

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem (POSLETRAS)

Dissertação

**Modelagem do perfil sistêmico
do gênero Relato Pessoal
aplicada ao contexto de produção
em língua inglesa a partir
da implementação do programa
de ensino-aprendizagem
Ler para Aprender**

Nathan Botelho Andrade

Mariana
2022



NATHAN BOTELHO ANDRADE

**MODELAGEM DO PERFIL SISTÊMICO DO GÊNERO RELATO PESSOAL
APLICADA AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR
DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM LER
PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Linha de Pesquisa 3: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Giacomo Patrocínio Figueredo

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Karen Andresa Teixeira Santorum

Mariana/MG

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A553m Andrade, Nathan Botelho.

Modelagem do perfil sistêmico do gênero relato pessoal aplicada ao contexto de produção em língua inglesa a partir da implementação do programa de ensino-aprendizagem ler para aprender. [manuscrito] / Nathan Botelho Andrade. - 2022.

78 f.: il.: color.. + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Giacomo Patrocínio Figueredo.

Coorientadora: Profa. Dra. Karen Andresa Teixeira Santorum.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Modelagem linguística. 2. Pedagogia de gênero. 3. Linguística sistêmico-funcional. 4. Programa Ler pra Aprender. I. Figueiredo, Giacomo Patrocínio. II. Santorum, Karen Andresa Teixeira. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 81

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Nathan Botelho Andrade

"Modelagem do perfil sistêmico do gênero relato pessoal aplicada ao contexto de produção em língua inglesa a partir da implementação do programa de ensino-aprendizagem ler para aprender"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 21 de julho de 2022.

Membros da banca

Prof. Dr. Giacomo Patrocínio Figueredo - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Karen Andresa Teixeira Santorum - Coorientadora - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Francieli Silvéria Oliveira - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Giacomo Patrocínio Figueredo, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 21/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Giacomo Patrocínio Figueredo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/07/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0364460** e o código CRC **635899B0**.

Aos meus queridos avós, Olímpia e Antenor.

AGRADECIMENTOS

Fazer um curso de mestrado sempre fora um sonho de criança meu. Chegar até aqui foi muito mais difícil do que jamais imaginei, ainda mais em um momento histórico de crise sanitária mundial. Certa vez, enquanto garoto, ainda vivendo em minha cidade natal, um médico amigo da família havia me dito para não sonhar tão alto, pois devido à situação financeira de minha família, eu não poderia estudar o que quisesse, mas, sim, o que minha “condição financeira” permitisse. Esse pensamento me acompanhou durante os anos seguintes e me esforcei para chegar até aqui, longe de casa e estudante de uma universidade pública bem conceituada. O fato de estar escrevendo estes agradecimentos significa que consegui realizar meu sonho: ser professor e tradutor. A pesquisa aqui apresentada só foi possível de ser realizada, porque eu pude contar com o apoio de inúmeras pessoas, às quais acreditei em mim e, por isso, endereço-lhes a minha mais sincera gratidão.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, essa força invisível que me manteve firme na missão mesmo quando já não parecia haver motivos para continuar. Como já dizia Antoine de Saint-Exupéry, em *O Pequeno Príncipe*, “o essencial é invisível aos olhos”.

Ao meu orientador, Prof. Giacomo, muito obrigado por ter me guiado pelos caminhos da pesquisa e me incentivado em diversos momentos. Mesmo com todas as minhas limitações, você esteve presente e disponível para me ensinar e isso fez toda a diferença. Você é um exemplo a ser seguido.

À Profa. Karen Santorum, minha co-orientadora, por toda sua ternura e sensibilidade para comigo ao longo desse percurso. Sua presença nesta caminhada foi essencial para que este trabalho fosse concluído. Obrigado pela aprendizagem e paciência. Você também é um exemplo a ser seguido

Aos meus pais, Sônia e Joselito, pelo apoio incondicional nesses vários anos longe de vocês. Mãe, obrigado por ter me ouvido por incontáveis vezes e ter sempre me motivado a olhar o lado positivo das coisas. Nem sempre eu consigo, mas sigo no exercício. E obrigado, também, por todos os sacrifícios feitos, para que não me faltasse nada.

Aos meus avós maternos, Olímpia e Antenor (*in memoriam*), obrigado por terem me amado incondicionalmente e enxergado o meu potencial. Vocês não conseguiram me ver chegar até aqui, mas foram peças fundamentais para que este dia chegasse. Este sonho seria não se realizaria se não houvesse a participação de vocês.

À Sônia Almeida, minha eterna gratidão. Obrigado por me receber em sua casa e me tratar com dignidade. Meus dias de estudante foram mais aprazíveis, porque tive apoio em sua amizade e no conforto do seu lar.

À Nathércia Barbosa, minha irmã do coração. Obrigado por todo o apoio e pelas conversas intermináveis a respeito, também, da vida acadêmica. Sua experiência me ajudou muito a compreender que por pior que as coisas pareçam, é possível chegar ao final e que *It's okay not to be okay*.

A Thiago Marques, meu irmão do coração. Obrigado por sua amizade e por estar sempre disponível para me auxiliar com o que fosse necessário. Você é exemplo de humildade e humanidade, no qual pretendo me espelhar.

À Allissa Perdigão, Ariane Albergaria, Francieli Silvéria, Monyze Cunha e a Sérgio Elias, meus queridos amigos que a vida em Mariana me trouxe. Vocês formam a minha família “fora de casa”. É impossível transcrever em palavras o carinho e a gratidão que sinto/tenho por vocês. Obrigado por tornarem minha trajetória mais leve, ainda que em meio a alguns tornados.

A Flávio Lopes e José Renato Souza, minha eterna gratidão. Nossos vários “bate-papos” trouxeram-me, por incontáveis vezes, de volta à realidade e impulsionaram-me a respeitar e valorizar a minha história. Obrigado por me darem ouvidos quando eu precisei.

À Universidade Federal de Ouro Preto, que, entre idas e vindas, já me abriga há vários anos. Aqui tenho aprendido a ser um profissional cada vez melhor e conhecido pessoas fantásticas.

Ao POSLETRAS, minha gratidão por toda a assistência prestada a mim e pelo exímio trabalho de seus funcionários. Eu não poderia ter escolhido melhor Programa para ter cursado este mestrado.

Aos professores participantes da banca avaliadora deste trabalho. Obrigado pelo carinho e respeito para com a leitura das próximas páginas.

Aos professores e profissionais da educação que participaram de minha jornada estudantil, muito obrigado. De forma direta ou indireta, vocês contribuíram para que eu chegasse até aqui. Gratidão pelos incentivos de sempre. Espero que mais “Nathans” também consigam driblar os algoritmos.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado visou a desenvolver um modelo linguístico-descritivo com potencial de aplicação do gênero Relato Pessoal, integrante da família das “Estórias”, a partir da implementação do Programa de Ensino-aprendizagem Ler para Aprender (LPA) e tendo como base a modelagem linguística. A pesquisa foi orientada teoricamente pelos escopos da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente da modelagem linguística, dos Estudos Multilíngues, da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e da Linguística Aplicável. Um *corpus* de nove textos do gênero Relato Pessoal foi compilado, anotado e analisado de acordo com as categorias do Registro e estrutura do Gênero. O *corpus* foi classificado pela tipologia e topologia da língua no contexto de cultura e compõe o processo sociosemiótico Relatar. Após as análises, foi possível perceber que a composição do Registro para o gênero Relato Pessoal, bem como sua estrutura genérica: Orientação (ambientação) ^ Eventos (descrição dos eventos) ^ Reorientação (nova ambientação). A seguir, uma proposta com potencial de aplicação do modelo foi apresentada a partir da implementação do Ciclo LPA. Considerando as ponderações teóricas e análises feitas, foi possível perceber que: (i) a modelagem linguística do gênero Relato Pessoal possibilitou a compreensão da frequência da ocorrência dos elementos textuais desse gênero; (ii) essa frequência contribuiu diretamente para o suprimento de uma demanda da LA, através da compreensão do mapeamento linguístico do gênero em evidência, uma vez que foram mapeadas suas categorias do Registro e de gênero; (iii) a implementação do modelo linguístico através do Programa LPA, derivado da PG, mostrou que essa é uma abordagem eficaz com o potencial de desenvolver práticas de leitura e escrita em suas mais diversas versões, além de ser pautada nos preceitos da LSF; (iv) a compreensão de um gênero instrumentaliza os alunos com um recurso metodológico que lhes orientam à uma produção textual consciente e linguisticamente eficaz.

Palavras-chave: Modelagem Linguística. Pedagogia de gênero. Gênero Relato Pessoal. Linguística Sistêmico-Funcional. Programa Ler pra Aprender.

ABSTRACT

Stemming from the implementation of the Reading to Learn (R2L) Teaching-Learning Program and based on linguistic modeling, this thesis aimed to develop a linguistic-descriptive model with the potential to apply the Personal Recount genre, from the Stories family, in a multilingual environment. The research was theoretically oriented by the scopes of Systemic-Functional Linguistics, more specifically, of Linguistic Modeling, Multilingual Studies, Applied Linguistics to the Teaching of Foreign Languages and Applicable Linguistics. A corpus composed of nine texts from the Personal Recount genre was compiled, annotated and analyzed according to the categories of Register and structure of the Genre. The corpus was classified by the typology and topology of the language in the context of culture and composes the sociosemiotic process Reporting. After the analyses, it was possible to notice that the composition of the Register for the genre Personal Recount, as well as its generic structure is: Orientation (setting) ^ Events (description of events) ^ (Reorientation) (new setting). Afterwards, a proposal with the potential to apply the model and based on the implementation of the R2L Cycle was presented. Regarding the theoretical considerations and analyses carried out, it was possible to evince that: (i) the linguistic modeling of the Personal Recount genre made it possible to understand the frequency of occurrence of textual elements of this genre; (ii) this frequency directly contributes to supply an Applied Linguistics demand, through the understanding of the linguistic mapping of the genre in evidence, since its Register and Genre categories were mapped; (iii) the implementation of the linguistic model through the R2L Program, derived from Genre Pedagogy, showed that this is an effective approach with the potential to develop reading and writing practices in its most diverse versions, in addition to being guided by the precepts of the SFL; (iv) understanding a genre provides students with a methodological resource that guides them towards a conscious and linguistically effective textual production.

Keywords: Linguistic Modeling. Genre Pedagogy. Personal Recount Genre. Systemic-Functional Linguistics. Reading to Learn Program.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Exemplo de Orientação: texto <EN_REL_02_124>	22
FIGURA 2	Exemplo de Evento descritivo: texto <EN_REL_10_320>	23
FIGURA 3	Um sistema	31
FIGURA 4	Visão Trinocular da LSF	32
FIGURA 5	Estratificação linguística	33
FIGURA 6	A LAP como síntese da LT e LA – um tipo de linguística cujas teorias são aplicáveis	43
FIGURA 7	Ciclo de Ensino-Aprendizagem do Programa LPA	44
FIGURA 8	Fases da Interação Guiada	46
FIGURA 9	Classificação do <i>corpus</i> de pesquisa pela tipologia e topologia da língua no contexto de cultura	50
FIGURA 10	Exemplo de anotação do <i>corpus</i> em planilha eletrônica do Excel pelos parâmetros contextuais do Registro	53
FIGURA 11	Exemplo de anotação do <i>corpus</i> em planilha eletrônica do Excel pelos parâmetros contextuais do Gênero	53
FIGURA 12	Estrutura genérica do texto EN_REL_09_366	57
FIGURA 13	Preparação para a Leitura	60
FIGURA 14	Leitura Detalhada	61
FIGURA 15	Construção Conjunta	62
FIGURA 16	Reescrita Conjunta	63
FIGURA 17	Roteiro para produção textual orientada pelo gênero	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição dos gêneros da família das Histórias por estrutura genérica e por organização em estágios	22
QUADRO 2	Os Gêneros e suas Etapas	36
QUADRO 3	Principais diferenças entre formalismo e funcionalismo linguístico segundo Neves (1997) e Schiffrin (1994)	41
QUADRO 4	Níveis de Suporte à Leitura e à Escrita	45
QUADRO 5	Categorias das subvariáveis do contexto de situação utilizadas para compilar o <i>corpus</i>	51
QUADRO 6	<i>Corpus</i> da Pesquisa: Etiquetagem dos textos	52
QUADRO 7	<i>Corpus</i> da Pesquisa: Seleção final dos textos	54
QUADRO 8	Estrutura genérica do <i>corpus</i>	56

LISTA DE ABREVIATÖES DE TERMOS TÉCNICOS

CEA	Ciclo de Ensino-aprendizagem
LA	Linguística Aplicada
LAP	Linguística Aplicável
LF	Logicofilosófico
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
LPA	Programa de ensino aprendizagem Ler para Aprender
LT	Linguística Teórica
PG	Pedagogia de Gênero
RE	Retórico etnográfico
R2L	<i>Reading to Learn</i>

SUMÁRIO

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA	14
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Gerais.....	20
1.1.2 Específicos.....	20
1.2 JUSTIFICATIVA	21
1.2.1 Justificativa acerca da escolha do gênero Relato Pessoal.....	21
1.2.2 Relevância para a LSF	24
1.2.3 Relevância para a LA e para a LAP	24
1.2.4 Relevância para a modelagem linguística	26
1.2.5 Relevância para os Estudos Multilíngues.....	26
1.2.7 Relevância para o LEXEL.....	27
1.2.8 Relevância para o POSLETRAS	27
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional	30
2.2 Da teoria para a prática com a Pedagogia de Gênero Textual da Escola de Sydney e América Latina	34
2.3 O estudo de gêneros através de uma abordagem sistêmico-funcional	35
2.4 LSF transcendendo a Linguística Aplicável.....	38
2.5 O Programa Ler para Aprender	43
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Critérios para coleta e compilação do corpus.....	49
3.2 Preparação e anotação do corpus.....	52
3.3 Modelagem do ambiente multilíngue	54
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	55
5. POTENCIAL APLICAÇÃO DO GÊNERO RELATO PESSOAL EM AMBIENTE MULTILÍNGUE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LPA.....	58
5.1 Anamnese do gênero Relato Pessoal.....	59
5.2 Implementação do Programa LPA em ambiente multilíngue	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esta pesquisa se vincula à Linha de Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS) da Universidade Federal de Ouro Preto, pois visa a desenvolver um modelo linguístico-descritivo com potencial de aplicação do gênero Relato Pessoal, integrante da família das “Estórias”¹, a partir da implementação do Programa Ler para Aprender (LPA) e tendo como base a modelagem linguística. A pesquisa é orientada teoricamente pelos escopos da Linguística Sistemática-Funcional, mais especificamente da modelagem linguística, dos Estudos Multilíngues, da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e da Linguística Aplicável.

O mundo em que vivemos está cheio de questões para as quais ainda não temos respostas. No caso das pesquisas linguísticas, essas produzem conhecimento para a resolução de problemas de várias áreas, a saber: descrição linguística (HALLIDAY, 2002), linguística computacional (CÂNDIDO JR; ALUÍSIO, 2009), tipologia (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004), análise do discurso (MARTIN, 1992), comunicação (WHITE & MAKKI, 2016), dentre outras.

Levando-se em consideração as pesquisas linguísticas e minha experiência de mais de dez anos como professor de língua inglesa, sempre tive em mente como posso ajudar meus alunos a melhorar sua comunicação e, conseqüentemente, produzir textos com excelência em inglês. Diante do cenário em que se insere o ensino de língua inglesa no Brasil, essa não é uma tarefa simples, principalmente se a língua estrangeira é ensinada em escolas públicas, onde há uma superlotação de alunos e os recursos necessários tendem a ser mais escassos. Porém, antes mesmo de alcançar os alunos, que são os clientes finais, é necessário capacitar os professores, que se tornam responsáveis por transmitir conhecimentos a esses alunos. Desse modo, pensando em um contexto mais abrangente, que engloba qualquer esfera de ensino, seja ela pública ou privada, decidi trazer para esta pesquisa o trabalho com gêneros textuais.

Dentre os vários gêneros textuais disponíveis e presentes nos currículos escolares e na vida, como um todo, elegi o Relato Pessoal como foco desta pesquisa, pois apesar de sua simplicidade, ele é bastante presente na experiência humana, afinal de contas todo mundo conta estórias.

¹ Rose (2017b) estabelece sete famílias para os gêneros encontrados no currículo escolar, a saber: Estórias (*Stories*), Histórias (*Chronicles*), Explicações (*Explanations*), Relatórios (*Reports*), Procedimentos (*Procedures*), Argumentos (*Arguments*), Reação a textos (*Responses*).

O Relato Pessoal configura uma estória de si mesmo e o utilizamos sempre que relatamos um fato ocorrido, seja durante uma aula de *Simple Past* ou em uma entrevista de emprego. O Relato, ainda que não o Pessoal propriamente dito, está presente tanto no discurso do professor, que lança mão desse recurso para contextualizar suas aulas, quanto no discurso dos alunos, que recorrem a esse gênero para contar suas experiências. As estórias são gêneros centrais em todas as culturas e, de certo modo, em quase todas as situações e fases imagináveis da vida (MARTIN; ROSE, 2008). Elas estão intimamente ligadas às minúcias da vida cotidiana. Segundo Martin e Rose (2008, p. 49):

“Há algo de milagroso na maneira como a atenção de uma criança é instantaneamente atraída por uma história, à medida que sua imaginação é acesa e mantida. E o poder das histórias para prender a imaginação dos adultos não é menos misterioso, seja como mitos de origem tão potente que moldaram os destinos de nações e continentes por milênios, seja como ficção literária que pode absorver e excitar as mentes mais racionais da era moderna”².

