



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**REGISTO E GÉNERO:
UMA PEDAGOGIA PARA O ENSINO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas – TEFL

por

Maria Alzira Tavares de Sá Santos

Faculdade de Ciências Humanas

Dezembro de 2006



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**REGISTO E GÉNERO:
UMA PEDAGOGIA PARA O ENSINO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas – TEFL

Por Maria Alzira Tavares de Sá Santos

Sob orientação do Professor Doutor Carlos A. M. Gouveia

Faculdade de Ciências Humanas

Dezembro de 2006

Resumo

Esta dissertação propõe uma pedagogia para o desenvolvimento da literacia, em Língua Inglesa como Língua Estrangeira, baseada no ensino do género e do registo do texto.

Adoptando a perspectiva da Linguística Sistémico-funcional sobre o funcionamento da linguagem e da sua relação com o mundo real, a forma como aquela representa e, simultaneamente, constrói a realidade, pretendo demonstrar que:

(1) cada género objectiva uma acção/actividade social determinada, apresentando, conseqüentemente, características específicas e desenrolando-se em distintas fases, consoante esse mesmo objectivo:

(2) o registo particular de cada texto reflecte, por um lado, os constrangimentos impostos pela cultura e pela ideologia dominante da sociedade em que é utilizado;

(3) e, por outro, que a partir do potencial de significado à sua disposição, o indivíduo, actor social, faz as escolhas que considera mais adequadas, para agir na e sobre essa sociedade, de acordo com o momento preciso e o contexto de situação em que, efectivamente, se encontra.

Defendo, pois, que o ensino do Inglês segundo as premissas atrás expostas é promotor de níveis de literacia superiores aos alcançados por outras pedagogias e diminui também as diferenças de acesso ao *curriculum* nacional, provocadas pela origem sócio-económica e cultural dos alunos.

Abstract

This study proposes a pedagogy for developing literacy in English as a Foreign Language based on the teaching of genre and register of texts.

Adopting the Systemic-Functional perspective of how language functions and its relation to the real world, the way language represents and simultaneously construes reality, I intend to demonstrate that:

(1) each genre objectifies a certain social action/activity, therefore presenting specific characteristics and distinctive phases/stages in which the text unfolds according to that aim;

(2) the particular register of each text reflects, on the one hand, the constrictions imposed by the culture and the dominant ideology of the society it is used in,

(3) and that, on the other hand, from the meaning potential at his disposal, the individual makes his choices by considering which is most appropriate to act on and upon that society, at that precise moment and according to the situational context he is in.

I, therefore, argue that teaching English according to these premises will promote levels of literacy superior to those attained by other pedagogies, and diminishes the differences in access to the national curriculum caused by the socio-economic and cultural backgrounds of the students.

Índice

Nota prévia

Introdução

1. Literacia: o Estado das Coisas em Portugal	11
1.1. Alfabetização, Escolarização e Literacia	13
1.2. Níveis de Escolarização e Literacia	18
1.3. Participação Portuguesa em Estudos Internacionais de Literacia	23
1.4. Avaliação Externa: Exames Nacionais e Provas de Aferição	28
1.5. Línguas Materna e Estrangeira: Padrões de Insucesso	32
1.6. Que Concluir?	38
2. Texto e Contexto	43
2.1. A Linguagem na Perspectiva da Linguística Sistémico-funcional	45
2.2. Texto	53
2.3. Texto e Contexto	55
2.3.1. Contexto de Produção e Contexto de Recepção	55
2.3.2. Contexto de Situação e Contexto de Cultura	57
2.3.3. Variação Funcional dos Textos: a Teoria de Registo e Género	67
3. Para uma Abordagem de Género	75
3.1. Domínios de Aprendizagem	77
3.2. Género: da Antiguidade Clássica a Bakhtin	87
3.3. Género: Duas Tradições da Actualidade	93
3.3.1. A Escola de Inglês para Fins Específicos	93
3.3.2. A Escola Nova Retórica	101

4. Literacia Baseada na Teoria de Registo e Género	107
4.1. O Ciclo de Ensino e a Teoria de Registo e Género	109
4.2. Proposta de Unidade de Trabalho	128
4.3. Em Jeito de Conclusão	134

Referências Bibliográficas	141
-----------------------------------	-----

Anexo: Unidade Didáctica

*Ao Rui Pedro
e
à Nanda*

Nota prévia

Joan Rothery (1996: 90) ouviu, num programa de rádio sobre os efeitos da escolarização, o seguinte comentário: *In flies a butterfly and out crawls a caterpillar.*

Ao longo da elaboração do presente trabalho, não consegui deixar de pensar nele; inconscientemente (ou não), ele entrava, sem bater à porta, incomodando, constantemente, a minha mente: até que ponto não terei também, ao longo da minha carreira, contribuído para transformar “borboletas” em “catrapilas”? E veio-me à memória um comentário, feito por uma das professoras primárias do meu filho, a uma das suas composições, que transcrevo:

Mãe, és uma andorinha que voa no céu
Mãe, és uma linda estrela
Mãe, és uma linda borboleta que voa de flor em flor
Beijinhos do filho
Rui Pedro

“Que falta de imaginação!”, escreveu ela, e pronto! O Rui Pedro tinha acabado de fazer oito anos e, ainda hoje, quase com vinte e cinco, e apesar de quase todas as mulheres da família serem professoras, ele guarda não sei se rancor, mas, pelo menos, algum desprezo pela instituição que nós representamos.

Depois, pensei também nos três anos de *martírio* que representaram para mim, enquanto aluna, as aulas de Ciências, os joelhos que tremiam, mesmo quando o número 7 (eu) não era *chamado* ao quadro. Pensei, ainda, no comentário, feito pela mesma professora, à nota de 17 valores, que me tinha sido atribuída, pela professora de Inglês, no primeiro período do 3º ano: “Tem a certeza? Não se terá enganado a ver a pauta?” Estávamos, então, no ano de 1968 e a criança, que eu era, não deixou a mulher, que hoje sou, esquecer.

Mas, a escola, tal como a vida, não é só feita de más recordações e de maus modelos de educadores; se assim fosse, não teria desejado tanto ser professora e não teria continuado a sentir-me em casa, quando dou uma aula.

Perguntar-me-ão: e o que têm estas memórias a ver com uma dissertação de mestrado?

A minha resposta é: tudo.

Talvez esta não seja a melhor forma, ou, pelo menos, a que o género aconselha, de apresentar uma dissertação; este não é, talvez, o registo adequado ao contexto cultural e situacional em questão, mas, como diria Schlegel (1798: 4), “Jedes Gedicht – eine Gattung für sich”. Perdoem-me, portanto, esta fuga.

Introdução

Ser professora é, para mim, uma paixão, não “daquelas que ardem sem se ver” e que nos consomem, é um amor profundo, enraizado no meu ser; creio que não saberia viver sem ensinar – é tão natural e essencial como o ar que respiro, o cigarro para o qual estendo a mão mal abro os olhos, o céu azul ou cinzento, o mar infinito.

Ao longo da minha carreira, muitas teorias, muitas modas passaram já; em quase todas encontrei algo de bom, mas não tinha ainda encontrado (nem me tinha encontrado com) uma teoria linguística que me servisse, eficazmente, de ferramenta de análise e construção de texto.

O presente estudo é, pois, a procura de uma melhor forma de fazer, de ser a professora que os meus alunos (passados, presentes e futuros) merecem. Passo, agora, à sua descrição.

O objectivo do primeiro capítulo é o de identificar os níveis de escolarização e de literacia de Portugal. Antes de descrever a situação actual do país, em termos de literacia, estabeleço a diferença entre os conceitos de “alfabetização”, “escolarização” e “literacia”, enquadrando-os histórica e politicamente. Procedo, em seguida, à análise dos resultados da participação portuguesa em diversos projectos de avaliação de literacia, estrangeiros e nacionais, procurando dar uma visão de conjunto. Para tal, apresento, por um lado, os resultados obtidos pelos participantes portugueses nos projectos internacionais *Reading Literacy*, da responsabilidade da IEA – *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* –, IALS – *International Adult Literacy Survey* –, promovido pela OCDE e pela Statistics Canada, e PISA – *Programme for International Student Assessment* –, também da responsabilidade da OCDE; por outro, analiso diversas formas de avaliação externa, através dos resultados da aplicação das provas de aferição aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, bem como da introdução dos exames nacionais de 12º ano. Por fim, comparo os níveis de insucesso na Língua Materna e na Língua Estrangeira – Inglês – de uma escola secundária de Lisboa; a amostra corresponde ao triénio 2001-2004, envolve todos os alunos dessa escola, matriculados nos 10º e 11º anos; os alunos do 12º ano não são incluídos na amostra, porque a escola em causa não tinha nenhuma turma de Inglês nesse nível, não me permitindo, conseqüentemente, fazer uma análise comparativa.

O Capítulo 2 enceta o enquadramento teórico proposto por esta dissertação – o da Linguística Sistémico-funcional. Nesta perspectiva, exploro os conceitos de linguagem, de texto e de contexto, procuro as raízes que enformam os postulados sistémico-funcionais, detendo-me, particularmente, naqueles que mais me agradaram e melhor me fizeram compreender esta teoria. M. A. K. Halliday e Ruqaiya Hasan (1985; Halliday: 1975; 1978; 2004; Hasan: 1996, etc.) são, naturalmente, os pilares deste capítulo, mas também Suzanne Eggins (1994), com os seus exemplos práticos, me ajudou a definir “coisas difíceis” como, por exemplo, o conceito de estratificação da linguagem; ela facilitou o meu acesso a Halliday (2004) e às noções de metafunção e de instanciação e abriu o caminho para a (difícil) leitura de J. R. Martin (1992). Concluo este capítulo apresentando a Teoria de Registo e Género da Escola de Sydney. Seguindo Martin (1992) e Eggins e Martin (1997), analisarei a forma como os textos variam de acordo com o objectivo que cumprem socialmente, usando, para tal, dois textos com género (e, naturalmente, registos) diferentes.

No processo de descoberta que é este trabalho, encontrei-me, para este capítulo, com Bronislaw Malinowski, John Rupert Firth e Basil Bernstein. Com o antropólogo (1935), enquadro a linguagem no seu contexto cultural e situacional e mostro como eles se interrelacionam, como qualquer interacção tem uma função social determinada; com o linguista (1935) surgem as quatro categorias do contexto de situação: os participantes na situação, a acção verbal e não verbal dos mesmos, outras características relevantes da situação e os efeitos da acção verbal; com o sociólogo (1970; 1971; 1996), reflecto sobre o poder da linguagem e de como ela reflecte a origem social, económica e cultural do indivíduo, de como o uso dos códigos restrito e elaborado determinam o acesso ao *curriculum* e às diversas instituições sociais.

O início do Capítulo 3 – sobre os domínios culturais de aprendizagem e níveis de literacia a que estes dão acesso – tem dois objectivos: retomar as questões de literacia, estabelecendo, desta forma, a ligação entre tudo o que atrás ficou dito, e fazer a ponte para a aprendizagem da literacia, através de uma pedagogia baseada no género. Recorro, para tal, à linguista sistémica Mary Macken-Horarik (1996) para explicar como e porque razão os diferentes domínios culturais, em que a aprendizagem ocorre – quotidiano, especializado e reflexivo –, proporcionam diferentes níveis de literacia, respectivamente, funcional, reprodutiva e crítica.

Retomo, em seguida, o conceito de estratificação da linguagem, contrapondo as posições de Halliday e Hasan (Halliday: 1978; 2004; Halliday & Hasan:1985), por um lado, e Martin (1992) por outro, com o propósito de clarificar e justificar a posição que aqui defendo, de que a ideologia e o género devem ser tratados como estratos de pleno direito, seguindo, portanto, a Teoria de Registo e Género desenvolvida por Martin.

Na segunda parte do capítulo, faço uma breve resenha da evolução do conceito de género através do tempo, focalizando, em particular, o trabalho de Mikhail Bakhtin (1978; 1986) e a sua contribuição para o estudo da linguagem; dele analiso os conceitos de géneros discursivos, dialogismo e heteroglóssia e a sua importância para a Teoria de Registo e Género (R&G).

Finalmente, detenho-me em duas importantes correntes de estudos de género da actualidade: a escola ESP – English for Specific Purposes (IFE – Inglês para Fins Específicos – e a Nova Retórica. Relativamente à primeira, apresento os pontos de vista de John Swales (1990), reflectindo sobre o conceito de comunidade discursiva e as suas implicações, e de Vijay Bahtia (2004), analisando os diferentes mundos do discurso, que este nos propõe: o da realidade, o das intenções privadas, o da análise e o mundo das aplicações. Quanto à corrente norte-americana, Carolyn Miller (1984; 1994) e Charles Bazerman (1988) são os dois investigadores seleccionados. O artigo “Genre as Social Action” (1984) é por todos considerado como fundamental para a fundamentação teórica desta escola. Nele, Miller (*idem*: 159) define género como acção retórica tipificada e baseada em situações recorrentes, propondo-nos, assim, uma classificação do discurso mais centrada na acção, propriamente dita, do que nas formas linguísticas que a realizam.

O Capítulo 4, que constitui a motivação e o objectivo do presente estudo, desenvolve a Teoria de Registo e Género de J. R. Martin (1980/81; 1985; 1986; 1992; 2000; 2006).

Procedo, em primeiro lugar, à sua contextualização, em termos de tempo e situação, olhando para os projectos *Writing* e *Write it Write*, desenvolvidos por Joan Rothery e Martin (1980; 1981) para algumas *Disadvantaged Schools* australianas, num trabalho de colaboração entre linguistas, professores e alunos (do ensino primário e, mais tarde, do secundário) e para a conseqüente criação de uma pedagogia e metodologia que permitissem o ensino eficaz de literacia – o Ciclo de Ensino (*Teaching Cycle*). Analiso a fundamentação teórica do mesmo, nomeadamente, as contribuições de Halliday (1975) e Claire Painter (1985) – o desenvolvimento da linguagem pré-escolar em contexto de

ambiente familiar – e ainda a necessidade de utilizar uma metalinguagem, comum a todos os intervenientes no processo educativo, para falar sobre o texto, apontada por Painter (*idem*). Refiro também os contributos dos psicólogos Lev Vygotsky (1934; 1978) – Teoria do Desenvolvimento Social e a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para o ensino/aprendizagem – e Jerome Bruner (1986) com a noção de “*instructional scaffolding*”. Após esta breve introdução, passo a descrever o Ciclo de Ensino e, ao caracterizar as suas diversas etapas, retomo a Teoria de Registo e Género.

Como não sou apologista de teoria sem prática, construo uma unidade de trabalho, destinada ao ensino secundário, nível de desempenho B1 (cf. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: 2001), usando a abordagem de género, aqui apresentada, e seguindo também a noção de tarefa (*task*), proposta por David Nunan (1989).

Concluo o capítulo e a dissertação, justificando a minha aposta neste tipo de pedagogia, recuperando, para tal, as ideias fundamentais que a ela estão subjacentes.

Apresento, finalmente, os agradecimentos a todos os que foram importantes para levar a cabo esta tarefa. Porquê, no fim? Porque só quando escrevi as últimas palavras tive a certeza de o conseguir. No final, portanto, a eles fica a minha homenagem.

1. LITERACIA: O ESTADO DAS COISAS EM PORTUGAL

- 1.1. Alfabetização, Escolarização e Literacia
- 1.2. Níveis de Escolarização e Literacia
- 1.3. Participação Portuguesa em Estudos Internacionais de Literacia
- 1.4. Avaliação Externa: Exames Nacionais e Provas de Aferição
- 1.5. Línguas Materna e Estrangeira: Padrões de Insucesso
- 1.6. Que Concluir?

1.1. Alfabetização, Escolarização e Literacia

Neste capítulo, o meu objectivo é o de tentar descrever a situação de Portugal, em termos de literacia. Na primeira parte, abordarei a questão da escolarização da população portuguesa e do seu atraso relativamente ao mundo desenvolvido; na segunda, tratarei, especificamente, de literacia em língua materna, analisando, por um lado, os resultados da participação de Portugal em três projectos internacionais – IEA, IALS e PISA –, e, por outro, o resultado de diversas formas de avaliação externa, nomeadamente, a aplicação das provas de aferição, aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade e da reintrodução dos exames nacionais de 12º ano.

Finalmente, e partindo do geral para o particular, analisarei os níveis de insucesso, em Língua Materna e Língua Estrangeira, através de uma amostragem, correspondente ao triénio de 2001/2004, dos resultados de uma escola secundária de Lisboa.

Alfabetização, escolarização e literacia são três conceitos que, embora possam parecer similares e deles se ofereçam definições nem sempre precisas e convergentes, têm abrangências bem diversas, reflectindo a evolução dos tempos, tanto em termos da ideologia dominante – no seu contexto histórico –, como das necessidades económicas reais dos países – no seu contexto funcional. A este propósito, afirma Candeias (2000: 209):

De facto, se nos finais do século XIX, e durante uma boa parte do século XX, a constelação de termos que se articulavam em torno da palavra “alfabetização” tinha uma definição imprecisa, e portanto manipulável pelos poderes e contra-poderes que ocupavam ou procuravam ocupar o centro da vida, as suas variações contemporâneas, que têm por referência o termo “literacia”, parecem não escapar ao mesmo estigma.

Estabeleçamos, então, alguma diferença entre os três vocábulos. Considera-se alfabetizado o indivíduo que tenha tido alguma espécie de contacto com a escrita da língua, independentemente do tempo de contacto e do grau de domínio da mesma. Assim, saber escrever o próprio nome foi, durante um largo período da história europeia, índice de alfabetização. Segundo Carlo Cipolla (1969), citado pelo autor acima referido (*idem*: 211), um dos métodos utilizados para calcular o índice de alfabetização dos países ocidentais durante o século XVII foi, precisamente, o de pesquisar “a capacidade e percentagens de assinaturas em contratos comerciais e actas de assentamento matrimonial”. Tratando-se de

sociedades eminentemente rurais, com uma forte tradição oral, e nas quais o acesso ao conhecimento e ao poder era perfeitamente delimitado, o domínio da escrita, por parte da maioria da população, não era fundamental (e, provavelmente, tão pouco desejável) para o seu funcionamento quotidiano. Daí que, saber assinar o nome fosse suficiente para tornar o indivíduo alfabeto. Referirei, a título de curiosidade, e também para se ver como este conceito foi evoluindo, um caso que me parece elucidativo: no século XIX, a Finlândia concluiu, tendo por base os Censos Populacionais realizados em 1880, que 98% da sua população adulta era alfabetizada; um século depois, a UNESCO, usando, exactamente, os mesmos dados, considera que apenas 13% dos finlandeses eram, a essa época, alfabetos (Candeias, *idem*: 212). O que justifica, então, tamanha disparidade? O facto de se terem entendimentos diversos sobre o que este conceito implica – para a Finlândia desse século, ser alfabetizado equivalia a saber ler, enquanto que, para a UNESCO, o mesmo conceito se estendia às duas capacidades – ler e escrever. Interessante também, e ilustrativo de como a mesma palavra tem, na mesma época (1879), interpretações e amplitudes diversas, é o caso suíço. Aquando da sua incorporação no exército, os recrutas suíços eram submetidos a um “exame”, para determinar o seu grau de alfabetização, que consistia em quatro provas distintas: leitura, composição, aritmética e educação cívica. Curiosamente, exceptuando a educação cívica, estas são as competências avaliadas pelos estudos internacionais de literacia, levados a cabo no final do século XX, princípio do XXI, e que serão objecto de análise neste trabalho.

A escolarização pressupõe, ao contrário da alfabetização, um contacto regular e estruturado com a cultura escrita, é imposta a uma população de um nível etário determinado e visa também a socialização da mesma. É ministrada por e em instituições próprias, normalmente as escolas, onde preside o sentido da hierarquia, e é certificada, seja através de diplomas, ou da conferência de diferentes graus académicos. O processo de aprendizagem passa a ser controlado, tendo de obedecer a ritmos, conteúdos e objectivos pré-definidos, tal como exigem as sociedades dos séculos XIX e XX. A industrialização, com as consequentes transformações de modos de vida e de trabalho, a ela associadas, exige a aquisição e o domínio de diferentes capacidades, que permitam fazer face à competição imposta pelo desenvolvimento económico destas épocas. A ideia de uma educação formal está, assim, intimamente ligada à de modernidade, como observa Candeias (2000: 217):

Na escolarização assistimos à construção da modernidade, quer tal modernidade se reflita na formação do Estado-Nação contemporâneo, através da imposição de uma língua e de uma história comum, quer se trate também da construção de um ambiente hierarquizado e ordenado que facilite o processo de desenvolvimento competitivo económico e militar característico dos séculos XIX e XX.

A instituição escola deverá ser transmissora de conhecimentos sólidos, de discursos uniformizados, e não contestados, porque a ambos – conhecimento e discurso – foi conferido (pelo poder) o estatuto de cânone. Bourdieu e Passeron (1970) colocam a questão em termos de *inculcação* de um *arbítrio cultural*, o qual é determinado pelas classes dominantes e que a Escola, legitimada para esse fim, transmitirá, de modo a reproduzir esse mesmo arbítrio, isto é, a fazer passar por verdade única e incontestável o saber e os valores, que elas próprias determinaram como válidos:

Uma instância pedagógica não dispõe da AuP [Autoridade Pedagógica] que lhe confere o seu poder de legitimar o arbítrio cultural que ela inculca, senão nos limites traçados por esse arbítrio cultural, i.e., na medida em que, tanto no seu modo de imposição (modo de imposição legítimo) como na delimitação do que impõe, daqueles que são criados para o impor (educadores legítimos) e daqueles a quem ela a impõe (destinatários legítimos), ela reproduz os princípios fundamentais do arbítrio cultural que um grupo ou uma classe produz como digno de ser reproduzido, tanto pela sua própria existência, como pelo facto de delegar numa instância a autoridade indispensável para a reproduzir. (1970: 48-49).

A acção pedagógica da escola será, assim, a de moldar a mente das crianças ao pensamento da classe dominante – folheemos, a título exemplificativo, os manuais escolares de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Portugal do ensino primário do Estado Novo, e neles encontraremos, da primeira à última página, o reflexo desse mesmo pensamento, o mesmo acontecendo, naturalmente, noutros países de filiação política contrária. Esta acção pedagógica deverá, segundo os investigadores citados (*idem*: 55), “durar o bastante para reproduzir uma formação durável, i.e., um *HABITUS* como produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado”. Estamos, afinal, perante a questão da escolaridade mínima – quanto tempo será necessário para que o indivíduo aceite e reconheça, como válida e única, a cultura dominante? Em Portugal, a Primeira República considerou a quinta classe como período mínimo de frequência escolar, o Estado Novo

reduziu-o para três anos e, em 2006, estamos ainda, e apenas, em nove anos de escolaridade obrigatória.

Se a alfabetização se processa, geralmente, a um ritmo mais lento e de acordo com as necessidades precisas de cada comunidade, com algum grau de autonomia, portanto, a escolarização impõe um ritmo próprio, igual para toda a população, independentemente dos diferentes contextos sociais, geográficos, económicos, etc., e dela se exigem resultados “mais precisos e rígidos, o mínimo sendo o domínio correcto da língua dominante, falada e escrita, das quatro operações matemáticas e de um sentimento de pátria e de nação que a História e os Compêndios de Civilidade instilam” (Candeias, 2000: 217).

O século XX caracterizou-se, essencialmente, pelo desenvolvimento da tecnologia; ora, qualquer sociedade tecnologicamente avançada produz, diariamente, uma imensa diversidade de documentos que requerem, da parte do cidadão, muito mais do que o mero conhecimento da língua. Sabemos que, quotidianamente, temos de ler e interpretar, correctamente, textos tão diversos como sejam um pedaço de legislação, um contrato de arrendamento, o formulário do IRS, um simples (mas tão complicado) seguro de automóvel, ou ainda um qualquer tratado filosófico; as novas tecnologias de informação invadiram, há muito, o nosso dia-a-dia e desconhecê-las é ficar apartado de um mundo em constante mutação, é não ter a capacidade de perceber e, conseqüentemente, de intervir nessa realidade, como refere Christie (1990: 20):

[...] anyone not possessed of very considerable literacy in the contemporary world will be indeed dispossessed and unhappy, for such a person will be effectively ‘locked out’ from so much of the knowledge, information and ideas which are part of a literate culture.

Quando falamos em literacia, alargamos, portanto, os conceitos de alfabetização e de escolarização, pois o que está em jogo não são os graus de domínio da língua ou de escolaridade que o indivíduo adquiriu dentro de qualquer sistema escolar, mas sim a sua capacidade de utilização, efectiva e eficaz, dessa mesma língua, ou seja, a sua capacidade de processar toda a informação escrita com que se confronta no seu quotidiano. Tal pressupõe, evidentemente, uma constante actualização que nos permita acompanhar as transformações da sociedade em que estamos inseridos; trata-se, então, de um conhecimento processual, em aberto (Delgado-Martins *et al*, 2000: 13).

E se nos dois séculos anteriores as palavras motoras de mudança foram industrialização e tecnologia, a actualidade é desenhada pela informação – as últimas décadas são, por excelência, a era da informação e das tecnologias de informação (com a subsequente globalização da mesma). Vejamos o que a este propósito nos diz Kress (1997: 1):

The technologically developed societies of the world – no longer just of the West – are moving from an era defined by industrial production into a new era, defined by ‘information’. It is the new raw material and the new commodity. [...] Information comes dressed in many clothes: in numbers, in images, in the binary code of current electronic technologies, and, still, in language. Language is a medium we all understand. [...] it is no surprise that worries about this new age find their focus in information, and in the medium of information which most of us know and all of us use – language in its written form: literacy.

O próprio conceito de literacia implica, assim, um devir, uma relação constante e dinâmica com as necessidades quotidianas de cada sociedade, como enfatiza o referido autor (*idem*: 2):

Not only is literacy unstable, dynamic, fluid, with the seemingly stable boundaries between more speech-like and more written-like forms of the language undergoing rapid unravelling due to social and technological factors, other forms of communication are making increasing and massive inroads into the domains of communication formerly securely settled by written language.

Tudo isto pressupõe que os níveis de literacia (ou *literacias/múltiplas literacias*, como sugerem diversos investigadores – Unsworth, 2002; Kress, 1997; Bhatia, 2004, entre outros), requeridos por esta nova realidade, sejam cada vez mais sofisticados; o nosso tempo exige, enfim, que se criem leitores e escritores com um profundo conhecimento do funcionamento da língua, capazes de dominar os diversos tipos de textos, ou géneros, presentes no seu contexto cultural – assunto que retomarei e aprofundarei no Capítulo 3 deste trabalho.

1.2. Níveis de Escolarização e Literacia

A palavra *literacia*, de origem anglo-saxónica, entrou no discurso oficial português há relativamente pouco tempo. Quando, no início da segunda metade do século XX, Gray (1956: 32, citado por Sim-Sim e Ramalho, 1993: 7) definia como sujeito funcionalmente alfabetizado aquele que tem “um nível de perícia de leitura e escrita que o torne capaz de desempenhar com êxito todas as actividades que, no seu grupo de pertença, requeiram tal capacidade”, Portugal tinha, por razões histórica e politicamente determinadas, uma das mais altas taxas de analfabetismo da Europa; na década de 60, ela rondaria os 33% e na de 70, de acordo com os dados publicados pelo Institut for Statistics da UNESCO – Avaliação de Julho 2002 (<http://uis.unesco.org>, 2005) –, 26,3% da população portuguesa, com idade igual ou superior a 15 anos, não sabia ler nem escrever; a escolaridade básica era, então, de apenas 6 anos (sem grande fiscalização, por parte do estado, sobre a frequência da mesma), enquanto nos países mais desenvolvidos, a taxa de escolarização secundária se aproximava dos 80%. Não havia, naturalmente, *numerus clausus* para a entrada no ensino superior, pois apenas uma ínfima percentagem dos portugueses acedia a este grau de ensino. Para termos uma noção mais clara da distância que separava Portugal dos restantes países europeus, bastará compararmos os índices de iliteracia de dois países próximos, em termos de percurso histórico e político, do nosso: na mesma década, em Espanha havia 8,5% de iliterados e em Itália 5,5%.

Perante este cenário, não será, pois, de estranhar que um conceito bem mais abrangente, envolvendo não apenas o nível de escolarização, mas a capacidade efectiva de participação do indivíduo na comunidade, como é o de literacia funcional, não fizesse, ainda, parte do nosso vocabulário.

Embora, como veremos neste capítulo, este atraso não tenha sido ainda suplantado, alguns passos têm sido dados neste sentido. Imediatamente após a Revolução de Abril de 1974, registaram-se algumas tentativas de alfabetização da população adulta, umas bem, outras mal conduzidas e sucedidas, mas foi sobretudo junto das camadas mais jovens que a acção governativa foi mais concertada: com a Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986, generalizou-se a escolaridade obrigatória, o que trouxe às escolas uma camada mais vasta e heterogénea de alunos, e prolongou-se para nove anos o tempo de frequência escolar.

Vejam-se, a este propósito, os indicadores (em %) da evolução das qualificações dos portugueses (Quadro 1.1.¹), no período compreendido entre 1961 e 2001 (<http://www.novaspoportunidades.gov.pt>, 2005: 3):

	1961	1971	1981	1991	2001
Taxa de analfabetismo	33	26	19	11	9
Alunos do ensino superior / população entre os 18 e os 22 anos	4	7	11	23	53
População com nível de instrução médio ou superior	0,8	1,6	3,6	6,3	10
Taxa de escolarização aos 18 anos	-	-	30	45	62

Quadro 1.1. *Indicadores da Evolução das Qualificações da População em Portugal (%)*
(Fontes: INE, Recenseamentos Gerais da População; GIASE, Estatísticas da Educação)

Se, por exemplo, pensarmos que a taxa de pré-escolarização evoluiu de 30%, em 1985/86, para 77% em 2003/04, ou que o número de alunos inscritos no ensino superior era de 24.149, em 1960, enquanto em 2004 este número subiu para 373.891 (*idem*: 4), é nítido o esforço feito em prol da evolução da qualificação dos portugueses nas últimas décadas; não é, porém, ainda suficiente para compensarmos o atraso relativamente ao resto da Europa. Apesar da generalização da escolaridade obrigatória, as taxas de abandono prematuro e de repetência são altíssimas, sobretudo no ensino secundário, como se mostra no Quadro 1.2. (<http://www.novaspoportunidades.gov.pt>, 2005: 7):

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
Ensino Básico	13,8	15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0
Ensino Secundário	33,1	35,7	35,6	36,0	36,8	39,4	37,4	33,7

Quadro 1.2. *Evolução das Taxas de Retenção e de Desistência*
(Fonte: GIASE, Estatísticas da Educação)

¹ Com ordenações independentes, os quadros e os gráficos são numerados com dois números, em que o primeiro indica o capítulo e o segundo a ordem do quadro ou do gráfico no capítulo.

Estes níveis de insucesso do próprio sistema não são, de facto, consistentes com as reais necessidades do país, pelo que muito há ainda a fazer.

De acordo com o relatório (2001) do programa *Avaliação Integrada das Escolas*, iniciado em 1999, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (Ramalho, 2003: 61), numa amostragem de 329 escolas, a taxa de transição e conclusão foi de 87,8%, no 2º Ciclo, e de 83,4%, no 3º Ciclo; o 7º ano apresentou a menor taxa de transição (79,7%) e, no 9º ano, apenas 43% dos alunos transitaram em todas as disciplinas, sendo que destes, mais de 20% não tiveram sucesso em Língua Portuguesa e cerca de um terço concluiu o 3º Ciclo com insucesso em Matemática.

O panorama do Ensino Secundário, como ressalta da análise do Quadro 1.2., é ainda mais problemático: não só a percentagem de insucesso é elevadíssima, como não se nota qualquer tendência de evolução positiva. Ainda segundo o estudo acima referido, são as seguintes as taxas médias de transição: 10º ano – 61%, 11º – 76%, 12º dos Cursos Gerais – 50% e 12º dos Cursos Tecnológicos – 42%; acresce que, dos alunos aprovados em exame final, apenas 76% tiveram sucesso em Português e 44% em Matemática, evidenciando as sérias dificuldades dos nossos alunos nestas duas disciplinas, que são, afinal, nucleares para a sua formação enquanto cidadãos.

Perante a realidade acima exposta, e atendendo a que a nossa é, e será cada vez mais, uma sociedade do conhecimento, exigindo, como tal, graus de literacia muito para além do simples saber ler, escrever e contar, concluiremos, sem esforço, da pouca preparação dos jovens portugueses para participarem, activa e conscientemente, no dia-a-dia do século XXI.

Um dos aspectos que contribui mais decisivamente para o desenvolvimento económico de qualquer país é, sem dúvida, o grau de escolarização da sua população. Segundo os economistas Katz, Goldin e DeLong (2002: 4-6), o século XX foi, por excelência, o “século americano”, porque este país investiu, muito antes de todos os outros, na educação, o que se traduziu, naturalmente, no aumento de produtividade, em termos de qualidade, e, conseqüentemente, no rápido crescimento económico.

The United States led the world in mass education during the 19th century and substantially widened its lead in the 20th century. The United States forged ahead by instituting mass secondary schooling at the dawn of the 20th century and by establishing a flexible and multifaceted higher education system. And, by early in the

20th century, the United States achieved the world's highest per capita income. [...] Thus the "American century" was also the "human capital century."
(DeLong, Goldin e Katz, 2002: 6)

Neste e num estudo posterior, da autoria de Katz e Goldin (2003), dedicado aos efeitos da educação sobre a população activa americana (no período compreendido entre 1915 e 1999), estes economistas consideram que, juntamente com a promulgação de leis regulamentadoras do trabalho infantil, o alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário (1910-1940) foi um dos factores determinantes para o sucesso económico dos Estados Unidos, durante o século passado.

Na mesma linha dos investigadores citados, a OCDE (2003) afirma que o produto interno bruto de Portugal poderia ter crescido mais 1,2 pontos percentuais por ano, entre as décadas de 70 a 90, se os seus níveis de escolaridade estivessem equiparados à média dos países da OCDE (*Iniciativa Novas Oportunidades*, 2005). Também no Relatório IALS (OCDE, 2000: 16), se comprova a influência dos anos de frequência escolar nos níveis de desempenho dos sujeitos avaliados:

The most important predictor of literacy proficiency is educational attainment. On average, people increase their literacy scores on the IALS test by about 10 points for each additional year they attend school.

Contudo, a realidade é que a média de anos de escolarização da população adulta portuguesa apresenta, ainda hoje, uma diferença percentual de 4 pontos: OCDE – 12,0, Portugal – 8,2 anos (*OECD, Education at a Glance*, 2005). De acordo com os dados do actual governo português, citados na apresentação da *Iniciativa Novas Oportunidades* (2005), um projecto conjunto dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, "cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9º ano", colocando-nos, como mostra o Gráfico 1.1., na cauda dos países da OCDE.

Por sua vez, a União Europeia pretende que, até 2010, 85% da sua população com 22 anos de idade tenha completado, pelo menos, o ensino secundário. Será que vamos, num tão curto espaço de tempo, conseguir atingir esta meta? Ou continuaremos a desculpar-nos com o passado, para esconder a inoperância das políticas, e da falta de empenhamento, dos diferentes governos (e da sociedade em geral) das últimas décadas?

A Coreia conseguiu ultrapassar o seu atraso, porque não haveremos nós de o conseguir também?

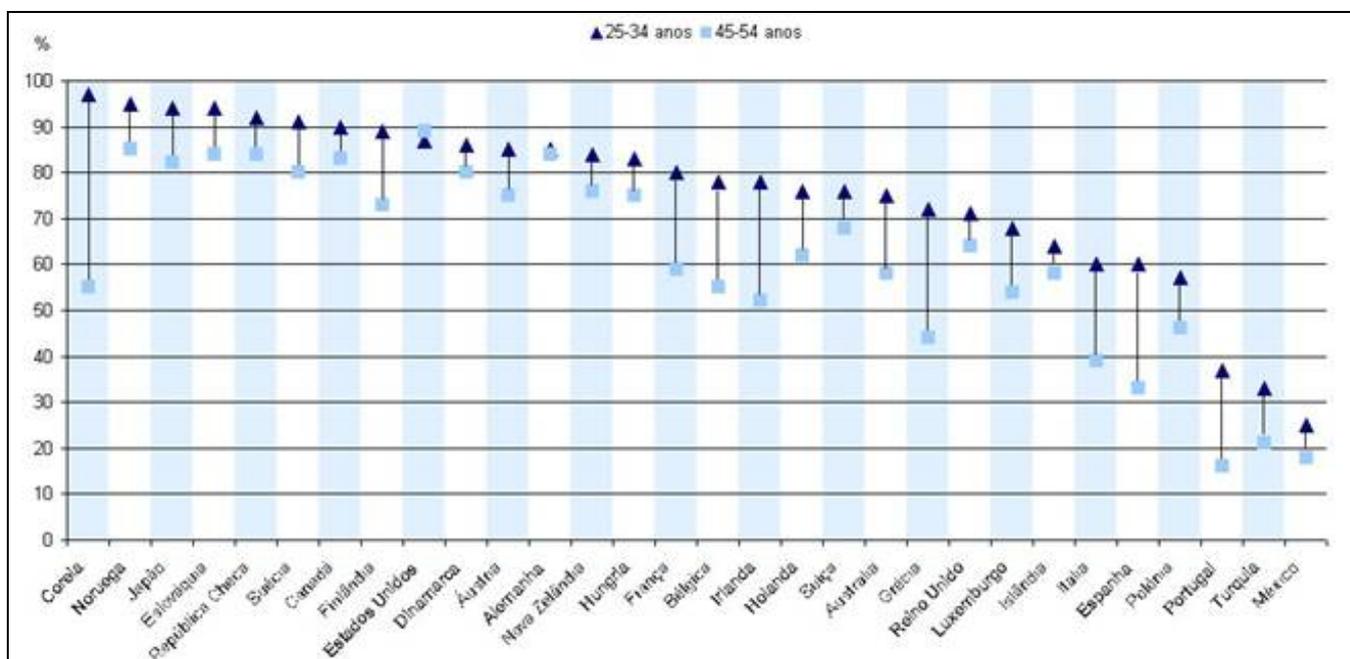


Gráfico 1.1. População com qualificação de nível secundário ou mais em 2003
(Fonte: OECD, Education at a Glance, 2005)

1.3. Participação Portuguesa em Estudos Internacionais de Literacia

Na década de 90, Portugal participa, pela primeira vez, em projectos internacionais destinados a avaliar competências em leitura, em matemática e em ciências dos alunos dos 9 aos 15 anos de idade e integra, também, um estudo destinado a avaliar os níveis de literacia de leitura num universo etariamente mais vasto, abrangendo uma população dos 16 aos 65 anos.

