

ARTIGO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Papéis do leitor, Teoria de Registro e suporte pedagógico: articulações para o ensino de inglês no contexto universitário

Reader roles, Register and Scaffolding: a set of ideas for English teaching in tertiary education

Vivian Mendes Lopes^{ORCID}

Universidade Federal Fluminense - vivianmendeslopes@id.uff.br

Como citar o artigo.

LOPES, V. M. Papéis do leitor, Teoria de Registro e suporte pedagógico: articulações para o ensino de inglês no contexto universitário. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 1, AG9, 2024.

Resumo

O objetivo deste texto é relatar o processo de elaboração de recursos de mediação de práticas de leitura e análise discursiva para uma disciplina sobre Discurso, ministrada, em língua inglesa, a alunos do curso de Letras Português-Inglês de uma universidade federal do Sudeste brasileiro. Esse processo foi desenvolvido com base no Modelo dos Quatro Recursos (papéis do leitor), de Luke e Freebody (1990); na Teoria de Registro da Linguística Sistêmico-Funcional, segundo Martin e Rose (2007); e na abordagem pedagógica de *Scaffolding*, segundo Gibbons (2015) e Hammond (2021). Essas bases foram utilizadas como ferramentas metodológicas para planejamento e elaboração de materiais didáticos para uso na disciplina. Nos resultados destacaram-se: a construção de um plano de curso modular em termos de papéis de leitor; a distribuição e didatização de conteúdos do programa da disciplina com base em aspectos do contexto de uso da linguagem em sala de aula, abordados para fins pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Discurso. Leitura. Suporte de aprendizagem

Abstract

The purpose of this text is to report the process of developing mediation resources for reading practices and discursive analysis for a course on Discourse, taught, in English, to undergraduate student teachers of English and Portuguese at a federal university in Southeastern Brazil. This process was developed based on the Four Resources Model (reader roles) by Luke and Freebody (1990); in the Theory of Register of Systemic-Functional Linguistics, according to Martin and Rose (2007); and in the pedagogical approach of *Scaffolding*, according to Gibbons (2015) and Hammond (2021). These bases were used as methodological tools for planning and preparing teaching materials for use in the discipline. The result of the experience was the design of a modular course plan in terms of reader roles, the sequencing and didactic transposition of the contents of the program based on aspects of the context of classroom language use, applied for pedagogical purposes.

Keywords: English language teaching. Discourse. Reading. Scaffolding.

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: A autora declara não haver.

Data de recebido: 29 Abr. 2024. Revisões requeridas: 08 Ago. 2024. Revisões recebidas: 30 Set. 2024. Data de aprovado: 04 Nov. 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

A consciência linguística é um tema frequentemente abordado em estudos sobre a formação do professor de línguas (WRIGHT, 2002; ANDREWS, 2007; PARROTT, 2010; THORNBURY, 2017; SCHERER; WOLFF, 2021). Esses estudos salientam a importância do desenvolvimento de capacidade do professor de refletir sobre a linguagem, analisá-la e ter controle sobre ela de maneira consciente, a fim de realizar de modo eficaz a transposição de conceitos e fundamentos linguísticos em atividades com a linguagem em sala de aula.

Essa valorização da consciência linguística do professor de línguas vê-se refletida no próprio campo das políticas educacionais. No Brasil, a consciência linguística é tratada, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para os cursos de graduação em Letras. Nesse documento, além do conhecimento *da* linguagem, o conhecimento *sobre* a linguagem é listado como uma das habilidades a serem promovidas na formação dos profissionais dessa área: “o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento [...] [da] reflexão analítica e crítica *sobre* a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

No horizonte dessas considerações, as disciplinas dos cursos de graduação em Letras com foco no discurso adquirem um papel crucial. Essas disciplinas, por abordarem as relações que os textos estabelecem com os seus contextos, criam condições bastante propícias ao desenvolvimento da consciência linguística dos discentes, uma vez que põem em realce o modo como as propriedades linguísticas são postas em operação, construindo significados, no uso real da língua. McCarthy e Carter (1994), por exemplo, argumentam que, muitas vezes, as funções da linguagem são mais bem compreendidas quando estudadas em um contexto discursivo. Em uma direção semelhante, Widdowson (2002) sustenta que, no ensino de línguas, a abordagem dos aspectos sociais da linguagem pode proporcionar aos alunos um entendimento mais claro dos processos de produção e compreensão de textos.