Ainda, Martin e Rose (2008) apontam que a família das Estórias é a mais estudada. Essa família de gêneros compreende cinco outros gêneros, que apresentam seus próprios estágios (estruturas), a saber: Relato Pessoal, Narrativa, Episódio, Exemplum e Notícia (cf. seção 3.1) e, pensando-se na importância que as Estórias têm para uma língua e na ausência de modelos linguísticos que descrevam os gêneros, este trabalho propõe a modelagem do perfil sistêmico de um dos gêneros componentes dessa família: o Relato Pessoal. Porém, para ensinar alguém a produzir determinado gênero, é necessário ter como base um modelo linguístico norteador, o que não é constatado na prática. Os “modelos” adotados nas escolas tendem a ser mais intuitivos do que linguísticos.

A ausência de modelos linguísticos para explicar a dinâmica textual de gêneros diversos dificulta o trabalho para compreendê-los (SIMÕES, 2012). Assim, a modelagem linguística se torna uma ferramenta eficaz na descrição de gêneros (LIMA, 2013; KOGUT, 2017; OLIVEIRA, 2018) e auxilia na compreensão da dinâmica do gênero e sua posterior produção, pois o usuário de uma língua só consegue utilizá-la se compreende o seu modelo (HALLIDAY, MATTHIESEN 2014). A modelagem linguística apresenta a configuração da experiência

² No original: “There is something miraculous about the way a child’s attention is instantly drawn by a story, as their imagination is ignited and held. And the power of stories to grip the imagination of adults is no less mysterious, either as origin myths so potent they have moulded the destinies of nations and continents for millennia, or as literary fiction that can absorb and excite the most rational minds of the modern era”.

humana em significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999) distribuída nas ocorrências das classes dos sistemas para os tipos textuais. Por conseguinte, a modelagem se configura no mapeamento dos significados da língua nos diferentes tipos de textos e, por meio desse processo, é possível contrastar registros e línguas (OLIVEIRA, 2018).

Voltando à questão dos estudos linguísticos, pesquisas anteriores (MARTIN; ROSE, 2008) apontam que a produção linguística consiste em produzir um conjunto de textos de gêneros distintos, que, idealmente, proporcionem ao aprendiz a possibilidade de se comunicar por meios escritos e orais em diferentes situações. Esses gêneros representam “uma configuração recorrente de significados, que por sua vez ordena as práticas sociais de uma determinada cultura”³ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6). Sendo assim, é imprescindível não pensar em gênero apenas como realização linguística individual, mas ampliar o escopo e considerar a relação de um gênero com o outro inseridos em um contexto mais amplo. Para tal, faz-se necessária uma teoria de gênero que dê suporte à essas realizações⁴.

Apoiando-se na Pedagogia de Gênero (PG) como recurso essencial para o ensino de língua inglesa, há uma demanda da LA para suprimir a desigualdade de habilidades dos alunos quando da produção textual em língua estrangeira com base em gêneros (JARA FIGUEROA, 2020). Todavia, como já exposto, não há registro de descrição do perfil sistêmico de gêneros (SIMÕES, 2012). Estudos, como o de Fuzer e Gerhardt (2020), chegam a apresentar a configuração de gêneros textuais considerando-os através de um prisma mais amplo, como, por exemplo, apontando sua estrutura genérica, estágios e fases (ROSE, 2017b). Porém, tencionando-se uma compreensão mais detalhada acerca das categorias que compõem a estrutura de um gênero, é imprescindível realizar análises minuciosas para identificar as frequências das ocorrências de cada uma dessas categorias e, conseqüentemente, compreender a formação do gênero em questão a partir das descrições de cada língua.

Com o intuito de modelar a produção textual sistêmica do gênero Relato Pessoal, a investigação proposta neste trabalho se afilia aos estudos de descrição linguística de base sistêmico-funcional (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014), pelo fato de essa abordagem funcionalista da linguagem possuir categorias teóricas e descritivas que representam a lógica

³ No original: “*a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture*”. As traduções realizadas nesta pesquisa são de responsabilidade do autor, exceto quando identificadas.

⁴ Com um interesse inicialmente voltado à alfabetização e às necessidades da escola primária, a teoria de gênero vem sendo discutida na escola de Sydney por Jim Martin, Joan Rothery e Frances Christie, entre outros, desde 1979. Em 1989, surgem estudos com foco no processo de alfabetização em comunidades indígenas, dando destaque aos aspectos pedagógicos e à questão curricular (MARTIN; ROSE, 2008). No Brasil, há diversas pesquisas de base sistêmica abordando os gêneros (SILVA-BARBOSA 2009, 2013; VIAN JR, 1997, 2009, 2010; SANTORUM, 2019; GERHARDT E FUZER, 2020; FIGUEREDO *et al.*, 2022).

do funcionamento linguístico em sua totalidade (MATTHIESSEN *et al.*, 2010). Mais especificamente, este projeto se afilia aos Estudos Multilíngues (MATTHIESSEN *et al.*, 2008), ao campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (ROSE, 2017b; VIAN JR, 2017, SANTORUM, 2019) e à Linguística Aplicável (HALLIDAY, 1985, 2002; MATTHIESSEN, 2012).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), aponta que a organização e o desenvolvimento da experiência humana prendem-se à linguagem, seja ela oral ou escrita, e ao contexto social. Nessa perspectiva, a língua é descrita como um recurso para criar significação e não apenas como um sistema de regras. Portanto, a LSF estuda a linguagem em uso em diversas áreas – histórica, teórica, aplicada, educacional etc. – e é considerada por muitos linguistas como um método de análise de textos em contextos de uso (EGGINS, 2004), que valoriza, sobretudo, o nível semântico, o qual, por sua vez, inclui o significado ideacional (mundo da experiência), o interpessoal (função da fala, mudança de estrutura, expressão de atitude) e o textual (organização e estruturação da mensagem). Devido à sua natureza funcionalista, a LSF estabelece uma correlação entre os âmbitos teórico e aplicado da Linguística (FIGUEREDO *et al.*, 2022), posto que é capaz de explicar a constituição linguística em relação ao uso (NEVES, 2000; GIVÓN, 1995). No escopo deste trabalho, a aplicação de base sistêmico-funcional ao ensino de línguas é utilizada, pois ela propicia uma integração entre a aprendizagem dos sistemas e das estruturas gramaticais ao uso contextualizado através do ensino de gramática em textos selecionados a partir de gêneros (MARTIN, 1986; CHRISTIE *et al.*, 1990; ROSE 2020). De acordo com essa forma de aplicação, a construção de materiais pedagógicos voltados ao ensino de línguas é possibilitada a partir da estrutura genérica realizada pelos textos (EMILIA; CHRISTIE, 2013; KARTIKA-NINGSIH, 2020).

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a aplicação de base sistêmico-funcional a essa área do conhecimento possui “uma longa tradição de pesquisas que integram a aprendizagem dos sistemas e estruturas gramaticais ao uso contextualizado” (FIGUEREDO *et al.*, 2022, p. 2) e essa integração é viabilizada através do ensino de gramática nos textos classificados segundo os gêneros (MARTIN, 1986; CHRISTIE *et al.*, 1990; ROSE, 2020). Segundo essa forma de aplicação, a estrutura genérica realizada pelos textos serve como modelo pedagógico para a construção de materiais pedagógicos concernentes ao ensino de línguas estrangeiras (EMILIA; CHRISTIE, 2013; KARTIKA-NINGSIH, 2020). Nesse contexto, a PG pode, então, ser definida como um modelo de ensino de línguas baseado no uso (ROSE, 2009; (ROSE; MARTIN, 2012), sendo capaz de apresentar uma solução apropriada às demandas de

modelos funcionais da gramática voltados para o ensino de línguas estrangeiras (FIGUEREDO *et al.*, 2022).

A Linguística Aplicada (LA), por sua vez, abrange uma gama de questões, a saber análise contrastiva (OLIVEIRA & FIGUEREDO, 2020), análise de erros (ANDRADE, 2002), ensino de segunda língua (PEREIRA, 2014), ensino de língua estrangeira (LEFFA, 1999; CHRISTIE, 2005), ensino de língua materna (KLEIMAN, 2007), aquisição da sintaxe (SANTOS; LOPES, 2017), pronúncia (CRISTÓFARO-SILVA, 2007), léxico (RIO-TORTO *et al.*, 2005), bilinguismo (MARCELINO, 2009), política linguística (OLIVEIRA, 2013), minorias linguísticas (CAVALCANTI, 1999), preconceito linguístico (BAGNO, 1999), norma linguística (BAGNO, 2012), dentre outros.

A linguística aplicável (LAP) é um tipo de linguística na qual a teoria é estruturada para ter o potencial de ser aplicada, a fim de resolver problemas oriundos da sociedade em todo o mundo, envolvendo reflexão e ação (cf. Halliday, 1985, 2002a). A LAP representa uma forma de relacionar teoria e aplicação como atividades complementares, e não como elementos em constante oposição (e muitas vezes alocados em diferentes campos do saber acadêmico): a linguística aplicável constitui a posição de síntese que reúne teoria e aplicação em diálogo (MATTHIESSEN, 2012). Trabalhos anteriores (PRAXEDES FILHO, 2014; MATTHIESSEN, 2012) apontam a LSF como um espécie de LAP, pelo fato de a primeira atender aos critérios da última.

Pensando-se o estudo de gêneros em um contexto amplo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no desenvolvimento linguístico-textual dos estudantes (professores em formação) de um curso de Letras, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte pergunta: em que medida seria possível averiguar os potenciais impactos positivos da modelagem do perfil sistêmico do gênero Relato Pessoal aplicada ao contexto de produção em língua estrangeira a partir da implementação do Programa de ensino-aprendizagem Ler para Aprender (LPA) (ROSE; MARTIN, 2012) em ambiente multilíngue⁵?

Para responder à essa pergunta, considera-se neste estudo a hipótese de trabalho de que a partir da modelagem linguística do gênero Relato Pessoal será possível compreender a frequência da ocorrência dos elementos textuais desse gênero e essa frequência terá o potencial de suprir uma demanda da LA, através da compreensão do mapeamento linguístico do gênero

⁵ Por ambiente multilíngue, refiro-me ao contexto de produção textual em língua estrangeira, o qual se configura como objeto desta pesquisa. Como apontado por (Matthiessen *et al.*, 2008), os estudos multilíngues englobam diversas áreas de pesquisa a saber descrição linguística, estudos da tradução, ensino de segunda língua ou de língua estrangeira, dentre outras. Apesar de um aparente distanciamento entre elas, essas áreas têm relevância e potencial para funcionarem em conjunto.

em evidência, bem como o desenvolvimento de um modelo linguístico do gênero Relato Pessoal com a implementação do Programa LPA, derivado da PG. Além disso, a compreensão do gênero instrumentaliza os alunos (professores em formação) com um recurso metodológico que lhes orientam à uma produção textual consciente e linguisticamente eficaz.

Ao longo do desenvolvimento dos Estudos Linguísticos, várias concepções de língua foram se configurando de acordo com modelos teóricos distintos e essas concepções apontam para um elo entre a linguagem e a sociedade em diferentes contextos e sua relação com a construção de gêneros textuais na escola (SILVA-BARBOSA, 2013). Atualmente, a escolha de textos-modelo de determinado gênero, que servirão de base para a elaboração de um texto-síntese desse mesmo gênero ainda é feita de maneira não-sistematizada (FIGUEREDO *et al.*, 2022). Essa falta de sistematização pode ser um problema para as diferentes fases do ciclo de aprendizado (cf. HERMANSSON *et al.*, 2019), pois quanto maior a variação com relação ao texto sintético, maior a chance de um texto ser rotulado como ineficaz em contextos pedagógicos (LEMKE, 1990; MARTIN; ROSE, 2007). Dessa forma, esta pesquisa objetiva propor um modelo linguístico que seja capaz de descrever o perfil sistêmico do gênero Relato Pessoal, pertencente à família das Estórias, e apresentar sua potencial aplicação.

Esta dissertação tem alicerces no âmbito dos estudos de base gramático-funcional (SAIORO; FREITAS; AZEVEDO, 2019, SAIORO, 2021; DAMASCENO, 2021) desenvolvidos pelo Laboratório Experimental em Estudos da Linguagem (LEXEL), da Universidade Federal de Ouro Preto, nas pesquisas concernentes aos Estudos da Linguagem, mais especificamente à linha de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (JARA FIGUEROA, 2020; RIBEIRO, 2020; FONSECA, 2021; OLIVEIRA, 2021; SALES, 2021), do POSLETRAS-UFOP, e correlaciona-se aos trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa Sistemas, Ambientes e Linguagens (SAL)⁶, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF)⁷, da Universidade Federal

⁶ O trabalho do grupo tem repercussão nacional e internacional. A repercussão nacional dá-se na medida que os participantes são de todas as regiões do país e encontram-se reunidos por um interesse comum: descrever a língua portuguesa na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e, se necessário, compará-la com outras línguas. A repercussão internacional dar-se-á em dois âmbitos: na América Latina, uma vez que os membros do projeto pertencem à Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL) e mantêm interlocução com pesquisadores dos países das Américas. O segundo âmbito internacional diz respeito à ligação que os membros do Projeto têm com a Polytechnic University de Hong Kong, na pessoa do pesquisador Christian Matthiessen, fundador do projeto anterior que unia os membros deste que se está propondo. Link de acesso: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7609938547898771>>.

⁷ Os trabalhos deste grupo têm impacto no ensino, pesquisa e na extensão de universidades e Institutos Federais de diferentes estados, que atuam em diversos níveis de ensino; além disso, Colégio Aplicação, professores de escolas públicas municipais e estaduais que atuam nos ensinos fundamental e médio e desenvolvem suas atividades com língua materna e com línguas

do Rio Grande do Sul. Este trabalho faz parte de um movimento maior que tenciona modelar os gêneros visando sua aplicação.

1.1 OBJETIVOS

Diante da pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste estudo, esta dissertação visa a alcançar os seguintes objetivos:

1.1.1 Gerais

- Modelar o gênero Relato Pessoal.
- Propor um modelo linguístico que seja capaz de descrever o perfil sistêmico do gênero Relato Pessoal voltado para alunos (professores em formação) de um curso de Letras através do Programa de Ensino-Aprendizagem Ler Para Aprender.
- Contribuir para o campo dos Estudos da Linguagem, mais especificamente os Estudos da Teoria Sistêmica, dos Estudos Multilíngues e da Linguística Aplicada ao descrever o perfil sistêmico-funcional do gênero Relato Pessoal, criando assim um modelo linguístico capaz de explicar e propiciar a produção desse gênero.
- Potencializar as pesquisas do Laboratório Experimental em Estudos da Linguagem (LEXEL) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) acerca do estudo de gêneros em contexto de produção multilíngue.

1.1.2 Específicos

- Descrever e modelar o gênero Relato Pessoal de acordo com as categorias dos estratos da semântica, registro (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014) e gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, 2017b).
- Descrever, a partir do índice de frequência das categorias analisadas, a dinâmica para a composição do gênero Relato Pessoal.

adicionais/estrangeiras, estudantes da graduação em licenciaturas. Link de acesso: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9418283126319326>.

- Apresentar, a partir do modelo do gênero Relato Pessoal, sua potencial aplicação em contexto de produção multilíngue utilizando o ciclo de ensino-aprendizagem Ler para Aprender.

No próximo item será apresentada a justificativa que fundamenta este trabalho.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como mencionado anteriormente, este trabalho faz parte de um movimento maior, o qual visa a modelar os gêneros com base em sua aplicação. Portanto, a justificativa para a realização desta pesquisa apresenta relevância de cunho prático, teórico, metodológico e descritivo para a LSF, a LA e a LAP, a modelagem linguística, os Estudos Multilíngues, o LEXEL e o POSLETRAS. A seguir, encontram-se, de forma mais específica, as relevâncias deste trabalho para cada um desses níveis.

1.2.1 Justificativa acerca da escolha do gênero Relato Pessoal

Durante o período escolar, os estudantes leem e escrevem textos de características distintas. Esses textos compõem o currículo escolar e apresentam propósitos sociais distintos. Em verdade, todos os textos apresentam múltiplos propósitos, sendo que o maior deles configura o gênero do texto (ROSE, 2017b).

Na prática docente do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua inglesa, o(a) professor(a) lança mão de recursos didáticos para introduzir, explicar e promover a prática dos conteúdos a serem aprendidos pelos discentes. Um desses recursos, cujo propósito social é engajar o leitor/ouvinte, é trabalhar com estórias. Segundo a classificação de Martin e Rose (2008) e Rose (2017b), existe uma família de gêneros no currículo escolar denominada “Estórias”, que, por sua vez, abarca os seguintes gêneros: Relato Pessoal, Narrativa, Episódio, Exemplum e Notícia. Para fins deste trabalho, o gênero Relato Pessoal será utilizado, pois sua estrutura genérica é menor em comparação com os demais e sua utilização nas aulas de inglês é recorrente (cf. Quadro 1 a seguir). Além disso, em decorrência de todos os contratempos gerados pelos efeitos colaterais da pandemia de Covid-19, que se desenrolou simultaneamente à execução deste trabalho, deu-se a opção por um gênero mais “simples”, mas não menos significativo.