Nas páginas que se seguem, centrar-me-ei, sobretudo, nos resultados dos estudos de literacia em contexto de leitura dos projectos *Reading Literacy*, promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA), *International Adult Literacy Survey* (IALS), promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e pela Statistics Canada, e do *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela OCDE.

O Quadro 1.3. resume os dados mais pertinentes para o presente estudo. Porém, antes de passarmos à sua análise, será bom esclarecer alguns dos conceitos que lhe estão subjacentes, nomeadamente, o que se entende por *texto descritivo*, *narrativo* e *documentos*, bem como qual a definição adoptada de *literacia de leitura*.

O Projecto *Reading Literacy* definiu *texto descritivo* como “qualquer passagem, em prosa, com informação sobre determinado assunto”, *texto narrativo* como “narração sequencial de uma história com o objectivo de envolver emocionalmente o autor”; e *documentos* como “informação apresentada em formato de gráficos, mapas, quadros e listagens de instruções” (Sim-Sim & Ramalho, 1993: 22).

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) definiu *literacia de leitura* como a “capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e potencial e de participar efectivamente na sociedade” (OCDE: 2001).

Posto este preâmbulo, olhemos, então para o quadro 1.3. e vejamos como se posicionaram os respondentes portugueses nos três projectos de avaliação.

Projectos:	READING LITERACY	IALS	PISA
Coordenação:	IEA	OCDE e Statistics Canada	OCDE
Data de realização:	1991	1994-1998 (1998 – Portugal)	2000
Objectivo do estudo:	Avaliar (e comparar) os níveis e padrões de literacia em 4 domínios: palavras isoladas (só Pop. A), textos descritivos, textos narrativos e documentos (Pop. A e B).	Avaliar (e comparar) os níveis de literacia em 3 domínios: prosa, documental e quantitativa.	Avaliar a literacia de leitura nas capacidades de: a) extrair e recuperar informação, b) interpretar, c) reflectir e/ou avaliar sobre o conteúdo e formato do texto, com base em conhecimentos prévios.
Nº de países:	32 (18 línguas)	20	32 países industrializados da OCDE
Nº de respondentes:	210 059	68 755 (1239 portugueses)	265 000 (4604 portugueses)
Nível etário da população alvo:	<u>População A:</u> Alunos do 4º ano de escolaridade (Portugal), com idade modal de 9 anos; <u>População B:</u> Alunos do 9º ano de escolaridade (Portugal), com idade modal de 14 anos.	Sujeitos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos	Estudantes de 15 anos

Quadro 1.3. *Estudos Internacionais de Literacia: Posicionamento Português*
(a partir de: Clímaco, 2001, in Ramalho: 2003)

Da leitura deste quadro, e da análise dos relatórios dos três projectos, ressaltam algumas conclusões óbvias: o desempenho médio dos alunos portugueses nos três domínios avaliados – leitura, matemática e ciências – é inferior ao dos seus pares estrangeiros, excepção feita aos estudantes de 9º ano que participaram no projecto *Reading Literacy*, em 1991, posicionados relativamente bem na tabela ordenada dos resultados médios (14º em 32 países), se bem que, nessa data, apenas 56% (contra os actuais 90%) de jovens frequentassem este nível de ensino; verifica-se que, em termos de literacia de leitura e científica, só o México e o Luxemburgo têm piores resultados que Portugal e, em matemática, partilhamos o penúltimo lugar com a Polónia, Itália, Grécia e Luxemburgo, sendo a última posição ocupada pelo México.

Cerca de dez por cento dos jovens portugueses que participaram no projecto *PISA* não se situam sequer no nível 1, o mais baixo dos cinco níveis de literacia de leitura

definidos por aquele programa; 17% enquadram-se no nível 1, quando a média dos países da OCDE é de 12%, 25% no dois, 27% no três, 17% no quatro e apenas 5% têm um desempenho equivalente ao nível cinco (Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: 2001); no cômputo geral, o nosso país classificou-se em 26º lugar, seguido, respectivamente, da Rússia, Letónia, Luxemburgo e México, sendo a última posição ocupada pelo Brasil. Isto significa que, quando estes jovens entrarem no mercado de trabalho, estarão muito menos preparados do que qualquer dos seus possíveis concorrentes da União Europeia e, muito mais preocupante, pouco equipados para, de facto, acederem a outras aprendizagens ao longo das suas vidas.

Relativamente ao projecto *IALS*, que envolveu, como já disse, uma faixa de população etariamente mais alargada (sujeitos dos 16 aos 65 anos), e que a OCDE diz ter abrangido 10,3% da população mundial (<http://uis.unesco.org>, 2005), Portugal classificou-se em penúltimo lugar (19º dos 20 países participantes) nos três domínios avaliados: prosa, documental e quantitativa. Os nossos respondentes revelaram maior facilidade na compreensão e tratamento de textos narrativos do que nos documentais – o que talvez seja explicado por este ser o género mais valorizado pela escola, questão que abordarei mais tarde –, e maior dificuldade na identificação de informação precisa.

Por outro lado, como se conclui tanto do projecto *IALS*, como dos inquéritos conduzidos pela IEA, bem como dos dados anteriormente apresentados (vide taxas de analfabetismo), os pais dos nossos alunos têm um nível de escolaridade bastante inferior ao dos outros países envolvidos nestes projectos, facto que influencia, obviamente, o desenvolvimento das crianças. Não me alongarei, aqui, sobre a importância do contexto social e familiar, pois ele será objecto de reflexão no capítulo seguinte.

Sabemos que o desenvolvimento económico dos países tem uma grande quota de responsabilidade neste desnivelamento de competências entre os países participantes, dada a estreita relação entre os indicadores económicos (o rendimento *per capita*, entre outros) e os níveis de desempenho obtidos, e vimos que o contrário também é verdadeiro, isto é, quanto maior for o grau de literacia de um país, maior e mais rápida será a sua evolução económica (Katz e Goldin, 2003); porém, como salienta Ramalho (2003: 64), o desenvolvimento económico “não explica, por si só, os resultados encontrados”, pois “essa relação apresenta muitas excepções: Portugal e a Coreia, por exemplo, têm rendimentos nacionais *per capita* equivalentes e, no entanto, no estudo *PISA*, o desempenho médio

obtido na Coreia é muito superior ao encontrado no nosso país”. Quanto ao investimento estatal na educação, motivo frequente das nossas queixas, parece também não ter uma relação directa com a melhor (ou pior) performance dos alunos, pois, uma vez mais segundo os relatores, existem exemplos como o da Irlanda, onde este investimento foi da mesma razão de grandeza do português, e cujos resultados superam enormemente os nossos (5º lugar).

Outros factores, como a escola, a distribuição geográfica dos respondentes, etc., foram equacionados, sendo as conclusões as esperadas: os alunos da Região de Lisboa e Vale do Tejo (a população dos grandes centros, portanto) aproximam-se da média da OCDE, enquanto as zonas interiores se afastam consideravelmente da mesma; quanto às escolas, afirmam os relatórios que quanto melhores são as escolas frequentadas, tanto melhores são os resultados; porém, o que define uma “boa escola”? Será a qualidade do seu corpo docente, o espaço físico em si, serão os próprios discentes? Ou será o seu posicionamento no *ranking* nacional?

Gostaria, ainda, de realçar um dos comentários inscritos no relatório do projecto *PISA*, que me parece de interesse e que, de alguma forma, se aproxima de queixas, por nós frequentemente ouvidas, da parte dos nossos alunos, de que a escola não os prepara para a vida. A propósito da relação entre a classificação obtida na disciplina de Português e os resultados obtidos no *PISA*, dizem os relatores:

[...] ressalta a existência de uma relação positiva, mas fraca, que nos indicia uma conexão diminuta entre o que é avaliado na escola na disciplina de Língua Portuguesa e o que está em causa na avaliação do PISA. Uma vez que o teste apresentado neste estudo não era culturalmente enviesado no que se refere às questões nele incluídas, parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouco a ver com as competências implicadas neste estudo.

(GAVE ME, *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*, 2001: 25)

Se atendermos à definição de *literacia* apresentada no *Relatório Final do IALS* (2000: 12), teremos que dar razão aos discentes, pois, como se conclui da dita definição, a escola parece desfasada das necessidades funcionais do cidadão:

[literacy is] the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.

Voltamos, aqui, a Bourdieu e Passeron (1970) e à questão do arbítrio cultural transmitido pela escola. Que ligação existe, de facto, entre o *curriculum* nacional e o mundo real? Que saberes disciplinares são valorizados e que linguagem/ens requerem as diversas disciplinas? Que géneros (ou tipos de texto) são, conseqüentemente, considerados dignos de serem reproduzidos? Por outro lado, como reage alguma da intelectualidade portuguesa, quando a escola dá um passo em frente, no sentido de estabelecer essa ligação? Recordemos a polémica gerada, em 2003/04, em torno do novo programa de Português para o ensino secundário. Porque nele foram contemplados géneros do domínio transaccional – declaração, requerimento, contrato, relatório, etc. –, géneros não literários, de imediato se considerou que a Literatura Portuguesa – leia-se o cânone literário tradicional – estava a ser desprezada. Veja-se o que Pedrosa (2003) escreveu a este propósito: “(...) o que me espanta é que, apesar de tudo, ainda haja tantos jovens capazes de sobreviver ao desprezo pela literatura que neste programa se enuncia de forma transparente (...)”.

Contudo, esta e outras opiniões mais não revelam do que interpretações algo erróneas do referido programa, pois, por um lado, não se trata de reduzir o cânone literário, mas somente de o redistribuir, em termos de leccionação, pelos três anos daquele ciclo de ensino e, por outro, o seu objectivo é expor os alunos a toda a tipologia textual com que estes, enquanto cidadãos, terão de lidar no seu quotidiano. Como afirma Gouveia (2004: 3), é a abertura explícita do programa a outros géneros, que não apenas os literários, que está na origem das preocupações manifestadas por esta e outros *fazedores de opinião*:

As it might be expected, it was the syllabus explicit openness to other different text types and genres, together with a restructuring and reduction of the literary canon in use during the three years of secondary education, which attracted a lot of attention from writers and newspaper columnists in particular and the public in general. It was understood that literary texts would no longer have the same status in the school curriculum as they used to have. Most of the positions assumed in the public discussion were in fact based on incorrect information, since literary texts were not banned from the curriculum.

Se a escola já percebeu o conceito de literacia funcional, e as implicações que esta comporta, em termos de cidadania, a sociedade portuguesa deverá, desta vez, seguir-lhe o exemplo.

1.4. Avaliação Externa: Exames Nacionais e Provas de Aferição

Em termos nacionais, dois outros aspectos merecem consideração: o reinício, em 1996, da avaliação externa dos alunos do 12º ano através dos exames nacionais, e a introdução, em 2000, de provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 1º ciclo (4º ano de escolaridade), cuja aplicação foi alargada, nos anos seguintes, ao universo dos alunos dos 6º e 9º anos de escolaridade. Decorreram, também na década de 90, dois outros projectos de avaliação: o *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) e o programa *Avaliação Integrada das Escolas*, a cujos resultados aludi na segunda parte deste capítulo. O ENL, coordenado por Ana Benavente, e levado a cabo paralelamente à primeira fase de aplicação do *International Adult Literacy Survey*, 1994 (no qual Portugal não participara), tinha como objectivo, tal como o estudo internacional, a avaliação das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta (Benavente *et al*, 1996). Porque os resultados desta avaliação são, em tudo semelhantes, aos encontrados no estudo internacional, não farei especial menção aos mesmos.

Relativamente aos exames nacionais, não tenho conhecimento de estudos publicados, nas áreas em apreço nesta reflexão, que me permitam tirar conclusões generalizantes. Na ausência destes dados, procederei, no ponto seguinte deste capítulo, a uma análise comparativa das classificações obtidas pelos alunos de uma escola de Lisboa nas disciplinas de Português e Inglês do Ensino Secundário (10º e 11º anos).

Quanto às provas de aferição, os alunos do 6º ano tiveram uma performance inferior à dos do 4º ano (Ramalho *et al*, 2003: 65), tanto em Língua Materna como em Matemática.

Em Matemática, identificaram-se duas áreas problemáticas, comuns aos 1º e 2º ciclos – a resolução de problemas, sobretudo se estes incidirem sobre questões não rotineiras, e a capacidade de comunicação matemática; já os alunos de 4º ano revelam ter menos dificuldades no domínio de números e do cálculo do que na representação espacial – geometria e visualização, estudo da forma e do espaço (*idem*: 65).

Em Língua Portuguesa, as maiores dificuldades dos alunos de 4º ano situam-se, em termos de compreensão de texto, na realização de inferências e, em termos de escrita, no uso adequado das regras de pontuação; parecem ter consciência da organização de texto, sobretudo quando se trata de texto narrativo, mas a construção linguística do mesmo surge como problemática. Já os alunos do 6º ano tiveram desempenhos bastante inferiores,

revelando, tal como os colegas mais jovens, noção da construção do texto narrativo, mas graves lacunas no conhecimento explícito da língua.

Poderá concluir-se que os programas de Língua Portuguesa excluíram o ensino da língua? Ou partir-se-á do pressuposto de que, sendo a língua materna, ela foi automaticamente assimilada, não havendo, portanto, necessidade de a ensinar? Como explicar que um aluno de 10º ano não tenha a noção de parágrafo, confunda uma conjunção com um verbo, não encadeie, logicamente, as suas ideias? E se ainda é aceitável que, num 4º ano, haja dificuldade na realização de tarefas de inferência, pela falta de maturidade, de desenvoltura de raciocínio, falta de experiência de vida, próprias desse nível etário, como é possível que, passados cinco, seis anos de escola, o indivíduo não tenha “crescido” intelectualmente e não tenha adquirido essas (e outras) competências?

E, contudo, à Língua Portuguesa é, oficialmente, conferido o carácter de transdisciplinaridade – assim o define o Despacho Normativo nº 98-A de 1992:

Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade oral e escrita.

Trate-se, ou não, de programas irrealistamente desenhados, de falta de transversalidade nos mesmos, do não respeito pelos perfis de saída traçados para cada ciclo de ensino (falando mais alto a vontade de fornecer estatísticas agradáveis para o exterior), sejam, ou não, os professores menos competentes, os alunos mais, ou menos, aplicados (já que não há diminuição de capacidades intelectuais), o facto é que a escola não está a cumprir a sua função. E, contrariando o princípio fundamental de uma sociedade democrática, as desigualdades tendem a perpetuar-se.

Tanto Bernstein (1990) como Bourdieu e Passeron (1990) defendem que o insucesso escolar (e também o das pedagogias tradicional e progressivista) se enraíza em duas questões fundamentais: a invisibilidade do *currículum* e das regras da sala de aula, por um lado, e os critérios que determinam o valor de textos específicos, dos procedimentos e identidades morais, por outro (*vide*, a este propósito, Luke, 1996: 318). Subscrevo, quase em absoluto, esta afirmação. Se não me parece que exista um *currículum* oculto nos actuais programas de Inglês e de Alemão para o ensino básico e secundário (e só a estes me posso referir com conhecimento de causa), o mesmo não afirmarei sobre as práticas de sala de

aula. Tomarei como exemplo a avaliação interna, mais especificamente, os instrumentos mais comuns de avaliação – os denominados testes de papel e lápis. Se procedermos à análise de testes das referidas disciplinas, verificamos que, frequentemente, a formulação dos itens, a instrução para execução da tarefa é tão vaga que permite várias hipóteses de resposta. Esperar-se-ia, portanto, que as diversas possibilidades fossem contempladas pelos critérios de classificação; porém, tal não acontece, pois quando analisamos a classificação atribuída nos referidos testes, constatamos que o professor apenas aceitou como válida a resposta que tinha em mente quando construiu o teste, embora essa sua *ideia* não tivesse ficado verdadeiramente explicitada na formulação da questão. A invisibilidade é um facto; isto gera, naturalmente, no aluno uma sensação de total impotência, de sujeição a uma subjectividade que ele não domina (e não tem de dominar) e deixa o professor, por assim dizer, com a *faca e o queijo na mão*.

Quanto ao segundo aspecto, relativo a quem confere a que textos o valor de cânone, sabemos que, tradicionalmente, os textos que a escola valoriza são, precisamente, aqueles a que os alunos marginalizados (ou mesmo excluídos) pelo sistema escolar não tiveram, pelo seu enquadramento cultural, sócio-económico e familiar, acesso até à entrada nesta instituição (questão que retomarei no segundo capítulo da presente dissertação). Na medida em que se exigem resultados iguais a todos, tais alunos estão, à partida, em situação de desvantagem perante os colegas de outra proveniência. Segundo estes autores, *curriculum* e selecção de textos representam, no fundo, os interesses da classe que os determina e os pretende perpetuar, procedendo à *formatação* das crianças e conduzindo, frequentemente, à exclusão daqueles que *não devem integrar a elite* dos literatos.

Embora, pessoalmente, considere esta afirmação um pouco datada, a verdade é que, mesmo quando o sistema educativo não falha, equipando os seus alunos, independentemente da sua origem e das suas diferenças, com o capital cultural necessário, que lhes permita acesso ao capital económico, nomeadamente a um emprego bem remunerado, sabemos que a sociedade se encarregará de lhes colocar obstáculos suficientes. Tais obstáculos dificultam, como diz Bourdieu (1986, 1990), a conversão do capital económico e cultural em capital social, vedando-lhes a entrada em determinadas instituições, relações sociais e culturas e, conseqüentemente, impossibilitando o acesso ao capital simbólico – o reconhecimento e a legitimação conferidos pela sociedade em geral.

Reflectindo sobre a questão do acesso ao capital simbólico, Luke (1996) reconhece, tal como Bourdieu, que apenas acede a esse capital aquele que a sociedade sanciona; não se trata, portanto, apenas de o indivíduo ter obtido um diploma, ou mesmo um bom emprego, é necessário que as instituições sociais o aceitem como seu membro:

Yet, ultimately, capital is only capital if it is recognised as such; that is, if it is granted legitimacy, symbolic capital, within a larger social and cultural field (Bourdieu, 1991a, pp. 72-3). What this suggests is that realisation of one's economic, cultural and social capital is contingent on institutional pre-conditions which delimit and authorise what one is 'entitled to do, and whether one has 'recognised authority' (e.g., fame, reputation, bearing). Following Austin, Bourdieu describes symbolic power in terms of one's capacity to satisfy sanctions authorising as 'legitimate identity'. (1991a, p. 75). (Luke, 1996: 329).

1.5. Línguas Materna e Estrangeira: Padrões de Insucesso

Atendendo a que os níveis de insucesso, na Língua Materna (LM) e na Língua Estrangeira (LE), apresentam valores muito próximos, e porque considero que a raiz do problema é comum – desconhecimento do funcionamento da língua e graves lacunas na interpretação e produção de texto por parte dos alunos, práticas de ensino, sobretudo na LM, menos adequadas ao mundo real, deficit na formação de professores, etc. –, procederei, neste ponto, a uma análise comparativa das classificações obtidas pelos alunos de uma escola secundária de Lisboa, no triénio 2001-2004, nas disciplinas em apreço.

Como já mencionei, não existe, até ao momento de escrita deste trabalho, literatura referente aos resultados dos exames nacionais de 12º ano, nestas duas línguas, que possibilite uma análise mais aprofundada e mais representativa. A presente amostra, embora válida, porque abrange toda a população da escola em causa e porque percorre um período de três anos lectivos, não deixa de ser numericamente reduzida. Empiricamente, contudo, sei, pelos quase trinta anos de experiência e de convívio com as queixas dos colegas de outras escolas, que os resultados aqui apresentados não andam longe da realidade nacional.

Posto este preâmbulo, procederei à tarefa que me propus, ou seja, procurar um perfil de insucesso na amostra recolhida e tentar identificar algumas das suas causas, para, nos capítulos seguintes, aventar aquilo que se me afigura como uma boa hipótese senão de solucionar, de, pelo menos, debelar esse insucesso.

A questão do ensino das línguas estrangeiras poderia ser abordada de diversas perspectivas. Uma das hipóteses seria, por exemplo, a do seu enquadramento político, a nível nacional e internacional. Que línguas estrangeiras estudam, por imposição curricular, os nossos alunos e porquê? O que são, e porque o são, línguas dominantes e línguas não-dominantes? De que forma estaremos nós, país política e culturalmente independente, a contribuir para a hegemonização dessas mesmas línguas? Perceber-se-á que esse domínio poderá trazer, a curto e médio prazo, consequências nefastas de desvalorização, e conseqüente perda de poder das línguas minoritárias, se por elas não pugnarmos? Atente-se no que, a esse respeito, afirma Dendrinós (1997: 256) ao falar das políticas de língua estrangeira em Portugal e na Grécia:

I detect a problem and a paradox in that our countries' decisions and policies, regarding foreign languages to be taught and learnt in schools, seem to be contributing to the linguistic imperialism in Europe, despite alleged desire to preserve the linguistic and cultural diversity of Europe.

O que aqui a autora retrata é, contudo, uma perspectiva que deixarei para outra ocasião, tão longe ela nos levaria. Regressemos, pois, à literacia em língua estrangeira, especificamente em inglês.

Poder-se-ia pensar que, estando inseridos num mundo de influências predominantemente anglo-saxónicas (da música ao cinema, passando pela realidade virtual, que é a Internet), os nossos alunos obteriam, na escola, resultados que indiciassem essa influência. Da análise das estatísticas de sucesso surge-nos, porém, um panorama nada coincidente com esta expectativa. Embora os alunos, quase maioritariamente, estudem esta língua desde o 5º ano de escolaridade, constatamos que os níveis de insucesso são altíssimos, especificamente à entrada do ensino secundário, não deixando de para isso contribuir o facto de muitos chegarem ao 10º ano sem nunca terem atingido uma classificação positiva ao longo de todo o seu percurso escolar.

Vejamos, então, as taxas de insucesso nas disciplinas de Inglês e Português, de uma escola secundária de Lisboa ao longo do triénio 2001/2004 em três gráficos distintos.

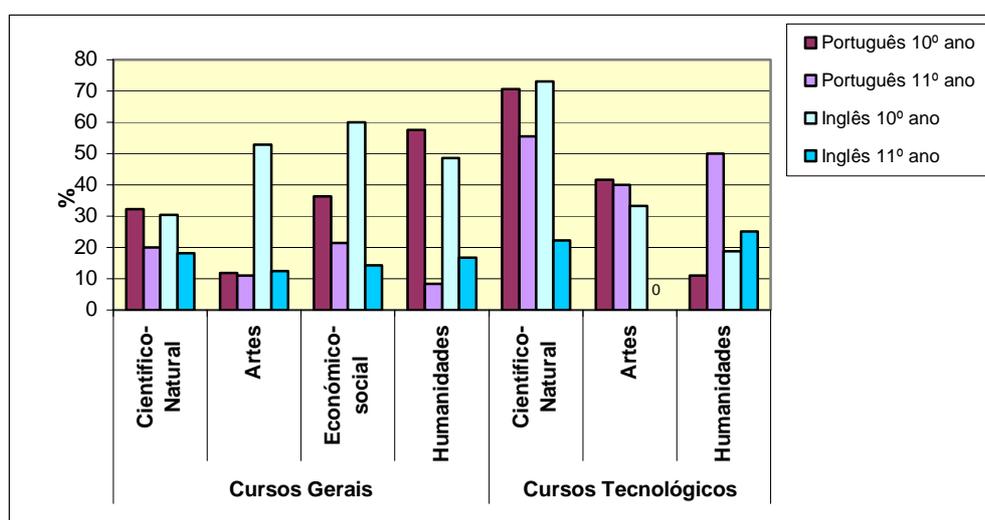


Gráfico 1.2.: Taxa de insucesso nas disciplinas de Português e Inglês: 2001/2002

No ano lectivo de 2001/2002, num total de 208 alunos inscritos na disciplina de Português, no 10º ano, registou-se uma taxa de insucesso de 41,3%; no 11º ano, 26,6% dos 124 alunos inscritos não obtiveram aprovação nesta disciplina; relativamente à disciplina de Inglês (nível de continuação), dos 173 alunos de 10º ano, 45,1% não atingiu classificação positiva; no 11º ano (97 alunos), a taxa de insucesso baixa para os 17,5%. Dois outros dados ressaltam da análise deste gráfico: a disparidade de resultados entre os Cursos Gerais e os Tecnológicos, por um lado, e o fraquíssimo aproveitamento registado nas Humanidades.

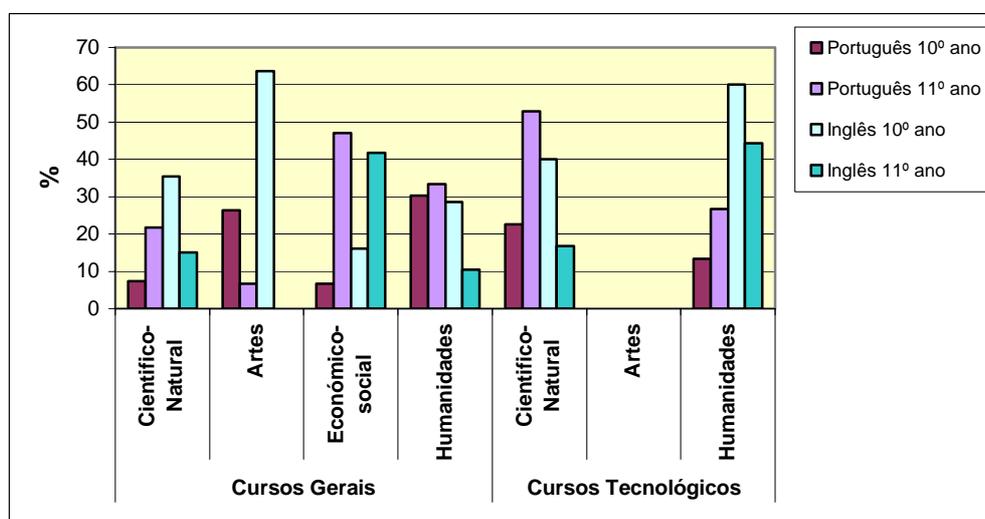


Gráfico 1.3.: Taxa de insucesso nas disciplinas de Português e Inglês: 2002/2003

O ano seguinte foi, por razões que desconheço, bastante melhor, tendo-se verificado, a nível do 10º ano, taxas de insucesso bem menos elevadas em ambas as disciplinas, embora os resultados na língua materna sejam superiores aos da estrangeira. Assim, em Português, dos 210 alunos de 10º ano apenas 15,2% não obtiveram aprovação, enquanto no 11º ano (149 alunos), a taxa sobe para 28,2%; em Inglês, não ficaram aprovados 35,4% dos 181 alunos de 10º ano e 17,8% dos 101 de 11º ano. Note-se que, neste ano, deixou de existir, nesta escola, o Curso Tecnológico de Artes, pelo que a ausência de valores no gráfico se deve, simplesmente, à inexistência de alunos.

Como se pode constatar pelos Gráficos 1.2. e 1.3., a taxa de insucesso no 11º ano é, tendencialmente, inferior à do 10º; as causas possíveis para este facto são diversas: por um lado, o processo de adaptação (que inclui, frequentemente, a mudança de escola, um novo

ambiente físico e psicológico, professores e colegas desconhecidos, metodologias e graus de exigência diversos, também uma maior liberdade, ou menor controlo, da parte de pais e professores, a mudança de idade – no ensino secundário, já estão, ou já se sentem, mais próximos da idade adulta) ocorre, essencialmente, no primeiro ano deste ciclo de ensino; por outro lado, a partir do 10º ano, cada disciplina funciona, em termos de avaliação, independentemente das outras, isto é, se o aluno não obtiver classificação igual ou superior a dez valores (nas disciplinas anuais, e 8 nas bi- ou trienais), ficará, automaticamente, arredado da frequência dessa disciplina no ano lectivo posterior – daí a redução do número de alunos e também da taxa de insucesso nos 11º e 12º anos².

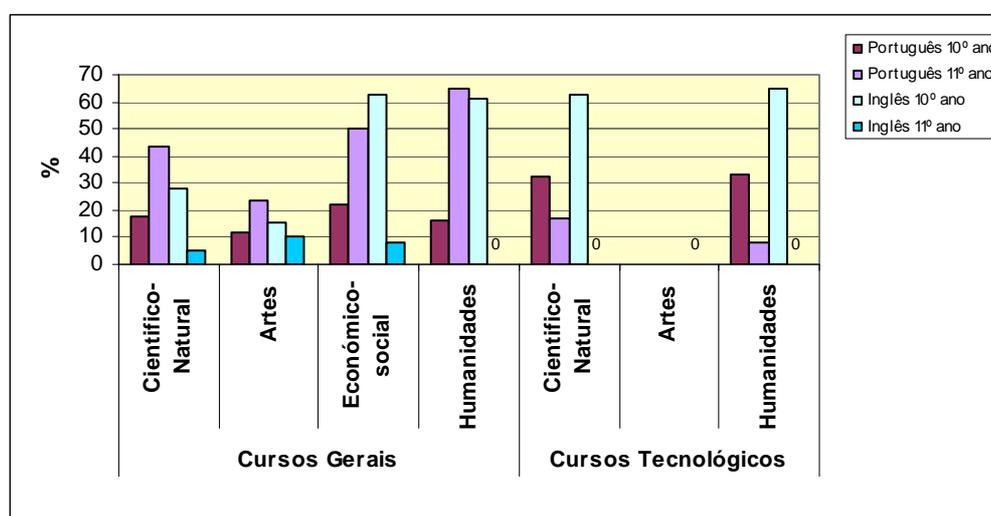


Gráfico 1.4.: Taxa de insucesso nas disciplinas de Português e Inglês: 2003/2004

Contudo, ao olharmos para o Gráfico 1.4., correspondente ao ano lectivo de 2003/2004, verificamos que, na disciplina de Português, em quatro dos seis cursos oferecidos por esta escola, esta tendência não só não se confirma, como é exactamente oposta – é no 11º ano que se regista o menor índice de aproveitamento. É certo que, em ciências da educação, não há verdades absolutas, pois o comportamento humano nem sempre é previsível e as estatísticas têm o valor que têm. Explicar-se-á, então, este desvio à norma pelo facto de essas turmas terem sido leccionadas por um professor mais exigente do que o do ano anterior? Não terão os alunos sentido empatia pelos conteúdos programáticos? A verdade é que, como atrás ficou dito, um ano antes, os mesmos discentes

² Não apresento dados relativos ao 12º ano, porque esta escola não teve, durante este triénio, qualquer turma de Inglês, não sendo, assim, possível fazer uma análise comparativa.

tinham obtido aproveitamento nesta disciplina e, nas outras, seguiram o padrão – melhoria acentuada dos resultados finais no segundo ano deste ciclo.

Um outro aspecto merece especial reflexão: a elevadíssima taxa de insucesso, nas disciplinas em apreço, no Curso de Humanidades, dos Cursos Gerais, e nos Cursos Tecnológicos, em geral.

De há alguns anos a esta parte, nota-se que a (quase) maioria dos estudantes opta pelo Curso de Humanidades por exclusão e não por convicção; não é a inclinação por qualquer das áreas de aprendizagem ou percursos de vida a que elas dão acesso que preside a esta escolha, mas somente um processo de fuga a outras disciplinas, particularmente à Matemática. São, portanto, cada vez mais raros os casos de “vocação”; isto resulta numa apatia e falta de apetência pela aprendizagem, de que tanto se queixam os professores, e reflecte-se, naturalmente, no fraco aproveitamento dos alunos destes cursos. A falta de preparação (consequência também de algum “facilitismo” que se verifica nos ciclos de ensino anteriores), a desmotivação e a falta de perspectivas de emprego (e de futuro) são, em minha opinião, os factores que mais contribuem para o insucesso.

Quanto aos Cursos Tecnológicos, creio haver, para além dos atrás mencionados, outros factores em jogo, nomeadamente de cariz político. Confundindo-se, a meu ver, igualdade de oportunidades de acesso à educação com ensino igual para todos, foram extintas, após 74, as Escolas Industriais e Comerciais, desaparecendo, com elas, o ensino profissional/profissionalizante, ou seja, o único virado para a vida activa. Ora o ensino secundário, herdeiro natural dos Cursos Complementares dos antigos Liceus, estava, e continua a estar, predominantemente vocacionado para aqueles que desejam ingressar no ensino superior, não contendo qualquer vertente prática, direccionada para o mundo do trabalho. Assim, durante largos anos, os alunos que concluíam este grau de ensino, mas não desejavam prosseguir estudos, não ficavam apetrechados para o exercício de qualquer profissão. Entravam, deste modo, no mercado de trabalho como mão-de-obra não qualificada.

A introdução dos Cursos Tecnológicos visava superar esta falha do sistema educativo e dotar o país de quadros técnicos médios, tão essenciais para o seu desenvolvimento. Contudo, pelos resultados acima apresentados, parece que esta não será a via.

No caso particular desta escola, parece haver pouca adesão a estes cursos – veja-se, a título exemplificativo, a desproporção verificada no ano lectivo de 2003/04: nos Cursos

Gerais estavam inscritos um total de 131 alunos, enquanto apenas 49 (alunos) tinham optado pelos Cursos Tecnológicos. Este número tão reduzido traria, à partida, a vantagem de se constituírem turmas muito menores, permitindo, assim, ao professor um acompanhamento mais individualizado dos seus discentes, o que, por sua vez, faria antever taxas de sucesso superiores às verificadas. Porém, estas expectativas não se confirmaram; como os dados indicam, os resultados foram desastrosos, no geral, e na Língua Inglesa, em particular, pois dos 36 alunos inscritos no 10º ano, 63,9% não progrediram.

1. 6. Que Concluir?

Julgo que a(s) política(s) educativa(s) dos diversos governos, ao longo das últimas décadas, se tem(têm) pautado por alguma incongruência, quase como se cada governo estivesse apostado em, simplesmente, destruir o que o anterior fizera. Promulgam-se reformas, sem que, previamente, se tenham criado as condições, em termos de recursos físicos e humanos, para a sua exequibilidade; encomendam-se novos programas, como no caso das Línguas Estrangeiras, mas estes continuam a ser iguais para todos os cursos, independentemente das necessidades específicas das diversas áreas de saber para as quais este conhecimento será usado; diminui-se a carga horária das disciplinas, mas fala-se na aquisição de competências, que não podem ser atingidas com pressas, etc. E, tudo isto, sem previamente se proceder a uma avaliação séria daquilo que já existia, deixando, deste modo, professores, pais e alunos cada vez mais desorientados. 2005/2006 foi um ano pródigo, neste aspecto – rara foi a semana em que não fomos confrontados com novas medidas, tão claras (ou tão pouco), que necessitavam, quase sempre, de explicitações/esclarecimentos da parte dos responsáveis pela pasta.

Em termos de educação, vivemos, a meu ver, mergulhados numa profunda contradição: de um lado, o desejo de progredir em termos de literacia, do outro, a falta de vontade de criar as condições necessárias para realizar esse desejo. Vejamos o caso específico da Língua Inglesa, que considero ser exemplificativo desta contradição.

Consciente de que o mundo actual exige o domínio de (pelo menos) uma língua estrangeira, o actual governo introduziu o ensino do inglês nos primeiros anos de escolaridade (não questionarei aqui a opção por esta língua, pelos mesmos motivos que atrás foram referidos), mais precisamente, a partir do terceiro ano. Sabemos, contudo, que muitos dos professores deste grau de ensino não estão habilitados para leccionar esta disciplina. Como foi, então, resolvido este problema? Foi dada formação específica a estes docentes? Recuperaram-se os professores desta área que não tivessem sido colocados, estando, portanto, no desemprego? Não, optou-se por empurrar a responsabilidade da implementação do projecto para outras entidades, como sejam, por exemplo, as autarquias. Não se trata de não reconhecer ou não confiar no poder local, mas julgo que esta é uma competência e uma incumbência do Ministério da Educação.

Um outro aspecto que merece destaque é a participação portuguesa no Conselho da Europa. Vários especialistas nacionais integraram grupos de estudo internacionais em projectos ligados ao ensino das línguas, nomeadamente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001) e no *Portefólio Europeu das Línguas (European Language Portfolio)*.

O primeiro destes documentos visa fornecer “uma base comum para elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (2001: 19). O primeiro objectivo do QECR é ajudar todos os que estão envolvidos no ensino e na aprendizagem das línguas, como afirma Brian North, um dos seus autores: “[it] seeks to make it easier for teachers, learners, publishers and testers to communicate across languages, educational sectors and national boundaries.” (Guardian Weekly: Abril, 2004). Embora não seja prescritivo e respeite a diversidade dos sistemas educativos e de avaliação dos 45 estados membros (*idem*), é um documento fundamental para toda a comunidade escolar da União Europeia, pois nele se definem claramente as aprendizagens a fazer e se descrevem as competências de cada um dos seis níveis de proficiência aí definidos. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* cria, assim, uma linguagem comum para falarmos de línguas e do seu domínio, constituindo-se como uma referência válida para educadores e educandos, o que, em última análise, permitirá uma maior transparência, em termos de avaliação.

O *Portefólio Europeu das Línguas* é um documento pessoal que combina várias funções: é uma biografia, um arquivo, um passaporte, onde se descrevem as competências (de acordo com os níveis de proficiência definidos pelo QECR) do aluno nas diferentes línguas estrangeiras. É, assim, um documento importante para quem quiser estudar ou trabalhar em qualquer país europeu, facilitando, em consequência, a mobilidade dos cidadãos, dado que é um documento reconhecido e validado pela União Europeia.

Os programas de Língua Inglesa foram, segundo os seus autores, redigidos de acordo com o QECR e o *Portefólio Europeu das Línguas*. Constata-se, todavia, que cinco anos após a sua publicação, a maioria da comunidade escolar os desconhece quase por completo – quantos de entre professores, alunos e encarregados de educação sabem do que se trata? E, no entanto, eles são, pelas razões já explicitadas, referências obrigatórias. Não deveriam, portanto, ser objecto de uma forte campanha de divulgação? Uma vez mais, falha a formação de professores, como havia já falhado aquando da introdução dos novos

programas, assaz diferentes dos anteriores, implicando novas perspectivas de ensino da LE, novas metodologias e novas formas de avaliação. Com eles, implementa-se, pela primeira vez, o ensino baseado em tarefas, mas estarão os professores aptos a usar esta metodologia na sala de aula? Por outro lado, os exames nacionais de Inglês e Alemão para o 12º ano, dando cumprimento aos respectivos programas, são, também pela primeira vez (2005/06), construídos de acordo com a mesma metodologia. Portugal foi, neste aspecto, pioneiro, pois nenhum outro país tinha ainda produzido instrumentos de avaliação por tarefas. Assim sendo, não havia onde procurar exemplos concretos que orientassem o professor no seu trabalho. Não se justificaria, portanto, formação específica nesta área?