Apesar de seu alto potencial formativo e de, em geral, despertarem o fascínio dos alunos, por lhes apresentar as questões sociais que o olhar para a dimensão contextual da atividade semiótica suscita, as disciplinas com foco no discurso, não raramente, são consideradas especialmente difíceis. Como membro do corpo docente do curso de Letras Português-Inglês de uma universidade federal do Sudeste brasileiro, percebo, no reger de disciplinas de língua inglesa de enfoque discursivo, duas manifestações dessa dificuldade, que se colocam como desafios ao ensino. Uma delas é que, nas discussões em sala de aula, muitos alunos demonstram não compreender os conteúdos dos textos teóricos dessas disciplinas. A outra é que, em geral, fazem uso muito pouco sistemático desses conteúdos como ferramentas para a identificação das propriedades linguístico-contextuais dos textos que “analisam”, de modo que mais fazem generalizações apressadas acerca dos significados desses textos do que propriamente atentam para os seus traços composicionais (o que, se assim fosse, os levaria a de fato derivar interpretações de um processo laborioso de corpo a corpo com dados empíricos).

Com vistas a empreender uma ação responsiva aos desafios antes descritos, e sob o referencial da teoria linguística e inspiração do paradigma pedagógico anteriormente apresentados, dediquei-me, no segundo semestre letivo de 2023, à elaboração de recursos de mediação de práticas de leitura de textos teóricos e de análises discursivas de material textual empírico para uma disciplina sobre discurso, ministrada por mim, em língua inglesa, a licenciandos do curso e universidade anteriormente mencionados. A elaboração desses recursos envolveu duas etapas metodológicas: a interpretação dos conceitos implicados no conteúdo programático da disciplina em termos de metas de desempenho leitor e performance analítica a serem perseguidas pelos alunos, o que culminou na construção de um plano de curso de estrutura modular; e a didatização sistemática daqueles conceitos, o que culminou no desenvolvimento de fichas (unidades didáticas), para uso em sala de aula, contendo sequências de atividades e/ou diretrizes para o trabalho com os textos teóricos e com o material textual empírico da disciplina.

O objetivo deste texto é relatar a experiência de concepção e confecção do plano de curso e das unidades didáticas anteriormente referidas. O relato está organizado em quatro partes. A primeira apresenta o arcabouço teórico que informou o processo de geração de recursos de suporte de aprendizagem no planejamento da disciplina em foco. A segunda parte do relato apresenta a metodologia empregada no processo de concepção e confecção do plano de curso e das unidades didáticas. A terceira parte expõe o plano de curso propriamente dito, com ênfase na descrição dos seus módulos e seus respectivos recursos didáticos. Por fim, a quarta parte traz, a título de exemplificação, um trabalho de prática de análise discursiva, atividade de culminância do curso, desenvolvido por um aluno a partir do suporte de aprendizagem anteriormente referido.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

O direcionamento intelectual que informou o processo de geração de recursos de suporte de aprendizagem no planejamento da disciplina de língua inglesa sobre discurso fundamentou-se em três paradigmas teóricos: o Modelo dos Quatro Recursos (papéis do leitor), de Luke e Freebody (1990); a Teoria de Registro da Linguística Sistemico-Funcional, segundo Martin e Rose (2007); e os princípios da abordagem pedagógica de *scaffolding*, segundo Gibbons (2015) e Hammond (2021).