Quadro 1 – Distribuição dos gêneros da família das Estórias por estrutura genérica e por organização em estágios

GÊNERO	ESTRUTURA GENÉRICA/ORGANIZAÇÃO EM ETAPAS ⁸
Relato Pessoal	Orientação>Evento Descritivo
Narrativa	Orientação>Complicação>(Avaliação)>Resolução>(Moral)
Episódio	(Orientação)>Evento>Comentário
Exemplum	Orientação>Incidente>Interpretação
Notícia	Lead>Evento>(Avaliação)>Comentário

Fonte: Adaptado de Rose (2017b) e Silva-Barbosa (2013).

O Relato Pessoal tem caráter narrativo, com sequência de eventos e sem complicação. Ele pode ser construído por três estágios, cada qual com um propósito específico: orientação, evento descritivo e reorientação. A etapa “Orientação” possibilita a contextualização da história através da apresentação de participantes, sejam eles personagens principais ou secundários, das circunstâncias (localização do tempo e do espaço) e estabelecendo o contexto. A Figura 1 a seguir mostra um exemplo de Orientação extraído do *corpus* desta pesquisa.

Figura 1 – Exemplo de Orientação: texto <EN_REL_02_124>

MONDAY, JUNE 15, 1942

I had my birthday party on Sunday afternoon. The Rin Tin Tin movie was a big hit with my classmates. I got two brooches, a bookmark and two books. I'll start by saying a few things about my school and my class, beginning with the students.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na etapa “Evento descritivo”, o escritor/relator se recorda de fatos vividos por ele mesmo ou por outra pessoa, evidenciando as principais ações vividas, sendo que não há uma resolução da complicação ou uma avaliação indicando um remate da história. A Figura 2 mostra um exemplo de Evento descritivo retirado do *corpus* da pesquisa.

⁸ As etapas entre parênteses podem não ser recorrentes em cada gênero.

Figura 2 – Exemplo de Evento descritivo: texto <EN_REL_10_320>

One day last summer, my friend Rahim Khan called from Pakistan. He asked me to come see him. Standing in the kitchen with the receiver to my ear, I knew it wasn't just Rahim Khan on the line. It was my past of unatoned sins. After I hung up, I went for a walk along Spreckels Lake on the northern edge of Golden Gate Park. The early-afternoon sun sparkled on the water where dozens of miniature boats sailed, propelled by a crisp breeze. Then I glanced up and saw a pair of kites, red with long blue tails, soaring in the sky. They danced high above the trees on the west end of the park, over the windmills, floating side by side like a pair of eyes looking down on San Francisco, the city I now call home. And suddenly Hassan's voice whispered in my head: *For you, a thousand times over.* Hassan the harelippped kite runner.

I sat on a park bench near a willow tree. I thought about something Rahim Khan said just before he hung up, almost as an afterthought. *There is a way to be good again.* I looked up at those twin kites. I thought about Hassan. Thought about Baba. Ali. Kabul. I thought of the life I had lived until the winter of 1975 came along and changed everything. And made me what I am today.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As etapas podem variar de acordo com o contexto de cultura e o contexto de situação do escritor/falante (SILVA-BARBOSA, 2009). Christie (2005) diz que em sala de aula é preciso mostrar que um gênero escrito desenvolve-se a partir de uma organização em estágios, isto é, por uma estrutura. Uma seleção arbitrária das partes da estrutura componente de um gênero pode prejudicar a análise e compreensão do texto (CHRISTIE, 2005).

No currículo escolar brasileiro, o gênero Relato Pessoal pode ser encontrado em duas habilidades listadas na BNCC⁹, tais quais habilidade EF08LI11, que consiste na produção de textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro

⁹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

(pessoal, da família, da comunidade ou do planeta), e habilidade (EF06LI15), que se encarrega da produção de textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

A modelagem do gênero Relato Pessoal contribuirá para uma operacionalização do ensino e estudo de gêneros em sala de aula, adquirindo, assim, um novo referencial dentro dessa proposta de ensino (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; THOMPSON, 2004; VIAN JR, 2006).

1.2.2 Relevância para a LSF

Através de uma perspectiva sistêmico-funcional, é possível fazer uma análise dos gêneros em uso realizando práticas sociais efetivas (SIMÕES, 2012). Portanto, investigar a constituição do Relato Pessoal nos estratos semântico-discursivo e do gênero alcança aprendizagens no nível da compreensão e também da produção. O ensino baseado em gêneros tem uma sólida base no trabalho com a língua e, dessa forma, vêm à luz diversas propostas não apenas de inserir no ensino aspectos pela perspectiva da LSF, mas também de compreender aspectos linguísticos de tais práticas (VIAN JR; DE SOUZA, 2017). Logo, este trabalho se faz relevante para a LSF, pois tende a proporcionar, através dela, uma produção textual consciente do gênero Relato Pessoal por parte de discentes de um curso de Letras (professores em formação), a qual será fundamental em suas práticas docentes, além de proporcionar o ensino de um recurso pedagógico e metodológico que é o Programa LPA, derivado da PG.

1.2.3 Relevância para a LA e para a LAP

Desde seu surgimento em meados da década de 1940, a LA dedicou-se a examinar como a linguagem se relaciona e funciona em diferentes contextos sociais. Nesse processo, a LA desenvolveu uma série de subcampos, cada um com seu próprio corpo de conhecimento especializado, como: bilinguismo, linguística forense, aprendizagem e ensino de línguas, política e planejamento de línguas, lexicografia, multilinguismo, tradução e interpretação, dentre outros. Destas, a área de pesquisa mais prolífica em LA tem sido o ensino de segunda língua/língua estrangeira e, mais especificamente, o ensino de inglês nesses moldes. Ao longo dos últimos 60-70 anos, enquanto a linguística aplicada evoluiu e ampliou seu escopo, também

desenvolveu uma relação muito ambivalente com a linguística teórica/descritiva. Na alvorada da LA, os linguistas aplicados (especialmente aqueles que trabalham com aprendizagem/ensino de línguas) se basearam na teoria linguística para examinar campos de estudo onde a língua desempenhava um papel fundamental. No entanto, em meados da década de 1970, pesquisadores em LA enfraqueceram seus vínculos com a linguística.

Dada a capacidade limitada das teorias dominantes da linguagem de lançar luz sobre os aspectos sociais e semióticos da linguagem, os linguistas aplicados tornaram-se bastante seletivos no uso do trabalho em linguística e sociolinguística. Uma vez que a LA se concentra no uso da linguagem, ela tem um papel no desenvolvimento e/ou contribuição para uma teoria da linguagem. Uma razão pela qual isso pode não ter acontecido é porque, nos últimos anos, um crescente número de pesquisas em LA tem se concentrado nos aspectos políticos, psicológicos e sociais do uso da linguagem, sem realmente se envolver com a linguagem (CORDER, 1978). Estudos têm mostrado que se faz necessário um tipo de linguística que tenha o potencial de ser aplicável em diferentes contextos e para diversos fins (MAHBOOB; KNIGHT, 2010; HALLIDAY, 2006a).

A *Applicable Linguistics* (Linguística Aplicável) é uma abordagem da linguagem que toma como ponto de partida problemas (teóricos e práticos) relacionados com a linguagem da vida real em diversos contextos sociais, profissionais e acadêmicos e, em seguida, desenvolve e contribui para um modelo teórico de linguagem que seja aplicável ao contexto (HALLIDAY, 2006b). Halliday (1985, p.7) afirma que “o valor de uma teoria está no uso que pode ser feito dela”¹⁰. Ele continua: “Sempre considere uma teoria da linguagem essencialmente orientada para o consumidor”¹¹. Com base nesses preceitos, a LSF pode ser considerada como *Applicable Linguistics* (MAHBOOB; KNIGHT, 2010). Há uma necessidade de estabelecer a *Applicable Linguistics* como a estrutura pela qual se estuda questões relacionadas à linguagem na Linguística Teórica, Linguística Aplicada e outras disciplinas relacionadas à linguagem (MAHBOOB; KNIGHT, 2010).

Nesse contexto, considerando a potencial contribuição da *Applicable Linguistics* à LA, esta pesquisa se faz relevante à ambas as áreas devido ao seu objetivo de propor um modelo linguístico a fim de solucionar um problema relacionado à produção de textos a partir da descrição e modelagem de gêneros.

¹⁰ No original: “the value of a theory lies in the use that can be made of it”.

¹¹ No original: “I have always considered a theory of language to be essentially consumer oriented”.

1.2.4 Relevância para a modelagem linguística

Os modelos linguísticos de base gramático-funcionais têm se destacado por emularem a língua em uso, representando, portanto, sua organização de acordo com a produção contextualizada de significado (FIRBAS, 1992; FIGUEREDO *et al.*, 2022). Nesses modelos, a gramática funciona como elemento sistematizador da produção linguística conforme o uso, portanto “passando de explicação abstrata e descontextualizada da disposição sintagmática de itens linguísticos para ser o estrato que encerra um conjunto importante dos recursos necessários à comunicação humana” (HALLIDAY, 1994 *apud* FIGUEREDO *et al.*, 2022). Dessa forma, a gramática deixa de ser vista como um manual prescritivo de regras formais acerca da língua, mas, pelo contrário, dita regras que são formuladas a partir da preocupação sobre o papel que devem desempenhar no funcionamento da língua (DIK, 1989).

Considerando-se esse contexto, o presente trabalho contribui diretamente para os estudos concernentes à modelagem linguística, pois preconiza a compreensão da dinâmica do gênero Relato a partir da modelagem linguística de seu perfil sistêmico.

1.2.5 Relevância para os Estudos Multilíngues

Os Estudos Multilíngues configuram-se como uma possibilidade de novo campo de pesquisa e aplicação onde áreas distintas, como tipologia linguística e estudos da tradução, lexicografia e ensino de línguas, por exemplo, podem apresentar relevância umas para as outras. Matthiessen *et al.* (2008, p. 205), na década passada, já diziam que:

“Os estudos multilíngues podem surgir como uma formação de atividades relacionadas à pesquisas e abordagens com potencial de aplicação, onde resultados e recursos são compartilhados em uma extensão maior do que têm sido até agora. Com o tempo, será possível desenvolver recursos que poderão ser compartilhados entre essas diferentes atividades, apoiando aplicativos inteligentes, como por exemplo, aqueles almejados pelo *The Halliday Centre* da Universidade de Hong Kong. Esses recursos incluirão descrições dos sistemas de línguas específicas, perfis de registros em línguas específicas e análise de textos dentro desses registros, bem como perfis comparativos e generalizações tipológicas que se estendem de forma semelhante ao longo do continuum de instanciação do sistema para a instância”.

Os autores acreditam que a LSF tem o potencial de fortalecer os estudos multilíngues, pois trabalhos de cunho sistêmico-funcional têm sido publicados em todo o mundo, sendo traduzidos para diversas línguas, o que, conseqüentemente, amplia o escopo da teoria e a leva ao conhecimento de um maior número de pessoas. Isso significa que os pesquisadores e estudiosos da área precisam manter-se “multilinguamente” conscientes para acompanhar a literatura de base sistêmica. Ainda, muitos sistemicistas têm se envolvido em duas ou mais áreas compreendidas pelo leque dos estudos multilíngues. Matthiessen *et al.* (2008) já acreditavam que, durante a próxima década, algumas áreas de estudo teriam um maior enfoque. Uma delas é a educação de segunda língua. Assim como previsto, estudos como o presente buscam o desenvolvimento de programas educacionais coerentes e currículos baseados em diferentes registros e gêneros. Dessa forma, este trabalho se faz relevante aos estudos multilíngues, pois devido ao seu caráter descritivo, linguístico e funcional, pode ser localizado num ambiente multilíngue.

1.2.7 Relevância para o LEXEL

Esta pesquisa se faz relevante para o LEXEL da UFOP, pois, como supracitado no item de “Objetivos gerais”, tenciona potencializar as pesquisas desse laboratório (SAIORO; FREITAS; AZEVEDO, 2019, SAIORO, 2021; DAMASCENO, 2021) acerca do estudo de gêneros em contexto de produção multilíngue com foco em sua modelagem.

1.2.8 Relevância para o POSLETRAS

Como elencado na página de seu sítio eletrônico¹², o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto tem por objetivo geral contribuir para a qualificação de recursos humanos que se destinam ao ensino superior e à pesquisa na área de Letras: Estudos da Linguagem, de modo a:

- incentivar a reflexão epistemológica sobre as Linhas de Pesquisa do Programa;
- **fomentar a produção do conhecimento nas Linhas de Pesquisa do Programa;**
- **favorecer o incremento da produção científica da área de Letras, por meio de publicações de trabalhos científicos em periódicos e livros de circulação nacional e**

¹² Disponível em: <<https://posletras.ufop.br/objetivos>>. Acesso em 02 de out., 2021.

internacional e sua divulgação em eventos acadêmicos por meio de incentivos aos pesquisadores, professores, estudantes e demais participantes do Programa;

- intensificar as iniciativas de cooperação nacionais e internacionais existentes, como meio de integração dos grupos de pesquisa da área.

Como objetivos específicos o Programa pretende contribuir para a formação de pesquisadores que procuram:

- estudar as produções discursivas, literárias, artísticas e outras manifestações textuais, com base em perspectivas teórico-metodológicas dos campos da memória da literatura e da linguística, das práticas discursivas, da tradução e da linguística aplicada;
- promover a preservação da memória cultural da região dos Inconfidentes e/ou do país, por meio dos estudos da linguagem (do ponto de vista linguístico e/ou literário);
- desenvolver estudos que concebam a enunciação linguística, literária e artística em suas múltiplas configurações e inter-relações com outros elementos do sistema cultural;
- **entender e observar a linguagem em suas dimensões discursivas, pragmáticas e retóricas, a partir de enfoques especulativos variados que permitam apreender os efeitos de sentido e os impactos sociais dos textos públicos;**
- desenvolver os estudos da tradução em seus diferentes ramos de pesquisa, a partir de diversas abordagens teórico-metodológicas e com potenciais interfaces inter e transdisciplinares;
- **promover investigações sobre o campo aplicado de estudos da linguagem, suas práticas socioculturais, identitárias, seu funcionamento e suas demandas epistemológicas, por meio de uma perspectiva inter/transdisciplinar com outros campos do saber.**

Considerando-se os objetivos do Programa anteriormente mencionados, esta pesquisa atende a todos aqueles que foram destacados em negrito. Dessa forma, este trabalho oferece uma contribuição direta e valiosa, que vai de encontro aos resultados esperados pelo POSLETRAS.

Esta pesquisa é constituída por seis capítulos. O primeiro capítulo apresentou a delimitação do tema, os objetivos gerais e específicos, e a justificativa, que norteiam este trabalho. O segundo capítulo se encarrega das bases teóricas sobre os quais os pilares deste trabalho foi construído, a saber os fundamentos da LSF, a Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney, o estudo de gêneros através de um viés sistêmico-funcional, o Programa Ler Para Aprender e a Linguística Aplicável. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos

metodológicos que nortearam esta pesquisa como a compilação, preparação, anotação e análise do *corpus*. O quarto capítulo traz os resultados e discussão acerca dos dados analisados. O quinto capítulo trata da construção e potencial aplicação do modelo linguístico proposto a partir da implementação do Programa de Ensino e Aprendizagem Ler para Aprender. O sexto, e último, capítulo abarca as considerações finais acerca do estudo apresentado e, em seguida, estão as referências bibliográficas aqui utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

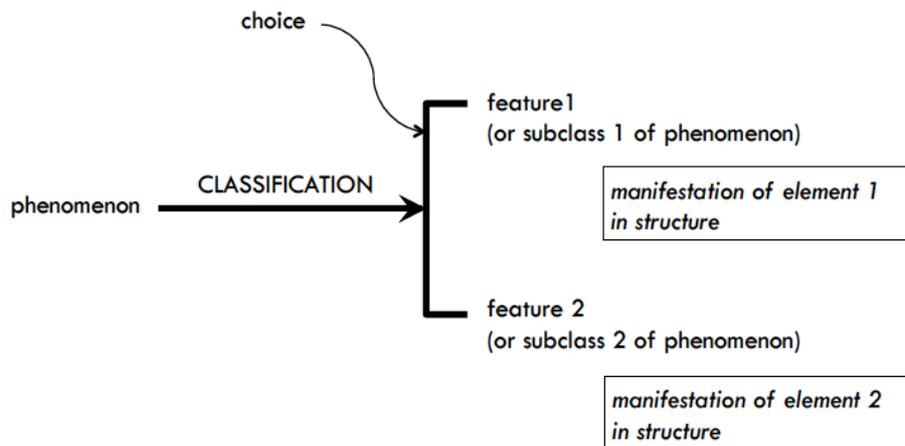
Devido ao caráter modelístico desta pesquisa, o arcabouço teórico se pauta na Teoria Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014) por essa ser uma teoria linguística geral, mas que oferece descrições peculiares. Essas descrições contribuem para o campo dos Estudos Multilíngues (MATTHIESEN *et al.*, 2008), pelo fato de esse tipo de estudo estar localizado em um ambiente multilíngue.

2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria linguística que teve início com os trabalhos do linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday nas décadas de 1960 e 1970 e desenvolvida por seus colegas (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 1994; THOMPSON, 2004; MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005, HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014) até os dias de hoje. A LSF representa uma abordagem ao estudo da linguagem que está centrada na noção de “função”, visto que considera a gramática em termos de como ela é usada para produzir significados.

Essa Teoria é considerada sistêmico-funcional, porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados dos quais o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação. Um sistema compreende um determinado conjunto de signos relacionados através do princípio do *valeur* (valor) (cf. SAUSSURE, 2006), como apresentado na Figura 1 a seguir.

Figura 3 – Um sistema



Fonte: Figueredo e Figueredo (2019).