Ainda um último exemplo de contradição entre desejo e realidade: a aprendizagem da terceira LE e a carga horária da LE. Os novos *curricula* dão um grande peso, em termos de carga horária, às novas tecnologias, o que é compreensível, dado que existia um grande deficit, a este nível; contudo, porque tem de se encurtar a opção pelas línguas estrangeiras? Seremos todos políglotas? Não são as línguas instrumentos essenciais de comunicação entre os povos? A aprendizagem da terceira LE, até aqui possível em todos os cursos do ensino secundário, passou a ser praticamente exclusiva para os alunos candidatos ao curso de Línguas e Literaturas Modernas. Além disso, o ensino recorrente nocturno viu a carga horária da língua estrangeira bastante reduzida. Pergunto-me: poderá alguém acreditar que seja possível ensinar/aprender uma nova língua com uma carga horária de 90 minutos semanais? Mesmo que professores e alunos não faltem nunca, como desenvolver as competências expressamente exigidas pelo programa? E será que a “solução” encontrada pelos responsáveis – encurtar o programa em um módulo – é mesmo solução?

Acredito que, como afirma o Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho da Europa (*Council of Europe*, 2001: 2), o conhecimento das línguas modernas é fundamental para a compreensão e cooperação entre países, e que o conhecimento cultural, que elas proporcionam, é essencial, se quisermos quebrar as raízes do racismo e do preconceito:

(...) the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, (...) a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;

(...) it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination.

Dois governos da República Portuguesa, o actual e o anterior, reconheceram e subscreveram este compromisso da União Europeia. Estarão, contudo, a ser criadas as condições para o levar à prática?

Auerbach (1992: 71-85) considera que todas as teorias e pedagogias sobre literacia são, eminentemente, ideológicas e, enquanto tal, são enformadas pelos valores e crenças dos seus autores:

There can be no disinterested, objective, and value-free definition of literacy: the way literacy is viewed and taught is always and inevitably ideological. All theories of literacy and all literacy pedagogies are framed in systems of values and beliefs which imply particular views of the social order and use literacy to position people socially.

Se é verdade, que o que faz correr os diversos governos, em termos de literacia, é a sua influência na economia, ou seja, a maior ou menor produtividade e capacidade de adaptação às exigências tecnológicas da actualidade, não é menos verdade que a iliteracia é um dos factores determinantes de exclusão social.

A sociedade do século XXI é, como já foi dito, baseada no conhecimento; daí que ter a capacidade de ler, interpretar e produzir texto seja tão fundamental, para o ser humano, como o sal é para a vida. Interessa, pois, que, depois de diagnosticados os problemas, repensemos, rápida mas reflectidamente, em possíveis soluções e avancemos para ela, para que não tenhamos, no fim do nosso tempo, como Lear perante Cordelia, de pedir perdão por não termos sabido interpretar os dados, e agir adequadamente.

Citando José Manuel Fernandes (Editorial de *O Público*, 5/12/2001), “a riqueza e a pobreza das nações é uma função directa da sua capacidade de trabalhar, de criar, de inventar, de se organizar, e isso só é possível com uma população que sabe ler, escrever e contar – bem.”

Foi precisamente com o objectivo de fazer um diagnóstico do problema da iliteracia em Portugal que ao longo deste capítulo apresentei os resultados gerais da participação portuguesa em estudos internacionais de literacia, sobre eles reflecti, e analisei os projectos nacionais de avaliação. Seguidamente, foquei as questões que se prendem mais directamente com o centro deste trabalho: literacia em Língua Materna e em Língua Estrangeira; para tal, parti do estudo dos níveis de insucesso nestas duas disciplinas, tendo colhido, como amostra, os dados relativos ao triénio 2001-2004 de uma escola secundária de Lisboa.

E, porque acredito que estamos sempre a tempo de, e vale sempre a pena fazê-lo, mudar práticas e formas de pensar o ensino, reflectirei, nos capítulos seguintes, sobre uma teoria, cujos princípios podem contribuir para uma mudança eficaz no ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras: a Linguística Sistémico-funcional.

2. TEXTO E CONTEXTO

2.1. A Linguagem na Perspectiva da Linguística Sistémico-funcional

2.2. Texto

2.3. Texto e Contexto

2.3.1. Contexto de Produção e Contexto de Recepção

2.3.2. Contexto de Situação e Contexto de Cultura

2.3.3. Variação Funcional dos Textos: a Teoria de Registo e Género

2.1. A linguagem na Perspectiva da Linguística Sistémico-funcional

No capítulo anterior, comecei por definir os conceitos de alfabetização, escolarização e literacia, após o que procurei diagnosticar o problema da iliteracia em Portugal. Para tal, analisei os resultados gerais da participação portuguesa nos estudos internacionais de literacia IALS, IEA e PISA, bem como os projectos nacionais de avaliação. Seguidamente, e através de uma amostragem recolhida numa escola secundária de Lisboa ao longo do triénio 2001-2004, reflecti sobre os níveis de insucesso em Língua Materna e em Língua Estrangeira.

Neste capítulo, centrar-me-ei na perspectiva da Linguística Sistémico-funcional, de ora em diante LSF, sobre linguagem, texto e contexto.

Seguindo um percurso, que me parece lógico, explorarei, nos pontos 2.1. e 2.2., os conceitos de *estratificação*, *metafunção*, *instanciação* e *realização* para tentar definir linguagem e a forma como esta se organiza para produzir significados.

No ponto 2.3., tratarei do ambiente do texto, ou seja do seu contexto. Dado que um (texto) não existe sem o outro (contexto), são aspectos do mesmo processo, como referem os linguistas Hasan e Halliday (1985: 5), reflectirei sobre o *contexto de situação* e o *contexto de cultura*. Começarei por fazer uma breve análise das teorias que mais influenciaram a Linguística Sistémico-funcional. Por me parecerem os mais representativos e também porque as suas obras representam contributos fundamentais para o ensino, em geral, e das línguas, em particular, escolhi o antropólogo Bronislaw Malinowski, o linguista John Rupert Firth e o sociólogo Basil Bernstein. Malinowski, considerado o fundador da Escola Funcionalista (Antropologia Social) e Firth, considerado o impulsionador da Sociolinguística, estudaram a relação entre linguagem e cultura, introduzindo, um, e desenvolvendo, o outro, os conceitos de *contexto de situação* e de *cultura*; Bernstein, um dos maiores sociólogos da educação de todos os tempos, desenvolveu um trabalho pioneiro sobre a relação entre economia política, família, linguagem e escolarização. Verificando que, nas disciplinas que exigiam produção e interpretação de texto, os alunos oriundos da classe trabalhadora tinham piores resultados do que os seus pares da classe média, enquanto nas outras obtinham resultados semelhantes, ou até superiores, desenvolveu uma teoria social e educacional que procurava explicar essas diferenças – a teoria dos códigos e da sua reprodução social, sendo sua

preocupação evitar que se perdesse o potencial de aprendizagem da classe operária (Bernstein: 1961b: 308).

Concluirei o capítulo apresentando os conceitos sistémicos de género e registo, de acordo com a Teoria de Registo e Género, seguindo, portanto, Jim Martin (1992) e Eggins e Martin (1997).

A Linguística Sistémico-funcional define a linguagem como um sistema semiótico-funcional. Vejamos, então, o que subjaz a estes dois conceitos. Sempre que usamos a linguagem, fazemo-lo para exprimir um determinado significado, isto é, para comunicarmos algo a alguém, seja para expressar um sentimento, dar uma ordem, fazer uma compra, dissertar sobre um qualquer assunto, ou, simplesmente, para demonstrarmos a nossa discordância. Isto pressupõe a existência de um interlocutor, seja ele uma folha em branco, um amigo, ou uma audiência especialista. Tenho, então, de pensar, em primeiro lugar, qual é o propósito do meu discurso, ou seja, que objectivo pretendo alcançar junto do meu interlocutor – qual é o fim social da minha comunicação – e de que forma vou comunicar esse mesmo propósito, isto é, que significados vou escolher – que recursos linguísticos (e extra-linguísticos) vou utilizar. Quer isto dizer que, sempre que utilizo a linguagem, faço opções, escolhas. Se falo acerca das vindimas, as minhas escolhas lexicais terão de ser dirigidas, isto é, apropriadas a essa área de actividade; por outro lado, se falo com o meu filho, utilizo, frequentemente, estruturas como o imperativo, mas se, pelo contrário, falar com alguém que me é hierarquicamente superior, será pouco provável que as minhas escolhas recaiam sobre o mesmo tipo de estrutura gramatical.

Assim, como afirma Eggins (1994), toda a linguagem é funcional, porque tem a função de realizar significados que consideraremos, não como certos ou errados, mas como adequados ou inadequados ao objectivo (social) que pretendem atingir e ao contexto em que são proferidos – à sua audiência e à situação cultural e situacional em que são produzidos.

A linguagem é, portanto, um sistema semiótico, isto é, é um sistema de produção de significados; e é semiótica, acima de tudo, porque a própria produção de significado resulta de uma escolha, que é, por sua vez, ela própria produtora de significado. Nesta perspectiva, significado e uso são as principais características da linguagem:

[SFL] recognizes *meaning* and *use* as central features of language and (...) tackles grammar from this point of view. It follows that the grammar is *semantic* (concerned with meaning) and *functional* (concerned with how the language is used).

(Bloor & Bloor, 2004: 3)

Consequentemente, e parafraseando Halliday e Hasan, o signo não deve ser perspectivado como um conceito atomístico, uma entidade isolada, mas sim como parte de um sistema (Halliday e Hasan, 1985: 3), ou melhor, de uma rede de sistemas inter-relacionados que constituem uma língua e a cultura a que ela pertence. Halliday (2004: 23) define linguagem como um recurso para produzir significados, sendo que o significado reside em padrões de escolha sistémicos.

Cada escolha é feita, consciente ou inconscientemente, em contraposição a outra, ou seja, se pretendo fazer uma declaração, não irei, em princípio, recorrer a uma interrogativa, mas a uma declarativa, da mesma forma que, se o meu objectivo for dar uma ordem, não optarei por uma declarativa, escolhendo antes uma imperativa; ao escolher uma imperativa para me dirigir ao meu filho, faço-o por dois motivos: em primeiro lugar, porque porventura o meu objectivo será dar-lhe uma ordem, levá-lo a realizar determinada acção, ou comportamento; em segundo, posso fazê-lo, porque tenho o poder de lhe dar ordens, o mesmo não aconteceria, caso o meu interlocutor fosse, por exemplo, meu patrão (a linguagem constrói e representa também uma ideologia, como atrás ficou exposto). Porém, a mesma ordem poderia ser expressa através de uma interrogativa, sendo, da mesma forma, interpretada como tal. Analisemos alguns enunciados, a título de clarificação:

- (1) – Não temos pão.
- (2) – Vai comprar pão, se fazes favor!
- (3) – Não queres ir comprar pão?
- (4) – Apetecia-me tanto pão fresco!

Dado que partilhamos contexto de situação e de cultura, isto é, conhecemo-nos muito bem, qualquer dos enunciados acima será descodificado pelo meu filho como um pedido, ou uma ordem e, ao escolher uma ou outra destas estruturas, revelo também um determinado estado de espírito, que ele será capaz de avaliar. Caso me dirigisse a uma empregada, por questões que se prendem com delicadeza – princípio da delicadeza de

Grice – evitaria a imperativa, por ser demasiado impositiva (logo, algo indelicada), recaindo a minha escolha sobre enunciados do tipo:

(5) – Importa-se de ir comprar pão?

(6) – Precisava que me fosse comprar pão, pois o padeiro não veio hoje.

Claro que o meu objectivo pragmático – ter pão – seria sempre alcançado, pois qualquer destes enunciados lhe diria que “tem” de ir comprar o referido pão. Portanto, do potencial de significado que a estrutura e o léxico da língua me proporcionam, a minha escolha recai, por contraposição, sobre aquele (significado) que considero mais adequado.

Existem, contudo, outros sistemas semióticos – a pintura, a escultura, a linguagem dos bebés, ou para utilizar um exemplo comumente referido pelos linguistas sistémicos, os simples semáforos do século XX. O que têm em comum e o que distingue, então, esses sistemas do sistema linguístico?

Em comum, têm o facto de todos eles ordenarem o mundo em conteúdo e expressão (Eggins, 1994: 15), de distinto têm a sua estratificação. Passo a explicar, recorrendo, para tal, à Figura 2.1.

	Semáforos	Língua
CONTEÚDO	significado	significado
		palavras
EXPRESSÃO	luzes	sons

Figura 2.1. *Conteúdo e expressão* (traduzido de Eggins, 1994: 18)

Enquanto outros sistemas semióticos têm apenas dois níveis, o do conteúdo e o da expressão, sendo a expressão a representação do conteúdo (ou significado) – isto é, retomando ao exemplo de Eggins, a luz vermelha realiza, ou representa, o significado parar, a amarela precaução e a verde avançar – a língua apresenta três: dois níveis de conteúdo e um nível de expressão. Assim, o significado é realizado através de palavras e estas são, finalmente, realizadas por sons, ou por letras. Temos, então, um primeiro nível de conteúdo, o da semântica do discurso, os significados; um segundo nível de conteúdo, que corresponderá à léxico-gramática, às escolhas de léxico e de estrutura; e, finalmente, o terceiro nível, no qual as escolhas léxico-gramaticais serão realizadas quer pela fonologia –

os sons que realizam os significados no discurso oral –, quer pela grafologia – as letras do discurso escrito.

A LSF olha para a linguagem enquanto prática social, definindo-a como um conjunto de sistemas de produção de significados, culturalmente adequados (e condicionados), que representam a realidade, a nossa visão do mundo, construindo-a em simultâneo.

De acordo com Halliday, a linguagem evoluiu no sentido de fazer face a duas necessidades básicas do ser humano: percebermos o mundo que nos rodeia – fazer sentido da nossa experiência – e comunicarmos com os outros – levarmos a cabo transacções com outras pessoas (2004: 24). Na sua perspectiva, foram estas necessidades que moldaram muitos dos aspectos da linguagem humana: “It is the demands posed by the service of these functions which have moulded the shape of language and fixed the course of its evolution.” (1978: 22).

Chegamos, assim, ao conceito de metafunções da linguagem. O termo *metafunção* surge como termo amalgamo de todas as funções que a linguagem pode desempenhar, digamos que é a função das funções. A abordagem comunicativa, por exemplo, definia função da linguagem como o objectivo linguístico cumprido por determinado uso de língua; ora, este tipo de afirmação não é verdadeiramente relevante para a análise da própria linguagem, dado que, como já mencionei, para a LSF, a funcionalidade é uma característica intrínseca da linguagem; ou seja, ela é o que é e evolui como evolui de acordo com as necessidades que o ser humano vai criando:

But the systemic analysis shows that functionality is **intrinsic** to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory.

(Halliday, 2004: 31)

Segundo a LSF, a linguagem organiza-se, então, em torno de três grandes linhas funcionais: as metafunções ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional representa (reflecte) a realidade, é a forma como a linguagem organiza, entende e exprime as nossas percepções do mundo e da nossa própria consciência. Qualquer língua tem a capacidade de representar toda e qualquer experiência humana; para qualquer novo invento, ou evento, ela encontrará forma de o nomear, de o

descrever, criando, ou adaptando um novo campo semântico. A metafunção ideacional, diz Halliday (2004: 29-30), é a teoria da experiência humana e alguns dos seus recursos lexicais e gramaticais (léxico-gramática) têm a função específica de construir essa experiência; para este fim, ela tem dois componentes: o experiencial e o lógico; o experiencial relaciona-se com o conteúdo de qualquer mensagem (as ideias), e o lógico é aquele que estabelece a relação entre as ideias, sequenciando-as temporalmente, ou por relação de causa efeito, etc. (as estruturas de coordenação e de subordinação, por exemplo, instanciam esta metafunção).

Enquanto a metafunção ideacional é linguagem como reflexo, a metafunção interpessoal é linguagem em acção. É através destes significados que estabelecemos relações com os outros, assumimos, reconhecemos e interpretamos os diversos papéis sociais vigentes na nossa cultura, ou seja, interagimos; e, ao interagirmos, construímos e avaliamos atitudes – nossas e daqueles e daquilo que nos rodeia.

Finalmente, a metafunção textual prende-se com a organização do texto, sendo o texto visto como a instanciação do sistema linguístico. (Sobre *instanciação* vide ponto 2.2.). É esta função que nos permite estruturar o nosso discurso, organizar e sequenciar a informação, torná-la coerente e coesa.

Assim, e regressando à questão da literacia, abordada no primeiro capítulo deste trabalho, é verdade que qualquer ser humano é capaz de perceber a realidade, de fazer algum sentido do mundo; da mesma forma, todos nós temos capacidade de interagir com ele; contudo, nem todos temos a mesma “habilidade” de sobre ele produzir texto. Quanto maior for o nosso conhecimento dos recursos linguísticos, maior será, por um lado, a nossa possibilidade de escolha, e, por outro, maior será a nossa capacidade avaliativa sobre o mesmo. Conhecer e saber utilizar a léxico-gramática abre-nos horizontes para além do horizonte. Halliday (*idem*: 21) afirma a este propósito: “Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created”.

Resumindo, sendo a linguagem, como já referi, constituída por uma rede de sistemas, importa analisar as relações que entre eles se estabelecem. Assim, não fará mais sentido olhar para a gramática ou para o léxico como entidades independentes; tão pouco se deverá ver a frase desligada do seu contexto, ou a palavra sem o motivo que presidiu à sua escolha. Como afirma Halliday (*idem*: 24), não podemos desligar a linguagem do seu ambiente ecológico e social, pois eles são um todo inseparável:

We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording.

É precisamente através da estratificação que este complexo sistema semiótico se realiza. Segundo este investigador (*idem*: 23-26), este processo tem duas fases; na primeira, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significados – é o estrato da semântica; na segunda fase, o estrato da léxico-gramática, o significado é transformado em enunciado. Naturalmente, como o próprio assinala, este será o ponto de vista de quem fala, pois, para o receptor/ouvinte, o enunciado surgirá primeiro e, só depois, ele será decodificado. Também no plano da expressão existem dois estratos, que permitem separar a função organizadora daquela que faz interface com o ambiente, (neste caso, o corpo humano): o primeiro é o da fonética – a interface dos recursos corporais para a fala e a audição; o segundo é o estrato da fonologia – a organização dos sons em estruturas e sistemas formais; finalmente, e como mostra a Figura 2.2., todos estes estratos estão “encaixados” no contexto.

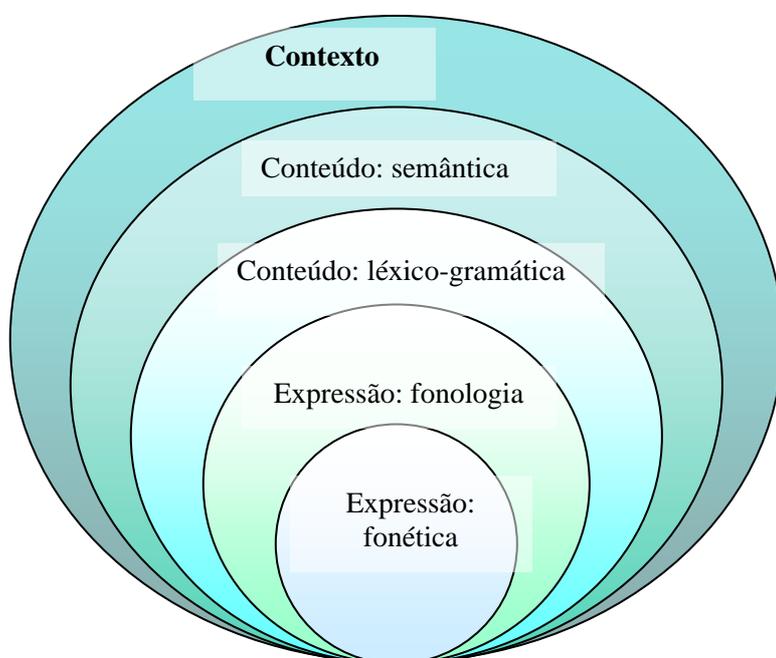


Figura 2.2. Estratificação da linguagem (traduzido de Halliday, 2004: 25)

À relação que se estabelece entre os diversos estratos, isto é, ao processo de ligação entre os diversos níveis de organização chamamos *realização* (*idem*: 26).

Que tipo de análise nos é, então, proposta? A LSF propõe-nos uma descrição detalhada dos diversos sistemas e das relações que entre eles se estabelecem; ou seja, o estudo dos padrões de escolhas possíveis de entre os recursos linguísticos à nossa disposição; simultaneamente, e dado que se trata de uma perspectiva funcional e social sobre a linguagem, analisamos também o objectivo de cada uso de língua, isto é, que tarefa cumpre em termos sociais. Deste modo, estudamos a linguagem enquanto produto – o resultado das nossas interacções – e enquanto processo – o processo das escolhas que fazemos e o impacto que elas terão sobre a nossa audiência.

Então, a linguagem constrói, representa e interpreta a nossa experiência, ou a nossa mundovisão, e realiza as nossas relações interpessoais. Para melhor entendermos a forma como cada língua se organiza para fazer face a tal complexidade de funções, precisamos do conceito de texto.

2.2. Texto

“When people speak or write, they produce text. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows that language”. É assim que Halliday (2004: 3) define texto.

Um texto é, portanto, qualquer instância de língua, seja ele longo ou breve, falado ou escrito; é um conjunto de significados produzidos por alguém, para serem interpretados por outro alguém que conheça essa língua e a cultura em que ela se insere. Só assim terá validade – se não tivesse estudado a Época Isabelina, não seria capaz de descodificar muitos dos significados realizados nos escritos de Shakespeare; por outro lado, se Tolstoy não tivesse sido traduzido para línguas que conheço, a sua obra não teria existência real para mim.

Retomemos o conceito sistémico de instanciação. Linguagem e texto não são entidades separadas, não são dois fenómenos independentes, porquanto uma consubstancia o outro; parafraseando Halliday (*idem*: 26), o sistema linguístico, o conjunto da rede de sistemas, é instanciado na forma de texto e ambos podem ser vistos sob duas perspectivas diferentes – a da linguagem e a do texto. A relação que entre eles se estabelece pode ser descrita como um contínuo – Halliday (*idem*: 27) chama a este contínuo “the cline of instantiation” –, representando cada um o extremo desse contínuo. A linguagem será o potencial de significado, o conjunto de todas as escolhas possíveis, o texto será o potencial específico expresso nessa instância. Assim, quando produzimos qualquer texto, fazemo-lo por oposição a outras escolhas possibilitadas pelo sistema linguístico; com, ou sem consciência, utilizamos estas duas perspectivas – do potencial geral, seleccionamos a instanciação que melhor se adequa àquilo que pretendemos significar; da mesma forma, quando interpretamos uma instância, verificamos o porquê das escolhas que o escritor (ou o falante) fez, por oposição às que poderia ter feito naquele contexto. Nesta perspectiva, estaremos a analisar o texto enquanto produto e também enquanto processo:

Because of its nature as a semantic entity, a text, more than linguistic units, has to be considered from two perspectives at once, both as a product and as a process. The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set.

(Halliday e Hasan, 1985: 10)

Se conseguirmos passar esta mensagem aos nossos alunos, estaremos, certamente, a habilitá-los para se tornarem leitores e escritores críticos, utilizadores conscientes de uma língua, seja ela a materna ou a estrangeira. É esta riqueza de análise que distingue a LSF de outras abordagens: ela nunca perde de vista o todo que constitui cada uso de língua.

Permita-se-me, a este propósito, um parêntesis. Na primeira aula de LSF, a que assisti, foi-nos pedida a análise das seguintes orações:

- O João comeu o bolo.
- O bolo foi comido pelo João.

Claro que, sem excepção, identificámos uma voz activa e uma voz passiva; e continuando, identificámos as alterações produzidas em cada um destes segmentos: o sujeito da activa passou a agente da passiva, etc. Naturalmente, como bons professores, sabíamos descrever a estrutura de ambas as frases. Contudo, o professor queria que fôssemos mais longe, mas mais longe para onde? Professores experimentados, bons conhecedores da língua, a maioria até com algumas luzes, mais ou menos profundas, de diversas correntes didácticas, esperar-se-ia que arranjassemos outra explicação. Mas não: ficámos-nos pela estrutura, isto é, pelo paradigma formal.

Ouvimos, então, falar de posição temática, das diferentes perspectivas que as referidas orações encerravam: na primeira, a do João, na segunda, a do bolo. Depois, perguntou o professor: mas, quem é o João, quando é que o bolo foi comido, e em que circunstâncias, como é que o João comeu o referido bolo? Estava sozinho, ou acompanhado? Comeu-o sôfrega, ou lentamente?

Deixávamos o paradigma formal e entrávamos no sistémico-funcional. A linguagem é um instrumento de interacção social. Como tal, o sistema linguístico deve ser analisado dentro do seu quadro de uso. Uma frase não tem valor de *per si*, há que enquadrá-la no contexto em que é proferida. Entremos, portanto, no contexto.

2.3. Texto e Contexto

2.3.1. Contexto de Produção e Contexto de Recepção

Relendo o que atrás foi dito, é visível a quase impossibilidade de falar de linguagem e de texto sem que surja, interligado, o contexto, seja ele o de produção, seja o de recepção. Isto porque são aspectos do mesmo processo. Há, como dizem Hasan e Halliday (1985: 5), o texto e há outro texto que o acompanha: o texto que está “com”, o con-texto.

Distingamos, primeiramente, contexto de produção e de recepção e a relação que entre ambos existe.

Por contexto de produção, entendemos o ambiente em que o texto se desenrola; no caso do texto escrito, será o cenário, imaginado ou real, criado pelo escritor para o enquadramento do seu texto (da sua instanciação); no caso do texto oral, será o ambiente em que a interacção efectivamente ocorre.

Quanto ao contexto de recepção, será aquele em que o texto é recebido e, portanto, interpretado. Afirmam vários linguistas, entre os quais Eggins (1994), que o texto escrito é, contrariamente ao texto oral, independente do contexto. Evidentemente, quando duas pessoas interagem face-a-face, a dependência do contexto é total; pensemos, somente, na questão dos deícticos: se digo “isto”, apontando para o objecto a que me refiro, ao meu interlocutor bastará seguir com o olhar aquilo que eu nomeio, para imediatamente descodificar a minha intervenção; tal não ocorre, naturalmente, no discurso escrito, visto que este funciona em diferido. Por outro lado, as possibilidades de audiência são incontáveis e, nessa medida, poderemos dizer que é independente do contexto de produção. Porém, na minha perspectiva, essa independência é relativa, pois que, para que a audiência, o leitor, possa interpretar os significados veiculados pelo texto, será necessário que haja alguma partilha entre leitor e escritor; para perceber o cenário, isto é, o contexto, o receptor terá de reconhecer a situação e saber enquadrá-la culturalmente, se não por vivência própria, pelo menos através do conhecimento construído.

Também Malinowski (1923) distingue contexto de produção de contexto de recepção, ao analisar o tipo de interacção característica do *storytelling*. Retomarei esta questão no ponto seguinte deste trabalho, dado que estes dois contextos são, no caso do *storytelling*, indissociáveis dos contextos específicos de situação e de cultura.

Halliday (2004: 28, 29) afirma que, na maioria dos textos não existe uma relação directa entre objectos e eventos e o seu ambiente, isto é, para deles falar, o escritor não tem, necessariamente, de estar na sua presença física; o mesmo acontece com o leitor – ele pode interpretar esses mesmos acontecimentos sem estar na sua presença, porque eventos e objectos são, afinal, constructos da experiência de qualquer ser humano. Eis como Halliday (2004: 28, 29) nos apresenta esta questão:

Interfacing with the ecosocial environment is a property of language as system; (...) but it is not something that is re-enacted in every text. Experience is remembered, imagined, abstracted, metaphorized and mythologized – the text has the power to create its own environment; but it has this power because of the way the system has evolved, by making meaning out of the environment as it was given.

Ora, porque o texto é processo e produto humano, ele tem o poder de criar e recriar qualquer contexto, como o homem tem a capacidade de se inventar e reinventar. Contudo, para que haja comunicação, para que cada mensagem seja decodificada adequadamente, ambos os intervenientes no processo – emissor e receptor – têm de estar de posse de um conhecimento comum: o contexto de situação e o contexto de cultura. Por isso, em minha opinião, nenhum texto pode existir (ter existência real) descontextualizadamente, nem em termos de produção, nem em termos de recepção.

Se adoptamos, como ponto de partida, a perspectiva sistémico-funcional de que a linguagem é uma prática social, e que, portanto, qualquer texto tem uma (ou múltiplas) audiência(s), não poderemos analisar nenhum enunciado desenquadrado do seu ambiente: a situação e a cultura específicas em que ele ocorre.

Passo, então, às noções de contexto de situação e de contexto de cultura.

2.3.2. Contexto de Situação e Contexto de Cultura

Embora não seja minha intenção fazer a historiografia dos conceitos mencionados, algumas referências são, contudo, incontornáveis: a primeira vem da antropologia, através de Bronislaw Malinowski (1884-1942), a segunda, da linguística, com John Rupert Firth (1890-1960) e, finalmente, a terceira vem da sociologia, pela mão de Basil Bernstein (1924-2000).

Se bem que esteja consciente da limitação que estou a impor a este trabalho, pois muitos outros autores poderiam ser citados, escolhi estes três nomes por dois motivos: o primeiro prende-se com aquilo que já anteriormente foquei – o tentar encontrar a contribuição de cada uma das ciências para o ensino das línguas; o segundo parte do facto de tanto Hasan como Halliday, entre outros linguistas sistémicos, reconhecerem a forte influência que a obra destes autores teve sobre o seu trabalho. Hasan e Halliday (1985: 5) consideram que foi Malinowski quem cunhou os conceitos de *contexto de situação e de cultura*; em entrevista concedida, em 1998, a Geoff Thompson e Heloisa Collins, Halliday (2001) reitera a influência de Firth e Bernstein, e Martin (1992: 4) afirma mesmo, que a linguística sistémica tem as suas raízes na linguística de Firth.

Começarei, então, por Malinowski.

Considerado um dos fundadores da Antropologia Social, ou Escola Funcionalista, o antropólogo dedicou grande parte da sua vida ao estudo das sociedades tribais, sendo pioneiro na investigação de campo. Iniciou a sua pesquisa, em 1915, na Austrália, junto do povo Mailu e, posteriormente (1915-16, 1917-18), viveu entre os nativos das Ilhas Trobriand, na Nova Guiné, tendo estudado a língua, as relações e interacções desta comunidade.

Do seu trabalho de campo, resultaram alguns dos princípios fundamentais do funcionalismo, nomeadamente a definição de cultura como um sistema de valores, crenças, rituais, etc., cuja função é responder aos problemas com que o ser humano se confronta.

Segundo Firth (1957: 55), a teoria de Malinowski tem três objectivos principais: o primeiro é compreender o comportamento humano (o racional – o comportamento cientificamente validado – e o irracional – o comportamento ritualista, mágico ou religioso), em termos da motivação dos indivíduos; o segundo é reconhecer a inter-relação (*interconnectedness*) dos diversos itens que constituem uma cultura enquanto sistema; e o

terceiro é compreender um determinado item, identificando a sua função na operacionalização dessa cultura na actualidade.

Em *The Scientific Theory of Culture and Other Essays* (1944: 150), Malinowski define, então, cultura como um mecanismo (*apparatus*) instrumental, um sistema de objectos, actividades e atitudes, no qual cada parte é um meio para atingir um fim e não um fim em si próprio. Estas actividades, objectos e atitudes, são organizadas em torno de tarefas consideradas vitais para a comunidade, e constituem-se em instituições, como sejam a família, o clã, a tribo ou a comunidade local. Todos estes elementos mantêm entre si uma relação de interdependência, funcionando, portanto, como um todo, que serve o propósito de ajudar o indivíduo a resolver os problemas do seu quotidiano:

It obviously is the integral whole consisting of implements and consumers' goods, of constitutional charters for the various social groupings, of human ideas and crafts, beliefs and customs. Whether we consider a very simple or primitive culture or an extremely complex and developed one, we are confronted by a vast apparatus, partly material, partly human and partly spiritual by which man is able to cope with the concrete specific problems that face him. (*idem*: 36)

Qualquer teoria sobre cultura, diz o antropólogo (*idem*: 72), tem de partir das necessidades orgânicas do homem; nesse sentido, definiu, então, sete necessidades básicas e as respostas culturais para cada uma delas, como se mostra no quadro abaixo:

Basic Needs	Cultural Responses
1. Metabolism	1. Commissariat
2. Reproduction	2. Kinship
3. Bodily Comforts	3. Shelter
4. Safety	4. Protection
5. Movement	5. Activities
6. Growth	6. Training
7. Health	7. Hygiene

Quadro 2.1. *As Necessidades Básicas do Ser Humano, segundo Malinowski*

Fonte: <http://www.mnsu.edu/emuseum/cultural/anthropology.html> Kyoko Soga, – 12/15/03

Resumindo, esta perspectiva funcional de cultura estabelece, portanto, o princípio de que os costumes, objectos materiais, ideias e crenças de qualquer tipo de civilização têm uma função vital, representam uma parte indispensável de um todo; daí que a cultura seja

vista como um todo, um conjunto de elementos interligados e que, como tal, funcionam para atingirem um propósito social definido. O investigador acentuou, assim, por um lado, o carácter instrumental de todas as culturas e, por outro, o seu carácter sistémico, na medida em que, segundo ele, todos os componentes de uma sociedade se conjugam para formarem um sistema equilibrado.

Definido o conceito de cultura, avancemos para o papel da linguagem e a sua relação com o contexto.

Malinowski aprendeu a língua autóctone e, como tal, registou as interacções estudadas nessa mesma língua. O problema surgiu quando quis comunicar os resultados das suas pesquisas a uma comunidade académica desconhecedora da língua Kiriwi, pois, se optasse por uma tradução literal, ela não seria inteligível, se recorresse a uma tradução mais livre, perder-se-ia todo o ambiente e, com ele, as características culturais específicas da sociedade objecto da sua pesquisa. A solução encontrada foi acompanhar a tradução de uma descrição pormenorizada daquilo que, em 1923, veio a chamar de *contexto de situação*, com isto querendo referir o ambiente real em que o texto (a interacção) ocorre. Porém, a descrição só ficaria completa se, para além do ambiente imediato, incluísse também as crenças, hábitos, valores, etc., daqueles que participavam na interacção, isto é, aquilo que define e individualiza cada cultura – o *contexto de cultura*.

Malinowski distinguiu, como referi, contexto de produção de contexto de recepção, a propósito do *storytelling*. Esta é uma prática comum em diversas comunidades, particularmente aquelas cujo registo linguístico é essencialmente oral. Para além de puro entretenimento, serve, sobretudo, como meio integrador dos diversos membros da comunidade; através do *storyteller*, transmitem-se a história, a tradição, as crenças, mitos e lendas, a imaginação de um povo, não deixando que a memória de todos os feitos e também de todas as intempéries se percam nos tempos. Novos e velhos partilham, desta forma, um passado comum, do qual colhem lições para o futuro, e de um imaginário, também comum, que os torna um todo uno e indivisível.

Ao estudar este tipo de interacção, o antropólogo concluiu que se jogavam aqui dois tipos de contexto diferentes: o ambiente em que o texto, propriamente dito, se desenrolava, e aquele em que o mesmo texto era ouvido. Embora aparentemente um nada tivesse a ver com o outro, visto que o contexto de uma qualquer história não interferia directamente no contexto físico em que ela era contada, Malinowski percebeu a ligação existente entre

ambos. O contexto de situação, criado pela história, desempenhava uma função social, fosse a de unir o povo, diminuir as ansiedades, ou simplesmente divertir, tendo, portanto, impacto sobre o contexto de recepção – a tribo para quem era contada. É exactamente porque o contexto de situação e o contexto de recepção me parecem, no caso do *storytelling*, absolutamente indissociáveis do contexto de cultura que os trato neste ponto e não no anterior.

Se bem que, inicialmente, Malinowski considerasse que estes conceitos só se aplicavam a sociedades primitivas, mais tarde (1935), reconhece o erro da sua análise:

I opposed civilised and scientific to primitive speech, and argued as if the theoretical uses of words in modern philosophic and scientific writing were completely detached from their pragmatic sources. This was an error, and a serious error at that. Between the savage use of words and the most abstract and theoretical one there is only a difference of degree. Ultimately all the meaning of all words is derived from bodily experience.

(Malinowski, 1935, Vol. 2: 58)

Como a citação acima indica, a linguagem tem uma função pragmática – ela serve para fazer coisas; a sua função principal não é a expressão do pensamento, nem tão pouco a duplicação de processos mentais; ela desempenha, antes de tudo, um papel pragmático activo no comportamento humano (*idem*).

A linguagem surgia, assim, pela mão de um antropólogo, enquadrada no seu ambiente vivo, como uso de língua, e como traço característico e caracterizador de uma sociedade, ou seja, em termos sistémicos, como parte da rede dos sistemas que constituem uma cultura.

Contemporâneo, se bem que mais jovem, e colega de Malinowski, na Universidade de Londres, interessado também na relação linguagem/cultura, John Rupert Firth vai desenvolver uma teoria linguística, que irá desencadear o aparecimento da sociolinguística, na década de 60, e que, como já referi, influenciará Halliday e, conseqüentemente, a LSF.

Defendendo que toda a linguística é o estudo do significado e todo o significado é função num contexto (Firth, 1935, citado em Halliday e Hasan, 1985: 7), o linguista introduz a noção de níveis (estratos) de língua. Assim, o contexto será um nível de língua, paralelamente ao da fonologia, gramática, fonética e ao do léxico. Segundo ele, a linguística só poderia fazer afirmações relevantes sobre o texto, se incorporasse uma

análise de cada um destes níveis. As palavras só adquirem significado quando integradas no ambiente em que são proferidas:

What do the words 'mean'? They mean what they do. When used at their best they are both affecting and effective. A Martian visitor would best understand this 'meaning' by watching what happened before, during, and after the words were spoken, by noticing the part played by the words in what was going on. (...) Meaning is best regarded in this way as a complex of relations of various kinds between the component terms of a context of situation.

(Firth, 1937: 110)

Este modelo de descrição de contexto de situação comporta quatro categorias: os *participantes na situação*, a *acção verbal e não verbal dos participantes*, *outras características relevantes da situação* e *os efeitos da acção verbal*.

Firth define como *participantes da situação*, as pessoas, personalidades e as suas características relevantes, ou seja, segundo Hasan e Halliday (1985), aquilo a que os sociólogos chamariam de estatuto e papéis dos participantes; a *acção dos participantes* será o que estes dizem e fazem (verbal e não verbal); *outras características relevantes da situação* reportar-se-á aos objectos e acontecimentos circundantes, isto é, presentes na situação, desde que estes tenham algum tipo de impacto sobre acção/participantes; finalmente, por *efeitos da acção verbal*, entende Firth todas as alterações provocadas por aquilo que os participantes na situação tinham a dizer, pela sua acção verbal, portanto (Halliday e Hasan, *idem*: 8; Martin, 1992: 497).