O Modelo dos Quatro Recursos (LUKE; FREEBODY, 1990) é uma teoria aplicável à concepção de programas de letramento. Originalmente desenvolvido no contexto do ensino de língua inglesa na Austrália, o modelo alinha-se a uma visão sistemico-funcional de linguagem, uma construção teórica que compreende a língua como um conjunto de recursos para a criação de significados em contexto (HALLIDAY, 1985), bastante influente na concepção da estrutura curricular do ensino escolar naquele país. Atinente a esse princípio, o modelo identifica, no que tange aos processos de compreensão de textos, quatro funções de aprendizagem, concebendo-as em termos de papéis a serem desempenhados pelo leitor: decodificador, participante, usuário e analista.

O desempenho do papel de decodificador requer do leitor/aprendiz a mobilização de conhecimentos que permitam o seu envolvimento na tecnologia da modalidade escrita, isto é, o domínio da dimensão grafo-fonológica do texto (além, naturalmente, dos recursos lexicais e gramaticais que essas formas expressam). O desempenho do papel de participante requer do leitor/aprendiz a mobilização de conhecimentos ligados ao entendimento dos conteúdos construídos pelo texto. O desempenho do papel de usuário requer do leitor/aprendiz a mobilização de conhecimentos relativos às possibilidades de uso/aplicação do texto em outros contextos (para outros fins comunicativos). Finalmente, o desempenho do papel de analista requer do leitor/aprendiz a mobilização de conhecimentos concernentes às maneiras como os textos posicionam a audiência e dialogam com outros textos; em outras palavras, a identificação dos valores atribuídos às pessoas e coisas representadas nos textos e se (e em que medida) o escritor reconhece posições distintas à sua.

Do ponto de vista pedagógico, o Modelo dos Quatro Recursos não constitui uma metodologia de ensino. É, em lugar disso, um referencial que oferece ao professor ferramentas que lhe permitem atrelar objetivos de letramento ao trabalho de sala de aula nos contextos das disciplinas curriculares. No planejamento da disciplina de língua inglesa sobre discurso, o Modelo dos Quatro Recursos foi utilizado como referencial para traduzir os objetivos de aprendizagem da disciplina em termos de metas de desempenho leitor e performance analítica (desafios intelectuais) dos alunos. Os pormenores dessa aplicação do modelo ao contexto os objetivos de aprendizagem da disciplina serão explicitados na seção de metodologia.

O outro referencial que fundamentou o planejamento da disciplina de língua inglesa sobre discurso foi a Teoria de Registro da Linguística Sistemico-Funcional, segundo a descrição apresentada em Martin e Rose (2007). A Linguística Sistemico-Funcional, como um modelo de linguagem em contexto, propõe que, do ponto de vista da criação e da interpretação de discurso, os significados sejam contemplados na relação que estabelecem com dois níveis de

contexto – o contexto de cultura, que se relaciona à noção de gênero (tipos de texto, organizados em estágios, por meio dos quais se realizam as atividades e/ou propósitos comunicativos que identificam a cultura); e o contexto de situação, que se relaciona à noção de registro (configurações de campo, relações e modo: variáveis que influenciam as escolhas linguísticas nos textos e caracterizam uma dada interação). Citando Halliday e Hasan (1989), Martin e Rose (2007, p. 297, grifos dos autores, tradução nossa) introduzem essas variáveis da seguinte maneira:

Campo refere-se ao que está acontecendo, à natureza das ações sociais em curso: aquilo em que os participantes estão engajados, em que a linguagem constitui componente essencial. A categoria *relações* refere-se a quem está participando, à natureza dos participantes, suas posições e papéis: que tipos de relacionamento obtêm, incluindo relacionamentos permanentes e temporários de um ou outro tipo, tanto os tipos de papéis de fala que desempenham em um diálogo quanto todo o conjunto de relacionamentos socialmente significantes no qual estão envolvidos. *Modo* refere-se ao papel que a linguagem está desempenhando, aquilo que os participantes esperam que a linguagem faça por eles na situação, a organização simbólica do texto, seu estatuto e função no contexto¹.