Sobre a estrutura do sistema, Figueredo e Figueredo (2019, p.) explicam que:

“Da esquerda para a direita, um sistema começa com uma condição de entrada, isto é, a unidade do fenômeno sendo classificada pelo sistema. Em seguida, a seta e o colchete angular juntos mostram o critério de classificação; eles indicam características e quantas subclasses do fenômeno existem. As caixas sob as características mostram sua manifestação na estrutura - ou seja, sua realização.”¹³

Dessa forma, os autores apontam que todos os fenômenos linguísticos podem ser representados paradigmaticamente dentro de um sistema (FIGUEREDO; FIGUEREDO, 2019). Segundo a organização paradigmática da língua, a produção de significado é produzida a partir da relação de contraste entre dois signos, ou seja, o *valeur* (SAUSSURE, 1996). O *valeur* de um signo “deve ser, necessariamente, tomado de forma relativa a seu contraste com outros signos” (FIGUEREDO *et al.*, no prelo). Halliday (2002) aponta que o contraste de *valeur* que organiza os signos faz com que se disponham em uma rede de sistemas, que posteriormente são realizados por contrastes na estrutura sintagmática.

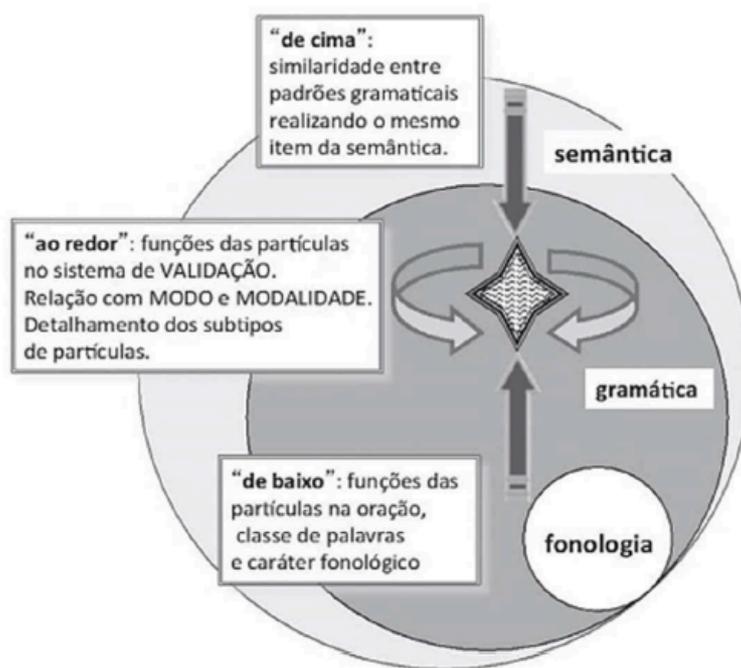
Tão importante quanto o conceito de “produção de significado” é o conceito de “escolha”, através do qual um escritor/falante de uma língua seleciona determinados itens

¹³ No original: “From left to right, a system begins with an entry condition, or the unit of phenomenon being classified by the system. Then, the arrow and angle bracket together show the classification criterion; they indicate features and how many subclasses of the phenomenon there are. The boxes under features show their manifestation in structure – i.e., their realization.”

linguísticos em detrimento de outros para produzir significados adequados às situações (DIK, 1989; GIVÓN, 2001; FIGUEREDO; FIGUEREDO, 2019; FIGUEREDO *et al.*, no prelo). Nessa perspectiva sistêmico-funcional, a língua deixa de ser um mero sistema regulado por regras e passa a ser estudada de um ponto de vista sociosemiótico, considerando-a como um sistema de produção de significados.

A LSF caracteriza-se pela compreensão do objeto linguístico a partir de uma visão trinocular. Segundo Halliday (2014), “Não podemos esperar compreender a gramática apenas ao olhar para ela de seu próprio nível; também olhamos para ela 'de cima' e 'de baixo', assumindo uma perspectiva trinocular”¹⁴ (HALLIDAY, 1978, p. 130-131, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 48), como exposto na Figura 2 a seguir:

Figura 4 - Visão Trinocular da LSF



Fonte: Figueiredo (2015, p. 291).

Para explicar como a língua constrói significados, Halliday e Matthiessen (2014) descrevem o funcionamento linguístico através de três dimensões semióticas globais da língua

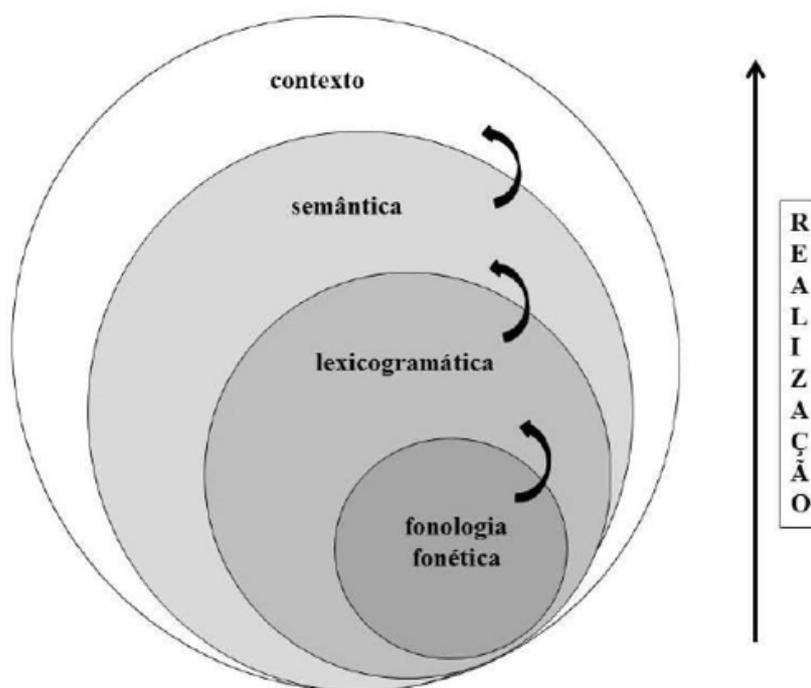
¹⁴ No original: “We cannot expect to understand the grammar just by looking at it from its own level; we also look into it ‘from above’ and ‘from below’, taking a trinocular perspective”.

no contexto, a saber, metafunção, estratificação e concretização.

Neste contexto, “a gramática é vista como uma rede de escolhas significativas e inter-relacionadas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31). A LSF analisa este imbricamento de significados através de diversos parâmetros: ordem, estratificação, metafunção, realização e concretização.

A ordem diz respeito à hierarquia entre as unidades formais. A língua se organiza hierarquicamente em uma escala crescente: morfemas, palavras, grupos, orações e orações complexas. A estratificação é a organização da linguagem em estratos: fonético, fonológico, léxico-gramatical, semântico e contextual, como mostra a Figura 3 a seguir.

Figura 5 - Estratificação linguística



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26).

A realização refere-se às relações entre os estratos; considera-se que o significado possui dois aspectos: a expressão (estrato fonológico) e o conteúdo (estratos semântico e léxico-gramatical).

As metafunções organizam o conteúdo em seu aspecto funcional, que, como foi dito, relacionam-se à construção da experiência humana (metafunção experiencial), ao desempenho de relações sociais (metafunção interpessoal) e à construção do discurso (metafunção textual).

Finalmente, a concretização considera a relação entre o sistema linguístico e o texto (ou instância), seja ele oral ou escrito (HALLIDAY, 2001, p. 15).

2.2 Da teoria para a prática com a Pedagogia de Gênero Textual da Escola de Sydney¹⁵ e América Latina

A teoria de aprendizagem com base na língua trazida pela LSF chamou a atenção para a necessidade de se desenvolver uma proposta pedagógica que pudesse implementá-la na prática (SANTORUM, 2019). Por isso, amparados pela teoria sistêmica, pela teoria sociológica de Bernstein (1990) e por diversos estudos sobre as práticas de letramento escolar, os pesquisadores da Escola de Sydney (MARTIN 2000, 2006; MARTIN e ROSE 2008), vêm desenvolvendo, desde 1980, vários projetos, em escolas australianas, visando a compreender as origens dos baixos resultados apresentados pelos aprendizes na produção de textos e, dessa forma, poder auxiliar ativamente na solução do problema.

Em suas pesquisas Rose e Martin (2012), perceberam que os textos produzidos pelos alunos eram feitos de significados, e, conseqüentemente, a escolha por uma abordagem de análise desses significados pautava-se na perspectiva semântico-discursiva, isto é, de que os significados se desdobram através e ao longo do texto. Logo, os pressupostos teóricos da LSF, ao apresentarem a estreita relação entre texto, contexto e os indivíduos que utilizam essas relações ao interagir, influenciaram os estudos de gênero textual dos pesquisadores da Escola de Sydney, e sua pesquisa passou a ser conhecida como a Pedagogia de Gênero textual (PG) (SANTORUM, 2019).

Segundo essa pedagogia, o ensino de gênero textual foca no estudo explícito de como os textos são gramaticalmente padronizados, mas a gramática é integrada à exploração de textos e contextos, ao invés de ser ensinada isoladamente. Isso permite com que os alunos consigam perceber e compreender como as escolhas gramaticais e lexicais criam significados, e, conforme Hyland (2007), entendam como a própria linguagem funciona, adquirindo uma maneira de falar sobre a linguagem e seu papel nos textos.

Hyland (2007) aponta que a abordagem ao gênero do texto tal como é praticada na PG tem um caráter benéfico especialmente para o ensino da escrita, uma vez que ela reúne

¹⁵ 'Escola de Sydney' é uma expressão que está sendo usada para referir-se a programas de letramento baseados em uma concepção linguística e educacional sobre os gêneros textuais. Trata-se de uma pedagogia de gêneros que tem sido desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade de Sydney (Austrália) ao longo de três décadas, os quais vêm realizando estudos sobre registros e gêneros (em consonância com a linguística sistêmico-funcional de Halliday e a teoria sociológica de Bernstein). Esses programas se internacionalizaram e atualmente estão sendo utilizados em Singapura, Hong Kong, Reino Unido, Portugal, Suécia, China, Indonésia, África do Sul, América do Norte e América do Sul (cf. MUNIZ DA SILVA, 2018).

propriedades formais e funcionais e salienta as fortes associações entre elas. Os alunos se tornam capazes de reconhecer como e por que recursos linguísticos são empregados para conseguir determinados efeitos retóricos e essa consciência acerca da constituição de um gênero textual, como se dá na PG, confere a esses alunos a capacidade de identificar padrões comuns presentes em cada gênero textual. Esse conhecimento pode ser, posteriormente, utilizado na escrita (BHATIA, 1993).

A base teórica da LSF e da teoria sociocultural de Vygotsky (1987), pilares da PG, tornam-na, segundo Hyland (2007), a abordagem mais claramente articulada para o ensino de gênero textual, tanto de uma perspectiva teórica quanto pedagógica. Essa asserção é endossada por Eggins (2004) quando ela aponta que o objetivo da PG é construir não apenas uma teoria, mas também desenvolver instrumentos analíticos que investiguem a língua enquanto processo social, permitindo o desenvolvimento de descrições sistemáticas, específicas e, simultaneamente, abrangentes dos padrões linguísticos (SANTORUM, 2019).

2.3 O estudo de gêneros através de uma abordagem sistêmico-funcional

Na teoria sistêmico-funcional, Martin (1992, 1997) define gênero como “um evento comunicativo socialmente construído, com um propósito e organizado em estágios”. Como aponta Silva-Barbosa (2013), uma grande preocupação dos linguistas sistêmicos tem sido estudar a constituição dos gêneros, devido ao fato de questões pertinentes às relações sociais e aos padrões linguísticos que nelas são gerados não estarem completamente resolvidos (MARTIN, 1992, p. 560). Ainda, o gênero também pode ser definido como um propósito cultural do texto (EGGINS, 2004), capaz de “explicitar padrões estruturais, identidade genérica, seu propósito e seu significado” (SILVA-BARBOSA, 2013, p. 165).

Fazendo coro a Martin (1992), Vian Jr. (1997) aponta que o gênero, na perspectiva sistêmico-funcional, é concebido em dois planos do contexto social: o contexto de situação e o contexto de cultura. Os gêneros que se efetivam na linguagem são mediados pela realização do registro (EGGINS, 2004) e o registro é, conseqüentemente, organizado pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Atinente à construção do gênero em sala de aula, Christie (2005, pp. 22-23) enfatiza a importância de sua estrutura e sua realização no ensino e sublinha essa relevância por três razões: (i) porque contribui para a criação de outros gêneros; (ii) por fornecer princípios para selecionar textos para análise e interpretação; e (iii) por permitir a análise de fala/escrita de textos e sua interpretação.

A Escola de Sydney desenvolveu um currículo para ensinar aos alunos a estrutura e os padrões linguísticos que ocorrem nos principais gêneros textuais presentes no ambiente escolar. Apesar da diversidade de gêneros textuais listados nesse currículo¹⁶, como aponta o Quadro 2 a seguir, esse número ainda é ínfimo se comparado à gama de gêneros textuais disponíveis numa determinada cultura.

Quadro 2 – Os Gêneros e suas Etapas

FAMÍLIA	GÊNERO TEXTUAL	PROPÓSITO	ETAPA
ESTÓRIAS	Relato Pessoal	Relatar uma memória (evento)	Orientação Evento descritivo
	Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgar caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento importante Reação
HISTÓRIAS	Relato autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágios da vida de outra pessoa	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatar eventos históricos	Pano de fundo Eventos
	Relato explicativo	Explicar eventos históricos	Pano de fundo Explicação do evento
EXPLICAÇÕES	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômenos Explicação
	Explicação condicional	Explicar causa e efeito	Fenômenos Explicação
	Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação: de fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
PROCEDIMENTOS	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Resultados
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer	Propósito Regras Lista
	Relato de procedimento	Relatar observações	Propósito Método Resultados

¹⁶ Atendendo às normas de redação e formatação que regem a escrita deste trabalho, optei por apresentar a versão traduzida do currículo, apresentada por Santorum (2019) e adaptada de Rose (2017b).

	Estudo de caso	Recontar e avaliar casos	Assunto Cenário Descrição Avaliação Recomendação
RELATÓRIO	Relatório descritivo	Classificar e descrever um tipo de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificatório	Classificar e descrever tipos de coisas	Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Descrever partes do todo	Classificação Descrição das partes do fenômeno
ARGUMENTOS	Exposição	Argumentar para um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
REAÇÃO A TEXTOS	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Interpretação Comparativa	Interpretar temas em múltiplos textos	Avaliação Sinopse Reavaliação

Fonte: Adaptado de Santorum (2019).

A família das Histórias (*Stories*), (ver Quadro 1), representa os gêneros textuais centrais em todas as culturas, pois esses são tecidos intimamente nos pormenores da vida cotidiana. Esta família abarca cinco gêneros: relato (*recount*), narrativa (*narrative*), episódio (*anecdote*), exemplum (*exemplum*) e notícias (*news stories*). Como já mencionado, este trabalho, por uma questão de recorte, abordará o gênero Relato. Espera-se que a descrição do perfil sistêmico dos demais gêneros do quadro supracitado sejam contempladas em pesquisas futuras a nível de doutoramento para que, assim, haja a continuidade do Programa LPA.

2.4 LSF transcendendo a Linguística Aplicável

Antes de discorrer acerca da LSF como uma linguística aplicável, é conveniente fazer algumas considerações acerca da Linguística Teórica (LT) e da Linguística Aplicada e sua relação com a LSF.

Sobre a teoria linguística proposta por Halliday (1978, 1985a, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), Christie (2004, 2014) diz que:

Uma das distinções conhecidas é aquela frequentemente feita entre linguística teórica e aplicada e, como na maioria das distinções desse tipo, tem seu valor. No entanto, pelo menos na tradição sistêmico-funcionalista, a distinção entre interesses aplicados e teóricos não é clara. Qualquer estudo sobre o desenvolvimento da LSF durante os últimos 50 a 60 anos ou mais, demonstra o quanto os interesses da teoria têm sido tanto teóricos quanto aplicados, de forma tal que, em algumas situações, a distinção não é nem mesmo útil.¹⁷

Com base nesse argumento, Praxedes Filho (2014, p. 14) levanta a seguinte questão: “se, quando se trata de LSF, a distinção entre LT e LA não é clara nem mesmo útil, a LSF, afinal, é LT ou LA? O autor concorda que “a teoria hallidayana é simultaneamente LT e LA, transcendendo-se e passando a ser denominada, portanto, de linguística aplicável (*appliable linguistics*)”.

Praxedes (2014, p. 12) diz que :

A LT é, por um lado, uma ciência autônoma que desenvolve teorias descritivas sobre as línguas naturais humanas em geral ou sobre uma língua natural humana em particular, sendo a descrição feita dos pontos de vista: do sistema de significados ou semântica, do sistema de formas ou morfossintaxe, do sistema de sons ou fonologia, dos sons ou fonética.

Por conseguinte, a LT também pode ser chamada de linguística descritiva, pois trata de descrever os estratos semântico, morfossintático, fonológico e fonético das línguas naturais humanas a fim de cotejar umas com as outras, classificá-las em tipos (tipologia) etc. Dessa forma, a LSF é considerada LT porque, dentre outras tarefas, descreve, compara e faz tipologia

¹⁷ No original: “A familiar distinction is often made between theoretical and applied linguistics, and like most such distinctions, it has its values. ... Nonetheless, at least in the systemic functional linguistic (SFL) tradition, the distinction between applied and theoretical interests is not clearcut. Any study of the emergence of the SFL theory over the last 50 to 60 years or so demonstrates how much the interests of the theory have been both theoretical and applied, so that in some senses the distinction is not even helpful.”

linguísticas. Contudo, é preciso fazer uma ressalva terminológica em decorrência de sua filiação epistemológica a uma tradição retórico etnográfica (RE) em contraponto a uma tradição lóxico-filosófica (LF): ao invés de morfologia e sintaxe ou morfossintaxe, o estrato das formas é chamado de lexicogramática.