A Firth, a LSF vai buscar as noções de sistema e estrutura e também a perspectiva de que a linguagem só pode ser encarada e analisada enquanto prática social; porém, como afirma Halliday (2001: 133), o trabalho do linguista teria de ser completado – havia que preencher o “buraco” relativo à gramática:

(...) in Firth's work – obviously, the main influence on me was my teacher, J. R. Firth – there was a hole in the middle. He did a lot of work at the phonology-phonetics end, and he did a lot of work at the context of situation end, but he didn't work with grammar. So I felt I had to develop that.

Alguns dias após a morte de Basil Bernstein, Helen Green, *press officer* do Institute of Education da Universidade de Londres, instituição onde este trabalhou grande parte da sua vida, iniciou o seu comunicado à imprensa (Press Office: *Basil Bernstein: an*

appreciation, in <http://ioewebserver.ioe.ac.uk>, 3 de Outubro de 2000) desta forma: “Basil Bernstein, who died on 24th September, rarely had a good press in his lifetime, or rather in the forty-odd years in which he presented his developing theories to the public.”

De facto, a obra e teoria deste sociólogo foram, frequentemente, mal interpretadas, por vezes mesmo “abused”, como o próprio afirma. Contudo, a sua contribuição foi fundamental para a mudança das pedagogias e práticas de ensino.

A investigação de Bernstein partiu da constatação de que os alunos oriundos de famílias da classe operária tinham desempenhos bastante fracos nas disciplinas mais dependentes do uso da língua, enquanto noutras disciplinas, como a matemática, os seus níveis de desempenho eram tão elevados como os dos seus colegas da classe média. Num ensaio, intitulado *Education Cannot Compensate for Society* (New Society, 26.2.70), a propósito da compensação educativa, escreve que o sistema educativo inglês falhou, por não ter conseguido criar uma ambiente educacional satisfatório, e acusa a escola (e a própria investigação educacional) de, de alguma forma, perpetuar as diferenças sociais. Quanto à compensação educativa, considera que esta serve, somente, para reforçar a ideia de que determinados tipos de famílias são deficitários, rotulando, deste modo, as crianças e conduzindo às baixas expectativas dos professores, relativamente a esses alunos. Critica, por outro lado, o facto de a escola não valorizar o contexto familiar e cultural dos seus alunos, afirmando que a cultura do aluno deve fazer parte da consciência do professor: “If the culture of the teacher is to become part of the consciousness of the child, then the culture of the child must first be in the consciousness of the teacher” (Bernstein, 1970, citado por Green: 2000).

Em 2006, trinta e seis anos depois de ter sido escrito, este artigo de Bernstein retrata, com profunda fidelidade, o sistema educativo português actual. Também nós temos aulas de “compensação educativa”, que, em minha opinião, em pouco, ou nada, contribuem para o progresso dos alunos, visto que, maioritariamente, elas representam, apenas, “mais do mesmo”, querendo com isto dizer que, não havendo diversificação de estratégias, nem um tratamento individualizado, o sucesso dos alunos que as frequentam é pouco provável; por outro lado, a quase homogeneidade (de classe, religião, raça, etc.), existente até há alguns anos atrás, desapareceu; as nossas escolas são, cada vez mais, uma mescla de culturas, de origens e de sensibilidades. Contudo, como lidamos nós, professores e instituição, com estas mudanças tão profundas? Que espaço(s) culturais e de saber privilegiamos? Que

sabemos nós sobre, e como integramos e interagimos com as vivências, o contexto familiar e social dos nossos alunos russos, eslovenos, moçambicanos, são-tomenses, ou guineenses? Sabemos que laços e que tipo de relações eles estabeleceram, que papéis reconhecem e em quais se reconhecem? Que papel atribuímos às suas línguas maternas? É que, na realidade, eles estão em dupla desvantagem relativamente aos alunos portugueses: toda a informação a apreender, seja em Matemática, Língua Estrangeira, ou em qualquer outra área disciplinar, implicará, primeiramente, um trabalho de tradução para a respectiva língua materna, dado que os professores se exprimem em Português (ou na Língua Estrangeira a ensinar); o Ministério da Educação não previu, entre outras, esta consequência da mobilidade dos cidadãos e, como tal, não disponibilizou nem recursos humanos, nem carga horária específica para fazer face a este problema, ou seja, o estado acolhe, ou melhor, aceita a imigração, mas não reconhece a diferença. Algumas escolas (exemplos felizes, mas, por enquanto, esporádicos) estão, neste momento, a estabelecer protocolos com as autarquias locais, no sentido de encontrarem resposta para este tipo de dificuldades, nomeadamente através da contratação de especialistas da mesma nacionalidade destes alunos.

E se realcei, especialmente, os alunos estrangeiros, foi, simplesmente, porque eles representam um dos problemas mais recentes com que os professores se têm confrontado. Isso não quer dizer que os alunos portugueses não tenham dificuldades semelhantes, ou que para eles tenhamos encontrado soluções, como, aliás, ficou bem claro no capítulo anterior.

Creio que, se reflectirmos seriamente, teremos de admitir que a nossa é, ainda, uma escola de exclusão e, provavelmente, até sabemos porquê. Apesar de tudo o que já se escreveu e se investigou, na área das ciências da educação, sobre, por exemplo, *curriculum oculto*, este continua a ser uma realidade, até porque os pontos de partida da população escolar, sendo tão diversificados, não são tidos em consideração; partimos do princípio de que todos eles partilham do mesmo conhecimento e experiência prévios e todos eles devem atingir os mesmos fins, se possível, da mesma forma e ao mesmo ritmo; a escola continua a tentar “formatar”, de acordo com o pensamento dominante. O mesmo se passa com a avaliação, que se pretende clara, formativa e transparente, mas que, frequentemente, se revela exactamente o oposto. E, contudo, se olharmos para os nossos programas (das

línguas estrangeiras), estes princípios são explícitos; as práticas, porém, é que nem sempre os acompanham.

Voltemos a Bernstein. Em 1962, o autor começou a desenvolver a teoria sociolinguística dos códigos, tendo introduzido os conceitos de *código restrito* e *código elaborado*; em *Class, Codes and Control* (1971) – resultado da sua experiência como educador e das pesquisas feitas –, estuda as relações entre classe social, família e a reprodução dos sistemas de significado, estabelecendo uma relação directa entre linguagem (capacidade de comunicação) e classe social; segundo Bernstein, a origem social dos alunos é um factor determinante nos seus resultados escolares e revela as relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, na família e na instituição escola, como se pode ler em Alan Sadovnik (2001: 688):

For Bernstein, there were social class differences in the communication codes of working class and middle class children; differences that reflect the class and power relations in the social division of labor, family and schools.

Em traços gerais, o sociólogo defende que a linguagem que cada um de nós usa, no seu quotidiano, reflecte o grupo social a que pertence; o meio onde o indivíduo nasce e cresce influencia os tipos de significados que ele produzirá e será capaz de interpretar. O código que cada indivíduo utiliza simboliza, então, a sua identidade social, diz ele. Assim, o código restrito caracterizará o discurso da classe trabalhadora, enquanto o código elaborado será o código privilegiado pela classe média, embora esta tenha acesso a ambos.

O que distingue os dois tipos de discurso não é, como diz Bernstein, o facto de um ser melhor do que o outro, embora a sociedade valorize mais o código elaborado. O grau de formalidade, de condensação de significados e a estrutura frásica são os principais factores distintivos: os códigos elaborados permitem discursos auto-suficientes, na medida em que não dependem nem do conhecimento prévio, nem do partilhado; por isso têm de tudo dizer, têm de “elaborar”, para que possam ser entendidos; a estrutura frásica é longa e complexa, contendo todos os detalhes necessários; são a expressão de pensamentos completos, bem formulados, recorrendo ao uso de vocabulário menos comum, e versando, frequentemente, assuntos também eles menos comuns. Pelo contrário, os códigos restritos possibilitam discursos pouco formais, como os que temos em família e entre amigos, dependendo fortemente do conhecimento partilhado; estão cheios de interjeições, cujo

objectivo é prender a atenção do ouvinte, ou confirmar se este compreende o que está a ser dito; recorrem a vocabulário do quotidiano e versam, essencialmente, assuntos do quotidiano. Estabelecem uma relação de proximidade e de inclusão, de pertença ao grupo, entre os seus participantes; por outro lado, tratando-se de relações mais fechadas, fixam os papéis de cada membro do grupo, os quais serão transmitidos e reproduzidos, aprisionando, de certa forma, o indivíduo a esse mesmo grupo e meio.

Se pensarmos no Mapa Discursivo de Bernstein, poderemos concluir que os códigos elaborados equivalem a discurso vertical, enquanto os códigos restritos corresponderão ao discurso horizontal. Se não, vejamos a definição de Bernstein (1996: 171):

A vertical discourse takes the form of a coherent, explicit, systematically principled structure, hierarchically organized, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production of texts.

De acordo com o que atrás foi exposto, os dois factores decisivos para a aquisição de um ou outro código serão as agências de sociabilização e os valores presentes no sistema. Se as agências socializantes – a família, a escola, os colegas, o emprego – forem bem estruturadas e definidas, será mais provável que o indivíduo se aproprie de um código restrito; se, pelo contrário, a natureza desses agentes for mais flexível e maleável, por certo encontraremos um código elaborado. Numa sociedade aberta e que valorize, acima de tudo, a individualidade, prevalecerá, em princípio, o código elaborado, enquanto numa sociedade fechada, mais conservadora, os indivíduos usarão, tendencialmente, um código restrito. Bernstein argumenta que os alunos da classe média acedem, facilmente, aos dois tipos de código, pois são expostos a ambos desde o nascimento. Citando Atherton (2000), Spring (2002) acrescenta que todos nós comunicamos, em dada altura, em código restrito, pois só uma família muito estranha e fria não desenvolverá a sua própria linguagem. A maior mobilidade geográfica, cultural e social da classe média explica, ainda segundo este autor (*idem*), o acesso da mesma aos dois códigos. Pelo contrário, a classe operária acede apenas aos códigos restritos, pois são os únicos presentes no seu processo de socialização. Os sistemas de valores e de papéis a que os indivíduos são expostos e de acordo com os quais vivem determinam a sua linguagem, a qual, por sua vez, os diferenciará socialmente, perpetuando-se, deste modo, a desigualdade. Parafraseando Stephen Littlejohn (2002:

178), as pessoas aprendem o seu lugar no mundo em virtude dos códigos linguísticos que empregam.

São estes os pontos da teoria de Basil Bernstein que mais influenciarão a linguística sistémico-funcional. Sobre o sociólogo, afirma Halliday (2001: 134):

My influence came from Bernstein. I generally accepted his view of cultural transmissions and the framework he was using at the time: family role systems and their effect on language. He struck me as the one leading sociologist who really built language into his theory

Resumindo, a LSF fará uma abordagem ao texto tendo sempre em mente o facto de a língua reflectir e, em simultâneo, construir as estruturas sociais. Como já vimos, os códigos linguísticos reflectem, por um lado, a origem social e, por outro, podem perpetuar, ou alterar essa mesma estrutura; perpetuá-la-ão, caso não seja dada, ao indivíduo, possibilidade de acesso a outros códigos; se, pelo contrário, todas as sociedades prezarem e apostarem na educação, os níveis de literacia porão em causa a estrutura hierárquica e hierarquizante dessa mesma sociedade. Recorrendo, de novo, a Halliday (2001: 140), temos que ter em consideração o poder da linguagem: “If you are really interested in the language of power, you must take seriously the power of language”.

2.3.3. Variação Funcional dos Textos: a Teoria de Registo e Género

Olhemos rapidamente para os textos 1 e 2:

Texto 1

Recycling and redeveloping 95% of our by-products - now that's demanding

Yet, what's impressive is the fact that we are reusing our by-products by feeding them into cement plants, using them as the base for motorway and fertilising the soil with them. Since 1990, we have reduced our CO₂ emissions by 23% - one of the many measures in our Environmental Charter. Guaranteeing sustainable development, protecting scarce resources, reducing pollution and gas emissions, planting 1 million trees in Brazil around a plant - all this can be demanding.

This is undoubtedly what makes Arcelor the only steel producer in the Global 100 Most Sustainable Corporations in the World.

arcelor

Steel solutions for man and earth.

Source: Time

Text 2
Top Financial News
<p>Stocks Falter After Downbeat ISM Report</p> <p>AP - Wall Street stumbled Friday after a key survey showed manufacturing unexpectedly contracted in November for the first time in more than three years, stoking concerns the economy won't be able to achieve a soft landing.</p> <p>Toyota's U.S. Sales Surpass Ford's Again AP</p> <p>U.S. Manufacturing Contracts in November AP</p> <p>Alcatel Completes Purchase of Lucent AP</p> <p>Report: Kerkorian Sells Full Stake in GM AP</p> <p>Market Overview: Fri 1:30 PM ET Briefing.com</p> <p style="text-align: right;">Source: <i>Yahoo News</i></p>

Mesmo sem os lermos detalhadamente, podemos tirar, de imediato, várias conclusões. Verificamos, em primeiro lugar, que ambos são textos escritos, não são falados, portanto; em segundo lugar, vemos que o Texto 1 apresenta um formato gráfico bastante diverso daquele que se observa no Texto 2, sendo que a disposição das palavras parece acompanhar o desenho, como se de raízes se tratasse. Depois, algumas palavras ressaltam à vista – no primeiro, *arcelor*, no segundo, *Top Financial News*. Não sabemos o que é a *arcelor*, mas sabemos que tem a ver com *Steel solutions for man and earth*; quanto ao Texto 2, por um lado, o título da coluna leva-nos a concluir, imediatamente, que o texto versa assuntos ligados ao mundo financeiro, e, por outro, a presença de palavras como *stocks*, *report*, *market overview* e *Wall Street* levam-nos a deduzir que se trata de um artigo de jornal *on-line* sobre a bolsa de valores. Sabemos, então, que os dois textos têm tópicos diferentes e pertencem a géneros também diferentes: o Texto 1 é um anúncio publicitário, saberemos após a sua leitura integral, e o Texto 2 é a introdução a um artigo, possivelmente posterior à apresentação de um relatório – *ISM Report*.

Vejamos, em seguida, o Texto 3.

Texto 3
<p>Recycling and redeveloping 95% of our by-products – now that's demanding. Yet, what's impressive is the fact that we are reusing our by-products by feeding them into cement plants, using them as the base for motorways and fertilising the soil with them. Since 1990, we have reduced our CO₂ emissions by 23% – one of the many measures set out in our Environmental Charter. Guaranteeing sustainable development, protecting scarce resources, reducing pollution and gas emissions, planting 1 million trees in Brazil around a plant – all this can be demanding. This is undoubtedly what makes Arcelor the only steel producer in the Global 100 Most Sustainable Corporations in the World. Arcelor Steel solutions for man and earth.</p>

O Texto 3 tem, exactamente, o mesmo conteúdo do Texto 1, isto é, ele transcreve todas as palavras do primeiro. Mas terá o mesmo impacto junto do leitor? Será que ambos têm o mesmo poder de atracção? Por que motivo é o leitor de uma revista como a *Time* impelido para a leitura do Texto 1? Lê-lo-ia, de igual modo, se apresentasse o formato do Texto 3? O que levou o escritor a optar por um e não pelo outro?

Todo o texto, seja falado ou escrito, tem um destinatário e cumpre, como já ficou visto, uma determinada função social. Ao lermos o Texto 2, percebemos que o seu objectivo é informar uma audiência especializada – corretores da bolsa, financeiros, etc. – sobre o estado financeiro das empresas em causa; as escolhas léxico-gramaticais disso nos dão conta – as referências a *Wall Street*, os sub-títulos *Toyota's U.S. Sales Surpass Ford's Again*, *Alcatel Completes Purchase of Lucent*, ou *Kerkorian Sells Full Stake in GM* só serão decodificados, de imediato, por um leitor que tenha este conhecimento prévio. Quanto ao Texto 1, cujo formato inusitado atrai qualquer leitor, tem, afinal, por objectivo publicitar uma companhia de aço – a *Arcelor*. O escritor escolhe, propositadamente, vocabulário do quotidiano, sem quaisquer referências intertextuais, com muito poucos termos técnicos (ex.: *by-products*, *gas emissions*, *CO₂*), de modo a que ele chegue, sem problemas, a todo o tipo de leitor – a uma audiência generalista, portanto.

Comparando os textos 1 e 3, verificamos que a eficácia do primeiro é muito maior do que a do terceiro, embora a mensagem seja a mesma. O “ar inocente e puro”, *naïve* mesmo, produz o efeito de, por um lado, atrair mais leitores e, por outro, de inocentar o género do texto, disfarçando a publicidade – não diz: comprem, ou usem os produtos que nós fabricamos, mas diz: nós protegemos o ambiente, nós plantamos árvores à volta das nossas fábricas, nós já reduzimos a poluição, etc. Repare-se que, maioritariamente, as orações começam por “we” seguido de um verbo de acção – tematização de processos materiais (verbos), na terminologia sistémico-funcional; apenas na penúltima oração surge *Arcelor*, realçando, assim, a acção da companhia e não a própria companhia. Deste modo, o formato e as escolhas léxico-gramaticais produzem o efeito cultural desejado, que é o de convencer o leitor a optar por esta companhia, pois a sua acção prova que é amiga do ambiente.

Estas são algumas das questões que uma análise baseada na Teoria de Registo e Género (TR&G) levanta, porque foi precisamente de género e registo que estivemos a falar; ou seja, analisámos a variação funcional dos textos, a forma como eles se assemelham ou se diferenciam para cumprirem o objectivo, a função que cumprem na

sociedade particular a que se destinam. Verificámos, assim, que o contexto cultural e o contexto específico de situação influenciam as nossas escolhas enquanto produtores de texto de determinados géneros e registos, respectivamente, e vimos, conseqüentemente, como a linguagem reflecte e cria esses mesmos contextos.

A Teoria de Registo e Género é, então, uma teoria de variação funcional dos textos, de como os textos variam segundo a função que cumprem numa determinada sociedade; enquanto instrumento de análise, a TR&G leva-nos a deduzir o contexto de produção e a identidade genológica do texto e, simultaneamente, a prever que tipos de escolhas léxico-gramaticais terão maior probabilidade de ocorrer nesse contexto:

R> is, then, a theory of functional variation: of how texts are different, and the contextual motivations for those differences. A useful R> is one that will allow for both textual *prediction* and contextual *deduction*. That is, given a description of the context, it should be possible to predict the meanings that will be at risk and the linguistic features likely to be used to encode them. Alternatively, given a text, it should be possible to deduce the context in which it was produced, as the linguistic features selected in a text will encode contextual dimensions, both of its immediate context of production and of its generic identity, what task the text is achieving in the culture.

(Eggins e Martin, 1997: 236-237)

Como vimos na rápida apreciação dos textos 1 e 2, as escolhas de léxico e de estrutura (a léxico-gramática) feitas pelos respectivos escritores revelam (e criam) as dimensões contextuais de ambos os textos, tanto do contexto de cultura e das motivações do género, como do contexto de situação específico e das motivações do registo.

O género é, então, um processo social que se realiza linguisticamente, é o objectivo social da interacção; para cada actividade humana haverá um género adequado: se quero comprar ou vender qualquer coisa, recorro ao género transaccional; se quero contar uma história, recorro a uma narrativa (história); se pretendo descrever os procedimentos de uma experiência científica e dar conta dos seus resultados, escrevo um relatório científico, etc. Cada um destes tipos de interacção desenrola-se por fases distintas; por exemplo, se vou aos correios comprar um selo, começo por cumprimentar o funcionário que, por sua vez, me devolverá o cumprimento e me perguntará o que desejo; peço o selo, que me será entregue, pergunto e ouço o preço do mesmo, pago e despeço-me, sendo isto (em princípio) seguido do agradecimento e da saudação do meu interlocutor. Esta é a estrutura

esquemática mais usual deste género, cada fase tem uma função determinada no desenrolar da interacção.

O registo organiza o contexto de situação; é, segundo Martin (1992: 502), o sistema semiótico constituído pelas três variáveis contextuais: o campo (*field*), as relações (*tenor*) e o modo (*mode*). As três variáveis de registo funcionam em conjunto para alcançar os objectivos do texto, sendo estes definidos no estrato do género, como sistemas de processos sociais:

(...) register is the name of the metafunctionally organised connotative semiotic between language and genre.

The register variables field, tenor and mode can then be interpreted as working together to achieve a text's goals, where goals are defined in terms of systems of social processes at the level of genre.

(Martin, 1992: 502-503)

As três variáveis de registo ajudam a realizar, desta forma, o género do texto e é precisamente esta união entre objectivo de comunicação (género) e o contexto (registo) que dá a um texto textura – a relação harmoniosa entre os diversos significados que o texto realiza para representar a realidade – e estrutura – as diversas unidades de uso linguístico têm de conter elementos próprios do objectivo social e do contexto, por forma a criar um todo coerente, coeso e eficaz. Vejamos, então, como Martin (1992) e Eggins & Martin (1997) caracterizam as três variáveis de registo: campo, relações e modo.

O campo (*field*) é o tópico de que o texto trata, o assunto da interacção, a natureza da acção social em que estão envolvidos os participantes (Eggins & Martin, 1997: 238). Ao analisarmos, ainda que brevemente, os Textos 1 e 2, vimos alguns indícios reveladores do campo desses textos: o produtor do primeiro fez recair as suas escolhas lexicais sobre vocabulário não especializado, do quotidiano, pois pretendia alcançar uma audiência generalista, enquanto o do segundo optou por um léxico técnico/especializado, com referências intertextuais, que exigiam um grande grau de familiaridade com o assunto, pressupondo, assim, um conhecimento especializado por parte da sua audiência.

As relações (*tenor*) são a estrutura de papéis, ou seja, quem toma parte na interacção, a natureza dos participantes, o seu estatuto e os papéis que eles assumem; qual é a natureza da sua relação, se é temporária ou permanente, o seu estatuto social e as relações de poder ou de solidariedade e, conseqüentemente, o grau de formalidade/informalidade que esse

estatuto implica. Nos textos analisados, encontramos pistas indiciadoras, por um lado, da presença ou ausência do seu produtor e, por outro, da carga atitudinal que ele manifesta, isto é, a avaliação que faz ou não do assunto: no Texto 1, o produtor tem primazia no discurso (proeminência temática), a maioria das orações são iniciadas por *we* e o recurso a expressões como *now that's demanding*, *what's impressive*, etc., bem como a tematização de processos materiais (verbos de acção) mostram qual a posição do escritor sobre o tópico, a avaliação positiva da acção da companhia; no Texto 2, o produtor não aparece nunca como sujeito de qualquer oração, pelo contrário, é dada proeminência temática ao assunto – *Stocks, Wall Street*, etc.; o discurso, contudo, não é completamente neutro, como revelam as escolhas *stumbled*, *won't be able to achieve a soft landing*.

Martin (1992: 526-7) considera que as relações estabelecidas pelo estatuto podem ser analisadas de diversas perspectivas: da perspectiva das relações (estatuto), do modo (proeminência), do campo (autoridade), do género (controle) e da ideologia (poder), que passo a explicar.

Analisado do ponto de vista da variável relações, o estatuto tem a ver com a hierarquia social e apresenta, segundo este investigador, três dimensões: estatuto, contacto e afecto. Como já referi, o estatuto provoca relações de igualdade e desigualdade; o contacto pode ser de proximidade (*involved*) ou de distância (*distant*); finalmente, o afecto pode ser marcado, pela positiva ou pela negativa, ou não marcado. Na perspectiva da variável modo, a proeminência refere-se à forma como os *media* constroem as figuras públicas, à publicidade. Do ponto de vista da variável campo, a autoridade refere-se à forma como as instituições posicionam as pessoas socialmente, através da classificação do seu emprego e do nível da sua perícia (*expertise*) dentro do campo. Na perspectiva do género, o controlo tem a ver com a manipulação, a forma como levamos os outros a fazerem aquilo que queremos. Por fim, na perspectiva da ideologia, o poder, ou melhor o acesso ao poder é condicionado (em muitas sociedades) por questões como a etnia, a raça, género (feminino/masculino), geração e classe.

Explicitadas as variáveis de registo campo e relações, passo ao modo. O modo (*mode*) diz respeito à forma como o texto se organiza enquanto evento linguístico.

Mode refers to the role language is playing in realising social action. Within register, it is the projection of textual meaning, and so is realised primarily through the textual metafunction in language. Mode thus puts major systems such as TONALITY and TONICITY in phonology, and THEME and INFORMATION (clause), DEIXIS

(nominal group), TENSE (verbal group) and SUBSTITUTION and ELIPSIS (clause and group) in the grammar at risk, and because of their textual orientation impacts on all systems at the level of discourse semantics (NEGOTIATION, IDENTIFICATION, CONJUNCTION and IDEATION).

(Martin, 1992: 508)

O modo do registo do texto é, conseqüentemente, responsável pela organização simbólica da realidade (textura) e, na medida em que constrói a realidade, faz a mediação entre o campo – a mensagem, o conteúdo, a nossa representação da realidade, os significados experienciais, portanto, e as relações, os significados interpessoais, mediando o espaço semiótico entre monólogo e diálogo (*idem*: 509).

Um texto pode ser falado, escrito ou ambos; inclui, portanto, o canal, o meio de transmissão do texto, e o grau de *feedback* entre produtor e receptor; tratando-se, por exemplo, de um frente-a-frente, ele é imediato, pois a própria expressão facial do receptor no-lo demonstrará; já numa conversa telefónica, procuraremos outro tipo de pistas – a entoação, as pausas, para além da manifestação verbal, naturalmente; porém, se pensarmos num texto escrito, só muito mais tarde o escritor perceberá as reacções da sua audiência, dado que a comunicação é em diferido. Martin (*idem*) distingue dois contínuos de distância: o contínuo de distância espacial, que diz respeito ao grau de *feedback* imediato entre os interlocutores e o contínuo de distância experiencial, referindo-se à distância entre linguagem e evento propriamente dito, isto é, se a linguagem acompanha ou constitui o próprio evento.

Recapitulando, as três variáveis de registo determinam as nossas escolhas linguísticas precisamente porque reflectem as três metafunções da linguagem: os significados ideacionais (metafunção ideacional) realizam o campo do discurso, na medida em que representam, codificam a nossa experiência do mundo, a nossa visão da realidade; os significados interpessoais (metafunção interpessoal) realizam as nossas interacções, as relações que estabelecemos com os nossos interlocutores, os papéis que assumimos enquanto produtores do texto e as expectativas que temos relativamente à nossa audiência e também as atitudes e a avaliação que fazemos das nossas proposições; os significados textuais (metafunção textual), por sua vez, realizam o modo do texto, i.e., usamos a linguagem para organizar os significados experienciais, lógicos e interpessoais no todo coerente e coeso, que é o texto:

Language has a representational function – we use it to encode our experience of the world; it conveys a picture of reality. Thus it allows us to encode meanings of experience which realise field of discourse (EXPERIENTIAL MEANINGS).

Language has an interpersonal function – we use it to encode interaction and show how defensible we find our propositions. Thus it allows us to encode meanings of attitudes, interaction and relationships which realise tenor of discourse (INTERPERSONAL MEANINGS).

Language has a textual function – we use it to organise our experiential and interpersonal meanings into a linear and coherent whole. Thus, it allows us to encode meanings of text development which realise mode of discourse (TEXTUAL MEANINGS).

(Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2001: 39)

Neste capítulo, defini os conceitos fundamentais de linguagem, texto e contexto, explicitando as influências mais directas da Linguística Sistémico-funcional: Malinowski, Firth e Bernstein. Apresentei, de seguida, os princípios básicos da Teoria de Registo e Género, tal como ela foi formulada por Martin (1992) e Eggins e Martin (1997) e que virei a retomar no quarto capítulo desta dissertação.

O capítulo três será dedicado às abordagens de género Escola de IFE – Inglês para Fins Específicos – e Nova Retórica. Numa tentativa de melhor clarificar os conceitos de género e registo, reflectirei sobre as diferenças entre Halliday e Hasan (1985) e J. R. Martin (1992).

3. PARA UMA ABORDAGEM DE GÉNERO

3.1. Domínios de Aprendizagem

3.2. Género: da Antiguidade Clássica a Bakhtin

3.3. Género: Duas Tradições da Actualidade

3.3.1. A Escola de IFP

3.3.2. A Escola Nova Retórica

3.1. Domínios de Aprendizagem

No capítulo anterior, abordei os conceitos de linguagem, texto e contexto, de acordo com a perspectiva da Linguística Sistémico-funcional. Procurei descrever as influências que me pareceram mais importantes, tendo em conta as suas contribuições para a abordagem em questão, e também para o ensino em geral. Daí a ênfase dada a Malinowski e, sobretudo, a Bernstein. Ao primeiro, porque contextualiza a língua no seu ambiente natural, o que, em termos de ensino da língua estrangeira, é um passo importantíssimo, na medida em que nos permite estudá-la/ensiná-la como elemento fulcral de interacção com uma outra cultura e não, simplesmente, como um conjunto de palavras e estruturas a serem memorizadas pelo aluno, de forma absolutamente desligada da realidade situacional e cultural em que ocorrem. Ao segundo, porque a sua investigação é das primeiras a chamar a atenção para as desigualdades que a escola deveria combater e não perpetuar – não podemos ignorar que cada aluno vem apetrechado com vivências, conhecimentos e modos de estar diferentes, de acordo com o meio (familiar, social, etc.) em que se insere, pelo que os pontos de partida são muito diversos; assim, se pretendemos que todos eles, sem excepção, acessem a, usem, contestem e alterem o potencial de significado, isto é, se tornem cidadãos literatos, conscientes e intervenientes, temos, necessariamente, de desenvolver o nosso trabalho de professores tendo em mente o ponto de partida de cada um deles.

Apresentei, finalmente, a Teoria de Registo e Género, segundo Martin (1992) e Eggins & Martin (1997), na qual todos os conceitos anteriormente explicitados – linguagem, texto e contexto – se entrelaçam.

Neste capítulo, começarei por abordar os três domínios culturais em que, por norma, ocorre a aprendizagem, ligando-os aos três graus de literacia a que essas aprendizagens dão acesso, de acordo com Macken-Horarik (1996: 232-278). Seguidamente, justificarei a escolha desta metodologia de análise e produção de texto, procurando mostrar as vantagens que este instrumento de trabalho pode trazer para a sala de aula. Abordarei também, ainda que ligeiramente, as diferenças fundamentais entre Martin (1992) e Halliday e Hasan (1985), no que concerne à noção de contexto, introduzindo o plano/estrato de comunicação ideologia, de acordo com Martin (*idem*). Numa tentativa de encontrar as raízes históricas do conceito de género, literário e não literário, percorrerei, sem qualquer objectivo de

exaustão ou de grande profundidade, as diversas épocas em que o termo foi importante, da Antiguidade Clássica até aos nossos dias.

A aprendizagem, diz Macken-Horarik (1996: 233), pode ser vista como um fenómeno semiótico, se a encararmos como a capacidade de aceder a e usar um novo potencial de significado. Ora, se pensarmos nos *curricula* escolares, é fácil verificar que cada disciplina é, ou implica, um novo potencial de significado a dominar. Independentemente do seu contexto cultural, social, económico, etc., a escola exige que o aluno seja “perito” nas diversas matérias aí leccionadas. Se não, vejamos algumas das Competências Essenciais traçadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, DEB: 2001): nas Línguas Estrangeiras, deverá, por exemplo, “mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (*idem*: 43); nas Ciências Físicas e Naturais, “questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da Ciência e da Tecnologia no nosso meio ambiente e na nossa cultura em geral” (*idem*: 129); na Matemática, “desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessária para fazê-lo” (*idem*: 57), etc. Pensemos na variedade de registos a que o aluno tem de aceder para atingir cada uma destas competências. Se a isso acrescentarmos a quase total ausência de prática de trabalho interdisciplinar, veremos que se trata de uma tarefa árdua para qualquer aluno, sobretudo para aqueles em cujo ambiente sócio-cultural predominou o código restrito.

De acordo com Macken-Horarik (1996), a aprendizagem ocorre em três domínios culturais diferentes: o do quotidiano, o especializado e o reflexivo. Cada um destes domínios privilegia diferentes aprendizagens e habilita os participantes com competências específicas que lhes permitirão interagir com e actuar sobre a realidade, com diferentes graus de eficácia, de acordo com o tipo de literacia nele desenvolvido.

No domínio do quotidiano, o da casa/família e da comunidade de origem, o indivíduo adquire a sua formação básica, assente, essencialmente, no conhecimento de senso comum, um conhecimento baseado na experiência e nas práticas pessoais e comunitárias, no fazer e no ver fazer das coisas. Até à entrada no sistema escolar, a criança vai aprendendo, sem grandes pressões externas, através da observação e da participação nas actividades do dia-a-dia, errando e tentando de novo. Valoriza-se a sabedoria dos antepassados, transmitida de

geração para geração, partilham-se valores e expectativas, criam-se laços de pertença. Neste domínio, aprendem-se e representam-se os diversos papéis comunitários, começando pelas relações familiares e, à medida que se processa o crescimento, as diversas relações que se estabelecem dentro da comunidade. Parafraseando a linguista (1996: 238), o “eu” é construído enquanto membro de um determinado grupo cultural, com valores e expectativas comunitariamente determinados, e que variam, naturalmente, de grupo para grupo. Isto explica os diferentes pontos de partida de cada um dos nossos alunos, a heterogeneidade não só dos códigos (restritos, elaborados, ou ambos) a que tiveram acesso durante os primeiros anos de vida, como também das expectativas sobre os papéis a desempenhar no futuro. Será, talvez, uma visão um pouco determinística, e que é, felizmente, muitas vezes contrariada pelo querer individual, pela vontade de traçar um rumo próprio, longe daquele que a sociedade quase nos impõe, mas que é, ainda assim, uma realidade. E a escola não deve contribuir para essa realidade, sob pena de negar a sua própria essência: a de habilitar o indivíduo a fazer, consciente e livremente, as suas próprias escolhas.

O indivíduo que, ao longo da sua vida, aceda, apenas, ao conhecimento de senso comum, situar-se-á num nível de literacia funcional, que, tal como o vocábulo indica, lhe permitirá interagir com o mundo, mas não o habilitará a pôr em causa os discursos dominantes, nem a transformar a realidade.

O domínio da aprendizagem especializada corresponde à educação formal; é, por norma, o espaço de intervenção da escola. Aí, o aluno deverá adquirir o conhecimento (o saber) das diferentes disciplinas curriculares, isto é, assimilar e reproduzir os seus conteúdos e procedimentos, de modo a poder desempenhar papéis em cada uma dessas áreas, as quais estão, na maioria dos casos, viradas para as profissões existentes na sociedade. Se no domínio do quotidiano as actividades e as relações sociais se processam, essencialmente, através de diálogos orais, fazendo a linguagem, portanto, parte da realidade, no contexto escolar a linguagem serve para construir a realidade, ou, nas palavras de Hasan (1988), ela é a própria realidade. Privilegia-se a construção de textos, predominantemente escritos, que realizem os significados de cada disciplina. Como afirma Macken-Horarik (1986: 236), nas sociedades complexas, nas quais funcionam as escolas, os jovens não acederão às formas dominantes de conhecimento, de poder, ou de produção de significado sem a educação formal das disciplinas.

Neste contexto, a aprendizagem já não se processa de forma tão natural como acontece no ambiente familiar, através de uma pedagogia de participação, sem, como já referi, grandes pressões ou exigências externas, mas surge como um processo consciente e formal, no qual a criança é instruída, por estranhos, nas diversas áreas do saber e terá de mostrar resultados do *input* recebido. A entrada na escola é, na maioria dos casos, o primeiro contacto do indivíduo com a distância social, que marcará também a maioria das suas relações no futuro.

Com a aquisição do conhecimento especializado, encontramos-nos no nível da literacia reprodutiva, sabemos como as coisas e o mundo funcionam; estamos, portanto, aptos a elaborar os nossos raciocínios acerca da realidade que nos rodeia, a reflectir sobre ela e a desempenhar uma multiplicidade de papéis, de acordo com a diversidade social que ela implica.

A missão da escola estará completa se, para além de apresentar os diversos discursos dominantes, levar o indivíduo a saber interpretá-los, a apropriar-se deles e a pô-los em causa, sempre que o considere necessário. Entramos, então, no terceiro domínio cultural de aprendizagem: o reflexivo. O cruzamento do conhecimento de senso comum com o especializado permite-nos uma visão dialéctica do mundo; em primeiro lugar, permite-nos verificar que ambos assentam em e representam valores sociais distintos e, frequentemente, contraditórios, como a própria sociedade; em segundo lugar, dá-nos acesso a diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade, isto é, abre-nos o caminho à negociação dos significados desses discursos, o que, em última análise, nos dá o poder de os questionar, de os desafiar, de os transformar. A este propósito, afirma Macken-Horarik (1996: 237):

In this domain, the learner begins to reflect on and question the grounds and assumptions on which specialized knowledge rests. The neat distinction between the knower and the known disappears. We begin to realize that in a socially diverse world, every subject has a vested interest in maintaining a particular view of the object of his or her reflections. It is a world of competing discourses, and in the final analysis, there is a strong relationship between who I am, in the social order of things and what I “know”: all forms of knowledge are enmeshed with the value system of the knowers.

Assim, o “eu” constrói-se, nesta etapa – a da literacia crítica –, como mediador destes diversos pontos de vista e a linguagem, ao invés de construir a realidade, vai contestá-la, privilegiando-se, deste modo, a construção de textos interpretativos e argumentativos.

A figura 3.1. apresenta, resumidamente, aquilo que atrás ficou dito, enquadrando as três variáveis de registo – campo, relações e modo –, as três metafunções da linguagem definidas por Halliday, respectivamente, experiencial, interpessoal e textual, os três domínios de aprendizagem e os níveis de literacia a que os mesmos dão acesso, pretendendo dar uma visão de conjunto.