Complementando essa apresentação, Martin e Rose (2007) incluem especificadores para essas três variáveis, a partir de contribuições de outros linguistas, tais como Poyton (1989) e Eggins (1994). Assim, temos as seguintes descrições para essas três variáveis do registro:

- *Campo*: a atividade social realizada pelo texto ou o seu assunto (cotidiano ou técnico-especializado);
- *Relações*: as relações entre os interlocutores (papéis, poder e solidariedade: contato e proximidade); e
- *Modo*: a modalidade semiótica utilizada (não verbal, verbal: falada, escrita); a atuação da linguagem na realização da atividade social (constitutiva – intenso trabalho semiótico, autonomia semiótica do texto em relação ao contexto material de fala; ou acessória – pouco trabalho semiótico, dependência semiótica do texto em relação ao contexto material de fala); e a tessitura da mensagem (dialógica/espontânea, se o meio permite a interação simultânea dos interlocutores, ou monológica/planejada, se o meio impede essa simultaneidade).

Por fim, o conceito de *scaffolding*/andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 89; HAMMOND, 2021), na qualidade de estruturas temporárias de suporte cognitivo, tem como pressuposto a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1986; citado em GIBBONS, 2015) sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanos, os quais são vistos como colaborativos (ocorrem entre indivíduos) e atrelados às experiências culturais das comunidades de que os indivíduos participam. Outro pressuposto é o que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à distância entre o que o aprendiz pode fazer sem ajuda e o que ele pode fazer conjuntamente e/ou em coordenação com um especialista qualificado (GIBBONS, 2015). É nesse ponto que tem lugar a metáfora do andaime no contexto educacional: o professor oferece assistência ao aluno no processo de realização de alguma tarefa desafiadora, auxiliando-o a saber como fazer algo, de modo que ele possa, mais tarde, realizar uma tarefa semelhante de modo mais independente.

¹ No original: “Field refers to what is happening, to the nature of social actions that is taking place: what it is that the participants are engaged in, in which language figures as some essential component. Tenor refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kind of role relationship obtain, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech roles they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved. Mode refers to what part language is playing, what it is that participants are expecting language to do for them in the situation, the symbolic organisation of the text, the status that it has, and its function in the context” (HALLIDAY; HASAN, 1989, citados em MARTIN; ROSE, 2007, p. 297).

3 METODOLOGIA

Os princípios teóricos anteriormente apresentados foram usados para nortear o desenho de um plano de curso para a disciplina Língua Inglesa VIII - Discurso, oferecida a alunos do oitavo período do curso de Letras Português-Inglês de uma universidade federal do Sudeste brasileiro. Na concepção do plano, para propor tarefas desafiadoras e com nível compatível de suporte, realizou-se o cruzamento entre os papéis do leitor (performance a se alcançar pelos alunos) e as variáveis do contexto situacional (significados a serem oferecidos pelo professor). No que concerne à integração dos paradigmas teóricos anteriormente apresentados aos fins do planejamento da disciplina, pôde-se, de um lado, postular uma correlação entre a noção de registro, segundo a descrição de Martin e Rose (2017), e os papéis de leitor do modelo desenvolvido por Luke e Freebody (1990), e, de outro, desenhar materiais didáticos com base em recursos de *scaffolding* (GIBBONS, 2015; HAMMOND, 2021). À exceção do leitor decodificador, os demais papéis puderam ser articulados às variáveis do registro.