Berns e Matsuda (2010) apontam que a trajetória da LA é caracterizada por dois posicionamentos epistemológicos. O primeiro, que vai do início ao final dos anos 1940 nos Estados Unidos, traz a LA como dependente absoluta da LT, considerada sua disciplina mãe. Dessa forma, o aspirante a linguista aplicado deveria, antes de tudo, ter formação teórico-metodológica em LT para que pudesse aplicar suas teorias descritivas na solução de problemas rotineiros concernentes à linguagem verbal. Nesse momento, o objeto da LA estava restrito ao ensino de línguas adicionais, principalmente a língua inglesa. O segundo momento, que se iniciou nos anos 1950 e estende-se até o presente, eleva a LA a uma área igualmente autônoma. Agora, a LA recorre a teorias e abordagens de qualquer área do conhecimento, inclusive a LT, para solucionar suas questões relacionadas aos problemas cotidianos da linguagem verbal. Tal feito outorga-lhe um aspecto interdisciplinar. O aspirante a linguista aplicado não mais necessita de uma formação acadêmica em LT. Com base nesse novo posicionamento epistemológico, Brumfit (1995, p. 27) diz que a LA encarrega-se da “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é a questão central”.

Dessarte, Praxedes Filho (2014, p. 14) postula que:

A LA é uma ciência autônoma que parte de uma visão interdisciplinar da linguagem verbal humana a fim de encontrar soluções para problemas cotidianos relacionados às línguas naturais. Os problemas são apresentados pelos usuários das línguas, sejam eles professores dessas línguas, fonoaudiólogos, tradutores, intérpretes, críticos literários, lexicógrafos, terminógrafos, proponentes de políticas linguísticas etc. As soluções são encontradas pelo linguista aplicado através da pesquisa teórica por ele conduzida. A autonomia da LA chegou a um ponto de exacerbação tal, que a sua interdisciplinaridade passou a ser entendida assim: “A fim de que o linguista aplicado possa desenvolver teorias tendo em vista propor – a partir delas –, soluções para problemas cotidianos de comunicação verbal, ele deve recorrer a disciplinas tais como a Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, Computação, Filosofia, História, Direito, Medicina (Social) etc. e pode até recorrer à LT!”.

Perante o esforço, é relevante fazer um questionamento acerca de por que a LA se distanciou da LT a partir de seu novo posicionamento epistemológico. Uma vez que a LA se

dedica a solucionar problemas cotidianos relacionados à linguagem, seu lócus é a língua em uso em contexto social. É necessário levar em consideração os significados, por isso Mahboob e Knight (2010) se posicionam assim:

[D]efendemos que esse distanciamento ... foi uma resposta à natureza das teorias linguísticas que eram (e continuam a ser) hegemônicas nos EUA, por exemplo, a linguística gerativa. O paradigma formalista, que é dominante nos EUA, prioriza a ‘langue’ (sistema) em detrimento da ‘parole’ (língua em uso/texto como instância do sistema). Como tal, a linguística [teórica] retirou seu foco de uma discussão sobre a língua tal como é usada e tal como varia em contexto social, o que limita sua utilidade para os linguistas aplicados... (p. 2).¹⁸

Tratando-se de paradigma formalista e concernente à descrição linguística, a LT pode ser subdividida em duas abordagens teóricas: a formalista e a funcionalista. No Quando 3 a seguir, é possível encontrar as principais diferenças entre o formalismo e o funcionalismo linguísticos de acordo com Neves (1997) e Schiffrin (1994) *apud* Praxedes Filho (2014, p. 15):

¹⁸ No original: “...we posit that this shift ... was a response to the nature of the theories of language that were (and continue to be) mainstream in the United States, for example, generative linguistics. The formalist paradigm, which is dominant in the United States, prioritizes ‘langue’ (system) over ‘parole’ (language use/text as an instance of the system). As such, linguistics has moved its focus away from a discussion of language as it is used and as it varies in social context. This limits its usefulness for applied linguists...”

Quadro 3 – Principais diferenças entre formalismo e funcionalismo linguístico segundo Neves (1997) e Schiffrin (1994)

FORMALISMO		FUNCIONALISMO	
NEVES (1997)	SCHIFFRIN (1994)	NEVES (1997)	SCHIFFRIN (1994)
aborda a língua como objeto autônomo	aborda a língua como sistema autônomo	aborda a língua como entidade não autossuficiente	aborda a língua como sistema encravado no social
	considera a língua principalmente como fenômeno mental		considera a língua principalmente como fenômeno social
	postula que os universais linguísticos resultam de uma herança linguística genética compartilhada por todos os humanos		postula que os universais linguísticos resultam dos usos comuns que todos os humanos fazemos da língua em sociedade
	explica a aquisição de L1 através de uma capacidade humana mental e inata para aprender línguas		explica o desenvolvimento de L1 através do processo de surgimento de necessidades comunicativas na criança dentro de seu grupo social
investiga a estrutura sem levar em conta o uso		investiga a estrutura como realização de significados veiculados no uso	
lida com as formas desconsiderando o contexto social		lida com a relação sistemática entre formas e funções dentro do contexto social	
vê as formas como sendo o foco primeiro em detrimento das funções		vê as funções das formas como sendo o foco primeiro	

Fonte: Praxedes Filho (2014).

Com base nas definições de formalismo e funcionalismo, pode-se afirmar que o gerativismo de Noam Chomsky, por exemplo, é uma teoria formalista, enquanto a LSF de Michael Halliday é uma teoria funcionalista. Dessa forma, a LSF é compatível com os preceitos da LA. Porém, como aponta Praxedes Filho (2014, p. 15), a LSF além de funcionalista é também sistêmica. Isso significa que:

A LSF é ‘sistêmica’ porque não considera as línguas como conjuntos de regras usadas para formar estruturas. Considera-as como conjuntos de recursos de significados, formas e expressões dentre os quais fazemos escolhas, o que implica que as línguas são potenciais de recursos organizados em sistemas, implicando, por fim, que cada uma, seja oral-auditiva ou visio-espacial, é um sistema de sistemas formalizado via redes de sistemas de significados, lexicogramaticais, fonológico-fonéticos, grafológico-graféticos (línguas não-ágrafas). Antes de serem ‘encadeamento’ (estrutura=dimensão organizacional sintagmática), as línguas são ‘escolha’ (potencial sistêmico no polissistema ou rede de sistemas=dimensão organizacional paradigmática), sendo a dimensão de ‘encadeamento’ mera realização da dimensão de ‘escolha’ (PRAXEDES FILHO, 2014, p. 16).

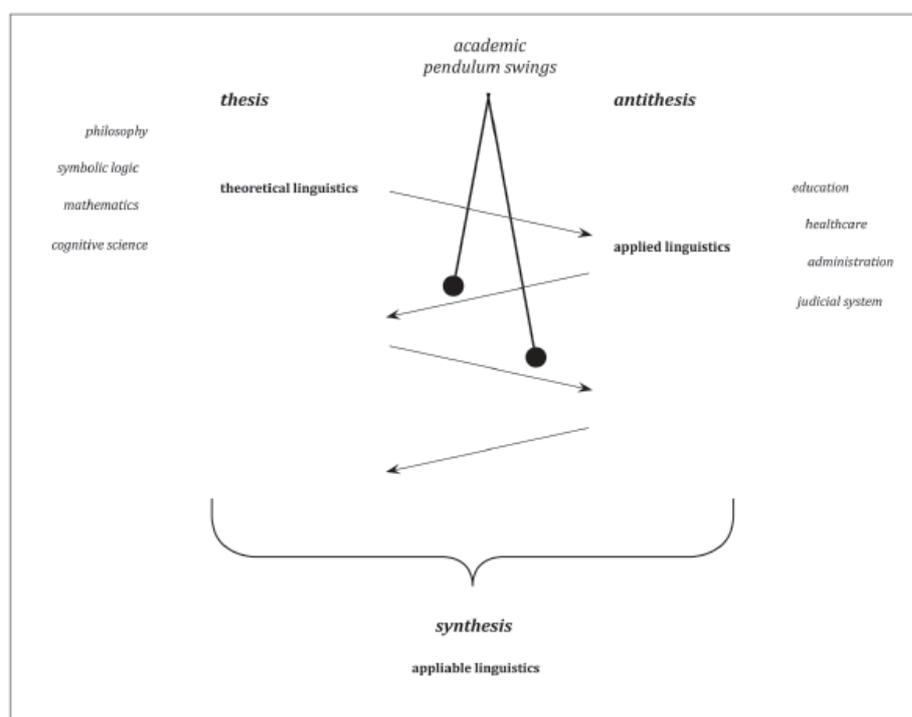
Para finalizar, Matthiessen (2012, p. 436) diz que:

A Linguística Sistêmica Funcional surgiu de um esforço para desenvolver um tipo de linguística aplicável, [...]. A linguística aplicável é um tipo de linguística em que a teoria é projetada para ter o potencial de ser aplicada para resolver problemas que surgem em comunidades ao redor do mundo, envolvendo tanto reflexão quanto ação (ver Halliday, 1985, 2002a); representa uma forma de relacionar teoria e aplicação como atividades complementares e não como um par tese-antítese destinado a estar em constante oposição (e muitas vezes alojado em diferentes departamentos universitários): a linguística aplicável constitui a posição de síntese que une teoria e aplicação em diálogo.¹⁹

A Figura 6 a seguir ilustra como a LAP é uma síntese da LT e da LA:

¹⁹ No original: Systemic Functional Linguistics (SFL; e.g. Hasan, Matthiessen & Webster, 2005, 2007; Halliday & Webster, 2009) grew out of an effort to develop an applicable kind of linguistics, starting with the work by M.A.K. Halliday in the 1950s and drawing on functional and anthropological approaches to language in Europe and North America from the 1920s onwards. Applicable linguistics is a kind of linguistics where theory is designed to have the potential to be applied to solve problems that arise in communities around the world, involving both reflection and action (see Halliday, 1985, 2002a); it represents a way of relating theory and application as complementary pursuits rather than as a thesis-&-antithesis pair destined to be in constant opposition (and often housed in different university departments): applicable linguistics constitutes the synthesis position bringing theory and application together in dialogue.

Figura 6 – A LAP como síntese da LT e LA – um tipo de linguística cujas teorias são aplicáveis



Fonte: Matthiessen (2012, p. 437).

A seguir, será possível compreender, de forma mais abrangente, do que se trata o Programa LPA.

2.5 O Programa Ler para Aprender

Vimos anteriormente que a Pedagogia de Gênero textual proposta pela Escola de Sydney e fundamentada na LSF (HALLIDAY, 1994) desenvolveu um modelo pedagógico de um caráter ideológico, cujo objetivo era capacitar a população educacionalmente marginalizada dentro do contexto australiano. Origem familiar e classe social se mostram fatores atemporais, que ainda nos dias de hoje podem representar obstáculos para o acesso a uma educação de qualidade. No caso dos grupos de origem indígena ou migrante na Austrália, eram notáveis os resultados desiguais oriundos de uma participação díspar desses alunos durante as aulas. Com o intuito de resolver essa questão, Rose e Martin (2012) apresentam uma proposta pedagógica alternativa, que busca equilibrar as abordagens tradicional e construtivista, enfatizando o ensino e a aprendizagem. Essa proposta alternativa recebeu o nome de Ciclo de Ensino e

Aprendizagem e passou por três fases de desenvolvimento, porém, para fins deste trabalho, darei enfoque apenas na terceira fase.

A terceira fase de desenvolvimento do Ciclo foi chamado de Ler para Aprender. Esta fase amplia o princípio da PG sobre letramento para integrar o ensino de leitura e escrita, seja na língua materna ou estrangeira (L2), ao longo de todo o currículo em todos os níveis da escola (SANTORUM, 2019). O principal objetivo desse programa é desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita através de atividades elaboradas a partir de estratégias que têm como foco os gêneros textuais curriculares.

Em sua terceira geração com a aplicação do Programa *LPA*, a PG torna-se um agrupamento de recursos didáticos e pedagógicos, do qual professores podem utilizar em suas aulas sempre que os conteúdos propostos envolverem leitura e escrita. O Programa dispõe de um conjunto de nove estratégias, que, por conseguinte, oferecem três níveis de suporte para a leitura e a escrita (texto, parágrafo e frase). Essas estratégias, como mostra a figura 7 a seguir, funcionam como um grupo de opções que possibilita a integração da leitura e da escrita com o currículo.

Figura 7 – Ciclo de ensino-aprendizagem do Programa LPA



Fonte: Adaptado de Rose & Martin (2012) *apud* Santorum (2019, p.17).

Para que os alunos alcancem um resultado positivo, tanto na leitura quanto na escrita, é imprescindível que os professores lhes orientem explicitamente em cada nível do Ciclo. O quadro 3 a seguir reproduz os níveis de suporte à leitura e escrita fornecidos do Programa LPA.

Quadro 4 – Níveis de suporte à leitura e à escrita

NÍVEL 1	PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	CONSTRUÇÃO CONJUNTA	CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL
NÍVEL 2	LEITURA DETALHADA	REESCRITA CONJUNTA	REESCRITA INDIVIDUAL
NÍVEL 3	FORMAÇÃO DE ORAÇÕES	ORTOGRAFIA	ESCRITA DE ORAÇÕES

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012) *apud* Santorum (2019).

A primeira estratégia do nível 1 é chamada de *Preparação para a leitura* e representa o momento em que o professor introduz os textos do gênero textual a ser trabalhado detalhando-o ao máximo, a fim de que os alunos se familiarizem e aprendam como se organiza aquele gênero textual, seu propósito social, nível de linguagem (formal ou informal), dentre outras características. Aqui os alunos darão enfoque à estrutura e organização do gênero textual. Essa estratégia começa com a interpretação do texto. Dessa forma, os alunos podem utilizar seus conhecimentos prévios acerca do assunto e compreender o contexto em que o gênero textual circula na sociedade (SANTORUM, 2019). O professor faz um resumo do texto para os alunos e esses podem ler outros textos de graus variados, estabelecendo padrões estruturais entre eles, à medida que o professor lê e explica esses textos.

A próxima estratégia, ainda dentro do nível 1, é denominada *Construção Conjunta* e visa o ensino do texto como um todo. A partir do texto selecionado e trabalhado, após os níveis 2 e 3, a turma constrói um novo texto juntamente com o professor e utilizando a mesma estrutura do modelo do gênero textual. Assim, na próxima estratégia, chamada de *Construção Individual*, os alunos podem produzir seus próprios textos autônoma e conscientemente e reproduzindo a estrutura do modelo (SANTORUM, 2019).

No nível 2 (*Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual*), que compreende as estratégias para o ensino de parágrafos, o foco são os padrões de significados dentro e entre as frases. A *Leitura Detalhada* incorpora oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos etc., isto é, todas as modalidades que possam se relacionar ao texto. Os alunos são

orientados pelo professor a prestar atenção às etapas e às fases do gênero textual e, também, aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas. Nesse nível de suporte do Ciclo, estratégias são utilizadas para desenvolver o conhecimento detalhado acerca da língua nos níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo (SANTORUM, 2019).

Ao passo que o professor faz oralmente a leitura do texto em questão, pontuando trechos importantes, os alunos destacam em seu próprio material as partes que consideram relevantes, para, posteriormente, utilizá-las na montagem conjunta do esqueleto do texto. Ao final da leitura, o professor questiona os alunos acerca de seus destaques e toma nota no quadro ou pede que os alunos o façam.

Esse suporte à leitura e escrita ocorre a partir da realização da Interação Guiada ou de andamento (vide Figura 8 a seguir), que consiste em cinco momentos de aprendizagem: Preparação, Foco, Identificação, Afirmação e Elaboração (ROSE, 2012, p. 142). Santorum (2019) aponta que para os autores do Ciclo, o Conceito de andamento se distingue um pouco daquele proposto por Vygotsky, “pois o professor interage muito mais com os alunos nas estratégias de desconstrução ao invés de ficar apenas como apoio para o caso de necessitarem de ajuda” (p. 88).

Figura 8 – Fases da Interação Guiada



Fonte: Adaptado de Rose e Martin *apud* Santorum (2019).

A preparação dos alunos é feita quando o professor lança mão de paráfrases, orientando-os sobre o significado de uma palavra relevante. Os alunos devem identificar essa palavra ou frase, seguida pela afirmação do professor. A etapa onde ocorre a definição de formulações técnicas ou de letramento, e onde se explica novos conceitos ou metáforas, ou discutindo a experiência relevante dos alunos é chamada de *Elaboração*.

O Nível 3 de suporte à leitura e à escrita do Ciclo LPA constitui-se de estratégias intensivas, as quais são utilizadas para ensinar as habilidades fundamentais mais internas para a leitura e escrita no contexto de textos do currículo. Seleciona-se um ou mais fraseados das passagens da *Leitura Detalhada* e executa-se as estratégias de *Escrita de Frase e Estrutura de Frase*, que é quando os alunos cortam e manipulam palavras e grupos de palavras. Logo, as palavras são selecionadas para praticar *Ortografia*, incluindo padrões de letras, correspondências entre grafemas e fonemas, e formação das letras (SANTORUM, 2019). De encontro com a perspectiva sistêmica, as estratégias podem variar de um gênero textual para outro. Santorum (2019) afirma que a ideia por trás desses programas de letramento é que “ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros textuais curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar” (p. 91).