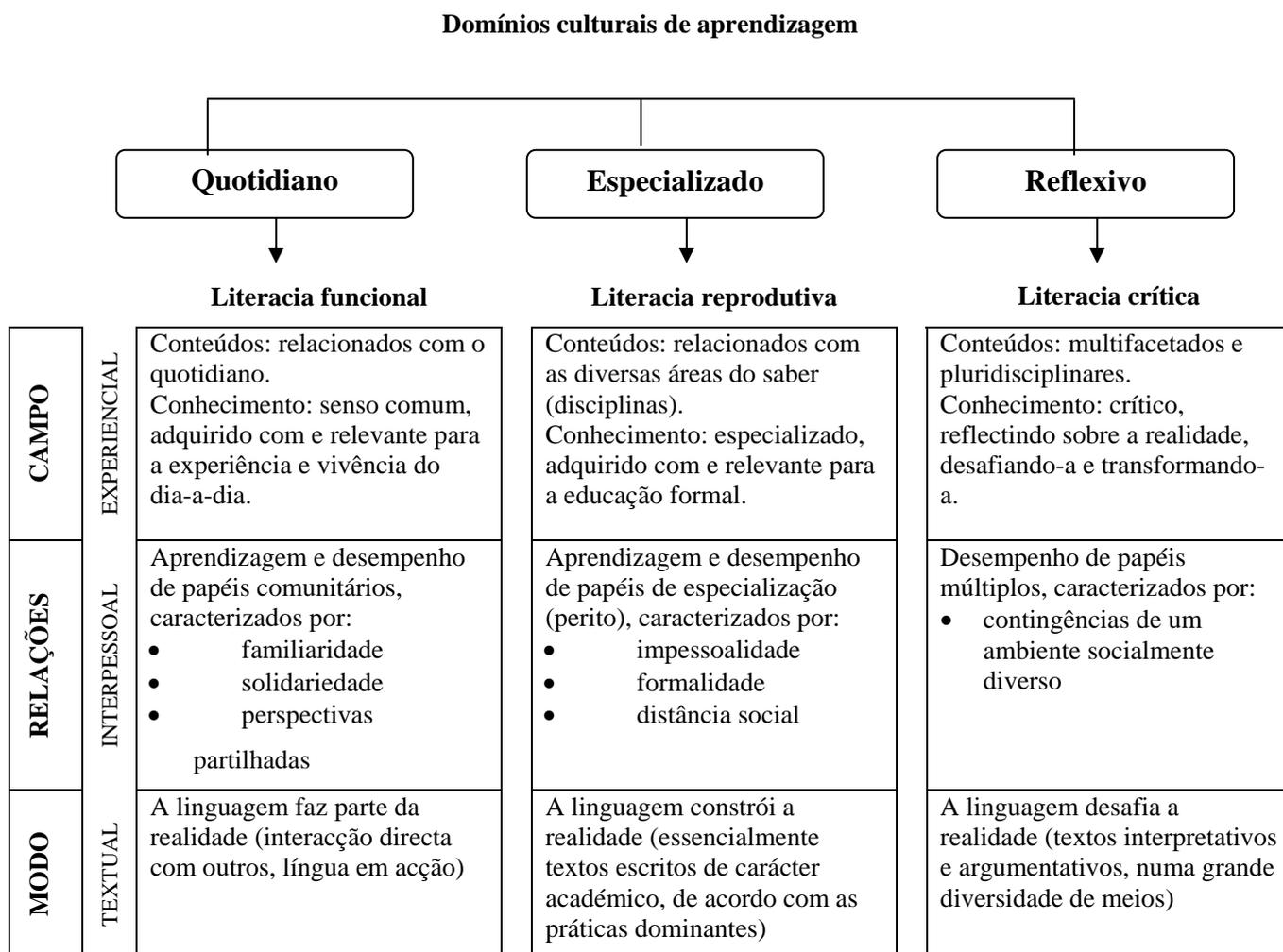


Figura 3.1. *Os domínios culturais de aprendizagem*
(adaptado de Macken-Horarik, 1996)

Até há alguns anos atrás, era prática corrente, no ensino das línguas estrangeiras, focalizar a aprendizagem em estratégias *bottom-up*, isto é, na unidade mais pequena do discurso, grafema/fonema, palavras individuais e elementos gramaticais que compõem uma mensagem. A língua era vista como um sistema de estruturas regidas por regras e hierarquicamente ordenadas e era nelas que se centrava a nossa atenção. Hoje, sabemos

que compreender e produzir um texto implica mais do que o mero domínio dessas estruturas, implica reconhecer a sua finalidade, ou seja, que objectivo social vai cumprir, conhecer a audiência a que se destina, o contexto social e cultural em que ele se insere. Sabemos que, como tal, teremos de desenvolver estratégias *top-down* igualmente. Nunan (1995: 4) refere isto mesmo, quando afirma:

In terms of language processing, it is now generally accepted that learners need access to both top-down as well as bottom-up processing strategies. Bottom-up processing strategies focus learners on the individual components of spoken and written messages, that is, the phonemes, graphemes, individual words and grammatical elements which need to be comprehended in order to understand messages. Top-down processing strategies, on the other hand, focus the learners on macro-features of text such as the writer's or speaker's purpose, the topic of the message, the overall structure of the text and so on.

Relembremos, a este respeito, as quatro premissas fundamentais da Linguística Sistémico-funcional: qualquer uso de língua é funcional; a sua função é realizar significados; os significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que ocorrem; o processo subjacente a qualquer uso de linguagem é um processo semiótico, um processo de realizar significados através da escolha (Eggins, 1994: 2).

Quer isto dizer que, quando adoptamos a perspectiva sistémico-funcional, a leitura que fazemos de qualquer texto é, preferencialmente, uma leitura *top-down*, isto é, ao invés de partirmos da unidade mais pequena do discurso para a frase, partimos sempre da unidade maior que é o texto (integral e autêntico) para a palavra, de modo a olharmos todos os estratos, ou níveis, que o compõem e o tornam um todo coerente e coeso ou, em termos sistémicos, que lhe dão textura, a propriedade de ser texto, de acordo com Halliday e Hasan (1976: 2). Segundo Martin (1992: 493), a textura é uma função do texto em contexto e os textos, sejam escritos ou orais, são processos sociais e, como tal, devem ser analisados enquanto manifestações da cultura em que se inserem: “texts are social processes and need to be analysed as manifestations of the culture they in large measure construct”.

Poder-se-ia inferir que a LSF, ao privilegiar as estratégias *top-down*, descurará as *bottom-up*. Contudo, tal não acontece, pois a descrição linguística que nos proporciona é detalhada, meticulosa e abrangente, levando-nos a entender o todo que é o texto, mas também o particular, as unidades de sentido que compõem esse todo, através da análise da

função e o impacto de cada escolha lexical ou gramatical. Ao analisarmos a forma como a linguagem se projecta na nossa construção da realidade e como, por sua vez, constrói essa mesma realidade, acedemos, como atrás ficou dito, ao nível da literacia crítica, o que nos permite perceber que todo o discurso é uma negociação de significados, os quais são sempre enformados por uma determinada ideologia, da qual podemos discordar, ou, pelo contrário, a qual podemos perpetuar.

Mencionei, no início do capítulo anterior, alguma diferença, a este respeito, entre M. A. K. Halliday e R. Hasan (Halliday: 1978; 2004; Halliday e Hasan: 1985), por um lado, e J. Martin (1992), por outro. Vejamos, então, os pontos comuns e as divergências entre eles, tal como nos são sugeridos por Martin em *English Text* (1992):

Halliday (e.g. 1978)	<i>English Text</i>
CONTEXT OF SITUATION:	REGISTER: [as connotative semiotic]:
field	field
tenor	tenor
mode	mode (excluding rhetorical mode)
REDUNDING with (i.e. symbolising, construing and construed by)	
LANGUAGE:	LANGUAGE:
semantics (register as meanings at risk)	discourse semantics
lexicogrammar	lexicogrammar
phonology/graphology	phonology/graphology

Quadro 3.1. *Diferentes usos do termo registo em Halliday e Martin* (Martin, 1992: 502)

De facto, embora os três linguistas comunguem no essencial, a divergência reside, como se pode verificar no quadro 3.1., no uso que uns e outro fazem do termo *registo*. Vejamos como Halliday e Hasan (1985: 11) definem texto:

A text, then, is both an object in its own right (it may be a highly valued object, for example something that is recognised as a great poem) and an instance of social meaning in a particular context of situation. It is a product of its environment, a product of a continuous process of choices in meaning that we can represent as multiple paths or passes through the networks that constitute the linguistic system.

Da apreciação desta citação, podemos verificar que estes autores distinguem apenas um estrato ao nível do plano do conteúdo – o contexto de situação –, considerando que o contexto de situação está “encapsulado” no texto por meio das relações sistemáticas entre o

ambiente social, por um lado, e a organização funcional da linguagem, por outro (*idem*). O registo fará, então, parte do estrato da semântica, não como um nível de *per se*, mas como “*meanings at risk*”, isto é, o potencial de recursos linguísticos utilizados naquela instância particular.

A Figura 3.2. ilustra a forma como Martin (1992) perspectiva a linguagem no seu ambiente semiótico:

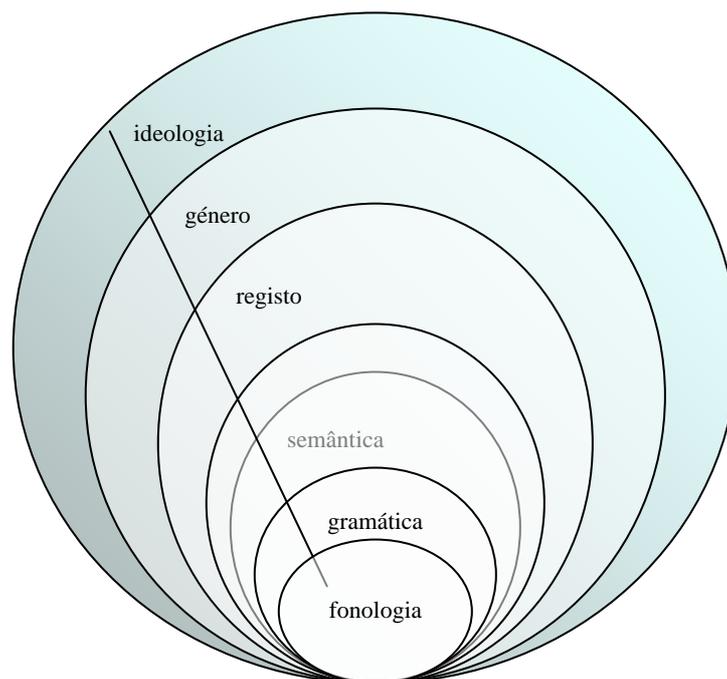


Figura 3.2. A linguagem e o seu ambiente semiótico (traduzido de Martin, 1992: 496)

Martin (1992: 495-503) distingue também dois planos de comunicação: o plano do conteúdo e o plano da expressão; porém, considera que o plano do conteúdo se realiza em três estratos diferentes: o contexto de situação – o registo –, o contexto de cultura – o género –, e, finalmente, um estrato supraordenado – a ideologia – que enforma todas as culturas. Assim, para este linguista, contrariamente a Halliday e Hasan, o registo é um estrato de pleno direito. Eis como Martin (1992: 501-2) explica estas diferenças:

(...) *English Text* extends the use of the term register as defined by Halliday. Halliday uses the term simply to refer to language as context's expression plane – the linguistic meanings (entailing their expressions) at risk in a given situation type. *English Text* extends the notion to cover in addition part of context's content plane; **register** is used in other words to refer to the semiotic system constituted by the context variables

field, tenor and mode. (...) in the model of context developed here, register is the name of the metafunctionally organised connotative semiotic between language and genre. This means that instead of characterising context of situation as potential and register as (context's) actual, *English Text* treats register as a semiotic system in its own right, involving notions both of system and process.

	POTENTIAL (system)	ACTUAL (process)
Halliday (1978a)	context of situation:	register::
<i>English Text</i> (1992)	register:	language

Figura 3.3. *Diferenças entre Halliday e Martin* (Martin, 1992: 502)

Como atrás ficou exposto (*vide* capítulos 1 e 2), todas as sociedades se regem por valores ideológicos; como tal, reflectir sobre a linguagem, implica, necessariamente, reflectir sobre a ideologia que ela representa e que a constrói. Por esta razão, e porque a perspectiva que a LSF nos propõe é socialmente *engagée*, Martin (*idem*: 495-6) acrescenta o estrato da ideologia, articulado com o género e com o registo, justificando-o como se segue:

Clearly, meaning potential is not evenly distributed across a culture (any more than material resources are). Access to genre, register and language as semiotic resources is mediated through discourses of ethnicity, class, gender and generation, which discourses are in a continual process of negotiation with each other. Not only is this process of negotiation manifest in all text, but it functions as well as the source of semogenesis, both contextual and linguistic. It is for this reason that a fourth plane, ideology, will be articulated here, with genre, and hence register and language as its expression form.

Seguindo Martin, considero que, para qualquer investigador e, particularmente, para o professor de língua (materna ou estrangeira), é benéfico fazer a distinção destes dois planos, género e ideologia, na medida em que nos dá maior consciência, por um lado, de como a linguagem reflecte, de facto, a realidade social, e, por outro, do poder da linguagem para alterar essa mesma realidade; o facto de este tipo de análise nos permitir desmontar qualquer tipo de discurso só pode resultar num trabalho mais produtivo e de melhor qualidade em prol do ensino/aprendizagem. Sabemos que cada cultura tem diferentes valores, hábitos, crenças e também preconceitos, que, naturalmente, são projectados na e pela linguagem; da mesma forma que nenhum texto é independente do seu contexto,

também nenhum texto é ideologicamente independente. Saber “ler nas entrelinhas” é saber descodificar as intenções subjacentes a cada acto de fala, é, no fundo, interpretar as posições ideológicas presentes até no, aparentemente, mais cândido dos discursos. Porém, a maioria de nós não foi habituada a identificar a ideologia de um texto, porquanto convém a qualquer discurso dominante ser visto como representação única e fiel da realidade, de modo a não correr o risco de ser contestado. A este propósito, diz Eggins (1994: 11):

However, for reasons that are themselves ideological, most language users have not been educated to identify ideology in text, but rather to “read” texts as natural, inevitable representations of reality.

Não fora o medo do poder instituído de perder a hegemonia, a censura não teria nunca sido inventada. Ela existe para impedir o indivíduo de fazer uma leitura diferente da desse mesmo poder. Fazer desenvolver, nos nossos alunos, estratégias de interpretação e produção de texto que lhes permitam fazer essa descodificação é uma das principais tarefas do professor de língua materna ou estrangeira. A Teoria de Registo e Género é, de entre as diversas metodologias de descrição de texto que conheço, aquela que nos proporciona uma visão mais ampla e completa da realidade que descreve.

Explicitadas que foram as divergências entre Halliday e Hasan, por um lado, e Martin, pelo outro, no que concerne à estratificação da linguagem, especificamente, aos estratos de género e registo, procurarei, em seguida, fazer uma breve viagem pelo tempo, acompanhando a evolução do conceito de género, por forma a se perceber o que aproxima e afasta as correntes mais significativas de abordagens de género da actualidade: a Escola de Inglês para Fins Específicos (IFE), aqui representada por J. Swales e V. Bhatia, a Escola Nova Retórica, pela mão de C. Miller e C. Bazerman, e a Teoria de Registo e Género, de J.R. Martin, apresentada no capítulo dois desta dissertação, e que será retomada no último.

3.2. Género: da Antiguidade Clássica a Bakhtin

Para traçar as origens do conceito de género e com o objectivo de perceber a sua evolução, farei uma rápida viagem pelo tempo, detendo-me nos momentos de ruptura e de inovação. Começarei, como sugere o título acima, pela Antiguidade Clássica, visitando, muito brevemente, o universo de Aristóteles; farei, seguidamente, uma curta paragem nos séculos XVIII e XIX, com o intuito de observar o legado dos românticos, mais especificamente, a sua ruptura com a tradição clássica; finalmente, pararei no século XX, contrastando o pensamento dos Formalistas Russos e das correntes linguistas dominantes desse século com o de Bakhtin.

A origem do conceito de género remonta à filosofia clássica grega, mais especificamente a Aristóteles e à noção de classificação, por ele introduzida. Para este filósofo, o universo era uma hierarquia rigidamente ordenada (Knowles, 1962, citado por Breure: 2001: 3), exigindo, como tal, uma classificação igualmente rígida. Dizia Aristóteles que uma *espécie* – um grupo com algumas características comuns – se define pelo seu *género* e pelas suas *diferenças*; o género será o tipo/a classe da espécie e as diferenças serão aquilo que caracteriza, que distingue as espécies dentro desse género; tomemos como exemplo a espécie “ser humano”: o ser humano pertence, por um lado, ao género animal, ou seja, enquadra-se na mesma classe de todos os outros animais; por outro lado, ele possui uma característica que é única, e que, como tal, o distingue de todos os outros da sua espécie – a capacidade de raciocinar é a sua diferença (Breure, 2001: 5). O mesmo princípio de classificação se aplica à literatura, vista como um conjunto de diferentes géneros, perfeitamente catalogados e separados.

É exactamente esta divisão da literatura em géneros estáticos e estanques que os românticos vão recusar. Seguindo o pensamento de Darwin, reconhecem a evolução das espécies; logo, terão de romper com a ideia da imutabilidade do género. Friedrich Schlegel (1772-1829), fundador da revista *Athenäum* (1798), dando voz a um sentir comum, afirma mesmo que “Jedes Gedicht ist eine Gattung für sich” – cada poema é, por si próprio, um género (*idem*: 4); ou seja, a arte é expressão livre e individual, não podendo, portanto, estar sujeita a regras pré-definidas nem espartilhada por géneros pré-determinados, a forma não pode subjugar o conteúdo. Contesta-se, assim, não só a validade da divisão da literatura em géneros, dado que estes evoluem, naturalmente, ao longo do tempo, como se vai mais

longe, pondo em causa a própria ideia de género, na medida em que respeitar as suas regras de construção significaria aprisionar a criação individual.

No início do século XX, os Formalistas Russos retomam a discussão em torno do género, reiterando algumas das propostas do romantismo. Apoiados também no conceito darwinista de evolução das espécies e na noção de que todos os textos são autónomos, sustentam que qualquer género (literário) está sujeito à desintegração – o novo suplantar o velho, sempre que este deixe de cumprir a sua função, ou, simplesmente, passe de moda, como se pode ler em Breure (2001: 4):

A genre cannot be a static system because a new genre grows out of the consciousness that the old one has been supplanted by a new one. At a period when a genre is disintegrating, it shifts from the centre to the periphery, and something more fashionable takes its place.

Por outras palavras, a inovação impõe o afastamento e a consequente morte do cânone tradicional, embora, naturalmente, este venha a dar origem a um outro cânone. A literatura, tal como a história, é vista como um processo dinâmico, profundamente descontínuo, em constante transformação.

Contrariando algumas das propostas do Formalismo, e a propósito do género literário emergente, o romance, Mikhail Bakhtine (1895-1975) elabora a teoria dos géneros discursivos (*speech genres*), estendendo a noção de género ao discurso do quotidiano. E, porque, de alguma forma, esta teoria virá a influenciar o conceito de género sistémico e sobretudo o da Nova Retórica, deter-me-ei um pouco mais neste autor, particularmente nos conceitos de *géneros discursivos*, *dialogismo* e *heteroglóssia*, mais próximos da LSF.

Para Bakhtine (1986: 61), toda a actividade humana envolve o uso da linguagem e esta realiza-se na forma de enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos:

All the diverse areas of human activity involve the use of language. Quite understandably, the nature and forms of this use are just as diverse as are the areas of human activity. (...). Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity.

Opondo-se à forma como linguistas e gramáticos do seu tempo equacionam o discurso, como se de uma abstracção se tratasse (vocábulos e estruturas descontextualizados), Bakhtin (1986: 71) considera que as análises, por eles propostas,

ignoram a verdadeira unidade do discurso – o enunciado –, o qual pressupõe sempre a existência não de sujeitos passivos e ideais, como aqueles parecem pretender, mas sim de indivíduos concretos e reais que interagem entre si.

For speech can exist in reality only in the form of concrete utterances of individual speaking people, speech subjects. Speech is always cast in the form of an utterance belonging to a particular speaking subject, and outside this form it cannot exist.

Partindo da distinção entre *frase* – uma unidade de linguagem (*unit of language*) – e *enunciado* – uma unidade de acto comunicativo (*unit of speech communication*) –, para este autor (*idem*: 73), uma *frase* é apenas um pensamento, mais ou menos completo e relacionado com outros pensamentos, de um único falante dentro do todo que é o seu *enunciado*:

The sentence is a relatively complete thought, directly correlated with the other thoughts of a single speaker within his utterance as a whole. (...). The context of the sentence is the speech of one speaking subject (speaker).

Assim, a frase, por si só, está desligada tanto do contexto extraverbal da realidade como dos enunciados dos outros falantes, dado que o seu contexto é o discurso de um único falante; essa ligação, diz Bakhtin (*idem*: 73-74), só ocorrerá, indirectamente, através de todo o contexto envolvente, ou seja, através do todo que é o enunciado.

Todo o discurso é, conseqüentemente, dialógico, ou seja, não é um monólogo fechado em si próprio, vai de um *eu* para outro *eu*, de uma cosmovisão particular para outra cosmovisão, também ela particular; isto implica que cada interlocutor participa activamente na interacção, não havendo, portanto, um falante (activo) – “the first speaker, the one who disturbs the eternal silence of the universe” (*idem*: 69) – e um ouvinte passivo; assim, cada enunciado dará origem a um outro enunciado, formando uma cadeia de significados produzidos, interpretados e negociados pelos diversos participantes no acto comunicativo. Em *Esthétique et Theorie du Roman* (1978: 99-100), contrapondo o seu pensamento ao dos seus contemporâneos, Bakhtin descreve esta relação dialógica como se segue:

Selon la pensée stylistique traditionnelle, le discours ne connaît que lui-même (son contexte), son objet, son expression directe, son seul et unique langage. Pour lui, tout autre discours placé hors de son contexte propre n'est qu'une parole neutre, «qui n'est à personne», une simple virtualité. Selon la stylistique traditionnelle, le discours direct orienté sur son objet, ne rencontre que la résistance de celui-ci (qu'il ne peut épuiser ou rendre totalement) mais ne rencontre pas la résistance capitale et multiforme du discours d'autrui. Nul ne le dérange, nul ne le conteste.

Mais tout discours vivant ne résiste pas de la même façon à son objet: entre eux, comme entre lui et celui qui parle, se tapit le milieu mouvant, souvent difficile à pénétrer, des discours étrangers sur le même objet, ayant le même thème. C'est dans son interaction vivante avec ce milieu spécifique que le discours peut s'individualiser et s'élaborer stylistiquement.

Será, então, esta a tendência natural do discurso – encontrar-se com outros discursos e com eles interagir, seja em consonância ou em dissonância com os mesmos. O enunciado, diz ele (*idem*: 96), é, primordialmente, uma relação dialógica: “Le véritable milieu de l'énoncé, là où il vit et se forme, c'est le polylinguisme dialogisé, anonyme et sociale comme le langage, mais concret, mais saturé de contenu, et accentué comme un énoncé individuel.”

Assim se conjugam, então, três conceitos fundamentais da teoria de Bakhtin: o discurso pressupõe um contexto (cultural e situacional) determinado, é sempre dialógico (e enquanto tal polifônico) e heteroglôssico. O contexto tem um papel fundamental, pois é ele que define os contornos do discurso (do meu e do dos outros) e estabelece a ligação com a realidade que representa, como afirma o autor (*idem*: 175):

Le rôle du contexte qui enchâsse le discours représenté a une signification primordiale pour la création d'une image du langage. Le contexte enchâssant, tel le ciseau du sculpteur, dégrossit les contours du discours d'autrui et taille une image du langage dans l'empirisme fruste de la vie du discours: il confond et allie l'aspiration intérieure du langage représenté avec ses définitions extérieures objectivées.

Por outro lado, partindo do princípio de que todo o enunciado é, como já vimos, um constante diálogo, isso pressupõe a existência de diversas vozes – polifonia –, uma pluralidade de consciências, de perspectivas, ou pontos de vista diversos, a possibilidade de uma confrontação das ideologias e dos valores, que cada personagem (em termos ficcionais), ou cada interlocutor (em termos do mundo real) representa. Ou seja, como o próprio afirma em *Discourse in the Novel* (1981: 259-422), implica uma heteroglôssia – uma mistura complexa de línguas e cosmovisões, que são sempre dialogizadas, uma vez

que cada língua é vista sob a perspectiva de outros: “a dialogised heteroglossia, a viewing of each language from the perspective of another” (Zappen, 2000: 14), o que, em si, já pressupõe também todo um processo de avaliação por parte dos participantes no acto comunicativo e a aceitação da ideia de que todo o discurso humano é uma unidade complexa de diferenças – não só individuais como também culturais (*idem*: 17).

Se, como atrás ficou dito, a linguagem é realizada através de enunciados concretos e individuais, produzidos nas diversas esferas da actividade humana, por participantes também eles humanos, esses enunciados reflectem, segundo Bakhtin (1986: 60), por um lado, as condições específicas e os objectivos de cada uma dessas áreas e, por outro, terão, forçosamente, de evidenciar determinados padrões, ou seja, revelam algum carácter de estabilidade, contrariamente ao que preconizavam os seus contemporâneos. A estes enunciados estáveis chama o investigador “géneros discursivos”, caracterizando-se cada um deles pelo seu conteúdo (o tema abordado), pelo estilo linguístico adoptado (as escolhas léxico-gramaticais) e pela sua estrutura composicional. Naturalmente, estes três elementos serão sempre adequados à área de actividade humana em que ocorrem e variarão de acordo com a mesma.

Bakhtin (1986: 62) definiu dois tipos de géneros discursivos: os “géneros primários” e “géneros secundários”. Os géneros primários (ou simples) estão directamente relacionados com a comunicação verbal do quotidiano, sendo, por consequência, predominantemente orais; os géneros secundários (ou complexos) são aqueles que surgem em contextos de comunicação mais complexos, essencialmente no modo escrito, tais como o drama, o romance, o comentário literário, etc., embora também aqui, e sobretudo no romance, se sinta a presença dos géneros primários, nomeadamente através dos diálogos.

Assim, poder-se-á afirmar que existe uma diversidade quase infinita de géneros, tantos quantos os necessários para cumprir os objectivos específicos de cada esfera de actuação do ser humano, como realça o autor (*idem*: 60):

The wealth and diversity of speech genres are boundless because the various possibilities of human activity are inexhaustible, and because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex.

Do conceito Bakhtiniano de género, a LSF colhe alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, a sua perspectiva sobre a linguagem, a sua indissociabilidade da vida real:

(...) “language enters life through concrete utterances (which manifest language) and life enters language through concrete utterances as well.” (Bakhtin, 1986: 63); em segundo lugar, o facto de este considerar que os géneros não são meros conjuntos de regras e convenções, mas formas de conceptualizar a realidade, formas de ver e interpretar aspectos particulares do mundo, encarando-os, portanto, como processos sociais que evoluem, se adaptam às necessidades concretas da sociedade. Martin (1992: 494) reflecte esta influência como se segue:

While acknowledging metafunctional diversity in terms strikingly similar to those developed by Halliday, Bakhtin places emphasis as well on the integration of these meanings as speech genres which evolve and differentiate themselves in different spheres of human activity.

Também a Linguística Sistémico-funcional vê o género como estável, isto é, reflectindo padrões linguísticos, socialmente reconhecíveis dentro de uma determinada área de actividade humana.

Percorridos, que foram, os momentos mais importantes da evolução do conceito de género, partindo de Aristóteles, caminhando junto dos românticos, espreitando (muito ligeiramente) os formalistas russos, e observando, com um pouco de mais detalhe, Bakhtin, chegamos à actualidade e às três correntes de estudos de género mais representativas: a Escola de IFE (Inglês para Fins Específicos), a Escola Nova Retórica, e, naturalmente, a Escola de Sydney, termo pelo qual é internacionalmente conhecido o conjunto de investigadores que desenvolveram os estudos de género no quadro da Linguística Sistémico-funcional.

Debruçar-me-ei, seguidamente, apenas sobre as duas primeiras correntes referidas, IFE e Nova Retórica, dado que a Teoria de Registo e Género foi já objecto de análise (*vide* ponto 2.3.3. do segundo capítulo) e será retomada no último capítulo deste trabalho.

3.3. Género: Duas Tradições da Actualidade

3.3.1. A Escola Inglês para Fins Específicos

Investigadores como V. Bhatia, J. Swales, ou S. Thompson, entre outros representantes da corrente IFE, estudaram o ensino/aprendizagem do inglês, enquanto segunda língua (ou língua estrangeira), em contextos académicos e profissionais, utilizando o género como um instrumento de análise e de ensino da linguagem escrita e oral necessária para que os alunos tenham sucesso nestes contextos. Na abertura de *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (1990: 1), Swales define como objectivo da obra mostrar que:

(...) a genre-centered approach offers a workable way of making sense of the myriad communicative events that occur in the contemporary English-speaking academy – a sense-making directly relevant to those concerned with devising English courses and, by extension, to those participating in such courses.

Para estes analistas, os géneros são, como afirma Hyon (1996: 695), tipos de textos (orais e escritos) definidos tanto pelas suas propriedades formais, como pelos objectivos comunicativos que pretendem atingir dentro dos diversos contextos sociais.

Considerando que o estudo do género tem sido, por norma, identificado com a análise de textos, Swales (1990: 6-9) propõe-nos um olhar sobre o género que vá para além do texto; ou seja, para entendermos o que é um género, há que situar os textos que o servem dentro do contexto social em que são produzidos e interpretados e há que determinar qual o papel, o objectivo que eles desempenham nesse contexto. Assim, para podermos explicar o *papel* e o *ambiente* do texto e, conseqüentemente, as características que diferenciam os diversos géneros, Swales (*idem*) parte de três conceitos basilares: comunidade discursiva, género e tarefa de aprendizagem da língua.

Comunidades discursivas serão redes sócio-retóricas, constituídas para que os seus membros atinjam objectivos comuns em termos sociais. Considera o investigador que a noção de comunidade linguística, apresentada por Hymes (1974) – partilha de formas linguísticas, de normas reguladoras e de conceitos culturais – não se sobrepõe à de comunidade discursiva, por si proposta, visto que o enfoque de ambas é distinto: enquanto

numa comunidade linguística (ou sócio-linguística) predominam as necessidades comunicativas de carácter social, tais como a socialização e a solidariedade, numa comunidade discursiva (ou sócio-retórica), as necessidades de comunicação são, essencialmente, funcionais, isto é, o grupo organiza-se em torno de objectivos comuns, orientados para e por interesses específicos; comunidades discursivas serão, no fundo, grupos de interesses específicos. Swales dá como exemplo de comunidade sócio-retórica o clube HKSC (Hong Kong Study Circle), cujos membros, entre os quais o próprio se inclui, são originários dos quatro cantos do mundo e cujo único ponto em comum é o interesse pela filatelia. Como o próprio afirma, a distância geográfica, étnica e social entre os seus membros prova que eles não formam, de facto, uma comunidade sócio-linguística, tal como Hymes a define, mas sim um grupo sócio-retórico que se organizou com o objectivo específico de trocar informações, participar em leilões, etc., de filatelia.

Uma comunidade discursiva obedecerá, então, a seis critérios definidores: objectivos comuns (ou propósitos comunicativos), mecanismos de participação, troca de informação, géneros específicos da comunidade, terminologia altamente especializada e alto nível geral de especialização.

Os géneros são, parafraseando o autor (1990: 9), eles próprios classes de eventos comunicativos, possuindo características reconhecíveis, tais como a estabilidade ou o reconhecimento do nome (por exemplo, relatório científico, crítica literária, etc.). Na medida em que os propósitos comunicativos são reconhecidos e partilhados por toda a comunidade discursiva, eles constituem-se como princípios/fundamentos do género. São eles, em última análise, que vão determinar a estrutura esquemática do discurso, influenciando e operando também constrangimentos sobre as escolhas tanto ao nível do conteúdo como do estilo a adoptar. O género exhibirá, portanto, padrões de semelhança – estabilidade – em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida (1990: 58). Estes eventos comunicativos são realizados não só através dos próprios textos (orais, escritos, ou a combinação de ambos os modos), mas também através dos diversos processos de codificação e descodificação dos mesmos, tendo em conta o papel e o ambiente do texto, os quais variam de acordo com o género. A estes processos chama Swales tarefas. Para que os alunos desenvolvam uma competência genológica (trabalhar/analisar géneros), será necessário que tenham um conhecimento prévio do mundo, que lhes proporcionará o acesso ao conteúdo, de outros textos, que lhes fornecerão

esquemas formais, e que as actividades de aprendizagem da língua sejam orientadas para tarefas baseadas em textos:

The acquisition of genre skills depends on previous knowledge of the world, giving rise to *content schemata*, knowledge of prior texts, giving rise to *formal schemata*, and experience with appropriate tasks. Thus, the teaching of genre skills essentially involves the development of acquisition-promoting text-task activities.

(Swales, 1990: 9-10)

O propósito/objectivo comunicativo funciona, então, como elemento chave de união entre os três conceitos (comunidade discursiva, género e tarefa), pois é ele que conduz as actividades linguísticas da comunidade, determina a identidade genológica e, conseqüentemente, define também a tarefa. Assim, todos os membros da comunidade dominarão ou, pelo menos, estarão familiarizados com os géneros necessários para poderem alcançar os seus objectivos comunicativos; eles são, segundo o autor, propriedade da comunidade discursiva.

Swales (*idem*: 40-42) considera haver ainda alguma resistência, dentro da comunidade académica, ao conceito de género, por oposição ao de registo, há muito aceite e estabelecido; citando o trabalho desenvolvido por Martin, Rothery e Couture, três linguistas sistémico-funcionais, o investigador parece concordar com a definição de género por eles desenvolvida (e que apresentarei no capítulo seguinte), especificamente: os géneros são tipos de eventos comunicativos direccionados para um objectivo, têm estruturas esquemáticas e são dissociados dos registos ou estilos. É, contudo, necessário salientar que a noção de registo de Swales não é equivalente à apresentada pela LSF, pois que, para este autor, o registo é, simplesmente, um nível de língua, sendo, como tal, analisado, essencialmente, em termos de léxico e de características sintácticas de superfície. Em *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View* (2004: 32), Bhatia justifica, de alguma forma, este enfoque pelo facto de o trabalho de IFE se desenvolver em torno de textos com registos especificamente orientados pelo e para o campo do discurso, nomeadamente, os registos científico e empresarial. Como o próprio afirma (*idem*: 32), a variação funcional era, portanto, vista, essencialmente, em termos de léxico e de características sintácticas de superfície:

It was for this reason that in early ESP work, which primarily focused on field-dominated registers such as the registers of science or business, functional variation in them was seen primarily in terms of specialist lexis and some surface-level syntactic features alone.

Bahtia (2004: xiv) propõe-nos uma visão da teoria de género de acordo com quatro perspectivas diferentes: a do *mundo real*, a do *mundo das intenções privadas*, a do *mundo da análise* e a do *mundo das aplicações*, que passarei a caracterizar.

O mundo da realidade é um mundo complexo, problemático e em constante mutação; ora, segundo o mesmo, muito do trabalho desenvolvido pela escola IFE, embora tenha sido eficaz, em termos do ensino da língua, descurou um pouco a realidade e essa constante mutação, pois encorajou os analistas a focarem-se em formas genológicas idealizadas e, de alguma forma, puras (*idem*: 157). Assim, o modelo de análise proposto por Bhatia tem como objectivo compreender e explicar as realidades concretas do mundo do discurso; enquanto analistas, não nos interessam as formas de discurso idealizadas, mas aquelas que, efectivamente, são a nossa prática diária e que reflectem, portanto, a dinâmica que caracteriza a humanidade. O mundo da realidade será, conseqüentemente, o mundo do discurso em acção.

O mundo das intenções privadas é aquele em que os escritores e os especialistas das diversas áreas disciplinares se apropriam de e exploram os recursos dos diversos géneros e domínios já existentes, para criarem novas formas híbridas. Com o aparecimento e evolução das novas tecnologias de informação e dos novos meios de comunicação, bem como devido à natureza cada vez mais interdisciplinar do discurso académico e profissional, é natural que as diversas comunidades profissionais e discursivas se apropriem dos recursos léxico-gramaticais e das estratégias discursivas para darem voz às suas intenções privadas, o que, como refere este investigador, embora pareça ir contra o conceito do género enquanto constructo social, não deixa de ser um processo natural, na medida em que estas comunidades procuram inovações deste tipo para alcançarem, simultaneamente, os seus objectivos individuais e corporativos (*idem*: 158). Estas inovações, ao invés de serem consideradas como meras fugas à convenção, serão, então, objecto de investigação dos analistas.

Coloca-se, aqui, a questão da *competência genológica* e da *integridade dos géneros*. Como vimos com Swales (1990), apenas aos membros estabelecidos de uma comunidade discursiva é reconhecida a capacidade de usar e, sobretudo, de produzir alterações aos

géneros, ou seja, criar novas formas, questionando, conseqüentemente, a integridade do género e/ou introduzindo a mudança no mesmo. Tal só será possível se o indivíduo for, de facto, discursivamente competente.

Bhatia (*idem*: 143-152) define competência discursiva como o conjunto de três níveis de competência: textual, genológica e social. Vejamos como o investigador (*idem*: 144) caracteriza cada um destes níveis de competência:

Textual competence represents not only an ability to master the linguistic code, but also an ability to use textual, contextual and pragmatic knowledge to construct and interpret contextually appropriate texts.

A competência textual englobará, portanto, aquilo a que, tradicionalmente, chamámos de competência linguística – o domínio do código linguístico, a capacidade de produzir enunciados gramatical e textualmente correctos – e ainda alguns aspectos da competência comunicativa, como seja a sua adequação sócio-cultural aos contextos específicos.

A competência genológica, por sua vez, é definida como a capacidade de responder a qualquer situação retórica, seja ela recorrente ou nova:

(...) the ability to respond to recurrent and novel rhetorical situations by constructing, interpreting, using and often exploiting generic conventions embedded in specific disciplinary cultures and practices to achieve professional ends.

Assim definida, esta competência é essencial, senão mesmo determinante, para qualquer profissional, dado que cada área disciplinar tem convenções próprias e, portanto, sem a sua aquisição, dificilmente ele/ela poderá funcionar (com sucesso) dentro da sua comunidade.

Finalmente, a competência social caracterizar-se-á por incorporar a capacidade de usar a linguagem para interagir nos diversos contextos sociais e institucionais:

(...) an ability to use language more widely to participate effectively in a variety of social and institutional contexts to give expression to one's social identity, in the context of constraining social structures and social processes.

Não dominando este nível de competência, a participação individual/individualizada e o poder de intervenção na sociedade em que estamos inseridos ficam absolutamente comprometidos.

Podemos, desta forma, concluir que a competência textual é a única directamente relacionada com a linguagem, visto que tanto a competência genológica como a social dependem de factores extrínsecos ao texto, sejam eles de ordem social, profissional ou disciplinar, mas que o constroem e, de alguma forma são determinantes na sua construção.

Entremos, então, no mundo da análise, que, como afirma Bhatia, nos deve mostrar a complexidade, a realidade caótica e a dinâmica de evolução do discurso profissional. Recorrendo a uma diversidade de instrumentos de análise, o mundo da análise propõe-nos um enquadramento teórico multi-dimensional, e sob plúribas perspectivas, que nos permite construir, interpretar e explorar os diversos géneros.