Ao leitor participante, pôde-se associar a variável campo, já que entender o conteúdo de um texto curricular é uma tarefa que demanda trânsito intelectual entre os conhecimentos cotidianos e os técnico-especializados. O suporte para promover o alcance desses objetivos pelos aprendizes foi materializado na confecção de fichas que didatizavam os conceitos da disciplina de maneira integrada à proposta de atividades de compreensão do conteúdo proposicional de textos teóricos da disciplina. Ao leitor usuário, pôde-se associar a variável modo, já que utilizar um texto para fins distintos de seu propósito comunicativo original demanda recondicionamento de suas propriedades semióticas. O suporte para promover o alcance desses objetivos pelos aprendizes foi materializado na elaboração de diretrizes sobre as características da modalidade oral do registro acadêmico, para auxiliar a apresentação de seminários pelos alunos. Ao leitor analista, pôde-se associar a variável relações, já que examinar a maneira como um texto posiciona a sua audiência demanda identificar os recursos que atribuem papéis aos interlocutores, construindo relações poder e solidariedade entre eles. O suporte para promover o alcance desses objetivos pelos aprendizes foi materializado na elaboração de diretrizes quanto aos passos de condução de uma análise discursiva de textos empíricos, para auxiliar os alunos a depreender o conjunto de valores que seus autores negociam com a audiência que projetam. Por meio dessa metodologia, desenhou-se um esquema modular para o plano de curso, abaixo exposto (Quadro 1).

Quadro 1. Esquema modular do plano curso

Módulo	Desafio	Suporte
1	Desempenhar o papel de leitor participante.	<i>Handouts</i> (fichas contendo resumos, exemplos e atividades) para promoção de discussões com foco na variável <i>campo</i> dos textos teóricos da disciplina.
2	Desempenhar o papel de leitor usuário.	<i>Brief</i> (diretrizes) para a condução de seminários com foco na alteração da variável <i>modo</i> dos textos teóricos da disciplina (reflexão oral sobre o potencial de uso desses textos como ferramental analítico).
3	Desempenhar o papel de leitor analista.	<i>Brief</i> (diretrizes) para a prática de análise discursiva com foco na variável <i>relações</i> de textos (dados empíricos) da escolha dos alunos.

Fonte: A autora.

Importa salientar que esse planejamento pressupôs o desempenho de um papel mais intervencionista para a professora nas fases iniciais da sequência de ensino/aprendizagem anteriormente ilustrada, responsabilizando-a por destacar as características salientes dos textos estudados, fornecer modelos linguísticos e auxiliar na re/formulação das contribuições dos aprendizes. Nesse sentido, os *handouts* (fichas) e os *briefs* (diretrizes) foram compreendidos no estudo como expedientes didáticos que ofereciam base para estruturar a

orientação da professora e/ou a colaboração dos colegas na resolução de problemas. Além disso, buscou-se a redução progressiva desse apoio à medida que os aprendizes avançavam pelos módulos da disciplina, de modo que eles fossem assumindo cada vez mais responsabilidade pela compreensão dos conceitos e uso independente da (meta)linguagem e do tipo de reflexão a estes associados. Em outras palavras, o planejado foi que um módulo servisse de base para o módulo seguinte da sequência de ensino/aprendizagem. Os pormenores desse conjunto de recursos de suporte de aprendizagem são expostos na seção seguinte.

4 RESULTADOS: O PLANO DE CURSO E SEUS RECURSOS DIDÁTICOS

O plano de curso foi desenvolvido a partir dos princípios já mencionados neste artigo. Esse plano, assim como os expedientes didáticos a ele associados, foi desenvolvido originalmente em inglês. Para fins de ampla compreensão, o que se verá a seguir é uma tradução, feita pela autora, do plano e de excertos de seus expedientes didáticos. O plano está dividido em três módulos, a seguir explicitados.