Diversos estudos acerca da implementação do Programa LPA como metodologia no ensino de LE têm sido conduzidos em vários países.

Em sua pesquisa intitulada “Da história contada para a escrita: a implementação da Pedagogia Ler para Aprender (R2L) para o ensino de inglês como língua estrangeira na Indonésia”²⁰, Damayanti (2017) buscou uma forma de melhorar o desempenho da narrativa escrita dos alunos por meio de uma intervenção pedagógica que incorpora atividades de compartilhamento de histórias orais. Os resultados preliminares indicam que houve uma mudança na capacidade dos alunos de escrever uma linguagem fragmentada e falada para Histórias escritas mais estruturadas. Espera-se que este estudo que implementou a pedagogia R2L no contexto indonésio contribua para o ensino da língua inglesa em contextos de EFL.

Um estudo realizado por pesquisadores de universidades americanas (TONG; IRBY, LARA-ALECIO; KOCH, 2014) utilizando o Ciclo LPA buscou aferir o impacto de duas intervenções interdisciplinares longitudinais subsequentes para 58 alunos hispânicos de língua inglesa (ELLs). Os resultados revelaram que no tratamento de intervenção científica, os ELLs superaram seus colegas em fluência de leitura em inglês, conhecimento do significado das palavras e desempenho em ciências e leitura; no tratamento de intervenção de linguagem/leitura, os ELLs continuaram a se desenvolver mais rápido do que seus pares na *oracy*²¹, fluência de leitura e compreensão do inglês. Os autores concluíram que, para ELLs, a

²⁰ No original: “*From Storytelling to Story Writing: the implementation of Reading to Learn (R2L) Pedagogy to Teach English as a Foreign Language in Indonesia*”.

²¹ Termo em inglês que denota a habilidade de um indivíduo para se expressar com fluência e domínio das estruturas gramaticais.

integração entre ciência e língua inglesa/leitura em inglês deve se concentrar principalmente na leitura no ensino fundamental e nas disciplina de ciências no 5º ano.

No Brasil, Santorum (2019) investiga a implementação do Ciclo desenvolvido no Programa LPA como recurso metodológico responsável pela apropriação de uma Metalinguagem Pedagógica em professores em formação (ROSE, 2018a; ROSE, 2018b). Os resultados indicam que o Programa LPA, ao ser implementado para o ensino da Metáfora Gramatical, fundamental para o desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa, está intimamente relacionado com a apropriação de Metalinguagem Pedagógica.

Rottava *et. al.* (2021) sintetizam o percurso traçado pela PG na LSF e sua configuração em programa de letramento de acordo com o viés sistêmico-funcionalista e fazem um levantamento de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, publicadas em periódicos, em contexto brasileiro. O objetivo desse trabalho foi sistematizar os estudos orientados pela metodologia do CEA (ROSE; MARTIN, 2012) no Brasil. A sistematização dos dados e a apresentação dos resultados seguiram critérios que incluíram as línguas que foram objeto do estudo, os contextos institucionais, os estratos pesquisados e as adaptações realizadas, pelo fato de esse ser um estudo conduzido no Brasil.

Fuzer e Cecci (2021) tratam da escrita e reescrita do gênero Relato Biográfico em uma turma de nono ano (anos finais do ensino fundamental) de uma escola pública. O estudo parte da análise de duas versões produzidas conjuntamente pelos participantes com o objetivo de verificar a aproximação ao propósito sociocomunicativo e à estrutura do gênero em questão, na perspectiva da LSF. As autoras produziram um caderno didático que funciona como manual para implementação do Programa LPA gerando, conseqüentemente, os dados a serem analisados pela pesquisa de acordo com o estrato semântico-discursivo e os sistemas de ideação e avaliabilidade.

No próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa apresenta os procedimentos para modelar o gênero Relato Pessoal, em língua inglesa, a partir do *corpus* compilado para este trabalho. As seções a seguir apresentam os métodos utilizados na compilação do *corpus*, em sua preparação, anotação e modelagem da variação linguística.

3.1 Critérios para coleta e compilação do *corpus*

A compilação do *corpus* utilizou como critério a tipologia e a topologia da língua no contexto de cultura e subvariáveis do contexto (cf. OLIVEIRA, 2018). A tipologia e a topologia da língua no contexto de cultura (URE, 1989) classifica os textos em oito processos sociossemióticos, a saber Expor, Relatar, Compartilhar, Fazer, Recomendar, Capacitar e Explorar) e quatro modos de produção, Escrito/Monólogo, Escrito/Diálogo, Falado/Monólogo e Falado/Diálogo (HALLIDAY, 2014). De acordo com essa classificação, o *corpus* utilizado nesta pesquisa compõe o Processo Sociossemiótico Relatar, pelo fato de que os textos apresentam, através da linguagem, relatos (pessoais) acerca de uma experiência vivenciada pelo sujeito. Ainda, o *corpus* compõe o modo de produção Escrito/Monólogo, pois a representação da linguagem é projetada para sua forma escrita no turno monológico, o que não pressupõe interação entre os participantes do texto (PAGANO, 2015). A figura 9 a seguir apresenta a classificação do *corpus* desta pesquisa pela tipologia e topologia da língua no contexto de cultura.

Figura 9 – Classificação do corpus da pesquisa pela tipologia e topologia da língua no contexto de cultura



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014).

A compilação do corpus se deu em consonância com determinadas opções de subvariáveis das variáveis do contexto de situação, como Campo, Sintonia e Modo (HALLIDAY, 1978; PAGANO, 2015, 2020). O Quadro 4 a seguir dispõe as categorias das subvariáveis utilizadas como critério para compilar o *corpus*:

Quadro 5 – Categorias das subvariáveis do contexto de situação utilizadas para compilar o *corpus*.

VARIÁVEL	SUBVARIÁVEL	CLASSIFICAÇÃO DO <i>CORPUS</i>
Campo	processo semiótico	Relatar
	domínio experiencial	Relato de memória pessoal
Sintonia	papel agentivo	Escritor
	papel social	-
	papel discursivo	Fornecedor de informação
	afeto	Baixo
	distância social	Distante
	valoração	Neutro
Modo	divisão de tarefas	Constitutivo
	meio	Escrito
	canal	Gráfico
	modo retórico	Narrativo
	sistemas semióticos participantes	Verbal
	orientação	Sintonia
	turno	Monológico

Fonte: Adaptado de Pagano (2020).

O Quadro 5 apresenta as categorias das subvariáveis do contexto de situação utilizadas para a compilação do *corpus* desta pesquisa. A primeira coluna apresenta as variáveis do contexto (Campo, Sintonia e Modo), a segunda coluna apresenta as subvariáveis das variáveis do contexto, e a terceira coluna apresenta as opções utilizadas pelas subvariáveis como critério para a compilação dos textos do gênero Relato Pessoal, classificando de tal modo o corpus aqui utilizado. A compilação englobou textos coletados a partir de livros cujo intuito é relatar a história/experiência de determinados indivíduos.

Há várias opções de Registros em língua inglesa, portanto, foi necessário refinar a compilação de textos para modelar um Registro específico e multilíngue (cf. OLIVEIRA, 2018). Assim, após a compilação dos textos de acordo com os critérios estabelecidos para o

Registro, realizou-se uma análise voltada para o gênero (Relato Pessoal) dos textos a partir da estrutura genérica (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, 2017b; MATTHIESSEN, 2015), a saber Orientação (ambientação) ^ Eventos (descrição). Essa estrutura genérica, descrita em Martin e Rose (2008), está presente em todos os textos do Quadro 4 (próxima seção), com algumas recorrências, ou seja, repetição de etapas e fases.

3.2 Preparação e anotação do *corpus*

Para a anotação do *corpus* desta pesquisa, com o intuito de preparar o modelo linguístico-textual proposto e de traçar o perfil sistêmico do gênero Relato Pessoal, foram coletados treze textos em inglês com características referentes ao gênero Relato. Esses textos, por sua vez, foram selecionados, primariamente, de acordo com suas estruturas genéricas (cf. seção 3.1.) (MARTIN; ROSE, 2008). Posteriormente, os textos foram etiquetados de acordo com os seguintes critérios (ver quadro 5 a seguir):

- a) Língua (EN: English);
- b) Tipo textual (REL: Relato) (cf. MARTIN; ROSE, 2008);
- c) Número do texto seguindo a ordem de coleta (_01_);
- d) Número de *tokens* (palavras) do texto;

Quadro 6 – Corpus da Pesquisa: Etiquetagem dos textos

EN REL 01 175
EN REL 02 124
EN REL 03 111
EN REL 04 365
EN REL 05 290
EN REL 06 200
EN REL 07 198
EN REL 08 190
EN REL 09 366
EN REL 10 320
EN REL 11 129
EN REL 12 240
EN REL 13 278

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a etiquetagem (identificação) dos textos, esses foram anotados em planilhas eletrônicas do *Excel* nas quais, posteriormente, foram analisados de acordo com as categorias do Registro (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; PAGANO, 2020) e de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008), conforme exposto nas figuras 10 e 11.

Figura 10 – Exemplo de anotação do *corpus* em planilha eletrônica do Excel pelos parâmetros contextuais do Registro

	Campo			
Texto	Processo sócio-semiótico	Domínio experiencial	Papel agentivo	Papel
EN_REL_01	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_02	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_03	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_04	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_05	relatar	relato de caso clínico	escritor	expertise
EN_REL_06	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_07	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_08	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_09	relatar	relato de memória pessoal	escritor	autoridade
EN_REL_10	relatar	relato de memória pessoal	escritor	não tem
EN_REL_11	relatar	relato de história de terceiro	escritor	não tem
EN_REL_12	relatar	relato de história de terceiro	escritor	não tem
EN_REL_13	relatar	relato de história de terceiro	escritor	não tem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 11 – Exemplo de anotação do *corpus* em planilha eletrônica do Excel pelos parâmetros contextuais do Gênero

ANÁLISE DO GÊNERO RELATO		
Texto	Propósito social	Estrutura genérica
EN_REL_01	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (breve descrição)^Orientação (nova ambientação)
EN_REL_02	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_03	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)
EN_REL_04	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_05	engajar o leitor a partir de um relato de caso	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (breve ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_06	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_07	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_08	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_09	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_10	engajar o leitor a partir de um relato de memória	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_11	engajar o leitor a partir de um relato da história de alguém	^Eventos (descrição)
EN_REL_12	engajar o leitor a partir de um relato da história de alguém	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_13	engajar o leitor a partir de um relato da história de alguém	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No momento de preparação para a análise, ao observar os dados referentes ao gênero Relato Pessoal, mais especificamente a categoria “propósito social” dos textos anotados,

verificou-se que apesar de os textos “relatarem um acontecimento”, alguns não estavam voltados para “engajar o leitor a partir de um relato pessoal”. Portanto, o número de 13 textos foi reduzido a 9 textos (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Corpus da Pesquisa: Seleção final dos textos

EN REL 01 175
EN REL 02 124
EN REL 03 111
EN REL 04 365
EN REL 06 200
EN REL 07 198
EN REL 08 190
EN REL 09 366
EN REL 10 320

Fonte: Elaborado pelo autor.

O *corpus* possui um total de 2.049 *tokens*. Os textos foram analisados como unidades inteiras de acordo com as categorias do Registro e do Gênero.

3.3 Modelagem do ambiente multilíngue

Como exposto anteriormente, a modelagem linguística consiste em criar modelos que consigam apresentar e descrever a produção de significado advinda do objeto de estudo (cf. OLIVEIRA, 2018; FIGUEREDO, 2015), no caso desta pesquisa, o gênero Relato Pessoal. Neste trabalho, a modelagem foi realizada pelos sistemas componentes do Registro e do Gênero. A construção do modelo do gênero Relato Pessoal em língua inglesa seguiu os seguintes passos: 1) identificação e análise das categorias anotadas no REGISTRO e 2) identificação e análise das categorias anotadas na estrutura genérica nos textos coletados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 3 e discute-os com o intuito de explicar o funcionamento sistêmico do gênero Relato Pessoal, com base nas categorias do Registro e estrutura genérica do Gênero, a partir de suas funções linguísticas prototípicas.

Após a análise do *corpus* pelas categorias do Registro e do Gênero, constatou-se variação no Registro, na subvariável Papel Social, da variável Sintonia. No texto EN_REL_09_366, o Papel Social é de autoridade, enquanto em todos os demais textos essa subvariável não é marcada. Isso se deu, pois o relato presente no texto EN_REL_09_366 é de uma personalidade midiática, Malala Yousafzai, que, a partir de seu relato de vida, tornou-se uma espécie de parâmetro para a militância em favor dos direitos das mulheres. Sua história transcende as diretrizes do Relato Pessoal em termos semânticos, pois deixa de ser apenas a história de um indivíduo, mas, sim, um exemplo de força e resistência .

Quanto às categorias do Gênero, é possível perceber que a estrutura genérica, apesar de não ser alterada, apresenta recorrências, o que não fora inicialmente descrito por Martin e Rose (2008) e Rose (2017b), como apontado no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Estrutura genérica do *corpus*

Texto	Estrutura Genérica
EN_REL_01_175	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (breve descrição)^Orientação (nova ambientação)
EN_REL_02_124	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_03_111	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)
EN_REL_04_365	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_06_200	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_07_198	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_08_190	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)
EN_REL_09_366	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)^Orientação (nova ambientação)^Eventos (longa descrição)
EN_REL_10_320	Orientação (ambientação)^Eventos (descrição)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no Quadro 8, todos os textos apresentam a estrutura genérica básica do gênero Relato Pessoal: Orientação (ambientação)^Eventos (descrição). Porém, no caso dos textos destacados em amarelo (EN_REL_01_175, EN_REL_03_111, EN_REL_04_365 e EN_REL_09_366), o relator inicia uma nova etapa de Orientação (nova ambientação) após a descrição do Evento. A Figura 12 ilustra esse exemplo:

Figura 12 – Estrutura genérica do texto EN_REL_09_366

I come from a country which was created at midnight. When I almost died it was just after midday.

One year ago I left my home for school and never returned. I was shot by a Taliban bullet and was flown out of Pakistan unconscious. Some people say I will never return home but I believe firmly in my heart that I will. To be torn from the country that you love is not something to wish on anyone.

Now, every morning when I open my eyes, I long to see my old room full of my things, my clothes all over the floor and my school prizes on the shelves. Instead I am in a country which is five hours behind my beloved homeland Pakistan and my home in the Swat Valley. But my country is centuries behind this one. Here there is any convenience you can imagine. Water running from every tap, hot or cold as you wish; lights at the flick of a switch, day and night, no need for oil lamps; ovens to cook on that don't need anyone to go and fetch gas cylinders from the bazaar. Here everything is so modern one can even find food ready cooked in packets. When I stand in front of my window and look out, I see tall buildings, long roads full of vehicles moving in orderly lines, neat green hedges and lawns, and tidy pavements to walk on. I close my eyes and for a moment I am back in my valley – the high snow-topped mountains, green waving fields and fresh blue rivers – and my heart smiles when it looks at the people of Swat. My mind transports me back to my school and there I am reunited with my friends and teachers. I meet my best friend Moniba and we sit together, talking and joking as if I had never left. Then I remember I am in Birmingham, England.

The day when everything changed was Tuesday, 9 October 2012. It wasn't the best of days to start with as it was the middle of school exams, though as a bookish girl I didn't mind them as much as some of my classmates.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 12 apresenta a estrutura genérica do texto EN_REL_09_366. O primeiro trecho destacado em verde representa a etapa de Orientação (ambientação), ou seja, a contextualização/introdução do texto. O trecho destacado em amarelo representa a etapa de Eventos (descrição), que se encarrega de descrever o que fora apresentado na Orientação. O segundo trecho destacado em verde apresenta uma nova Orientação e, portanto, uma nova fase (nova ambientação). Isso acontece, porque ao contar histórias, nem sempre haverá uma sequência lógica/cronológica. Quem relata uma experiência pode lançar mão de recursos como adição de informações ao texto que, não necessariamente, se encaixam na sequência primariamente descrita para o gênero. Ainda, esse texto fora extraído de um livro que apresenta outros detalhes acerca da trajetória de vida de Malala, o que, em uma análise mais detalhada, torna esse livro um macrogênero.

Em resumo, com base no que fora expostos nos quadros 5 e 8, é possível estabelecer um perfil sistêmico para o gênero Relato Pessoal.

No próximo capítulo, há uma proposta de potencial aplicação do gênero Relato Pessoal, a partir da implantação do Programa de Ensino-aprendizagem LPA.

5. POTENCIAL APLICAÇÃO DO GÊNERO RELATO PESSOAL EM AMBIENTE MULTILÍNGUE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LPA

O Programa LPA (cf. item 2.5), em inglês *Reading to Learn*, surgiu na Austrália no fim dos anos 1990 com o objetivo de facear a participação desigual de estudantes nas atividades escolares (com foco em leitura e escrita). Esse fato advinha de alguns fatores como, por exemplo, origem familiar e classe social. Os estudantes excluídos não recebiam os insumos linguísticos necessários para que houvesse o letramento (ROSE; MARTIN, 2012).