Referi, atrás, a questão da(s) identidade(s). Um dos objectivos desta teoria de género é, precisamente, o estudo das identidades construídas através das práticas discursivas, características das diferentes culturas disciplinares. Numa sociedade hierarquicamente organizada, cada um de nós assume papéis (identidades, nas palavras de Bhatia) diversos ao longo da sua vida – a nossa identidade individual, a que assumimos dentro da nossa comunidade profissional, ou a que construímos socialmente; a coexistência/negociação destas diversas identidades nem sempre é fácil, pois elas são, frequentemente, conflituosas. Por outro lado, todas as interações em que participamos, seja dentro da organização profissional ou nos grupos sociais a que pertencemos, são mediadas por relações de poder e de domínio, de autoridade e relevância (*idem*: 159). Competirá, pois, ao analista ver como é que estas diferentes identidades são construídas e negociadas através das práticas discursivas. Por outras palavras, o mundo da análise é aquele em que tentamos dar sentido a todos os aspectos que se constituem em discurso, não só o produto final (as nossas interações), mas também o processo, as circunstâncias, os ambientes de aquisição e construção do mesmo. Baseando-se em dados textuais, etnográficos, sócio-cognitivos e institucionais, o investigador deverá compreender e explicar o mundo real e o mundo das intenções privadas, apresentando-nos a sua visão de acordo com estas quatro perspectivas: a textual, a etnográfica, a sócio-cognitiva e a sócio-crítica. A Figura 3.3. (traduzida de

Bahtia, *idem*: 163) mostra as contribuições de cada um destes procedimentos para a análise multi-dimensional do mundo do discurso que Bhatia nos propõe:

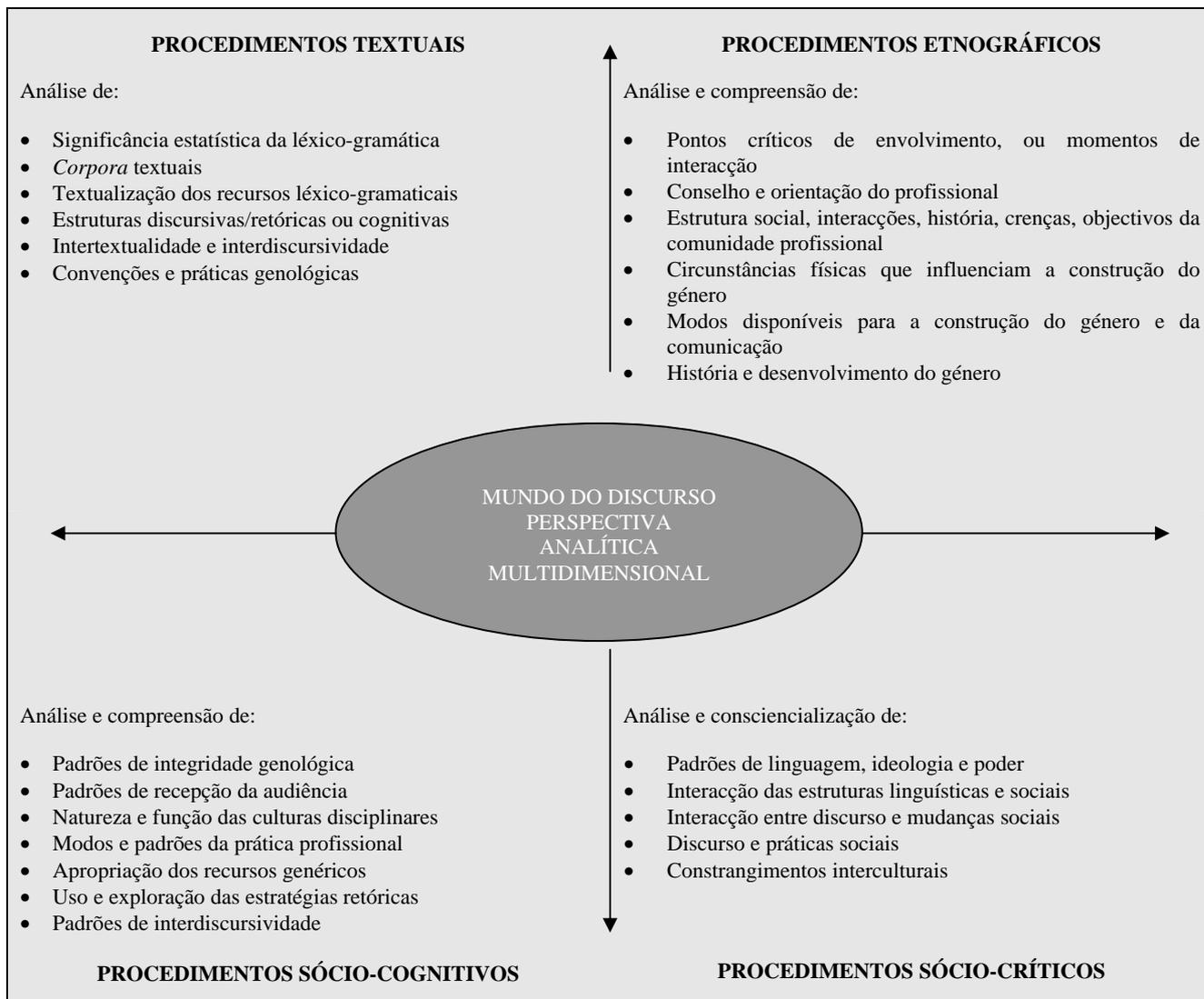


Figura 3.3. *Perspectiva analítica multi-dimensional do mundo do discurso* (Bhatia, 2004: 163)

Por último, temos o mundo das aplicações, que se focaliza nas implicações que esta visão da teoria de género terá quando aplicada a outros fins que não apenas ao ensino da língua e da comunicação em contextos académicos ou profissionais.

Resumindo, podemos, então, dizer que se trata de um modelo de análise que encara o discurso enquanto texto, enquanto género, enquanto prática profissional e enquanto prática social; na perspectiva do texto, analisa as propriedades de superfície do discurso, formais e funcionais, isto é, a fonologia, a léxico-gramática, a semântica, a organização textual,

tendo em conta apenas o co-texto; este nível de análise assenta, essencialmente, na construção do produto final – o texto, ignorando, como afirma Bhatia (*idem*: 20), a contribuição trazida pela interpretação do leitor, pela sua experiência e conhecimento do mundo. A perspectiva de discurso enquanto género alarga a análise ao contexto, de forma a explicar, não só como o texto é construído, mas também como é interpretado, usado e explorado nos diversos contextos específicos, sejam eles institucionais ou profissionais, para que os membros dessas comunidades discursivas possam atingir os seus objectivos disciplinares; trata-se de um nível de análise que responderá a questões de diversas origens – linguística, etnográfica e sócio-cognitiva. Por sua vez, a perspectiva do discurso enquanto prática profissional vai relacionar o uso do género com as práticas profissionais, exigindo, como tal, o conhecimento dos géneros, o conhecimento e experiência profissionais.

Por fim, o discurso enquanto prática social integra a interacção no contexto social mais vasto; tem em conta a relação entre o texto (produto da interacção) e o contexto, mas centra-se, essencialmente, nas características do contexto específico em que o texto é produzido. Assim, analisaremos os diversos papéis que os participantes assumem e veremos de que forma os géneros perpetuam ou alteram tanto as relações profissionais como as estruturas sociais; veremos ainda que vantagens/desvantagens os géneros podem trazer aos leitores, como podemos ler em Bhatia (*idem*: 20):

Discourse as social practice takes this interaction with the context much further in the direction of broader social context, where the focus shifts significantly from the textual output to the features of context, such as the changing identities of the participants, the social structures or professional relationships the genres are likely to maintain or change, and the advantages or disadvantages such genres are likely to bring to a particular set of readers.

Ao estender a análise do discurso ao contexto social mais vasto, e ao centrar-se nas características deste, o discurso enquanto prática social exige, por consequência, o conhecimento social e pragmático.

Estes são os aspectos que me parecem mais significativos, e que julgo serem mais pertinentes para o trabalho que ora apresento, da corrente Inglês para Fins Específicos. Seguindo a mesma perspectiva, passarei a analisar a Escola Nova Retórica, através de dois dos seus investigadores mais representativos – Carolyn Miller e Charles Bazerman.

3.3.2. A Escola Nova Retórica

C. Bazerman, C. Miller, A. Freedman, e P. Medway, são alguns dos representantes da escola Nova Retórica, cuja investigação está direccionada para o ensino da L1, nomeadamente para os estudos de retórica, de composição e de escrita profissional. Enquanto os investigadores de IFE se centram na forma que cada género apresenta, o enfoque dos analistas da Nova Retórica é posto, por um lado, nos contextos situacionais em que cada género ocorre e, por outro, nos objectivos sociais ou *acções*, que eles realizam dentro dessas situações.

Em 1984, Carolyn Miller publica, no *Quarterly Journal of Speech* (70: 151-167), um artigo intitulado “Genre as Social Action”, que será considerado fundamental para os estudos de género e que servirá de base à teoria (de género) desenvolvida por esta escola. Definindo géneros como acções retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes (*idem*: 159), a investigadora defende que qualquer definição de género só será útil se for retoricamente fundamentada e se for centrada na acção que o género deverá realizar, e não na substância, ou forma do discurso, como preconizava a escola de IFE.

A retórica, afirma Miller (*idem*), deve ter, no que concerne ao género, duas preocupações fundamentais: a estabilidade e a solidez do conceito. A primeira prende-se com o facto de coexistirem definições tão diversas de discurso; ora, sendo a classificação tão necessária, quer em termos da descrição linguística, quer em termos de ensino/aprendizagem da língua, é preciso que o género seja um conceito de classificação estável; para tal, ter-se-á que encontrar uma definição abrangente, isto é, que não se enquadre numa única categoria ou tipo de discurso, mas que, pelo contrário, procure os pontos de contacto possíveis entre as diferentes abordagens, de forma a ser consensual. A segunda preocupação decorre da primeira – uma vez encontrada estabilidade na classificação, deverá assegurar-se que o conceito é retoricamente sólido, para que o conhecimento do género nos possa ajudar a entender a nossa relação com o texto:

One concern in rhetorical theory, then, is to make of rhetorical genre a stable classifying concept; another is to ensure that the concept is rhetorically sound.

(...) I will address both of these concerns, the first by developing a perspective on genre that relies on areas of agreement in previous work and connects those areas to corroborating material; the second by proposing how an understanding of genre can help account for the way we encounter, interpret, react to, and create particular texts.

(Miller, 1984: 151)

Ou seja, como a autora explicitará posteriormente (1994: 67), para que este conceito tenha alguma utilidade, em termos retóricos, deverá fundamentar-se nas convenções do discurso impostas pela sociedade como forma de actuação conjunta. Por este motivo, a perspectiva de análise de género proposta por Miller e pela Nova Retórica terá um especial enfoque nas categorias etnográficas do discurso, na acção que este vai realizar e não na sua substância ou forma (Miller, 1984: 151).

Seguindo a abordagem de Campbell e Jamieson (1978), Miller (*idem*) defende que esta é uma visão do género importante, porque, ao invés de outras, nos permite evidenciar alguns aspectos sociais e históricos da retórica. Propõe-nos, então, uma classificação pragmática de género baseada naquilo que constitui, efectivamente, a prática retórica, isto é, nas interacções reais de uma sociedade e nas convenções que as regem, na forma como interlocutor e audiência interpretam e usam o discurso:

(...) I am proposing (...) that in rhetoric the term “genre” be limited to a particular type of discourse classification, a classification based in rhetorical practice and consequently open rather than closed and organized around situated actions (that is, pragmatic, rather than syntactic or semantic).

(Miller, 1984: 155)

Este princípio de classificação do discurso (baseado, portanto, nas acções retóricas), afirma Miller (*idem*: 152), será mais eficaz, na medida em que não limita a análise nem à forma (sintaxe), nem à substância (semântica), antes reflectindo, de facto, a prática retórica do nosso quotidiano.

Regressemos à definição de género proposta pela investigadora – acções retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes –, e tentemos descodificá-la.

Para Campbell e Jamieson (1978), um género representa mais do que simples actos, expressos através de formas retóricas recorrentes; ao invés, ele define-se enquanto conjunto – uma constelação – de formas, que são reconhecíveis e que se interligam através de uma dinâmica interna:

A genre does not consist merely of a series of acts in which certain rhetorical forms recur ... Instead, a genre is composed of a constellation of recognizable forms bound together by an internal dynamic.

(Campbell e Jamieson, 1978: 21, citado por Miller, 1984: 152)

Seguindo os autores, Miller (*idem*) entende que é, precisamente, essa dinâmica que vai fundir substância, estilística e características situacionais; à fusão da substância e da forma chama a investigadora de *acção retórica*. Qualquer género, acrescenta, representa uma acção a realizar socialmente; assim sendo, esta terá que ter sempre um motivo, implícito ou explícito, e estar enquadrada numa determinada situação (contexto social); conseqüentemente, perante situações semelhantes (recorrentes), tender-se-á a dar respostas semelhantes (tipificadas), ou mais simplesmente, como afirmara Bitzer (1968), citado pela autora (*idem*), a situações comparáveis damos respostas comparáveis: “From day to day, year to year, comparable situations occur, prompting comparable responses.” Estas respostas tornar-se-ão convenções (dado que passarão a ser tradição), e como tal, acabarão por operar restrições/constrangimentos sobre quaisquer respostas diferentes.

Sempre que o conjunto de respostas disponíveis, numa sociedade, não seja suficiente para responder a uma nova situação, esta criará, a partir das existentes, novas formas de resposta, as quais, por sua vez, se tornarão em tradição, ou convenção social, dando origem a novos géneros. O género será, no fundo, a resposta retórica, encontrada pelo falante/escritor e reconhecida pelos outros membros dessa sociedade, às necessidades³ impostas pelo contexto situacional. Trata-se, portanto, de uma visão de género aberta e não fechada, na qual texto e situação são vistos como constructo social, e na qual cabem categorias genológicas tão diversas como a elegia, o manual de instruções, uma conferência, ou uma simples receita culinária.

É nesta perspectiva que se vai fundamentar a teoria de género desenvolvida pela escola Nova Retórica, como confirma Charles Bazerman (1988: 7):

The typification of rhetorical actions entails the emergence of recognizable text types marked by repeated formal elements. Recurrence of social situation is itself a socially constructed recognition. Thus the emergence of genre goes hand in hand with emergence of generic situations, with the rhetorical action itself helping to define the situation. Miller, following Alfred Schutz, relates genre, as a social institution, hierarchically to other forms of social typification.

My analysis of genre follows Miller, both in the importance of social understanding of text and situation in the emergence of genre and in the interplay between typification of other social understandings.

³ Tradução minha para o conceito de “exigence”, usado pela autora, e que a própria define da seguinte forma: “a set of particular social patterns and expectations that provides a socially objectified motive for addressing danger, ignorance, separateness. It is an understanding of social need in which I know how to take interest, in which one can intend to participate. By “defining” a material circumstance as a particular situation type, I find a way to engage my intentions in it in a socially recognizable and interpretable way” (1984: 157).

Em que se distinguem, então, as duas correntes – Inglês para Fins Específicos e Nova Retórica? Segundo Hyon (1996: 696), o que separa estas duas escolas é o seu enfoque: enquanto a primeira se centra mais na forma dos géneros, a segunda coloca maior ênfase no papel do contexto e no objectivo social que os géneros cumprem:

Genre scholars (...) have differed from those in ESP as they have focused more on situational contexts in which genres occur than on their forms and have placed special emphases on the social purposes, or actions, that these genres fulfill within these situations (...).

Neste capítulo, e na sequência do anterior, comecei por estabelecer a relação entre os domínios culturais em que a aprendizagem ocorre e os graus de literacia a que essas mesmas aprendizagens dão acesso, seguindo a linguista Macken-Horarik (1996).

Procurei, depois, entender a origem e evolução do conceito de género, de modo a poder fundamentar a minha opção pela proposta da Linguística Sistémico-funcional. Para tal, estabeleci um percurso temporal, que me pareceu lógico e que, de facto, me ajudou a compreender a importância do conceito. Com este intuito, parti da Antiguidade Clássica, com a noção de classificação de Aristóteles; saltando alguns séculos, detive-me nos românticos, onde senti a influência de Darwin (também a este nível), a rejeição da rigidez dos princípios da tradição clássica, o valorizar da individualidade e da criatividade; entrando no século XX, observei a contestação de Bakhtin ao formalismo da escola russa e, com ele, revisei o romance e a sua contribuição, por um lado, para a chegada dos géneros discursivos do quotidiano à literatura e à categoria de géneros e, por outro, reencontrei as vozes da dissonância e da concordância – a polifonia dos actores presentes em cada uso de linguagem; com ele entendi também melhor o conceito de heteroglóssia, até então ainda um pouco nublado para mim. Deixando Bakhtin, cheguei à actualidade e às duas correntes de estudos de género que me pareceram mais significativas – as escolas IFE e Nova Retórica – e que me levaram ao estudo das obras de John Swales (1990) e de Vijay Bhatia (2004), representantes da corrente IFE, e de Carolyn Miller (1984 e 1994) e Charles Bazerman (1988), da escola Nova Retórica.

Com os primeiros aprendi que uma comunidade discursiva é uma rede sócio-retórica, constituída com o propósito de realizar os objectivos, ou interesses sociais dos seus membros, e que, como tal, utiliza linguagem com características muito específicas e que,

naturalmente, têm de ser dominadas pelos diversos membros do grupo; a estes eventos comunicativos chamou Swales (*idem*) géneros. Bhatia mostrou-me os diversos mundos do discurso – o da realidade (o discurso tal como se processa efectivamente), o das intenções privadas (onde se jogam as intenções das diversas comunidades discursivas e profissionais, dando origem a novas formas híbridas, a novos géneros), o mundo da análise (utilizando instrumentos que nos proporcionam uma visão multi-dimensional e sob múltiplas perspectivas, revelar-nos-á o discurso profissional tal como ele é, caótico e dinâmico) e, por fim, o mundo das aplicações (as implicações que este conceito de género terá quando aplicado a outros contextos, que não apenas o ensino da língua e da comunicação).

Com os segundos, encontrei uma outra classificação de género – acção retórica tipificada, isto é, com padrões identificáveis e estáveis, e que surge como resposta natural às situações (recorrentes) do quotidiano; uma perspectiva baseada na prática retórica concreta, na relação directa entre as necessidades dos comunicadores e o contexto social em que estes estão inseridos.

No último capítulo, centrar-me-ei, como já referi, na perspectiva sistémico-funcional, nomeadamente na Teoria de Registo e Género da Escola de Sydney e na sua ligação ao ensino. Optarei, assim, pela descrição de contexto proposta por Martin: dois planos de contexto: o de cultura, o género, e o de situação, o registo. Finalmente, proporei uma unidade de trabalho, baseada nos pressupostos teóricos da TR&G e também no conceito de tarefa, de acordo com Nunan (1989).

4. LITERACIA BASEADA NA TEORIA DE REGISTO E GÉNERO

4.1. O Ciclo de Ensino e a Teoria de Registo e Género

4.2. Proposta de Unidade de Trabalho

4.3. Em Jeito de Conclusão

4.1. O Ciclo de Ensino e a Teoria de Registo e Género

No capítulo anterior, analisei a forma como se inter-relacionam os domínios culturais da aprendizagem e os níveis de literacia – funcional, reprodutiva e crítica –, seguindo Macken-Horarik (1996). Como fundamentação para a escolha de uma abordagem de género para o ensino da literacia (em Língua Estrangeira), procurei descobrir as implicações e a evolução do conceito de género em épocas e autores que me pareceram determinantes para essa evolução e também para melhor entender a fundamentação teórica que enforma a Linguística Sistémico-funcional, quais as correntes que a influenciam, ou que, pelo contrário, se lhe opõem, e porquê. Bakhtin foi, sem dúvida, um dos momentos mais importantes para o estado da arte actual. Como dentro da própria LSF existem algumas divergências, senti que tinha que justificar a minha opção por uma delas; referi, assim, as diferenças entre Martin e Halliday e Hasan.

Foquei, em seguida, duas correntes de género da actualidade que são mais representativas: a corrente IFE, pela mão de Swales (1990) e Bhatia (2004), e a corrente Nova Retórica, através de dois dos seus mais significativos representantes – Miller (1984; 1994) e Bazerman (1988).

O último capítulo deste trabalho é dedicado à aplicação ao ensino da Teoria de Registo e Género de Martin (1980/81; 1985; 1986; 1992; 2000; 2006), o modelo de pedagogia e de metodologia que conduziu a esta investigação. Começarei por contextualizá-la, em termos temporais e situacionais, referindo o trabalho sobre literacia desenvolvido por Martin e Rothery com *Disadvantaged Schools* de Sydney, e farei o seu enquadramento teórico. Abordarei alguns dos críticos de Martin e Rothery, contrapondo a sua argumentação.

Na segunda parte, porei a teoria em prática, através de uma unidade de ensino, destinada ao nível de desempenho B1 (cf. Council of Europe, 2001), organizada de acordo com as propostas de Martin e Rothery (1980/81), Eggins e Martin (1997) e, naturalmente, Martin (1992); nela seguirei também o conceito de “tarefa”, proposto por Nunan (1989).

Finalmente, farei um breve resumo da Teoria de R&G, em “jeito de conclusão” da presente investigação.

Em 1980, o linguista Jim Martin e a linguista educacional Joan Rothery encetaram um aturado e longo trabalho de investigação sobre literacia (Martin & Rothery: 1980;

1981; Rothery: 1996; Martin: 2000), que incluiria os projectos *Writing* (1980-85), *Language & Social Power* (1985-90) e *Write it Right* (90-95) e que viria a influenciar, fortemente, a construção dos *curricula* de inglês na Austrália e, posteriormente, em outros países.

Tendo em conta os fracos resultados produzidos pela pedagogia facilitadora, então vigente na Austrália, Martin e Rothery iniciaram um trabalho conjunto com professores do ensino primário – *The Writing Project* –, no sentido de estudarem (do ponto de vista sócio-cultural e linguístico) as dificuldades demonstradas pelos alunos australianos na interpretação e produção de texto. Com essa finalidade, desenvolveram um “ciclo de ensino/aprendizagem” – *Teaching Cycle* – baseado no ensino dos géneros, cujo objectivo era familiarizar as crianças com todos os géneros de texto pressupostos pelo *curriculum*.

Partiram, então, de três questões essenciais (Rothery, 1996:92): (1) que géneros de textos liam e escreviam os alunos na escola primária; (2) quais desses géneros eram importantes para a aprendizagem do *curriculum*, e (3) como ensiná-los, de modo a tornar essa aprendizagem eficaz.

Para responder à primeira questão, procederam à análise de mais de 2000 textos escritos pelos alunos de uma escola primária de Sydney. O critério usado para a identificação dos diversos tipos de texto foi o de encontrar as características que distinguem os géneros em termos das escolhas léxico-gramaticais e semânticas do discurso (Rothery, 1996: 93). O Quadro 4.1. (Martin & Rothery, 1984) apresenta as conclusões deste estudo:

Textos	Géneros						
	Descrição de gravuras	Géneros história			Géneros factuais		
		Observação	Reconto	Narrativa	Relatório	Procedimento	Exposição / explicação
N	113	1020	540	229	367 ⁴	32	17
%	4.87	44.00	23.29	9.87	15.83	1.38	0.73

Quadro 4.1. *Tipos de escrita na escola primária: resultados de uma análise de género* (traduzido de Rothery, 1996: 94)

Como se pode ver, 4,87% pertenciam ao género descrição, 77,16% aos três géneros de história – observação, reconto e narrativa – e cerca de 18% a géneros factuais. A

⁴ Destes 367 relatórios, mais de 30% tinham sido escritos pelo mesmo aluno (*idem*: 94).

observação (44%) e o reconto (23,2%) apresentavam-se como os dois géneros de história mais frequentemente escritos pelos alunos, embora os investigadores tivessem concluído, das conversas havidas com os professores, que este era o género menos valorizado por eles. Contraditoriamente, a narrativa, com uma exposição inferior a 10%, era, tal como em Portugal, o género a que os professores maior valor atribuíam, aparentemente, como resultado da influência da psicologia do desenvolvimento pessoal (*personal growth model*) e da abordagem de processo (1996: 94-95), que defendem que a aprendizagem deve ser baseada na exploração da experiência pessoal; ora, a narrativa é, efectivamente, um género em que os participantes têm que enfrentar e resolver um problema; há um acontecimento inusitado, algo que quebra a rotina, e que requer acção da parte de um dos intervenientes, isto é, ele é, por exemplo, confrontado com uma situação fora do comum (um problema) e tem que encontrar uma saída para ela – o que, de acordo com os valores e a ideologia ocidentais, constrói o carácter do indivíduo e, conseqüentemente, fortalecerá a sociedade. A este propósito, afirma Rothery (*idem*: 96-97):

(...) narrative has a powerful instructional message which distinguishes it from other story genres. (...) Narrative (...) embodies an ideology which focuses strongly on the role of the individual in society and the power of the individual to shape the course of events s/he is involved in. It is, of course, an ideology that is central to Western capitalist cultures. It is little wonder, therefore, that among the story types outlined narrative is so highly valued in school and community.

Isto explicaria, portanto, a sobrevalorização deste género e o menosprezo, em termos de prática de escrita, de géneros essenciais para outras áreas disciplinares, como as ciências, por exemplo.

Por volta de 1985, o mesmo grupo de investigadores iniciou a sua colaboração com o programa das New South Wales Disadvantaged Schools⁵ da Região Metropolitana Leste, através do projecto *Language and Social Power*. Cinco anos mais tarde, este centro DSP (*Disadvantaged School Programme*) levou a cabo uma iniciativa de investigação chamada *Write it Right*, que estendeu o trabalho de literacia, desenvolvido pelos linguistas na escola primária, à escola secundária e a três sectores de trabalho (indústria da ciência, media e administração).

⁵ Na Austrália as escolas são consideradas *disadvantaged* quando o rendimento da maioria dos pais se situa abaixo de 15% da taxa de rendimento do estado. Em muitas áreas coincide com populações originárias de meios não-falantes de inglês e aborígenes (Rothery, 1986: 120).

Tendo como pressupostos teóricos o trabalho desenvolvido por M. A. K. Halliday (1975) e Claire Painter (1985) sobre desenvolvimento da linguagem pré-escolar em contexto de ambiente familiar, e a Teoria de Registo e Género, de Martin (1992, 1997, 2000), os dois linguistas tiveram como preocupação desenvolver uma pedagogia “intervencionista” – como lhe chama Rothery (1996: 99) –, que respondesse às exigências de literacia impostas pelos *curricula* e ajudasse professores e alunos a levarem a bom porto as suas tarefas. E porquê intervencionista? Em primeiro lugar, porque, contrariando os postulados da pedagogia facilitadora, atribuía ao professor um papel bem definido, equivalente ao assumido por qualquer pai ou qualquer adulto que se ocupe da criança, ajudando-a, das mais diversas formas, no seu desenvolvimento, seja como modelo na aprendizagem da língua, seja na partilha de experiências, funcionando, enfim, como educador; em segundo lugar, porque reserva ao aluno um papel activo na aprendizagem, contrariando, também, a pedagogia tradicional, na qual ele era um mero espectador, receptor da ciência transmitida pelo mestre. Aplicaram, portanto, o princípio básico do trabalho de Halliday e Painter: a orientação através da interacção em contexto de experiência partilhada (Martin, 2000: 49). Vejamos como Rothery (1996: 99-100) define estes princípios orientadores:

Our decision was based on the insights gained from child language studies (Halliday 1975; Painter 1985) where the adult caretaker typically takes up various roles to assist children in learning language and learning through language. Adults frequently and regularly take up a ‘telling’ role with children, where, simultaneously, knowledge is presented linguistically and genres are modelled. They also guide and scaffold adult/child linguistic interaction by asking questions and making comments about shared experiences so that texts are produced as a joint construction, a strategy which is also a modelling one as it ‘leads’ children into the production of genres without having to take sole responsibility for the production of text.

Painter (*idem*), por sua vez, reforçou a convicção de ambos de que era necessária uma metalinguagem, partilhada por professores, alunos e linguistas, para falarem de texto. Conceitos como negociação de campo (a primeira das quatro fases de ensino), contexto, género e registo – para citar apenas alguns – entram, então, no vocabulário da comunidade escolar, passando a fazer parte do seu quotidiano. Implementaram, portanto, uma pedagogia visível, que pretendia dar aos alunos conhecimento explícito sobre a linguagem e que apostava tanto na interacção professor/aluno como na interacção entre os alunos. Por

outro lado, partindo das noções genéricas dos professores relativamente ao texto – um texto é uma unidade semântica que, geralmente, apresenta três fases: introdução, desenvolvimento e conclusão –, e seguindo o modelo funcional da linguagem, os textos passaram a ser analisados de acordo com os respectivos contextos sociais e culturais de produção e de recepção, ou seja, de acordo com o objectivo do seu uso.

Nasce, assim, o “ciclo de ensino/aprendizagem”, a resposta encontrada para a terceira questão colocada por Rothery e Martin – como ensinar os alunos, para que estes pudessem aceder a e dominar os géneros implícitos no seu *curriculum*.

Antes, porém, de analisar as diversas fases que compõem o Ciclo de Ensino, torna-se necessário explicitar o seu enquadramento teórico. Para além dos autores já referidos (M.A.K. Halliday e Claire Painter), esta abordagem apoia-se também (Feez, 1998) nas teorias desenvolvidas por dois psicólogos: o russo Lev Vygotsky (1934; 1978) e o americano Jerome Bruner (1986).

Da obra de Vygotsky, embora muitos outros pontos de interesse se pudessem encontrar (veja-se, a este propósito, a relação entre os conceitos de “Diálogo”, de Bakhtin, e de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, de Vygotsky [Cheyne, J. Allan e Donato Tarulli, 1999]), interessam-nos, sobretudo, dois aspectos fundamentais: a sua interpretação da natureza da consciência humana e a forma como ele explica o desenvolvimento cognitivo, ou seja a Teoria do Desenvolvimento Social.

Nos textos produzidos entre 1922-1924, Vygotsky seguia ainda Pavlov e a teoria de dos reflexos condicionados (estímulo/resposta). Definia, então, consciência como o reflexo dos reflexos, o espaço interior (*inner space*) entre estímulo e reacção (Veresov, 1998). Contudo, no decurso da sua investigação, afastou-se completamente desta perspectiva, por considerar que o desenvolvimento cognitivo não podia ser explicado pela teoria de Pavlov. O cérebro humano não pode, conseqüentemente, ser visto como um conjunto de reflexos condicionados: (...) “man is by no means a leather sack of reflexes and the brain is not a hotel for conditional reflexes that just happen to arrive there together” (Vygotsky 1982: 81, citado por Veresov, N., 1998). Conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de pensamento não podem ser determinados por factores inatos, estando antes associados ao desenvolvimento histórico e social do indivíduo. De facto, de acordo com este cientista (1978: 57), cabe à interacção social o papel principal no desenvolvimento cognitivo do indivíduo:

We can formulate the genetic law of cultural development in the following way: any function in the child's cultural development appears on stage twice, on two planes. First it appears on the social plane, then on the psychological, first among people as an intersychical category and then within the child as an intrapsychical category.

E Vygotsky (*idem*: 56) exemplifica: a primeira vez que a criança aponta o dedo, o seu gesto não tem qualquer significado, não é mais que um movimento; porém, quando alguém reage a esse movimento, ele passa a ter um significado – serve para estabelecer uma ligação entre a criança e quem a rodeia.

A psicologia humana resulta das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si. Todos os fenómenos psicológicos têm a sua origem na interacção social; todos dependemos da experiência social, na medida em que são os outros quem estimula e dirige a nossa atenção, quem molda o nosso comportamento, até mesmo a forma como controlamos os nossos movimentos e reagimos ao comportamento alheio; através da vivência com os outros, aprendemos a organizar as nossas relações com eles. Por outro lado, esses fenómenos psicológicos incorporam artefactos culturais, como sejam os signos, os símbolos, a linguagem e todos os objectos criados pelo homem (Ratner, 1998: 456-7) para dar resposta a necessidades específicas impostas pelo ambiente que o rodeia.

Refutando a ideia de que muitos dos fenómenos psicológicos (o próprio comportamento humano) são biologicamente determinados, Vygotsky (1987: 46) considera que se assim fosse, todas as sociedades teriam as mesmas percepções, memórias, valores, reacções, etc., dado que todo o ser humano se assemelha biologicamente. Sabemos, contudo, que isso não corresponde à verdade – uma ideia tão simples como *neva muito* tem representações muito diferentes para um lisboeta, para alguém que viva na Serra da Estrela, ou para um esquimó. Luria (1976) concluiu, após uma investigação levada a cabo no Uzbequistão, que camponeses e professores tinham diferentes percepções das cores, pois enquanto para os primeiros a cor surgia sempre ligada aos objectos, para os professores ela era uma categoria abstracta. Provou, assim, que as nossas percepções são culturalmente construídas.

Vygotsky estabelece, então, a diferença entre processos elementares, cuja origem é biológica, e funções psicológicas superiores, originadas pelo ambiente sócio-cultural em que o indivíduo vive:

Within a general process of development, two qualitatively different lines of development, differing in origin can be distinguished: the elementary processes, which are of biological origin on the one hand, and the higher psychological functions of sociocultural origin, on the other.

À medida que a criança cresce, estes processos psicológicos elementares (actos naturais, ou comportamento primitivo, nos termos do investigador) vão sendo substituídos por processos superiores. Parafraseando Ratner (1998), os fenómenos psicológicos exigem que o organismo se diferencie do mundo – o indivíduo aparta-se do mundo para o compreender e experienciar. Vygotsky e Luria (1930/1993: 149-150) afirmam que é necessário que aconteça uma reconstrução cultural significativa para que a criança evolua do estado da percepção primitiva para o estado de adaptação ao mundo exterior e esta evolução só acontecerá através da interacção social.

A consciência é, portanto, o produto final da socialização e, segundo Vygotsky (1931/1991: 88), são os problemas que a vida nos coloca que conduzem ao nosso desenvolvimento mental:

[life problems] lead to the development of the central and leading function of all mental development, to the formation of concepts, and on the basis of the formation of concepts a series of completely new mental functions arises; perception, memory, attention, [etc.] are reconstructed on this new basis [and] they are united in a new structure.

A Figura 4.1., traduzida de Vygotsky, (1931/1991), mostra a relação que este estabelece entre cultura, consciência e fenómenos psicológicos:

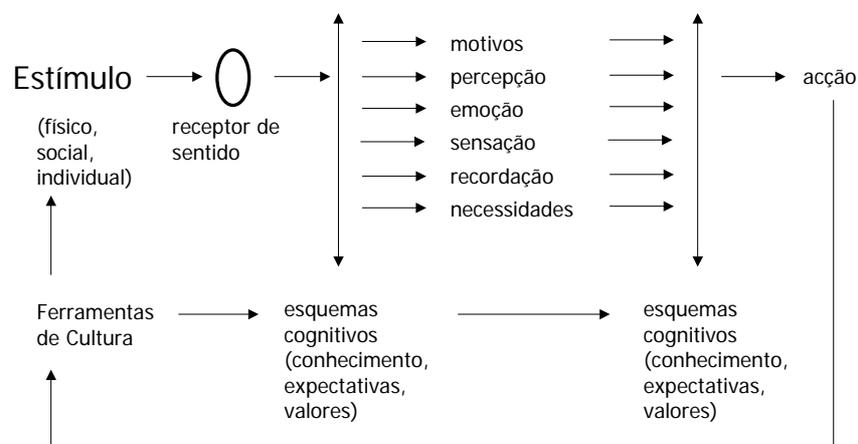


Figura 4.1. A relação entre cultura, consciência e fenómenos psicológicos (traduzido de Vygotsky, 1931/1991: 88)

É, portanto, a cultura que cria esquemas cognitivos – o conhecimento, os valores e expectativas do indivíduo –, que, por sua vez, vão mediar o impacto dos estímulos que nos são transmitidos e que nos conduzem à acção. Desta forma, todas as nossas emoções, sensações, memória, criatividade, necessidades, etc., são ditadas pela cultura em que estamos inseridos, como clarifica Ratner (1998: 459):

(...) culture (including tools) fosters cognitive schemata (which maybe explicit or implicit, as Helmholtz maintained). Schemata mediate the impact of impinging stimuli. Emotions, sensations, motives, needs, perception, memory, and imagination are integral parts of cultural cognitive schemata and are imbued with their social, conscious character. Finally, individuals act on the world of objects, individuals, and institutions through the intermediaries of technology and social institutions.

Isto não significa, contudo, que Vygotsky defendesse uma visão determinística ou mecanicista do ser humano e do seu comportamento, pois, como a própria Figura 4.1. indica, este (ser humano) age sobre o mundo que o rodeia – ao construir novos significados, ele vai modificar, vai recriar também as instituições sociais; reinventa, portanto, a cultura.

Explicada a importância determinante do ambiente social e cultural no desenvolvimento do ser humano, importa agora definir o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (*Zone of Proximal Development*) e a sua importância para o ensino/aprendizagem.

Bruner (1987) considera que a Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky é também uma teoria da educação – uma teoria dinâmica baseada na interacção constante entre professor e aluno, em que o professor desempenha um papel importante: o de conduzir, de guiar a aprendizagem dos seus alunos, de os fazer evoluir. Sem a sua intervenção, os pontos de partida e de chegada do discente seriam o mesmo, isto é, não haveria qualquer evolução. Ora, a aprendizagem (o desenvolvimento), diz Vygotsky, ocorre exactamente nesta “zona”, entre o que é conhecido e o que se pode vir a conhecer; a este espaço chama o psicólogo “zona de desenvolvimento proximal” e define-a como se segue (Vygotsky, 1978: 86):

(...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers

A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, a distância que separa o que somos capazes de fazer sozinhos – o nosso nível real de desenvolvimento – daquilo que só poderemos atingir com a ajuda dos outros – o nosso potencial de desenvolvimento. Tal como o desenvolvimento é primordialmente social, também a aprendizagem o é: sem o constante apoio e incentivo do adulto/professor (ou seja, sem interacção social), o aluno não progredirá.

Inspirado pela Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky e afastando-se (tal como aquele) da abordagem proposta por Piaget, Bruner (1960; 1966) defende que o crescimento cognitivo se enraíza em factores sociais e experienciais, focalizando-se, deste modo, no contexto social (e político) que envolve o indivíduo. Mais recentemente, referindo-se à instituição escola e à educação, em geral, Bruner (1996: ix-x) afirma:

What we resolve to do in school only makes sense when considered in the broader context of what society intends to accomplish through its educational investment in the young. How one conceives of education, we have finally come to recognize, is a function of how one conceives of culture and its aims, professed or otherwise.

Em *The Process of Education* (1960), cujos postulados são, posteriormente, desenvolvidos em duas obras fundamentais – *Toward a Theory of Instruction* (1966) e *The Relevance of Education* (1971) –, Bruner propõe-nos, então, uma teoria de aprendizagem baseada em quatro princípios – (1) a predisposição para a aprendizagem, (2) a estruturação da aprendizagem, (3) o pensamento intuitivo e analítico e (4) a motivação para a aprendizagem –, que passo a descrever:

- (1) predisposição para a aprendizagem – segundo Bruner, as escolas pecam por adiarem o ensino de determinadas matérias, apenas porque elas são, à partida, rotuladas de difíceis, o que se traduz num desperdício do tempo e das capacidades dos alunos. Ora, o autor (1960: 33) acredita que qualquer disciplina pode ser ensinada, com eficácia, a qualquer criança, qualquer que seja a fase de desenvolvimento em que esta se encontre. O facto de serem fáceis ou difíceis não é, portanto, razão para não serem ensinadas, pois o indivíduo poderá sempre apreendê-las. Por outro lado, todos os conceitos básicos do *curriculum* devem ser,

periódica e sistematicamente, revistos, o que está subjacente à ideia de “*curriculum* em espiral”, defendida pelo investigador;

- (2) a estruturação da aprendizagem – o ensino deve ser eminentemente prático; para que o *curriculum* seja facilmente adquirido, o professor deve estruturar os conhecimentos de tal forma que o aluno entenda as relações entre aquilo que aprendeu (conhecimentos passados) e o que vai aprender (conhecimentos a adquirir no futuro). Deste modo, os alunos são, por um lado, encorajados a descobrir, por si próprios, os factos e as relações entre eles e, por outro, estando envolvidos num processo de aprendizagem activo, eles constroem novas ideias, descobrem novos conceitos, a partir do que já sabem. Nos termos de Bruner (*idem*: 12), o ensino só será eficaz se estabelecer uma relação clara entre aquilo que já foi aprendido e as novas aprendizagens a fazer:

The teaching and learning of structure, rather than simply the mastery of facts and techniques, is at the center of the classic problem of transfer ... If earlier learning is to render later learning easier, it must do so by providing a general picture in terms of which the relations between things encountered earlier and later are made as clear as possible.

- (3) pensamento intuitivo e analítico – Bruner refere que até mesmo os peritos tomam decisões e encontram a solução para alguns problemas intuitivamente (*idem*: 62), pelo que advoga o uso da intuição na aprendizagem; por tentativa e erro, num processo de descoberta, o aluno chegará a conclusões certas e plausíveis, sem ter de passar por todas as fases/passos que caracterizam o pensamento analítico;
- (4) motivação para a aprendizagem – um aluno motivado é, naturalmente, o ideal de qualquer professor; quando os assuntos interessam, de facto, ao nosso público-alvo, a aprendizagem acontece naturalmente; a maior das barreiras que quem ensina tem de ultrapassar (na minha perspectiva) é mesmo a falta de interesse, de vontade de aprender. Não admira, pois, que este seja um dos *leit Motiv* de todos quantos se dedicam a esta profissão. Para Bruner (*idem*: 80), é fundamental que a aprendizagem seja sempre motivadora, de modo a despertar o interesse dos alunos:

(...) motives for learning must be kept from going passive ... they must be based as much as possible upon the arousal of interest in what there is to be learned, and they must be kept broad and diverse in expression.

Percebe-se, pelo que ficou exposto, que o professor tem um papel determinante a desempenhar: como numa relação adulto/criança, pai/filho, ou mestre/aprendiz, ele deve guiar, apoiar o aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem até este atingir a completa autonomia; o termo, encontrado por Bruner (1986: 74), para definir esta postura é o de “*instructional scaffolding*”.

Estes são os conceitos de Lev Vygotsky e de Jerome Bruner que subjazem à concepção do Ciclo de Ensino, de Rothery e Martin (Rothery, 1996:102; Martin, 2006), representado na Figura 4.2. e que passo a clarificar.

Como atrás ficou dito, é através do contacto com os adultos, da interacção social que com eles estabelece que a criança se desenvolve mentalmente. O seu envolvimento com o mundo real, os seus objectos, a sua aprendizagem social conduz, portanto, ao seu desenvolvimento cognitivo. Isto implica (como também ficou claro) que o professor apoie (*scaffold*), conduza a sua instrução, ou seja, que actue na zona de desenvolvimento proximal, “empurrando” o aluno para novas descobertas.

O processo de aprendizagem de uma língua, diz Susan Feez (1998: 26), é uma série de passos apoiados dirigidos aos diversos aspectos da linguagem: “The process of learning language is a series of scaffolded developmental steps which address different aspects of language”. Vejamos, então, como se organizam esses passos.

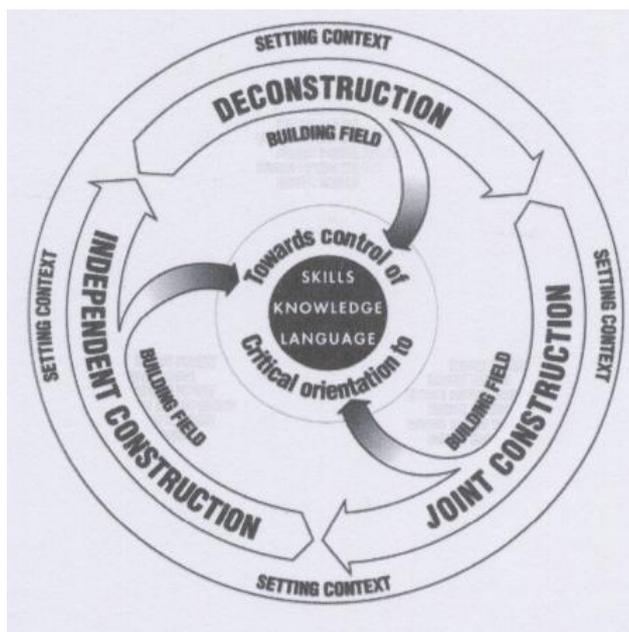


Figura 4.2. *O Ciclo de Ensino*⁶

Tratando-se de uma pedagogia visível, pretende-se dar ao aluno conhecimento explícito sobre a linguagem (e a metalinguagem para dela falar) e a forma como esta se organiza para cumprir a sua função social; há, portanto, que analisar, por um lado, o contexto cultural e social em que o texto é (ou vai ser) utilizado, ou seja, com que objectivo ele é produzido – que tarefa vai cumprir (em termos da sociedade) – e a quem se destina e, por outro, que escolhas léxico-gramaticais predominam nesse texto, ou seja, como é construído, por forma a cumprir essa função. Para tal, e seguindo a lógica da “instrução apoiada” (*instructional scaffolding*), de modo a que a responsabilidade da escrita não recaia, exclusivamente, sobre o aluno, vamos percorrer, com ele, quatro diferentes fases (Rothery, 1996: 102): Negociação do Campo, Desconstrução do Texto, Construção Conjunta e Construção Independente. Claro que o ciclo pode iniciar-se em qualquer dos pontos e o tempo que cada uma destas fases leva a percorrer depende, exclusivamente, do ritmo de aprendizagem e do nível de desenvolvimento da turma. Competirá, pois, ao professor fazer uma avaliação cuidada dos diferentes ritmos e níveis e decidir o que mais convém a cada caso. Vejamos, então, em que consiste cada uma destas fases e que tipo de tarefas/actividades devemos propor à classe em cada uma delas.

Antes de procedermos à análise do(s) texto(s), há que explorar o campo (*field*) sobre o qual incidirá a unidade de trabalho. Partindo do conhecimento prévio e da experiência de vida dos alunos, e tendo em mente a tarefa final que estes devem cumprir, começaremos por apresentar o campo – o tópico – de forma generalista, para depois, aos poucos, o irmos estreitando, no sentido que for mais interessante e mais de acordo com a turma e a(s) tarefa(s) a desenvolver – estamos, portanto, a proceder à negociação do campo. Esta fase poderá ser construída com diversos tipos de estratégias, como por exemplo, exploração de imagens, jogos de associação de palavras, ideias, sentimentos, debates sobre prós e contras, etc.

Na fase seguinte, a desconstrução, procedemos à análise de textos autênticos, representativos do género que pretendemos trabalhar. Da mesma forma que, ao introduzirmos o campo, fomos familiarizando a classe com a linguagem específica desse campo e a metalinguagem usada para dela falarmos, também aqui o procedimento será o mesmo, pelas razões que atrás foram expostas: em primeiro lugar, porque se pretende

⁶ Cortesia do Professor Jim Martin, Seminário *Genre-Based Literacy Pedagogy*, FLUL, Fev. 2006

implementar uma pedagogia visível, em segundo, porque o domínio da metalinguagem permite ao aluno perceber melhor para que serve cada uma das fases do ciclo de ensino. Há, então, que começar por levá-los a deduzir o contexto cultural em que o texto surge, ou seja, que objectivo(s) pretende atingir, em termos sociais (que tarefa cumpre), por quem é usado (quem o produz) e a quem se destina (qual a sua audiência). Se pensarmos em termos do ensino de Inglês como língua estrangeira, será também necessário alertá-los para as diferenças culturais entre os dois países, o seu e aquele em que e para o qual o texto foi produzido – e este é um aspecto fundamental da construção da personalidade dos nossos educandos, pois dando-lhes a conhecer outros mundos, “aguçaremos” o seu espírito crítico (e, com alguma sorte, a sua vontade de mudança) e estaremos a desenvolver a sua competência plurilingue e pluricultural, como preconizam tanto os Programas Oficiais de Inglês, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe, 2001:43):

The learner of a second or foreign language and culture does not cease to be competent in his or her mother tongue and the associated culture. Nor is the new competence kept entirely separate from the old. The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes plurilingual and develops interculturality. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences. Learners are also enabled to mediate, through interpretation and translation, between speakers of the two languages concerned who cannot communicate directly.

Após a análise do *contexto cultural*, e seguindo a Teoria de Registo e Género, exposta no capítulo 2 deste trabalho (*vide* ponto 2.3.3.), passamos à análise do *contexto de situação*, o registo do texto modelo, isto é, como se organiza a linguagem desse texto para realizar os objectivos sociais que o seu produtor pretende alcançar. Estudaremos, assim, as três variáveis de registo: o *campo*, as *relações* e o *modo*.

Relativamente ao *campo*, começaremos por identificar as escolhas lexicais feitas pelo autor do texto. Veremos, assim, por um lado, como este representa a realidade (o assunto do texto) e, por outro, que tipo de audiência espera, ou seja, que grau de familiaridade (conhecimento pressuposto) com o tópico deverá o seu leitor/ouvinte ter para entender o texto. Exemplificando, o recurso a vocabulário do quotidiano será indiciador de que o

produtor se dirige a uma audiência generalista; pelo contrário, a presença de léxico predominantemente técnico, a existência de referências intertextuais (outros autores ou obras relacionadas com o assunto), etc. revelarão que o texto se destina a uma audiência especializada, pois só um perito no assunto descodificará esses recursos.

Ao procedermos à análise da variável *relações*, identificaremos, por um lado, o papel que o produtor do texto assume perante a sua audiência e, por outro, a carga atitudinal revelada (ou não) relativamente ao tópico tratado.

No que concerne ao (aos) papel (papéis), ele pode apresentar-se como perito (um especialista na matéria), como crítico, pode ser um médico a aconselhar um doente ou, simplesmente, um amigo de longa data. O grau de formalidade/informalidade de tratamento, o grau de distância (ou proximidade) entre produtor e receptor, as relações de poder (inferior/superior, professor/aluno, etc.) serão os indícios a procurar no texto.

Por norma, os nossos alunos não revelam grande dificuldade na identificação dos papéis, pois é algo que está inerente à sua condição de seres sociais, faz parte da sua experiência de vida; o mesmo não acontece, porém, quando lhes pedimos que analisem a carga atitudinal de um texto, a avaliação que o produtor do texto faz (ou não) do tópico em questão. Talvez porque isto implique uma reflexão mais crítica, um olhar para o texto procurando para além do que é evidente, este tipo de análise coloca-lhes, frequentemente, bastantes problemas. Desta forma, será preciso conduzirmos a sua atenção para as pistas que a linguagem específica de cada texto lhes pode fornecer. Assim, pedir-lhes-emos, em primeiro lugar, que verifiquem como se iniciam as orações, se maioritariamente por *I* (autor em posição temática) ou se, pelo contrário, é o assunto que (também maioritariamente) toma a primazia no discurso – marca da presença/ausência do produtor; seguidamente, levá-los-emos à identificação de recursos como, por exemplo, advérbios de intensificação, para que reflectam sobre a carga atitudinal, ou seja, se o produtor do texto nos revela a sua posição sobre o assunto, ou se, pelo contrário, o seu discurso é perfeitamente neutro, não demonstrando, conseqüentemente, qualquer tipo de avaliação.

Analisaremos, seguidamente, a variável de registo *modo*. Como referi anteriormente (*vide* ponto 2.3.3., Capítulo 2), o *modo* é a forma como o texto se organiza enquanto evento linguístico. Na desconstrução do *modo*, os alunos começarão por verificar se o texto é falado ou escrito (ou ambos); chamar-lhes-emos à atenção para o facto de que disso depende o grau de *feedback* entre quem produz e quem recebe o texto – poderá ser

imediatamente, como no caso de uma interação frente-a-frente, em que a própria expressão facial do receptor nos revela a sua reação ao que foi dito; pode tratar-se de uma conversa telefônica, com maior ou menor grau de interferência (ruído, por exemplo), ou pode não haver uma reação imediata, sendo o *feedback* muito mais tardio, como acontece com qualquer texto escrito. Centrando-nos, em seguida, tal como exemplifico na unidade didática que proponho no ponto seguinte da presente dissertação, na análise das escolhas léxico-gramaticais feitas pelo produtor do texto. Através delas, deduziremos de que forma o contexto, cultural e situacional, influencia e constrange a produção de qualquer texto, por forma a que este possa atingir determinado objectivo na sociedade em questão.

Desta forma, e sempre numa perspectiva de que a linguagem tem uma função social, os alunos aprendem a interpretar, a desconstruir, qualquer texto; através da análise das diversas fases (*stages*) do género, descobrem qual a função de cada uma delas e que propósito social alcançam.

Uma actividade para a fase da desconstrução, que normalmente resulta bem com os alunos (e que explicitarei na parte final deste trabalho), é dividi-los em grupos e distribuir a cada grupo um texto com o mesmo campo, mas de género diferente. Propondo as mesmas tarefas – descoberta dos contextos de cultura e de situação, por exemplo, através de uma escolha múltipla, verdadeiro/falso, etc. –, podemos levá-los a extrair conclusões, sem termos de recorrer a longas e (para eles) fastidiosas e, frequentemente, infrutíferas teorizações. Permite-nos trabalhar, em simultâneo, três textos e respectivos géneros (o que, se atendermos à diminuta carga horária atribuída à Língua Estrangeira, é extremamente vantajoso) e, por outro lado, tratando-se de um trabalho eminentemente prático, torna-se fácil para os alunos, através da comparação das características de cada um dos textos, interiorizarem essas mesmas características.

Chegamos à fase da *construção conjunta* do texto. Um novo campo deverá ser escolhido e trabalhado, antes de se iniciar a escrita, pois, como bem nos ensinou a experiência, o “o quê” é sempre problemático. Apoiados pelo professor e já equipados com os instrumentos de análise, adquiridos nas fases anteriores do ciclo, os alunos estão em condições de entrar no processo de escrita (ou de falar sobre, no caso de um texto oral). Como se trata de uma fase de construção guiada, o professor deverá conduzir a produção do texto, por exemplo, através de perguntas, de diagramas, de pontos essenciais a

desenvolver, etc., assegurando-se de que os alunos não se sentem perdidos, enfim, monitorizando todo o processo.

Quando verificarmos que a classe (toda a classe) está já, verdadeiramente, preparada para trabalhar sem o nosso apoio, então soltamos as amarras e deixamo-los trabalhar independentemente – última fase do ciclo e objectivo máximo de qualquer educador.

A pedagogia proposta por Martin e Rothery faz com que todos os alunos, independentemente do seu contexto sócio-económico de origem (com tudo o que isso implica em termos de acesso à literacia, de que já falei sobejamente, a propósito de Bernstein), acedam aos géneros exigidos pelos seus *curricula* e pela sociedade em geral.

Claro que se pode sempre questionar a validade de qualquer postulado. Abordarei, seguidamente e a este propósito, algumas das críticas feitas ao Ciclo de Ensino e, afinal, à Teoria de Registo e Género.

Luke (1996: 333), por exemplo, embora não conteste a TR&G da Escola de Sydney, aponta para o perigo de o género se ter já transformado numa categoria reificada e estática, cujo propósito é, afinal, imobilizar e representar os produtos históricos de ideologias, lutas e culturas, ou seja, transformar em cânone tudo o que, enquanto produto de uma cultura viva e dinâmica, pode e deve estar sujeito a mudança, evolução, descontinuidade até:

[I have here also noted] the danger that genre has already become a reified, static category, for freezing and representing the historical products of ideologies, struggles and cultures as *the* canonical and reproducible rules of the culture: to paraphrase Jakobson (1956, p.58), a ‘filling cabinet of prefabricated representations’ that agents ‘select’ appropriate to each situation.

Luke (*idem*) questiona-se, mesmo, sobre a validade de afirmarmos que determinados géneros e textos têm poder e que o seu domínio dá, efectivamente, acesso ao poder, pois, segundo o investigador, todo o poder é sociologicamente contingente. Da mesma forma, também as práticas textuais adquiridas na escola poderão ou não dar acesso ao poder social, dependendo das instituições e dos mercados linguísticos em questão:

The question here is whether particular genres and texts can be said simply to ‘have power’ and whether control or mastery of particular texts can be seen to yield the determinant sociological effects claimed. The answer is that whether and how school-acquired textual practices yield social power is contingent. It depends on the institutional sites in question: places, Voloshinov and Foucault remind us, of dynamic struggle over difference. It depends on the linguistic markets in question: the dynamic

social and cultural fields where linguistic capital yielded by genre-based teaching, or any other model, is brought to bear. There are no guarantees of power, no genres of power. Power is utterly contingent.

Não há, portanto, qualquer garantia, de acordo com este autor, de que o modelo de ensino baseado no género possa surtir o efeito que se pretende, ou seja, o de levar os alunos a aceder ao poder, ao capital simbólico.

Mencionei também, no Capítulo 3 deste trabalho, as divergências entre Martin e Halliday, no que concerne aos conceitos de género e registo. Ruqaiya Hasan (1992) considera que Martin e Rothery nos apresentam o texto como produto acabado e não como um processo. Gunther Kress (1993), por outro lado, começa por discordar do faseamento do texto, afirmando que a proposta pedagógica dos dois linguistas conduz à reificação dos tipos, à descrição do sistema linguístico como um inventário de tipos e, em última análise, à sobrevalorização da forma; para além disso, considera ainda que este modelo revela uma tendência para modos de transmissão autoritários: “[it leads to a] corresponding tendency pedagogically towards an emphasis on the matter of form, and a tendency towards authoritarian modes of transmission”(idem: 35).

Pessoalmente, permito-me discordar destas posições, pelas razões que se seguem. Ao contrário de Luke, penso que sem o domínio de determinados tipos de texto, a capacidade de participação e de intervenção social do indivíduo fica absolutamente condicionada. Acredito, tal como ele, que diversos factores (seja a raça, o credo, etc.) impediram no passado (e, provavelmente, em determinadas sociedades, continuam a impedir) o acesso ao poder; nem sempre o capital cultural se transforma em capital económico e este nem sempre nos permite aceder ao capital simbólico; frequentemente, as portas de determinadas instituições sociais só se abrem para alguns, geralmente, para aqueles que são oriundos de famílias a quem a sociedade reconheceu (não importa, aqui, o porquê) e legitimou como detentoras desse mesmo capital simbólico. O mesmo argumento servirá para contrapor à tese defendida por Kress da reificação do género, e de que o sistema linguístico é tratado como um inventário de tipos, podendo ainda acrescentar-se um outro – o de potencial de género –, que Eggins (1994: 35) define como as configurações possíveis das variáveis de registo que determinada cultura permite num dado momento: “the possible configurations of register variables allowed within a given culture at a given time”. Ora, esta ideia contraria a argumentação do investigador e reforça a minha convicção de que aquilo que Martin e Rothery nos propõem é o sentir a linguagem como vida, aqui e agora.

Quanto a Hasan, não me parece que a metodologia de análise e de produção de texto proposta por Martin e Rothery encare o texto como um produto acabado, pois, se é certo que partimos da leitura de um texto concreto – uma unidade de sentido, produto final do trabalho/da interacção de alguém –, se vemos de que forma a linguagem foi organizada para produzir os significados que produz e ter o impacto social que tem, estamos a olhar para ele como algo vivo, algo que varia e que varia de acordo com a cultura dessa sociedade e com o momento específico em que é produzido, i.e., com o contexto de situação.

No que respeita à argumentação de que se trata de uma pedagogia que sobrevaloriza a forma, e que, ainda por cima, é potencialmente autoritária, apontada também por Kress, não podia discordar mais. Quanto a ser autoritária, creio que se confunde guiar, orientar (*scaffold*) com dirigismo autocrático (e anti-democrático); é, realmente, e como a própria Rothery afirma e eu já mencionei neste capítulo, uma pedagogia intervencionista, mas apenas na medida em que professor e aluno interagem com um objectivo comum – o de alcançar a literacia – e na qual o professor não se limita a ser observador, facilitador da aprendizagem, ele assume, em conjunto com o aluno, a responsabilidade por todo o processo de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, a desconstrução de um texto autêntico e completo e, insisto uma vez mais, enquanto unidade de sentido socialmente produzida, permite-nos centrar a atenção dos alunos no potencial de escolhas possíveis, lexicais e gramaticais, ao dispor do indivíduo para atingir um objectivo concreto, realizar uma acção no seu dia-a-dia. Simultaneamente, ao analisarmos a presença, ou ausência do autor, as marcas (ou a ausência delas) de avaliação do mesmo sobre o assunto em foco, quando descobrimos, no texto, a audiência a que se destina, quando os levamos a perceber porque razão o escritor/falante optou por uma estrutura em detrimento da outra, e que impacto isso produziu no leitor, estamos a construir a literacia crítica, de que nos fala Macken-Horarik (*vide* Capítulo 3). Estamos, assim, a ajudar a criar leitores e escritores críticos, capazes de interpretar qualquer texto, de descortinarem intenções explícitas e implícitas, capazes, afinal, de perceberem o mundo em que vivem, com todas as suas facetas – visíveis e invisíveis –, capazes, enfim, de introduzir a mudança no momento oportuno – e este é, para mim, o poder da linguagem. Ao descodificar aquilo que caracteriza e distingue os diversos géneros presentes no mundo real estamos a olhar para a linguagem enquanto uso, enquanto

representação da realidade, mas também enquanto construtora dessa mesma realidade; logo, forma e função surgem, como defende a Linguística Sistémico-funcional, como um todo indissociável. Este modelo de pedagogia parece-me eficaz e em nada se afasta da descrição que Mathew Bronson (2001: 17-18) faz da abordagem de género e da SFL:

The genre-based approach to literacy involves identifying the key resources employed in target discourses and apprenticing students to the "generic potential" of those resources. The success and appeal of SFL may well lie in this fact: it provides a theoretically consistent, classroom-tested and, by now, well-documented set of tools by which researchers and educators can exploit the social and linguistic construction of texts for the benefit of students.

4.2. Uma Unidade de Trabalho

Esta unidade de trabalho (em Apêndice) foi concebida de acordo com os princípios da Teoria de Registo e Género, seguindo, por um lado, a proposta de análise de Martin e Eggins (1997), explicitada adiante (*vide* grelha de análise dos três textos – Apêndice), e, por outro, organizada por tarefa, seguindo a definição de *task* de Nunan (1989: 10):

a communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

Por tarefa podemos entender toda a acção, levada a cabo pelo indivíduo, nos diversos sectores (profissional, público, educacional e pessoal) em que este actue, procurando realizar um determinado objectivo – resolver um problema, cumprir uma obrigação ou, simplesmente, realizar um desejo. Enquanto actores sociais, para funcionarmos, no nosso quotidiano, usamos as competências já adquiridas, a nossa experiência de vida, como ponto de partida para novas aprendizagens; todas essas competências são chamadas à resolução de uma tarefa, como se pode ler no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe, 2001:101):

In order to carry out the tasks and activities required to deal with the communicative situations in which they are involved, users and learners draw upon a number of competences developed in the course of their previous experience. (...) All human competences contribute in one way or another to the language user's ability to communicate and may be regarded as aspects of communicative competence.

O ensino por tarefas, metodologia proposta pelo Programa de Inglês – básico e secundário –, oferece vantagens múltiplas: alunos e professor interagem na língua-alvo, interpretando e produzindo textos (orais e escritos); a tarefa, sendo desenhada de acordo com o objectivo comunicativo que deve cumprir numa determinada situação e dentro de uma cultura, aproxima a sala de aula do mundo real, é, portanto, mais natural. Uma tarefa deverá ser constituída por: *input* – imagens, diálogos, leitura de um texto, uma pintura, etc. –, uma sequência de actividades dele derivadas – um objectivo, que será a tarefa final, que deverá ser significativa e reflectir uma situação real de comunicação – e, por fim, deve

definir os papéis do aluno e do professor. Uma unidade de trabalho só será coerente, afirma Nunan (1989: 10), se as tarefas forem integradas e sequenciadas de acordo com princípios bem definidos.

Posto este preâmbulo, caracterizarei a Unidade de Trabalho, que consta do apêndice.

Começarei por delinear os objectivos da unidade, apresentarei, seguidamente, os textos a trabalhar com os alunos, analisá-los-ei, ilustrando, deste modo, todos os aspectos focados por uma análise de registo e género; e, por último, seguir-se-á a planificação de todas as actividades e tarefas que os alunos terão de executar.

Dado que, no Capítulo 2 (*vide* ponto 2.3.3.), havia já exemplificado a variação funcional dos textos através da análise de dois textos com género e campo diferentes, optei, aqui, por três textos com o mesmo campo – educação –, mas de géneros diferentes: o Texto A é um reconto de uma história, com uma conclusão moralizante, o Texto B é uma mensagem/carta defendendo um determinado ponto de vista e apelando à acção e o Texto C é um relatório, análise de uma situação.

A temática (o campo) é a mesma, exactamente para tornar mais claro o objectivo: género diferente, escolhas léxico-gramaticais diferentes. Também propositadamente, selecionei três textos “*engagés*”, porque considero ser útil apelar à intervenção dos alunos nas realidades mundiais.

Tratando-se de uma primeira abordagem à análise de género e registo, são objectivos da unidade: (1) consciencializar os alunos de que géneros de textos diferentes implicam escolhas lexicais e gramaticais diferentes; (2) delinear estratégias de leitura que lhes permitam interpretar e produzir textos de diferentes géneros.

No final da unidade, os alunos deverão estar aptos a realizar as seguintes tarefas: (1) escrever uma carta, defendendo o direito à educação de rapazes e raparigas; (2) escrever um artigo de jornal, dando a sua opinião sobre o assunto em questão; (3) escrever uma narrativa curta, contando uma história e (4) participar num debate sobre o direito das raparigas à educação.

Numa primeira fase, e com o objectivo, por um lado, de desenvolver o léxico adequado ao contexto específico de situação, criar o cenário (*setting*, segundo Nunan) e, por outro, de reactivar os conhecimentos e experiência prévios dos alunos sobre o campo em questão (educação dos jovens nos países em vias de desenvolvimento), é-lhes proposta uma actividade de descrição de imagens. Apoiados pelo professor, que coloca perguntas

sobre as mesmas, os alunos respondem em pleno (toda a turma), sendo todas as respostas registadas no quadro.

A segunda actividade é a leitura do texto *The State of the World's Children 2004* (Unicef) (mapa e respectivo gráfico). Através da desconstrução do texto, pretende-se levar a classe a reflectir sobre as desigualdades no acesso à educação, a nível mundial, trabalhando, assim, a variável de registo campo. A compreensão global do texto é testada através de um exercício de Verdadeiro/Falso; propõe-se, seguidamente um exercício de *cloze* (preenchimento de espaços) testa a compreensão em detalhe do texto (gráfico) *Millenium Development Goals*. A utilização de dois textos com este género tem como objectivo desenvolver as competências de interpretação de mapas e gráficos que, normalmente, oferecem algumas dificuldades aos alunos e que são fundamentais também para outras áreas do conhecimento; a tarefa será resolvida em pares.

No passo seguinte, a classe é dividida em três grupos, recebendo cada grupo um texto diferente: Texto A – *Egypt: Dreams realized* (género: história com final moralizante), Texto B – *What is keeping girls from school?* (género: carta) e Texto C – *Educated girls, a unique positive force for development* (género: relatório).

A desconstrução de novos géneros pretende chamar a atenção dos alunos para o facto de cada um deles implicar escolhas diferentes em termos de léxico e de gramática. Para tal, cada grupo deverá, relativamente ao texto que lhe foi atribuído, resolver um exercício de escolha múltipla, seguido de uma citação que comprove a opção tomada. Assim, no item 1, identificarão o campo do texto; no segundo, a identificação do género; no terceiro item pede-se a identificação da posição do autor do texto sobre o assunto e, finalmente, o item 4 é dirigido à identificação do tipo de audiência esperado pelo escritor.

Após esta análise global, cada grupo procederá à leitura em detalhe do seu texto, com vista a identificar: vocabulário desconhecido, proeminência temática nas diferentes orações, os verbos mais frequentes, nomes derivados de verbos, adjectivos e advérbios. Esta é uma tarefa com alguma complexidade e também morosa, pois a morfologia é sempre uma área difícil para os alunos; requererá, portanto, um acompanhamento muito próximo da parte do professor e tempo suficiente para resolver a actividade. Os alunos registam os resultados deste exercício num acetato.

Exemplificarei, seguidamente, o tipo de trabalho proposto aos alunos, através da análise de um dos textos (*vide* Apêndice):

Texto A – <i>Egypt: Dreams realized</i>		
Género: história moralizante		
Metafunção Textual	Metafunção Interpessoal	Metafunção Ideacional
Variáveis de registo		
Modo Influência do contexto na escolha de palavras e estruturas	Relações Papel assumido pelo produtor do texto	Campo O que o autor do texto espera da sua audiência
<p>Texto escrito Contexto social: história exemplificativa Audiência: generalista</p>	<p>Papel assumido pelo produtor do texto: - contador de uma história - comentador de factos</p>	<p>Destinado a uma audiência generalista: • uso de vocabulário acessível a uma audiência escolarizada • referência a organismos internacionais (UN)</p>
<p>Formalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há referência ao produtor do texto • Proeminência temática: <ul style="list-style-type: none"> - Awatif - interveniente na história - her mother - Awatif's stepfather - educating girls - girls' education - doubters - illiterate parents - illiterate adults <p style="margin-left: 100px;">} problemática em análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de sintaxe padrão • Recurso a contrações apenas no discurso directo (I've; can't) • Recurso esparsa a estruturas de sintagmas nominais lexicalmente densos: <ul style="list-style-type: none"> - children not attending school - one of the three child representatives • Recurso a vocabulário nominalizado <ul style="list-style-type: none"> - doubters - investment - recognition - initiatives - representatives - meeting • Recurso a vocabulário comum • Uso frequente de processos <ul style="list-style-type: none"> - materiais: attend, give, donate, make, read, write, get on - relacionais: Awatif <u>was</u> eight years old not everyone <u>was</u> certain educating girls <u>was</u> a good idea - mentais: believe, convince - comportamentais: is seen as 	<p>No reconto da história, o autor não revela a sua posição; limita-se a expor os factos. Embora nunca seja assumida como pessoal, a carga atitudinal é revelada nos dois parágrafos finais (como se se tratasse da moral da história), através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escolha de vocabulário <ul style="list-style-type: none"> - doubters, is seen as a wise investment, illiterate parents depend, are inspired, international recognition • recurso a advérbios de intensificação <ul style="list-style-type: none"> - good idea, elderly merchant, more important 	

Como se pode ver, através do exercício de escolha múltipla, os alunos identificaram o campo, o género e as relações do texto. Na fase seguinte de desconstrução, analisou-se o modo do texto.

Por forma a reforçar a ideia de que escolhas diferentes geram textos também eles diferentes, propõe-se aos alunos a tarefa de reescreverem o texto (apenas dois parágrafos), substituindo todos os verbos que expressem sentimento, pensamento e opinião, eliminando advérbios e adjectivos e substituindo todas as formas de passiva por activas. Também aqui será necessário o auxílio do professor, pelo que este deve apoiar cada grupo na consecução da tarefa.

Neste momento, são distribuídos os três textos a todos os grupos. Os alunos lêem e comparam as duas versões, reflectindo sobre os significados produzidos pelo texto original e pela nova versão. É-lhes pedido, em primeiro lugar, que digam qual a versão que preferem e porquê e, em segundo lugar, que tirem conclusões sobre as diferenças de significado entre a versão original e a versão reescrita por eles. Por fim, usando os acetatos em que registaram os resultados da actividade de leitura detalhada, os alunos identificarão as características específicas de cada um dos textos trabalhados: história/reconto, carta/missiva e relatório.

Após esta reflexão, os diferentes grupos darão início à actividade de escrita. Dado que a escrita põe sempre bastantes dificuldades, tanto na organização de ideias como na organização do texto, esta actividade será apoiada/guiada. Assim, o grupo que trabalhe o texto *Egypt: Dreams realized* escreverá uma pequena narrativa, seguindo o diagrama em forma de estrela com cinco entradas: *who*, *when*, *where*, *what* e *why*; o grupo que trate o texto *What's keeping girls from school* organizará o seu discurso em torno da tabela *Fact*, *Opinion* e *Why*, de modo a escrever uma carta/mensagem, na qual apresentará um facto, dando e justificando uma opinião sobre o mesmo; finalmente, o terceiro grupo, que analisará o texto *Educated girls, a unique positive force for development*, fará um pequeno relatório sobre a falta de qualidade na educação, seguindo o diagrama em forma de peixe que os encaminha para a estrutura do texto: tópico principal – educação –, os diversos factores que contribuem para a falta de qualidade da educação em Portugal e um ou dois detalhes para cada um dos problemas assinalados.

Os textos serão apresentados a toda a turma, procedendo-se à sua correcção em conjunto.

Como tarefa final, e de modo a desenvolver as diversas capacidades básicas (ler, ouvir, falar e escrever), a turma fará um debate sobre o direito das raparigas à educação. A classe é dividida em dois grupos: os que são a favor e os que são contra, tendo cada um de defender as respectivas posições. Para evitar que os alunos mais fracos (ou mais tímidos) se sintam perdidos e não participem, o professor pode recorrer a várias estratégias: dá algum tempo aos dois grupos para prepararem o debate, ajudando-os a encontrar os tópicos principais para a discussão e pode ainda distribuir cartas de estratégia (*strategy cards*), em que são delineados alguns argumentos, nomeadamente a favor e contra.

Esta unidade didáctica não foi ainda experimentada, pelo que não poderei apresentar os resultados da mesma. Contudo, tanto os materiais seleccionados como as tarefas concebidas são autênticos e julgo serem bastante motivadores. Tive sempre a preocupação de apoiar todos os passos, quer em termos da análise dos textos, quer na construção dos mesmos, para que os alunos sintam que a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem é partilhada. Penso, portanto, que a unidade será bem acolhida por qualquer turma deste nível e que será também bem sucedida.

4.3. Em Jeito de Conclusão

Porque aposto na Teoria de Registo e Género como instrumento de análise e produção de texto a utilizar na aula de Língua Estrangeira? Porque ela enforma todas as minhas intuições sobre o tratamento da linguagem, porque nela encontrei resposta para dúvidas e, como disse, intuições sobre o ensino e a aprendizagem da língua, estrangeira ou materna, que, até há dois anos atrás, não conseguiam passar disso mesmo – dúvidas e intuições. Afinal, porque percebi o valor e a imensa contribuição que a linguística – uma linguística de carácter social e funcional – pode trazer-me, enquanto professora.

Um texto é o entrecruzar de diferentes fios de significado, como afirmam Eggins & Martin (1997: 233): “A text is the weaving together simultaneously of several different strands of meanings”. Como se organiza a linguagem para “entrelaçar” todos esses significados e que relações se estabelecem entre eles é o que pretende mostrar a Figura 4.3, adaptada por Feez (1998) a partir de Martin e Matthiessen (1991):

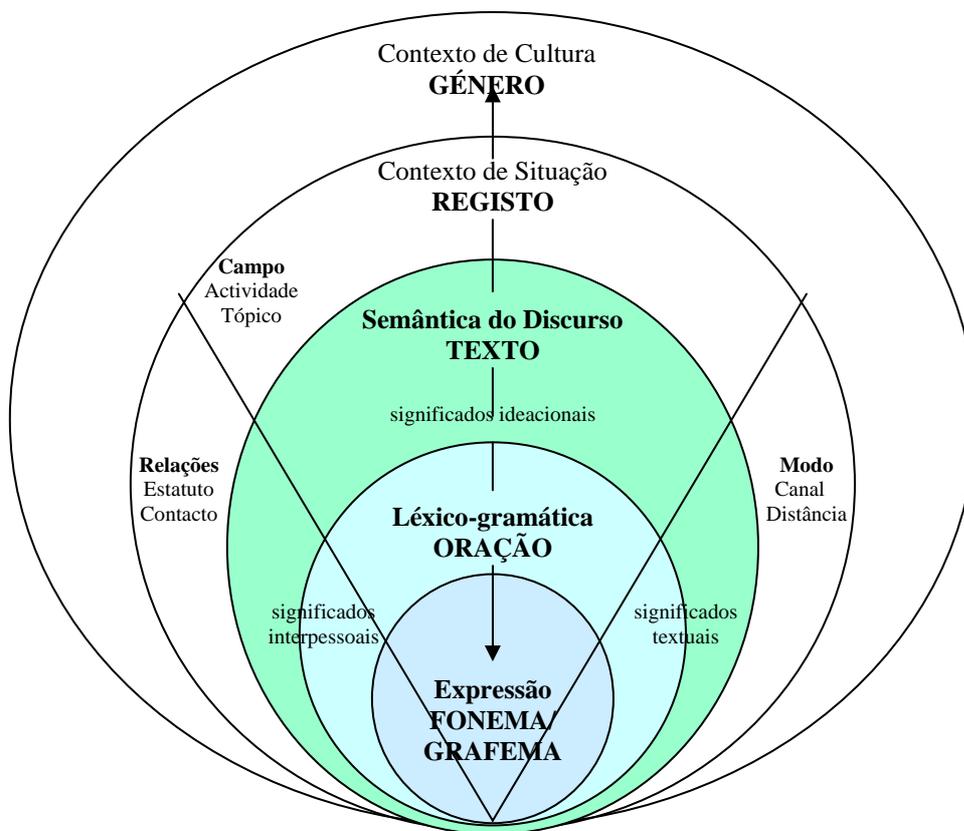


Figura 4.3. *Língua e Contexto* (traduzido de Feez, 1998: 8)

Como se pode constatar, o contexto de cultura, ou género, determina a organização do texto; nos termos de Martin (1985: 251), o género é uma actividade faseada e orientada para um objectivo; quando descrevemos a forma como as pessoas alcançam, linguisticamente, um determinado objectivo social, ou mais simplesmente, a forma como a linguagem nos permite atingir esse objectivo, estamos a descrever o género do texto. É, portanto, um nível mais abstracto, mais geral do que o contexto de situação, ou registo, e que o constrange, dado que as nossas escolhas léxico-gramaticais são por ele determinadas. Existem tantos géneros quantos sejam necessários para a sobrevivência/realização de uma sociedade/cultura e, quando for necessário, novos géneros surgirão. O leque de géneros à nossa disposição dependerá, portanto, das nossas necessidades, abrangendo tanto os géneros literários como os não literários, os que utilizamos no nosso quotidiano, seja uma simples conversa de café, um noticiário, uma receita culinária ou um encontro de serviços. Nas palavras de Martin (*idem*: 250), “They range from literary to far from literary forms: poems, narratives, expositions, lectures, seminars, recipes, manuals, appointment making, service encounters, news broadcasts and so on.” Os textos variam de acordo com a sua função e é essa variação funcional que a Teoria de Registo e Género pretende explicar.