Com bases sólidas na LSF, a PG compreende que o conhecimento sobre uma língua é adquirido através de gêneros textuais e esse mesmo conhecimento objetiva a uma integração entre leitura e escrita ao longo de todo o percurso escolar do estudante. A PG, que inicia-se dessa forma, mas é modificada ao longo das décadas até assumir sua configuração mais recente: um Programa profissional completo de ensino e aprendizagem (ROSE, 2020a). A esse respeito do Programa LPA, Santorum *et al.* (2021) dizem que:

Sua ênfase está no desenvolvimento de práticas e de atividades didáticas voltadas para o ensino da leitura e da escrita com foco nos gêneros textuais curriculares, na formação docente, na elaboração e na adaptação de textos a partir da perspectiva de gênero, no desenvolvimento de metalinguagem pedagógica, entre outras potencialidades. O que deve ser levado à consciência, na medida do possível, segundo o Programa LPA, são os padrões de registro instanciados em textos do currículo, para que professores possam chamar a atenção dos alunos para esses padrões e discutir o seu significado (ROSE, 2020b).

Considerando-se o potencial pedagógico do LPA, este capítulo destina-se a apresentar uma potencial aplicação do gênero Relato Pessoal, a partir da implementação do Programa LPA. Portanto, o capítulo subdivide-se em duas seções. A primeira, é referente a uma anamnese da dificuldade de se ensinar leitura e escrita nas escolas hoje em dia. A segunda é referente à implementação do Programa LPA em ambiente multilíngue, que compreende os Níveis de Suporte à Leitura e Escrita (cf. Quadro 4, item 2.5). Ambas as seções compõem uma ferramenta pedagógica para professores em formação.

5.1 Anamnese do gênero Relato Pessoal

O letramento deveria ser o foco para de todos os professores, independentemente de se estar ensinando no ensino fundamental, médio ou superior, e de qual matéria ele(a) leciona. Sem habilidades consistentes e oriundas do letramento, os alunos não podem acessar nem, conseqüentemente, internalizam o currículo escolar. A compreensão da leitura e o domínio da escrita são habilidades essenciais para se ter sucesso em todos os aspectos da educação e até mesmo da vida. Um desafio com o qual muitos professores se deparam é a tarefa de criar escritores.

Utilizar o método tradicional — dar uma folha para os alunos e dizer que é assim que este texto deve ser estruturado, deve escrever isso neste parágrafo, certifique-se de usar esses conectivos, etc. e tal — não é o melhor caminho. Esse tipo de abordagem não instiga o pensamento do aluno acerca do gênero trabalhado.

Uma possível razão é a forma como muitos professores abordam o trabalho com textos mais longos. Foca-se muito na estrutura geral do texto (por exemplo, em um relatório de investigação científica, há um objetivo, materiais e depois o método. A seção de método deve ser iniciada por um verbo e esse deve estar no tempo presente. Não há nada de errado com isso em si, porém isso se torna insuficiente. Não basta dizer aos alunos para utilizar a famosa estrutura “introdução, desenvolvimento e conclusão” para escrever seus parágrafos.

Uma estratégia de abordagem eficaz é pautar a construção do texto nos tipos de Registro: campo, sintonia e modo. Todo texto, independentemente do assunto, pode ser visualizado a partir da estrutura campo-sintonia-modo. De modo geral, o campo é o assunto do texto; a sintonia é a relação entre o autor e o público; e modo é como o texto é construído, principalmente se é escrito ou falado. A sintonia tende a não ser trabalhada de forma eficaz nas escolas. Isso, porque a relação entre o autor e o público é essencial. Por exemplo, um e-mail para um amigo e uma resenha de livro têm relações muito diferentes entre o público e o autor. É interessante que os alunos tenham em mente o público consumidor dos textos produzidos por eles.

O modo pode ajudar os alunos a moldar sua escrita de forma que seus textos se enquadrem na modalidade escrita, isto é, que não seja um texto escrito, mas que ao ser lido, soa como se estivesse sendo falado (sem a preocupação de obedecer às normas linguísticas). Muitos alunos tendem a escrever textos de maneira falada. No caso dos textos acadêmicos, que são formais e seguem a norma padrão da língua, eles precisam aparentar que foram escritos e ao

ser lidos, também soem formais. Textos do tipo escrito são mais lexicalmente densos. Escrever um texto lexicalmente denso requer frases complexas, que também podem exigir nominalização. Trabalhar com atividades que propiciem aos alunos aprender isso, permitirá que eles saibam por que e quando certas estruturas de frases precisam ser utilizadas.

Como, então, fazer esse trabalho de forma mais eficaz? Uma possível resposta é a utilização de um Programa de ensino-aprendizagem que visa ao letramento dos alunos: o LPA.

No próximo item será possível compreender sua implementação para o ensino do gênero Relato Pessoal.

5.2 Implementação do Programa LPA em ambiente multilíngue

Ao se trabalhar com o Programa LPA, o pontapé inicial é dado com o Nível 1 de suporte à leitura e à escrita. Esse nível oferece três estratégias de aplicação (cf. Quadro 4, item 2.5). Porém, deve-se, impreterivelmente começar a implementação do LPA pela Preparação para a Leitura, como exposto na Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Preparação para a leitura



Fonte: Santorum (2019).

Neste momento inicial, é importante que os estudantes sejam preparados para trabalhar com o gênero Relato Pessoal e essa preparação pode acontecer a partir de textos-modelos que o(a) professor(a) pode trazer para eles, seja de forma impressa ou digital, para que todos tenham

acesso simultaneamente. Deve-se levar em consideração o propósito social do gênero Relato Pessoal: engajar o leitor a partir do relato de uma memória pessoal. A primeira leitura do texto pode acontecer tanto conjunta quanto individualmente. As impressões iniciais acerca do gênero devem ser destacadas, especialmente “o texto é de difícil ou fácil compreensão?” e “para quem é esse tipo de texto?”

As demais estratégias do *Ciclo* não precisam, necessariamente, seguir uma ordem fixa. A escolha de qual estratégia será utilizada dependerá da demanda e da percepção do professor em relação à necessidade de repetir, voltar, intensificar ou adiantar alguma estratégia (SANTORUM, 2019, p. 119).

Logo, o segundo passo é utilizar um dos componentes do Nível 2, a Leitura Detalhada, como mostra a Figura 14 a seguir:

Figura 14 – Leitura Detalhada



Fonte: Santorum (2019).

Nesse momento de Leitura Detalhada, os alunos podem reler o texto refletindo acerca de questões como: “qual é o relacionamento do(a) autor(a) com o público leitor do texto? Esse relacionamento indica que o autor detém mais conhecimento (experto) do que quem está lendo (leigo) ou vice-versa? É um relacionamento pessoal ou impessoal? Formal ou informal? Que características denotam isso? A escrita do texto acontece em que pessoa do discurso e por quê? Que tipo de linguagem é empregada? É um texto falado ou escrito? Onde está publicado?”. Esses questionamentos são de extrema relevância para que a compreensão do gênero Relato Pessoal seja construída, pois é na Leitura Detalhada que os alunos, com a ajuda do professor, atentam-se para as etapas e fases do gênero. Logo, eles podem desenvolver o conhecimento da

línguas nos níveis lexicogramatical e semântico-discursivo (SANTORUM, 2019, p. 122). É importante que os alunos destaquem essas informações no próprio texto, pois essas serão fundamentais para a produção futura do gênero Relato Pessoal.

Uma vez que os detalhes do texto foram elencados, volta-se ao Nível 1, para que haja a Construção Conjunta do gênero Relato Pessoal (cf. Figura 15).

Figura 15 – Construção Conjunta



Fonte: Santorum (2019).

Seguindo os parâmetros do propósito social desse gênero, é possível pensar em algum fato que tenha ocorrido em sala de aula, quando todos os alunos estavam presentes. Com essa história em mente, os alunos podem iniciar a produção textual do gênero Relato Pessoal (nesse caso, a memória é coletiva). Durante essa estratégia, os alunos desenvolvem habilidades de pesquisa e localização de informações no texto e, ainda, de fazer anotações e resumos (SANTORUM, 2019, p. 124). As impressões destacadas durante a Leitura Detalhada servem, neste momento, como peças essenciais para a produção do texto. Esse texto pode ser construído na própria lousa da sala de aula, ou, caso haja recursos midiáticos, digitado em um editor de texto em modo compartilhado com todos os presentes.

Uma vez finalizada a Construção Conjunta, segue-se para a Reescrita Conjunta (cf. Figura 16), que visa a reescrever o texto prototípico desenvolvido na estratégia anterior. Neste momento, é interessante atentar-se para questões como: “o meu texto final será do tipo falado ou escrito? Como eu o moldarei para que pareça falado ou escrito? É um texto planejado ou

espontâneo? Onde ele aparecerá (será publicado)?”. Nesta estratégia, o aluno põe em prática os aspectos lexicogramaticais do gênero, bem como suas etapas e fases.

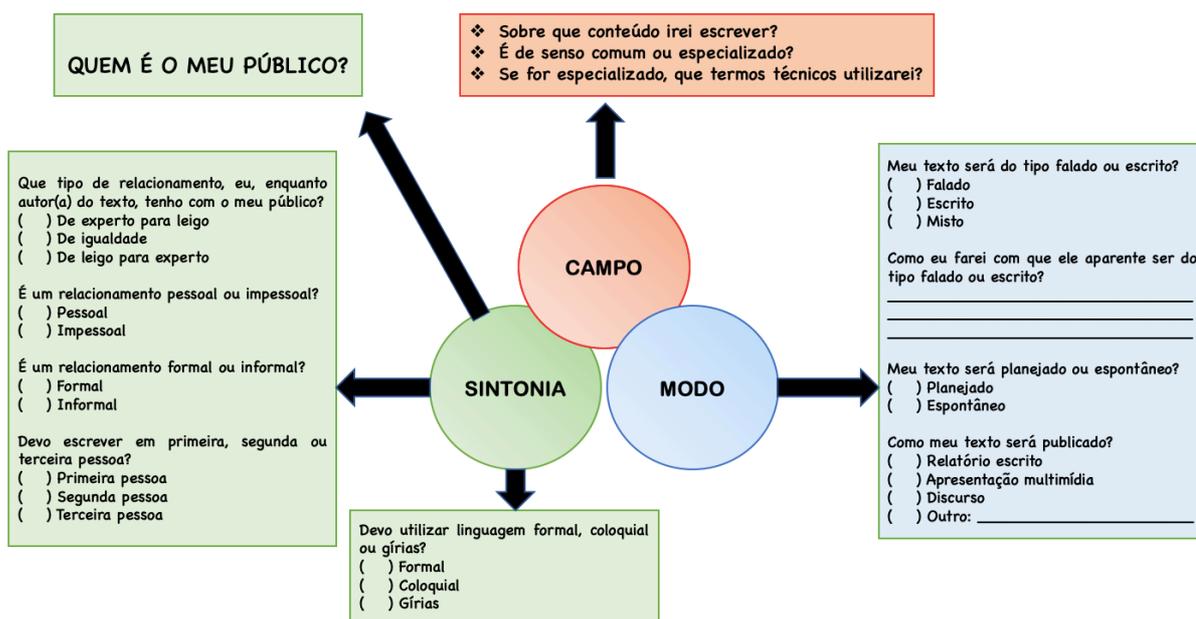
Figura 16 – Reescrita Conjunta



Fonte: Santorum (2019).

De modo geral, as estratégias do *Ciclo* aqui apresentadas podem, quando da produção textual (gênero), ser resumidas da seguinte maneira:

Figura 17 – Roteiro para a produção textual orientada pelo gênero



Fonte: Adaptado do Blog Alice Leung.

O processo de reconhecimento, desenvolvimento e produção do gênero Relato Pessoal proposto pelo *Ciclo* visa a guarnecer os alunos com habilidades que melhorarão seus processos de leitura e escrita.

No próximo capítulo, encontram-se as considerações finais acerca deste trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve o objetivo de desenvolver um modelo linguístico-descritivo com potencial de aplicação do gênero Relato Pessoal, integrante da família das “Estórias”, a partir da implementação do Programa Ler para Aprender (LPA) e tendo como base a modelagem linguística. A pesquisa foi orientada teoricamente pelos escopos da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente da modelagem linguística, dos Estudos Multilíngues, da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e da Linguística Aplicável.

Este trabalho trouxe uma reflexão orientada para o estudo de gêneros, mais especificamente o Relato Pessoal, em um contexto amplo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento linguístico-textual dos estudantes (professores em formação) de um curso de Letras. Esta pesquisa se propôs a responder a seguinte pergunta: em que medida seria possível averiguar os potenciais impactos positivos da modelagem do perfil sistêmico do gênero Relato Pessoal aplicada ao contexto de produção em língua inglesa a partir da implementação do Programa de ensino-aprendizagem Ler para Aprender (LPA) (ROSE; MARTIN, 2012) em ambiente multilíngue?

A partir das ponderações teóricas e análises feitas, foi possível perceber que: (i) a modelagem linguística do gênero Relato Pessoal possibilitou a compreensão da frequência da ocorrência dos elementos textuais desse gênero; (ii) essa frequência contribui diretamente para o suprimento de uma demanda da LA, através da compreensão do mapeamento linguístico do gênero em evidência, uma vez que foram mapeadas suas categorias do Registro e de gênero; (iii) a implementação do modelo linguístico através do Programa LPA, derivado da PG, mostrou que essa é uma abordagem eficaz com o potencial de desenvolver práticas de leitura e escrita em suas mais diversas versões, além de ser pautada nos preceitos da LSF; (iv) a compreensão de um gênero instrumentaliza os alunos com um recurso metodológico que lhes orientam à uma produção textual consciente e linguisticamente eficaz.

Esta pesquisa, inicialmente, almejava alcançar voos mais altos, mas, em decorrência de inúmeros imprevistos, a discussão aqui apresentada manteve-se em um âmbito teórico-metodológico com potencial de aplicação. Pensando em um novo estudo em nível de doutoramento, no qual aplicações reais poderão ser realizadas, este trabalho deixa humildemente suas contribuições para os Estudos da Linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, O. G. de. A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol. In: **The 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas [on-line]**, São Paulo, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Traduzires, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012.

BERNS, M.; MATSUDA, P. K. Applied Linguistics. In: BERNS, M. (Org.). **Concise encyclopedia of Applied Linguistics**. Amsterdam: Elsevier, p. 3-13, 2010.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990b.

BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. New York: Longman, 1993.

BLOG ALICE LEUNG. < <https://aliceleung.net> >. Acesso em jan. 2022.

CAFFAREL, A.; MARTIN, J.; MATHIESSEN, C. (Ed.). **Language typology: a functional perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

CANDIDO JR, A.; ALUÍSIO, SM. **Building a Corpus-based Historical Portuguese Dictionary: Challenges and Opportunities**. Revue TAL, v. 50, p. 73-102, 2009.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, n. ESPECIAL, p. 385-417, 1999.

CHRISTIE, F. GRAY, P., GRAY, B., MACKEN, M. MARTIN, J. R. and ROTHERY, J. **Language: a resource for meaning**. v. 1-4. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich, 1990.

CHRISTIE, F. **Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education**. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 46, p. 13-40, 2004.

CHRISTIE, F. **Language education in the primary years**. Sydney: Unswpress, 2005.

CORDER, P. S. **“Simple codes” and the sources of second language learner’s initial heuristic hypothesis**. Studies in Second Language Acquisition, v.1, n.1, p. 1–10, 1978.

CRISTÓFARO-SILVA, T. O ensino de pronúncia de Língua Estrangeira. *In: Em torno da Língua(gem): Questões e Análises.* FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Orgs.), Vitória da Conquista: Edições Uesb, p. 71-83, 2007.

DAMASCENO, L. A. **A negociação da identidade em Invisible Man:** uma perspectiva sistêmico-funcional. 2021. 94 f. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

DAMAYANTI, I. L. **From Storytelling to Story Writing:** the implementation of Reading to Learn (R2L) Pedagogy to Teach English as a Foreign Language in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 229-242, January 2017.

DIK, S. **Functional grammar.** Amsterdam: North Holland, 1978.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Pinter Publishers, p. 25-80. 1994.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Pinter Publishers, 2004.

EMILIA, E.; CHRISTIE, F. **Factual genres in English:** learning to write, read and talk about factual information. Ledeng: Rizqi Press, 2013.

ELLIS, R. Second language acquisition research: an overview. *In: ELLIS, R. Understanding second language acquisition.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. chap. 1, p. 16-34.

FIGUEREDO, G. P. **Um estudo do conjunto multilíngue INTERPESSOAL português brasileiro/inglês subsidiado pelos estudos da tradução e pela Linguística Sistêmico Funcional.** *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, p.139-166, jan./ jun., 2015.

FIGUEREDO, G. P.; FIGUEREDO, G. P. **A systemic dynamics model of text production.** *Journal of Quantitative Linguistics*, v. 1, p. 1-30, 2019.

FIRBAS, J. **Functional sentence perspective in written and spoken communication.** London: Cambridge University Press, 1992.

FONSECA, L. P. C. D. **Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de inglês:** a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

FUZER, C.; GERHARDT, C. **Toda estória é uma narrativa?** Gêneros de texto Exemplum e Episódio em livro didático de Língua Portuguesa. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 1, n. 59, p.746-776, jan.-abr, 2020.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: J. Benjamins, 1995.

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

HALLIDAY, M. A. K. Systemic background. *In: BENSON, J.D.; GREAVES, W. S. (eds), Systemic Perspectives on Discourse, Volume 1*. Selected theoretical papers from the 9th international systemic workshop. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, p. 1–15, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text:** Aspects of language in a social- semiotic perspective. 2a. ed. Geelong, Vic: Deakin University Press. Oxford: OUP, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience as meaning:** a language based approach to cognition. London: Cassell, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. Towards the theory of a good translation. *In: STEINER, E.; YALLOP, C (Ed.). Exploring translation and multilingual text production: beyond content*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, p. 13-18, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **On grammar**. London: Continuum, v. 1, 2002.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Working with meaning:** Towards an applicable linguistics. Inaugural lecture to mark the launch of the Halliday Centre for intelligent applications of language studies at the City University of Hong Kong, Hong Kong, 2006a.

HALLIDAY, M. A. K. **Some theoretical considerations underlying the teaching of English in China**. *The Journal of English Studies (Sichuan International Studies University)* 4, p. 7–20, 2006b.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. London e New York: Routledge, 2014.

HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER (eds). **Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective**. London: Equinox Publishing. v. 1 (2005) e v. 2 (2007).

HYLAND, K. **Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction**. Journal of Second Language Writing. v. 16, p. 148-164, 2007.

JARA FIGUEROA, P. M. **Proposta de modelo didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque sócio semiótico para o ensino fundamental e a região latino-americana**. 2020. 137 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

KARTIKA-NINGSIH, H. Language shift: bilingual exchange structure in classroom interactions. *In*: MARTIN, J.; DORAN, Y.; FIGUEREDO, G. **Systemic functional language description: making meaning matter**. New York & London: Routledge, 2020.

KLEIMAN, B. A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOGUT, L. G. **O perfil metafuncional do texto argumentativo no RPG de mesa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, J. **Talking Science: Language, Learning and Values**. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

LIMA, K.C.S. **Caracterização de registros orientada para a produção textual no ambiente multilíngue: um estudo baseado em corpora comparáveis**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG/PosLin, 2013.

MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. K. **Applicable Linguistics: an introduction**. In: _____. (Org.). *Applicable Linguistics*. London e New York: Continuum, 2010. p. 1-12.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 1-22, ISSN 1806-275x, 2009.

MARTIN, J. R. **Genres and Language Learning**. 1986.

MARTIN, J.R. Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. *In*: E. Ventola (Ed.), *Functional and systemic linguistics* (pp. 307–37). Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

MARTIN, J.R. **English text. System and structure.** Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J.R. **Grammar meets Genre.** Reflections on the 'Sydney School', Arts: the journal of the Sydney. University Arts Association 22, 47-95. 2000.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause.** London; New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. M.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English.** New York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J.R. Metadiscourse: Designing Interaction in Genre-based Literacy Programs. *In:* R. Whittaker, M. O'Donnell and A. McCabe (eds) *Language and Literacy: Functional Approaches.* London: Continuum, p. 95-122, 2006.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause.** London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture.** Equinox Publishing Ltda, 2008.

MARTIN, J. R. **Meaning beyond the clause: co-textual relations.** *Linguistics and the Human Sciences*, v. 11-2, n. 3, p. 203-235, 2015.

MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; WU, C. Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies. *In:* WEBSTER, J. (Ed.). **Meaning in Context: implementing intelligent applications of language studies.** London and New York: Continuum, 2008.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K.; LAM, M. **Key terms in Systemic-Functional Linguistics.** Londres: Continuum, 2010.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Systemic Functional Linguistics as Applicable Linguistics: Social Accountability and Critical Approaches.** D.E.L.T.A., 28: Especial, p. 435-471, 2012.

MUNIZ DA SILVA, E. C. **Gêneros na teoria sistêmico-funcional.** D.E.L.T.A., 34.1, 2018, pp. 305-330.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, G. M. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 52.2, p. 409-433, jul./dez, 2013.

OLIVEIRA, F. S. **Modelagem do ambiente multilíngue de produção de introduções de artigos acadêmicos da área das ciências da saúde em inglês e português brasileiro**. 2008. 142 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, F. S. ; FIGUEREDO, G. P. **Análise contrastiva de gêneros textuais como contribuição para o estudo do produto tradutório**. Cadernos de Tradução , v. 40, p. 221-251, 2020.

OLIVEIRA, J. M. F. de. **Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de tradução como recurso pedagógico**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

PAGANO, A. S. A linguagem na construção das práticas educativas nas ciências da saúde. In: TORRES, H. D. C.; REIS, I. A.; PAGANO, A. S. **Empoderamento do pesquisador nas ciências da saúde**. Belo Horizonte: [s.n.], Cap. 2, p. 19-36, 2015.

PAGANO, A. S. **Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional**. Revista da ABRALIN, v. 19, n. 3, p. 25-49, 17 dez. 2020.

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

RIBEIRO, F. F. de A. **Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

RIO-TORTO, G. (Org.) ; SILVA, F. (Org.) ; FIGUEIREDO, O. (Org.) . **Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. 1. ed. Porto: Universidade do Porto, v. 2. 1500p, 2005.

ROSE, D. **Towards a Reading Based Theory of Teaching**. 33rd International Systemic Functional Congress. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2006.

ROSE, D. & MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

ROSE, D. **Reading to Learn : selecting and analyzing texts - vol 2**. Austrália, 2017b.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. *In: J Martin [Ed.] **Applicable Linguistics and Academic Discourse***. Shanghai Jiao Tong University. 2018a.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In: J Martin [Ed.] **Applicable Linguistics and Academic Discourse***. Shanghai Jiao Tong University. 2018b.

ROSE, D. Building a Pedagogic Metalanguage. *In: Curriculum Genres*. In: J.R. MARTIN, K. MATON, Y.J. DORAN (ed.). **Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory**. Abingdon: Routledge, 2020a.

ROSE, D. Building a Pedagogic Metalanguage in Curriculum Genres. *In: J.R. MARTIN, K. MATON, Y.J. DORAN (ed.). **Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory***. Abingdon: Routledge, 2020b.

SANTORUM, K. **O efeito tridimensional obtido com o *Ciclo Reading to Learn* – a apropriação de uma metalinguagem pedagógica – emoldurado pela linguística sistêmico-funcional**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SANTORUM, K.; RAMÍREZ, A.; ROTTAVA, L. **Apresentação – Programa Ler para Aprender (LPA) e seu potencial pedagógico**. *In: Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, p. 01-06, maio/ago. 2021.

SANTOS, A. L.; LOPES, R. E. V. Primeiros passos na aquisição da sintaxe: direcionalidade, movimento do verbo e flexão. *In: FREITAS, M. J. & SANTOS, A. L.(eds.), **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português***, Berlin: Language Science Press, p. 155–175, 2017.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

SILVA-BARBOSA, M.R. **Conte uma história: Um estudo de gêneros na escola sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009

SILVA-BARBOSA, M. R. Gênero, escola e ensino sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional. *In: VIAN JR. O., CALTABIANO, C. (Organizadores). **Língua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Bárbara***. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 163-180, 2013.

SIMÕES, A. C. . **A perspectiva sistemicista de análise de gêneros: a proposta de Ruqayia Hasan**. *Linguagem (São Paulo)*, v. 1, p. 10, 2012.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

TONG, F., IRBY, B.J., LARA-ALECIO, R., KOCH, J. **Integrating Literacy and Science for English Language Learners: From Learning-to-Read to Reading-to-Learn**, The Journal of Educational Research, 107:5, 410-426, 2014. DOI: [10.1080/00220671.2013.833072](https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833072)

URE, J. **Text types classified by situational factors**. Atlanta: MS, 1989.

VIAN JR., O. **Conceito de gênero e análise de texto de vídeos institucionais**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

VIAN JR., O. **Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de Português Instrumental para Ciências Contábeis**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 389-411, set/dez, 2006.

VIAN JR., O. **Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 387-410, mai-ago, 2009.

VIAN JR., O. e DE SOUZA, M. M. **Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro**. Odisseia. Natal, RN. v. 2, n. esp., p. 185-203, 2017.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. In: R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), **The collected works of L.S. Vygotsky**. Volume I: Problems of general psychology, (Trans. N. Minick). New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

WHITE, P. R.; MAKKI, M. **Crime reporting as storytelling in Persian/Farsi News journalism** – perspectives on the narrative function. Journal of World Languages, v. 3, p. 1-21, 2016.

ANEXO I – CORPUS DA PESQUISA

<EN_REL_01_175>

When I was a kid, my aspirations were simple. I wanted a dog. I wanted a house that had stairs in it—two floors for one family. I wanted, for some reason, a four-door station wagon instead of the two-door Buick that was my father’s pride and joy. I used to tell people that when I grew up, I was going to be a pediatrician. Why? Because I loved being around little kids and I quickly learned that it was a pleasing answer for adults to hear. *Oh, a doctor! What a good choice!* In those days, I wore pigtails and bossed my older brother around and managed, always and no matter what, to get As at school. I was ambitious, though I didn’t know exactly what I was shooting for. Now I think it’s one of the most useless questions an adult can ask a child—*What do you want to be when you grow up?* As if growing up is finite. As if at some point you become something and that’s the end.

<OBAMA, Michelle. *Becoming*. New York: Crown, 2018.>

<EN_REL_02_124>

MONDAY, JUNE 15, 1942

I had my birthday party on Sunday afternoon. The Rin Tin Tin movie was a big hit with my classmates. I got two brooches, a bookmark and two books. I’ll start by saying a few things about my school and my class, beginning with the students.

Betty Bloemendaal looks kind of poor, and I think she probably is. She lives on some obscure street in West Amsterdam, and none of us know where it is. She does very well at school, but that’s because she works so hard, not because she’s so smart. She’s pretty quiet.

Jacqueline van Maarsen is supposedly my best friend, but I’ve never had a real friend. At first I thought Jacque would be one, but I was badly mistaken.

<FRANK, Anne. *The Diary of a Young Girl: the Definitive Edition*>.

<EN_REL_03_111>

I was born on the eighteenth of July, 1918, at Mvezo, a tiny village on the banks of the Mbashe River in the district of Umtata, the capital of the Transkei. The year of my birth marked the end of the Great War; the outbreak of an influenza epidemic that killed millions throughout the world; and the visit of a delegation of the African National Congress to the Versailles peace conference to voice the grievances of the African people of South Africa. Mvezo, however, was a place apart, a tiny precinct removed from the world of great events, where life was lived much as it had been for hundreds of years".

<Trecho de: Nelson Mandela. "The Long Walk to Freedom". Apple Books.>

<EN_REL_04_365>

When I was working as a cardiologist, I was confronted with death on an almost daily basis. As a doctor, you are all but forced to reflect on the emotional, philosophical, and physiological aspects of life and death. But often such reflection does not actually take on any urgency until you are personally affected by the death of a family member. In my case, this happened when my mother died at the age of sixty-two and my brother at the age of forty-one.

Although I had never forgotten the successfully resuscitated patient in 1969, with his memories of the period of his cardiac arrest, I had not done anything with the experience. This changed in 1986 when I read a book about near-death experiences by George Ritchie with the title Return from Tomorrow. When he had double pneumonia as a medical student in 1943, Ritchie experienced a period of clinical death. At the time antibiotics such as penicillin were not yet widely used. Following an episode of very high fever and extreme tightness of the chest, he passed away: he ceased breathing and his pulse also stopped. He was pronounced dead by a doctor and covered with a sheet. But a male nurse was so upset by the death of this medical student that he managed to persuade the attendant doctor to administer an adrenalin injection in the chest near the heart—a most unusual procedure in those days. Having been “dead” for more than nine minutes, George Ritchie regained consciousness, to the immense surprise of the doctor and nurse. It emerged that during his spell of unconsciousness, the period in which he had been pronounced dead, he had had an extremely powerful experience of which he could recollect a great many details. At first he was unable and afraid to talk about it. Later he wrote a book about what happened to him in those nine minutes. And after graduating as a psychiatrist,

he began to share his experiences in lectures to medical students. One of the students attending these lectures was Raymond Moody, who was so intrigued by this story that he began to look into experiences that may occur during life-threatening situations.

<EN_REL_06_200>

Today we had Phys Ed, so the first thing I did when I got outside was sneak off to the basketball court to see if the Cheese was still there. And sure enough, it was. That piece of Cheese has been sitting on the blacktop since last spring. I guess it must've dropped out of someone's sandwich or something. After a couple of days, the Cheese started getting all moldy and nasty. Nobody would play basketball in the court where the Cheese was, even though that was the only court that had a hoop with a net.

Then one day, this kid named Darren Walsh touched the Cheese with his finger, and that's what started this thing called the Cheese Touch. It's basically like the Cooties. If you get the Cheese Touch, you're stuck with it until you pass it on to someone else.

The only way to protect yourself from the Cheese Touch is to cross your fingers.

But it's not that easy remembering to keep your fingers crossed every moment of the day. I ended up taping mine together so they'd stayed crossed all the time. I got a D in handwriting, but it was totally worth it.

<Diary of a Wimpy Kid. p. 8-10>.

<EN_REL_07_198>

"MY PARENTS SEPARATED when I was two years old. Needless to say I remember nothing of what was going on in my life at the time that happened, but I do know that I started spending a great deal of time with my grandparents on both my mother's and my father's sides. My grandparents played a key role in my life. I don't know if it's cultural or simply spiritual, but my relationship with them was always—and continues to be—very important to me. I will never forget what they taught me, and I will strive to pass their teaching on to my sons.

My paternal grandmother was an intelligent woman, independent and confident, a woman who was well ahead of her time. She was into metaphysics long before it became fashionable. She was also an artist; she painted and made sculptures. I remember her as always being busy, doing

one of the thousands of things that interested her. She didn't understand the concept of "staying still" and always had some kind of project going on. My great-grandmother—her mother—was a teacher, so my grandmother was practically raised in a classroom, listening to her mother's lectures[...]"

<Trecho de: Martin, Ricky. "Me". Apple Books.>

<EN_REL_08_190>

Our online stock consists of 10,000 books from our total stock of 100,000. We list it on a database called Monsoon, which uploads to Amazon and ABEBooks. Today an Amazon customer emailed about a book called Why Is There Something Rather Than Nothing? His complaint: 'I have not received my book yet. Please resolve this matter. So far I did not write any review about your service.' This thinly veiled threat is increasingly common, thanks to Amazon feedback, and unscrupulous customers have been known to use it to negotiate partial and even full refunds when they have received the book they ordered. This book was posted out last Tuesday and should have arrived by now, so either this customer is fishing for a refund or there has been a problem with Royal Mail, which happens extremely rarely. I replied, asking them to wait until Monday, after which, if it still has not arrived, we will refund them. After lunch I sorted through some boxes of theological books that a retired Church of Scotland minister had brought in last week. Collections that focus on a single subject are usually desirable, as[...]"

Trecho de: Bythell, Shaun. "The Diary of a Bookseller". Apple Books.

<EN_REL_09_366>

I come from a country which was created at midnight. When I almost died it was just after midday.

One year ago I left my home for school and never returned. I was shot by a Taliban bullet and was flown out of Pakistan unconscious. Some people say I will never return home but I believe firmly in my heart that I will. To be torn from the country that you love is not something to wish on anyone.

Now, every morning when I open my eyes, I long to see my old room full of my things, my clothes all over the floor and my school prizes on the shelves. Instead I am in a country which is five hours behind my beloved homeland Pakistan and my home in the Swat Valley. But my country is centuries behind this one. Here there is any convenience you can imagine. Water running from every tap, hot or cold as you wish; lights at the flick of a switch, day and night, no need for oil lamps; ovens to cook on that don't need anyone to go and fetch gas cylinders from the bazaar. Here everything is so modern one can even find food ready cooked in packets. When I stand in front of my window and look out, I see tall buildings, long roads full of vehicles moving in orderly lines, neat green hedges and lawns, and tidy pavements to walk on. I close my eyes and for a moment I am back in my valley – the high snow-topped mountains, green waving fields and fresh blue rivers – and my heart smiles when it looks at the people of Swat. My mind transports me back to my school and there I am reunited with my friends and teachers. I meet my best friend Moniba and we sit together, talking and joking as if I had never left. Then I remember I am in Birmingham, England.

The day when everything changed was Tuesday, 9 October 2012. It wasn't the best of days to start with as it was the middle of school exams, though as a bookish girl I didn't mind them as much as some of my classmates.

<LAMB, Christina; YOUSAFZAI, Malala. *I am Malala*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2014.>

<EN_REL_10_320>

I became what I am today at the age of twelve, on a frigid overcast day in the winter of 1975. I remember the precise moment, crouching behind a crumbling mud wall, peeking into the alley near the frozen creek. That was a long time ago, but it's wrong what they say about the past, I've learned, about how you can bury it. Because the past claws its way out. Looking back now, I realize I have been peeking into that deserted alley for the last twenty-six years.

One day last summer, my friend Rahim Khan called from Pakistan. He asked me to come see him. Standing in the kitchen with the receiver to my ear, I knew it wasn't just Rahim Khan on the line. It was my past of unatoned sins. After I hung up, I went for a walk along Spreckels Lake on the northern edge of Golden Gate Park. The early-afternoon sun sparkled on the water where dozens of miniature boats sailed, propelled by a crisp breeze. Then I glanced up and saw a pair of kites, red with long blue tails, soaring in the sky. They danced high above the trees on the west end of the park, over the windmills, floating side by side like a pair of eyes looking down on San Francisco, the city I now call home. And suddenly Hassan's voice whispered in my head: *For you, a thousand times over.* Hassan the harelippped kite runner.

I sat on a park bench near a willow tree. I thought about something Rahim Khan said just before he hung up, almost as an afterthought. *There is a way to be good again.* I looked up at those twin kites. I thought about Hassan. Thought about Baba. Ali. Kabul. I thought of the life I had lived until the winter of 1975 came along and changed everything. And made me what I am today.

<HOSSEINI, Khaled. *The Kite Runner*. New York: Riverhead Books, 2003, p. 1-2.