Sempre que falamos/escrevemos, damos, simultaneamente, a nossa representação da realidade (significado experiencial), assumimos um papel na relação com o nosso interlocutor, exprimimos atitudes sobre o assunto da interacção (significado interpessoal) e organizamos o nosso discurso, de forma coesa e coerente, interrelacionando toda a informação com o contexto em que se insere (significado textual). Esta relação entre as metafunções e o registo resumem-se no quadro que se segue (Eggins e Martin, 1997):

Metafunção (organização da linguagem)	Registo (organização do contexto)
<ul style="list-style-type: none"> • Significado interpessoal (recursos para a interacção) • Significado ideacional (recursos para a construção do conteúdo) • Significado textual (recursos para a organização dos textos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações (estrutura dos papéis) • Campo (acção social) • Modo (organização simbólica)

Quadro 4.1. *A organização funcional da linguagem em relação com as categorias de análise de contexto* (traduzido de Eggins e Martin, 1997: 239)

Assim, cada uma das variáveis de registo põe “em jogo” um tipo diferente de significado (*meaning “at risk”*); esses significados serão realizados por padrões discursivo-semânticos e léxico-gramaticais, como clarificam Eggins e Martin (1997) através do Quadro 4.2.:

Contexto		Língua	
Variáveis de registo	Tipo de significado “em jogo”	Padrões discursivo-semânticos (coesão)	Padrões léxico-gramaticais
Campo	Ideacional	Coesão lexical Relações conjuntivas	Transitividade (caso) Relações lógico-semânticas (taxe)
Relações	Interpessoal	Função do discurso Estrutura da Troca	Modo verbal, modalidade, vocação, atitude
Modo	Textual	Referência (seguir os participantes)	Tema, estrutura de Informação Nominalização

Quadro 4.2. *Relação entre contexto, estratos e sistemas no modelo sistémico-funcional* (traduzido de Eggins e Martin (1997: 242))

Creio ter ficado demonstrado que, com este tipo de análise os alunos ficarão equipados com as “portable skills”, recorrendo aos termos de Martin (1986: 16), necessárias para lerem e escreverem qualquer texto. Usando a Teoria de Registo e Género, acompanhada, obviamente, de um ensino de qualidade, poderemos conduzir os nossos alunos aos níveis de literacia mais elevados, contribuindo, assim, para que Portugal possa, o mais cedo possível, ter uma população maioritariamente literata e preparada para os desafios do futuro.

Embora a presente dissertação seja, essencialmente, dirigida ao ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, acredito que o modelo de descrição da linguagem, proposto pela Escola de Sydney e aqui defendido, poderia também, com sucesso, constituir-se como um óptimo instrumento de trabalho para o ensino da Língua Materna. Como pudemos observar no Capítulo 1 (*vide* ponto 1.5.) deste trabalho, as taxas de insucesso nas disciplinas de Inglês e Português são igualmente (demasiado) altas e, diz-me a experiência, que as dificuldades dos alunos se situam, nas duas línguas, exactamente, nas

mesmas áreas: interpretação e produção de texto. Seria, portanto, benéfico que os professores destas disciplinas (e educadores, em geral) reflectissem sobre a origem dessas dificuldades e, em conjunto, procurassem encontrar soluções que conduzissem a níveis aceitáveis de literacia. Se um aluno não sabe interpretar e produzir um texto em Português, como poderá fazê-lo nas outras áreas curriculares? Poderão a História, a Geografia ou a Biologia viver sem estas duas competências? O aluno não sabe interpretar um gráfico em Matemática, será capaz de o fazer em Inglês ou Alemão?

O saber não é compartimentado; porém, e apesar de tanto se falar da transversalidade do *currículum*, os professores continuam separados, cada qual na sua *ilha*. Por outro lado, a formação inicial e contínua destes profissionais tende a perpetuar essa distância – cada disciplina olha, apenas, para dentro de si própria.

Há alguns anos atrás, realizei, na escola onde lecciono, um projecto – Centro de Aprendizagem – que envolveu professores de todas as áreas disciplinares, desde o Português, à Matemática, à Geometria Descritiva, a todas as Línguas Estrangeiras, até às actividades extra-curriculares de Teatro e danças de Salão. O objectivo era trabalhar com os alunos, que assim o desejassem, no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades específicas (nas áreas em que as sentissem) e a desenvolver a sua autonomia na aprendizagem. O Centro estava aberto das 8.30 da manhã até às 16.30 e funcionava em duas modalidades: os alunos poderiam vir tirar dúvidas, esporadicamente, ou tinham contratos de acompanhamento individual com determinado professor. A primeira modalidade exigia que houvesse professores de todas as disciplinas ao longo de todo o período de funcionamento, o que não era compatível com os recursos humanos da escola. Por outro lado, o nosso objectivo não era criar um centro de *explicações*. Na realidade, ele era bastante mais amplo, o que nós pretendíamos era dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem encontrar caminhos para a resolução de qualquer problema que lhes surgisse.

Havia, portanto, que encarar o ensino com um espírito completamente diferente daquele que presidia à aula tradicional. Naturalmente, o primeiro passo dado foi fazer formação de professores, mais especificamente, formação interdisciplinar. Pela primeira vez (e julgo que única), os professores de Inglês analisavam fichas de trabalho de Física, os de Física verificavam as fichas produzidas pela Filosofia, etc. Partíamos todos do princípio de que, embora não sendo peritos nessas áreas, todos sabíamos interpretar um enunciado e,

nesse sentido, poderíamos ajudar o aluno a raciocinar sobre as diversas disciplinas. As fichas de trabalho eram acompanhadas de soluções e de sugestões do tipo: se ainda não conseguiste resolver este problema/esta questão, ou se ainda tens dúvidas, consulta..., seguido da respectiva indicação bibliográfica, ou, por exemplo, enumera e reflecte sobre os passos que deste para chegar a esta conclusão.

Esta foi das experiências mais gratificantes que tive ao longo da minha carreira, pois consegui entusiasmar e pôr a conversar, fazer com que todas as áreas curriculares e extra-curriculares se entendessem e trabalhassem como um corpo único ao serviço da população escolar. A adesão de alunos e encarregados de educação a este projecto foi surpreendente – no início do segundo ano, tínhamos cerca de 800 inscrições para contratos de acompanhamento individual (numa população de cerca de 1100 alunos).

Nessa altura, não conhecia ainda a Linguística Sistémico-funcional. Ela ter-me-ia sido muito útil, nomeadamente, para ajudar os alunos na interpretação e na construção dos diversos géneros que as disciplinas utilizam. Pela forma como perspectiva a linguagem, enquanto recurso para a produção de significados adequados a um determinado contexto cultural e situacional, a LSF propõe um modelo de descrição (da linguagem) que, em minha opinião, contribuirá, decisivamente, para elevar os níveis de literacia do indivíduo, constituindo-se, deste modo, como um instrumento valioso para qualquer professor. A este respeito, afirma Eggins (1994: 1):

The systemic (...) approach is increasingly being recognized as providing a very useful descriptive and interpretive framework for viewing language as a strategic, meaning-making resource.

Esta dissertação não é, de forma alguma, um trabalho de investigação completo. É, somente, um primeiro passo. Aqui, apresentei as bases teóricas que enformarão a minha prática futura, não só como professora de Inglês e Alemão como também nas tarefas de formação de professores a que tenho estado ligada.

Uma coisa é certa: tal como a experiência levada a cabo nos projectos *Writing* e *Write it Right* agradou a professores, alunos e investigadores, também a mim agradou e enriqueceu, profundamente, ter feito esta investigação e ter descoberto o trabalho de todos os autores aqui mencionados.

Contrariando as *regras* do género, segundo as quais devia começar esta dissertação pelos agradecimentos, faço-o na sua conclusão.

Muito obrigada a quem, em primeiro lugar, me induziu a fazer este mestrado – Professora Doutora Isabel Casanova; à Professora Doutora Luíza Azuaga – que me deu a conhecer a História da Língua Inglesa, novidade absoluta para mim e que tanto jeito me tem dado para explicar determinados fenómenos linguísticos aos meus alunos; e um muito especial bem-haja para o meu “Professor de Linguística” e orientador desta tese – Professor Doutor Carlos Gouveia.

À minha colega e amiga Luísa, pelas muitíssimas vezes em que *batemos com a cabeça na parede*, rimos, ou quase chorámos, um até à próxima, pois continuamos a querer aprender mais.

Finalmente, um obrigado às duas pessoas “especiais” da minha vida: o meu filho, que “aturou” dois anos de rabugice e de refeições empacotadas, e à minha irmã Nanda, pela paciência com que leu e criticou todos os meus textos e pela força que sempre me deu.

Referências Bibliográficas

ATHERTON, J.

2002 *Doceo: Language Codes* [On-line] UK:
http://www.doceo.co.uk/language_codes.htm

AUERBACH, Elsa

1992 “Literacy and Ideology”. In *Annual Review of Applied Linguistics* 12 (pp. 71-85).

AZEVEDO, Joaquim, coord.

2003 *Avaliação dos Resultados Escolares – Medidas para Tornar o Sistema Mais Eficaz*.
Porto: Edições ASA.

BAHTIA, Vijay K.

1993 *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman

2004 *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London, New York:
Continuum.

BAKHTIN, Mikhail M.

1978 *Esthétique et Théorie du Roman*. Trad. Daria Olivier. Paris: Gallimard.

1986 *Speech Genres and Other Late Essays*. Trad. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson
and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press Slavic Series 8.

BENAVENTE, Ana, A. Rosa, A. F. Costa e P. Ávila

1996 *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*.
Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação

BERNSTEIN, Basil

1961a Social structure, language and learning. *Educational Research* (London), vol. 3, no.
3 (pp. 163-76).

1961b “Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning”, in
Halsey, A. H.; Floud, J; Anderson, C. A., (eds.). *Education, Economy and Society*
(pp. 288-314). New York, Free Press

1970 “Education cannot compensate for society”, in *New Society* (London), vol. 15, No.
387. (pp. 344-47).

1971 *Class, Codes and Control*, vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul.

BITZER, Lloyd F.

1968 “The Rhetorical Situation”. In *Philosophy and Rhetoric*, 1 (pp. 1-14)

BLOOR, Thomas and Meriel Bloor

2004 *The Functional Analysis of English*. London: Arnold. (2nd edition)

BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude Passeron

1970 *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Trad. Ribeiro,
M. A. Lisboa, Editorial Veja

BREURE, Len

2001 *Development of the Genre Concept*. Utrecht: University of Utrecht. [On-line] The Netherlands: <http://www.cs.uu.nl/leen/Genredev/GenreDevelopment.htm>

BRONSON, Mathew C.

2001 *Genre is a Verb: Research on Academic Writing in Critical Perspective*. Qualifying Paper # 2, Draft #3. [On-line]: <http://www.enformy.com/BronsonQPwp.html>

BRUNER, Jerome

1960 *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1966 *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1971 *The Relevance of Education*. New York: Norton.

1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1987 Prologue to the English edition. In L.S. Vygotsky, *Collected works* (Vol. 1, pp. 1-16) (R. Rieber & A. Carton, Eds.; N. Minick, Trans.). New York: Plenum.

1996 *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

BUTT, David, R. Fahey, S. Feez, S. Spinks, C. Yallop

2001 *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: Macquarie University

CANDEIAS, António

2000 "Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas". In Delgado-Martins *et al* (Org.), *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 209-263). Lisboa: Caminho.

CHRISTIE, Francis

1990 "The Changing Face of Literacy", in Christie, Frances (ed.), *Literacy for a Changing World*. (pp. 1-25). Hawthorn, Vic., Australian Council for Educational Research.

COUNCIL OF EUROPE

1997 *European Language Portfolio: Proposals for Development*. Strasbourg: Council of Europe.

2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

DELONG, J. Bradford, C. Goldin, and L. Katz

2002 *Sustaining U.S. Economic Growth*. [On-line]: USA: <http://post.economics.harvard.edu/faculty>

EGGINS, Suzanne

1994 *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.

EGGINS, S. and Jim R. Martin

1997 "Genres and Registers of Discourse". In Van Dijk, T. A. (ed.), *Discourse as Structure and Process – Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 1). London: Sage Publications (pp. 230-256).

FEEZ, Susan

1998 *Text-based Syllabus Design*. Sydney: NCELTR

FIRTH, John R.

1937 "Context of Situation". In *The Tongues of Men*. London: Watts & Co. Reprinted in *The Tongues of Men and Speech*. Oxford: Oxford University Press (pp. 110-114).

1957 *Man and Culture, An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski*. London: Routledge and Kegan Paul

GOLDIN, Claudia and Lawrence F. Katz

2003 *Mass Secondary Schooling and the State: The Role of State Compulsion in the High School Movement*. NBER Working Paper No. 10075, November 2003. [On-line] USA: <http://post.economics.harvard.edu/faculty>

GOUVEIA, Carlos A. M.

2004 "Syllabuses, Textbooks and Teaching Practices: Literacy and Language Teaching in Portugal". *Proceedings of the First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics: Systemic Functional Linguistics in Language Education*.

GRAY, William

1956 *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: Unesco.

HALLIDAY, Michael A. K.

1978 *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Meaning*. London: Arnold.

2001 Interview D.E.L.T.A., 17: 1, 2001 (pp. 131-153)

2004 *An Introduction to Functional Grammar*. (3rd Edition) London: Arnold.

HALLIDAY, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan

1976 *Cohesion in English*. London: Longman

1985 *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press, Geelong, Vic.

HASAN, Ruqaiya

1992 *The Conception of Context in Text*. Mimeo, Sydney: Macquarie University

HYON, S

1996 *Genre in Three Traditions: Implications for ESL*. TESOL Quarterly 30, 4: 693-722.

KRESS, Gunther

1993 "Genre as Social Practice", in Cope, Bill and Mary Kalantzis (eds.), *The Powers of Literacy – A Genre Approach to Teaching Writing*. (pp. 22-37). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

1997 *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge.

LITTLEJOHN, Stephen

2002 *Theories of Human Communication*. Albuquerque: Wadsworth.

LUKE, Allan

- 1996 “Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital”, in R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (pp. 308-338). London and New York: Longman.

MACKEN-HORARIK, Mary

- 1996 “Literacy and Learning Across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers”, in R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (pp. 232-278). London and New York: Longman.

MALINOWSKI, Bronislaw, K.

- 1935 *A Study of the Coral Gardens and their Magic*. Vol. 2. London: Allen
1944 *A Scientific Theory of Culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press

MARTIN, Jim R.

- 1985 “Process and Text: two aspects of semiosis”, in Benson, J. D. & W. S. Greaves (eds.), *Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. (pp. 248-274). Norwood, N. J.: Ablex.
1986 “Intervening in the process of writing development”, in C. Painter and J. R. Martin (eds.), *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum*. ALAA Occasional Papers No 9: 11-43. Brisbane: Applied Linguistics Association of Australia.
1992 *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
2000 [Journal Articles] Grammar meets genre , reflections on the ,Sydney School, Arts 22. 2000. (pp. 47-95).

MARTIN, Jim R. and Joan Rothery

- 1980 *Writing Project Report, Number 1* (Working Papers in Linguistics). Sydney, Australia: University of Sydney.
1981 *Writing Project Report, Number 2* (Working Papers in Linguistics). Sydney, Australia: University of Sydney.

MILLER, Carolyn R.

- 1984 *Genre as Social Action*, in Quarterly Journal of Speech, 70 (pp. 151-167).
1994 “Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre”, in Freedman, A. and Peter Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis (pp. 67-78).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GAVE

- 2001 *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Departamento do Ensino Básico

- 2001 *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Autor.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

- 2005 *INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES Qualificar Portugal: mais crescimento económico, mais emprego e mais coesão social*
<http://www.novasoportunidades.gov.pt>

NORTH, Brian

2000 *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

NUNAN, David

1989 *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

1995 *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Phoenix ELT.

OECD, STATISTICS CANADA

2000 *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD Publications.

OECD

2001 *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications

2003 *Learning for Tomorrow's world: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publications

2005 *Education at a Glance*.

PEDROSA, Inês

2003 Crónica Feminina. A obra em si. *Expresso-Única*, 15 de Novembro: 14.

RATNER, Carl

1998 "Historical and Contemporary Significance of Vygotsky's Sociohistorical Psychology", in Rieber, R. and Salzinger, K. (eds.), *Psychology: Theoretical-Historical Perspectives*. Washington D.C.: American Psychological Association. (pp. 455-473)

2004 "[Vygotsky's Conception of Psychological Development](#)", in R. Rieber & D. Robinson (eds.), *The Essential Vygotsky*. NY: Kluwer/Plenum. (pp. 401-413).

ROTHERY, Joan

1996 "Making Changes: Developing an Educational Linguistics", in R. Hasan and G. Williams (eds.), *Literacy in Society*. London: Longman (pp. 86-123).

SADOVNIK, A. R.

2001 *Basil Bernstein*. Paris: Prospects: the quarterly review of comparative education, vol. XXXI, no. 4, December 2001. UNESCO: International Bureau of Education (pp. 687-703).

SIM-SIM, Inês e Glória Ramalho

1993 *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: GEP, ME.

SPRING, R. Y.

2002 *Basil Bernstein's Sociolinguistic Theory of Language Codes*. [On-line] USA:
<http://zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch.htm>

UNSWORTH, Len

2002 *Changing Dimensions of School Literacies*, in *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 25, no. 1 (pp. 62-77).

VERESOV, Nikolai

1998 *Vygotsky before Vygotsky: The path to the cultural-historical theory of human consciousness (1917-1927): historical and methodological analysis*.

Oulun yliopisto (Oulu). In *The Vygotsky Project*. [On-line]

<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/>

VYGOTSKY, Lev S.

1962 *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press

1978 *Mind and Society: The Development of Higher Mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1987 *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation*. The Collected Works of Vygotsky. Plenum Press.

1991 *Imagination and Creativity*. *Soviet Psychology*, 29, 73-88. (Trabalho original publicado em 1931)

VYGOTSKY, Lev S. & LURIA, ALEXANDER R.

1993) *Studies on the History of Behavior. Ape, Primitive Man, and Child*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Trabalho original publicado em 1930)

ZAPPEN, Jim P.

2000 "Mikhail Bakhtin (1895-1975)", in Moran, M. G. & M. Ballif (eds.), *Twentieth-Century Rhetorics and Rhetoricians: Critical Studies and Sources*. Westport, Connecticut: Greenwood Press. (pp. 7-31).

APÊNDICE

Este apêndice é constituído por duas partes: na primeira, apresento os textos a trabalhar com os alunos e faço a análise dos respectivos género e registo; da segunda, consta a unidade didáctica.

TEXTOS

Texto A

Egypt: Dreams realized



© UNICEF/2000/Pirozzi

Through the achievements of children such as these in a community school in Egypt, the eyes of a remote community have been opened onto the world.

Awatif Morsy was eight years old and living in Beni Shara'an, Egypt when someone came to her house and asked for the names of children not attending school. Her mother gave them Awatif's name. She has been going to school ever since.

Initially not everyone was certain that educating girls was a good idea. Farmers, for instance, were afraid they would lose cheap labour. Even Awatif's stepfather was unconvinced.

But Faroul Abdel Naim, an elderly merchant, did not share that view and instead donated premises to be used as a school. "I've come to believe that a girl's education is more important even than a boy's," says Mr Abdel Naim. "A man can always make something out of his circumstances but a girl can't. She needs to be educated in order to get on in life."

Eight years later, most of the doubters share his opinion. Today, the school – now three classrooms – is seen as a wise investment.

Illiterate parents depend on their daughters to read and write for them. Many illiterate adults are inspired to take literacy classes themselves.

Over the years, Egypt has gained international recognition for its girls' education initiatives. Awatif Morsy has played an important role. In 2001, the 8-year-old was one of three child representatives sent by Egypt to Kampala, Uganda to attend a preparatory meeting for the UN Special Session on Children.

UNICEF's *The State of the World's Children 2004 Report*

Texto B

What is keeping girls from school?

**A message from Jessica Lange,
UNICEF Goodwill Ambassador**

During a recent visit to Africa, I was saddened to observe the widespread neglect and mistreatment of women and girls. Who, because of bias and conflict, have lost nearly all aspects of their protective environment – particularly education and healthcare.

Many youngsters, for example, are being raised in camps for displaced people and have lost years of schooling. Which will impact not only the lives of these children, but also the lives of their children's children.

There is so much at stake here. And I fervently hope the international community will intensify its commitment to providing every child with a primary education that is free, compulsory, and of good quality.

Jessica Lange

UNICEF

To support UNICEF,
Please contact your nearest UNICEF office
Or National Committee for UNICEF.

www.unicef.org

Time, January 2004

Texto C

Educated girls, a unique positive force for development



© UNICEF / 2003 /Yeo

A recent report found that 135 million children in the developing world between the ages of 7 and 18 had no education at all, with girls 60 per cent more likely than boys to be so 'educationally deprived'. Educational deprivation and poverty go hand in hand. Gender disparity in education is significantly greater for children living in poverty. Thus, girls are in double jeopardy, affected by both gender and poverty.

An alternative approach to development that will allow girls their right to education, meet the commitments of the international community and maximize the multiplier effects of investing in girls' education is a human rights, multisectoral model.

The rights of children are inextricably linked to the rights of women. Neither will be realized without ending discrimination in all forms, especially gender-based discrimination.

Many of the obstacles that keep girls from enjoying their right to complete their education are found far from school – unsafe water, communities ravaged by HIV/AIDS, families caught in poverty's grip. Solutions to the education crisis lie in many areas, such as providing school or improving access to safe water.

The Millennium Development Goals have linked progress on education, health, poverty relief and the environment with girls' right to equality in schooling. This holds promise for the lives of all children and the fate of all nations.

UNICEF's The State of the World's Children 2004 Report

Análise dos Textos A, B e C:

Metafunção Ideacional		
<p style="text-align: center;">Campo O que o autor do texto espera da sua audiência</p>		
Texto A	Texto B	Texto C
<p>Destinado a uma audiência generalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de vocabulário acessível a uma audiência escolarizada • referência a organismos internacionais (UN) 	<p>Destinado a uma audiência generalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de vocabulário acessível a uma audiência escolarizada • não há referências intertextuais 	<p>Destinado a uma audiência específica, com algum grau de erudição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escolha de vocabulário técnico e erudito (já exemplificado) • referência a doenças (HIV/AIDS) e a The Millennium Development Goals

Metafunção Interpessoal		
<p style="text-align: center;">Relações Papel assumido pelo produtor do texto</p>		
Texto A	Texto B	Texto C
<p>Papel assumido pelo produtor do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contador de uma história - comentador de factos 	<p>Papel assumido pelo produtor do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observador/comentador empenhado/crítico - objectivo do autor: comprometer autoridades / comunidade internacional e levá-las a agir 	<p>Papel assumido pelo produtor do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - revelador e comentador de factos
<p>No reconto da história, o autor não revela a sua posição; limita-se a expor os factos: Embora nunca seja assumida como pessoal, a carga atitudinal é revelada nos dois parágrafos finais (como se se tratasse da moral da história) através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escolha de vocabulário: <ul style="list-style-type: none"> - doubters, is seen as a wise investment, illiterate parents depend, are inspired, international recognition • recurso a advérbios de intensificação: <ul style="list-style-type: none"> - good idea, elderly merchant, more important 	<p>Uso frequente de vocabulário indiciador da posição/atitude do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I was saddened, widespread neglect, bias, I fervently hope 	<p>Embora se trate de um relatório (muito mais formal que os outros dois textos), e não haja nunca referência ao autor do texto, ele manifesta a sua posição, sobretudo pela escolha do vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - girls are in double jeopardy, their right to education, inextricably linked to women's rights, keep girls from enjoying their right, this holds promise

Metafunção Textual		
Modo Influência do contexto na escolha de palavras e estruturas		
Texto A	Texto B	Texto C
<p>Texto escrito Contexto social: história exemplificativa Audiência: generalista</p>	<p>Texto escrito Contexto social: mensagem publicada na imprensa Audiência: generalista</p>	<p>Texto escrito Contexto social: relatório publicado pela UNICEF Audiência: especialista</p>
Formalidade		
<ul style="list-style-type: none"> • Não há referência ao produtor do texto • Proeminência temática: <ul style="list-style-type: none"> - Awatif - interveniente na história - her mother - Awatif's stepfather - educating girls - girls' education - doubters - illiterate parents - illiterate adults <div style="margin-left: 100px;">} problemática em análise</div> • Uso de sintaxe padrão • Recurso a contrações apenas no discurso directo (I've; can't) • Recurso esparso a estruturas de sintagmas nominais lexicalmente densos: <ul style="list-style-type: none"> - children not attending school - one of the three child representatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Referência ao produtor do texto – I (J. Lange) – sujeito gramatical • Proeminência temática: <ul style="list-style-type: none"> - produtor do texto (maior frequência) - women and girls - many youngsters - international community <div style="margin-left: 100px;">} problemática em análise</div> • Uso de sintaxe padrão • Sem recurso a contrações • Recurso a estruturas de sintagmas nominais lexicalmente densos: <ul style="list-style-type: none"> - widespread neglect - mistreatment of women and children - protective environment - camps for displaced people 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há referência ao produtor do texto • Proeminência temática: <ul style="list-style-type: none"> - recent report - children in dev. world - girls - educational deprivation - gender disparity - gender and poverty - the rights of children - obstacles - HIV/AIDS - communities - solutions to the education crisis - The Millennium Dev. Goals <div style="margin-left: 100px;">} problemática em análise</div> • Uso de sintaxe padrão • Sem recurso a contrações • Recurso frequente a estruturas de sintagmas nominais lexicalmente densos: <ul style="list-style-type: none"> - children living in poverty - educationally deprived - alternative approach to... - is a human rights multisectoral model families caught in poverty's grip

Modo (cont.)

Texto A	Texto B	Texto C
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a vocabulário nominalizado <ul style="list-style-type: none"> - doubters - investment - recognition - initiatives - representatives - meeting • Recurso a vocabulário comum • Uso frequente de processos <ul style="list-style-type: none"> - materiais: attend, give, donate, make, read, write, get on - relacionais: Awatif <u>was</u> eight years old not everyone <u>was</u> certain educating girls <u>was</u> a good idea - mentais: believe, convince - comportamentais: is seen as 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a vocabulário nominalizado <ul style="list-style-type: none"> - visit - neglect - mistreatment - healthcare - lives - commitment • Recurso a algum vocabulário erudito <ul style="list-style-type: none"> - widespread neglect - bias - protective environment - compulsory • Recurso frequente a processos mentais: <ul style="list-style-type: none"> - sadden - hope • e comportamentais: <ul style="list-style-type: none"> - raise - impact - intensify • Recurso frequente a passivas <ul style="list-style-type: none"> - I was saddened - Many youngsters (...) are being raised 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a vocabulário nominalizado: <ul style="list-style-type: none"> - report - developing - educationally deprivation - approach - development - commitments - discrimination - gender-based discrimination - poverty relief • Recurso frequente a vocabulário erudito e técnico: <ul style="list-style-type: none"> - deprivation - gender disparity - double jeopardy - approach - multiplier effects - multisectoral model - discrimination - ravaged by HIV/AIDS - poverty's grip - poverty relief - fate of nations • Clara predominância de processos relacionais • Recurso frequente a orações encaixadas <ul style="list-style-type: none"> - A recent report found that 135 million... had no education - An alternative approach to development that keep... is a human rights, multisectoral model - Many of the obstacles that keep... are found far from school

UNIDADE DIDÁTICA

Tasks:

By the end of the unit students should be able to:

- Write a letter defending the girls'/boys' right to education
- Write a newspaper article giving their view on the matter
- Write a short narrative, telling a story
- Debate their views on the matter of girls' right to education

Step 1 – Eliciting the topic area

– **Bringing students' experience and knowledge in.**

Students are shown the pictures¹ below and asked to describe them. Teacher asks questions, in order to get the students to start talking. It is a plenum² activity, initiated by the teacher.

All the answers are written on the board.



¹ Source: www.unicef.org

² plenum – social form of work, meaning everyone is engaged in the activity.



1. Who do you see? Are there any boys?
2. How do the children look like?
3. Do they seem happy or unhappy?
4. What are they doing?
5. In which country/countries could the pictures have been taken?
Why?
6. Is it important for boys and girls to get an education? Why?
7. Is primary and secondary education compulsory all over the world?

Step 2 – Reading comprehension – interpreting maps and graphs.

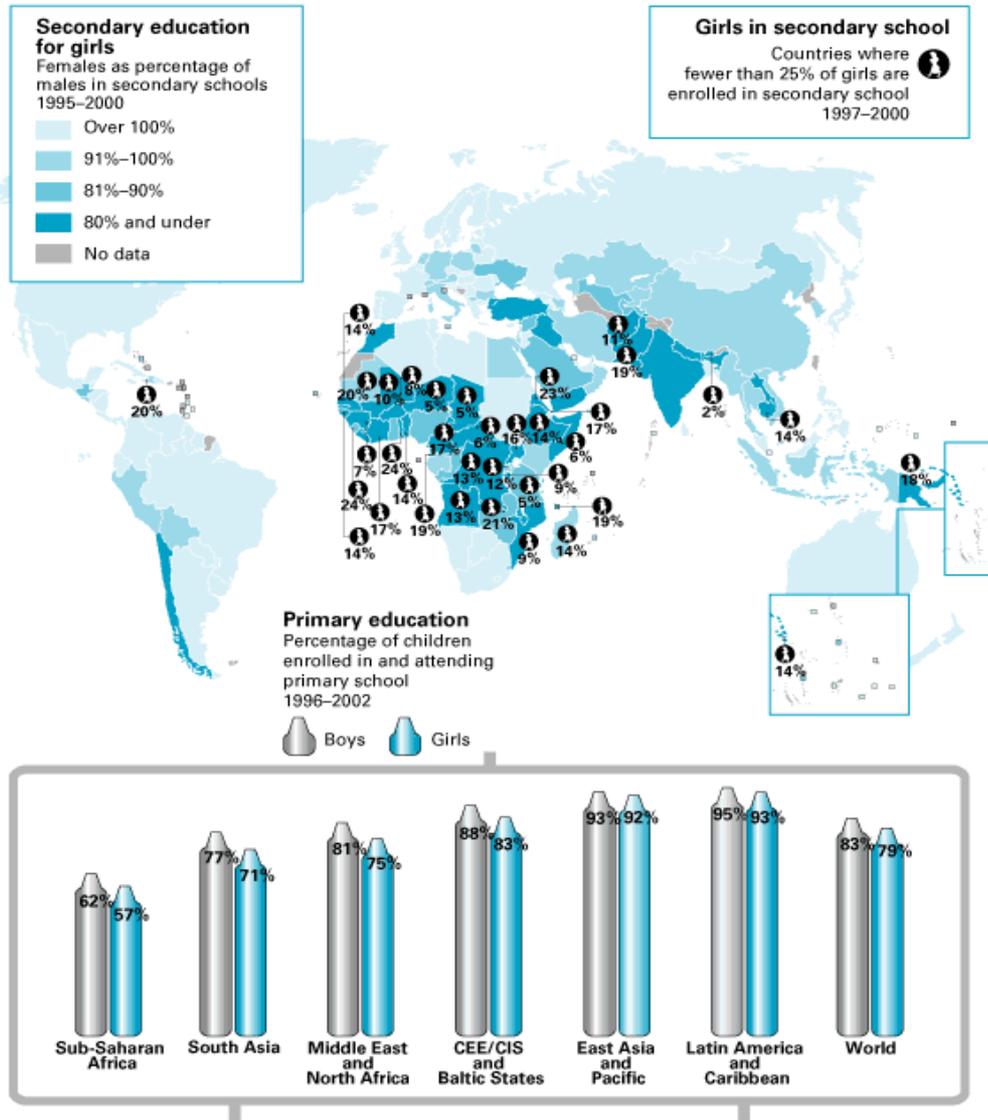
In pairs, students will solve two different tasks.

- a True/False exercise;
- a cloze text – the words missing will be jumbled in a box.

1. Look at the map and study it.

The State of the World's Children 2004

Primary education



1. Say whether the statements below are true or false according to the map and graphs.

1. There are as many girls as boys enrolled in primary education all over the world.
2. Europe is the continent where more girls than boys attend primary schools.
3. Secondary education is not a reality in a very large number of countries.
4. East Asian girls are not discriminated as far as primary education is concerned.

2. Complete the text accompanying the last graph. You'll find the words you need in the box below. Three words do not fit in.

equality women's universal walk
open primary men education close

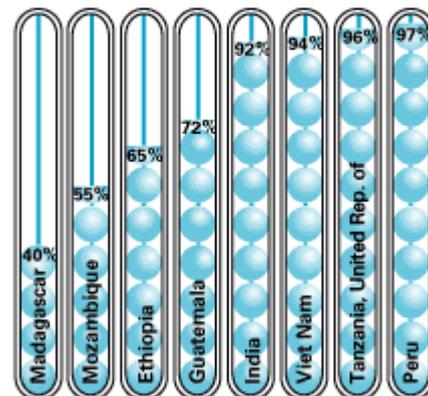
Millenium Development Goals

Gender _____ in education and _____ empowerment are critical to achieving _____ primary _____.

When school doors swing _____ for girls, both boys and girls _____ through.

Primary school achievement

Percentage of children entering primary school who reach grade 5
Survey data 1995–2001
Selected countries



http://www.unicef.org/sowc04/sowc04_primary_education_map.html

Step 3 – Reading comprehension – reading for the gist.

– Introducing the idea of different genre, different choices.

Students will now work in groups. Each group receives a different text: A, B and C. In order to check the overall understanding of the text, each group must answer: (1) a multiple choice exercise and (2) find the evidence to support the choices made.

1. After reading the text, choose a), b) or c) to complete each sentence.

1. The text is about a) the boys' right to education.
 b) the girls' right to education.
 c) adults' right to education.

2. The text is a) a letter
 b) a report
 c) the retelling of a story.

3. The author takes a) pro | position towards the topic.
 b) an against
 c) a neutral

4. The author is addressing a) a specialized | audience.
 b) an educated
 c) an illiterate

2. Support the choices you made in the previous exercise with a quotation from the text.

Step 4 – Reading comprehension – reading for detail.

Each group will now be assigned the task of listing:

1. the unknown words;
2. the subject of each sentence;
3. the most frequent verbs;
4. nouns derived from verbs;
5. adjectives and adverbs.

Since this will be the most difficult task for the students (identifying morphology is usually found to be difficult), it will require a lot of scaffolding and possibly some time.

(The results of this work are shown in the grids of text analysis.)

Step 5 – Rewriting the text.

Students try to rewrite the text (two paragraphs) by:

- a) replacing all the verbs which imply feeling, thinking or expressing opinion;
- b) eliminating all adverbs and adjectives
- c) replacing all forms of passive by active sentences

Step 6 – Reading aloud. Comparing versions.

Students will now share the three texts. Each group reads the original version and the one they have just rewritten.

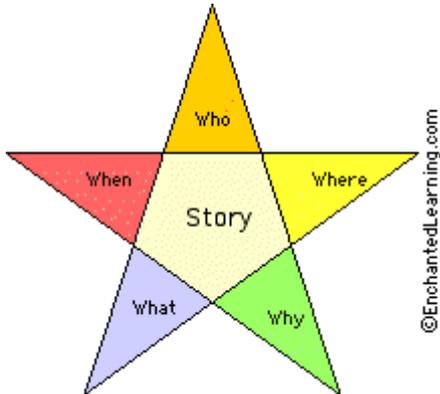
They will then be asked to:

1. say which version they prefer and why;
2. draw conclusions on:
 - the difference of meaning between original and rewritten text;
 - what characterizes each of the three texts – A, B and C.

Step 7 – Writing

Together, students will write:

Group A – a short narrative



Following a five-star diagram, students will build on their previous and newly acquired knowledge, life experience, and imagination to write a short story.

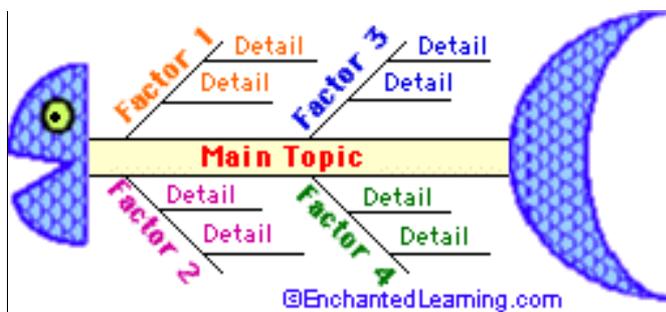
Group B – a message exposing a problem (defending a point of view)

Fact	Opinion	Why?
➤ (1)	➤ (1)	➤ (1)
➤ (2)	➤ (2)	➤ (2)

By filling in the chart, students will organize: facts, an opinion about that fact, and how they know that (why).

Group C – a report on the lack of quality in education.

Using a *Fishbone* diagram, students will organize the different factors contributing to the lack of quality in education, giving one or two details for each of the problems encountered.



Step 8 – Debate

Finally, students will be divided into two groups: the pros and the cons.

One group will have to defend girls' right to education, and the other will have to support the opposite point of view.

In case this is not a “good” class, you can either provide them with the projection of pro and con arguments, strategy cards, or have somehow prepared them with the appropriate tools to participate in the debate. You can also have them write main topics for the debate (either on the board or on a transparency) before starting it.