4.1 Módulo 1 (conhecendo o campo dos estudos do discurso)

No Módulo 1 do plano, projetou-se para os alunos o objetivo de participar, com aproveitamento, de aulas dedicadas à aquisição de conceitos basilares da disciplina. Em outras palavras, os alunos deveriam ler os textos teóricos da disciplina na posição de participantes (LUKE; FREEBODY, 1990, citados em GIBBONS, 2015, p. 141), com vistas a aumentar seu repertório de conhecimentos sobre o campo (MARTIN; ROSE, 2007, p. 306) da disciplina. A seguir, é apresentado o Quadro 2, relativo ao Módulo 1 do plano de curso. Desse quadro, merece ênfase a coluna “Objetivos/Tarefas”.

Quadro 2. Plano de curso (Módulo 1)

Conteúdos	Objetivos/Tarefas e suporte pedagógico
Unidade 1: Apresentando a Análise do Discurso (AD): usos da AD, o que é discurso e o que é AD.	<i>Compreender conceitos por meio da realização tarefas relacionadas aos textos teóricos da disciplina (oferta de handouts – fichas).</i>
Unidade 2: Estudando o conceito de <i>intenção</i> : atos de fala e implicatura conversacional.	
Unidade 3: Estudando o conceito de <i>discurso</i> prévio: gênero e registros situacionais.	
Unidade 4: Estudando o conceito de <i>estrutura linguística</i> : fluxo de informação e coesão.	
Unidade 5: Revisão de conceitos.	

Fonte: A autora.

Como mostra o Quadro 2, nesse módulo, o suporte pedagógico consistiu na oferta de *handouts* (fichas) com uma apresentação sumária dos capítulos do módulo, com ênfase na variável “campo”, além de exemplos e tarefas que atuassem nos graus de especificação de termos técnicos, explicando-os/didatizando-os, de modo a auxiliar os aprendizes a compreender os conceitos do campo em foco (nesse caso, os estudos do discurso). Para exemplificar o tipo de suporte planejado para o Módulo 1, reproduz-se a seguir um excerto de um dos textos teóricos (que os alunos deveriam ler em casa), que versava sobre o conceito de *intenção*. Na sequência, é exibido também um excerto do *handout* de sala de aula correspondente àquele texto. O *handout* foi desenvolvido pela professora para estruturar uma aula expositiva dialogada.

Excerto 1. Texto teórico

A Teoria dos Atos de Fala tem origem na observação de Austin (1962) de que, embora as sentenças possam muitas vezes ser usadas para relatar estados de coisas, o enunciado de algumas sentenças, como (1) e (2), deve, em circunstâncias específicas, ser tratado como a performance de um ato:

(1) Aposto seis centavos que vai chover amanhã.

(2) Eu nomeio este navio Rainha Elizabeth.

Tais enunciados Austin descreveu como “performativos” e as circunstâncias específicas necessárias para o seu sucesso ele descreveu como um conjunto de *condições de felicidade*. Mais precisamente, enunciados como (1) e (2) são exemplos de performativos explícitos que não são apenas um grupo especializado de formas de sentenças rituais, mas são um subconjunto dos enunciados na língua que podem ser usados para realizar atos². (BROWN; YULE, 2012, p. 231-232, tradução nossa).

Excerto 2. Handout**1.** Teoria dos Atos de Fala

A Teoria dos Atos de Fala, associada a Austin (1962) e Searle (1969), estabelece a “ação” como parâmetro-chave para lidar com a interpretação. A teoria assume que falar é agir em vários níveis (e que a inteligibilidade é uma questão de interpretação dos atos do falante).

Tarefa: Leia o texto abaixo e responda à pergunta que segue.

Texto 1: Falar é agir

Falar é agir: em certo sentido, nada poderia ser mais óbvio. Mas o grande *insight* da Teoria dos Atos de Fala é que, ao falar, você pode realizar mais do que apenas o ato de falar; você também pode realizar o ato de perguntar, solicitar, prometer, ameaçar, agradecer e assim por diante³ (BIRNER, 2021, p. 56, tradução nossa).

Sobre quantos níveis de ação o texto nos fala? Descreva-os.

2. Atos de fala performativos

Tarefa: Leia o texto abaixo e realize a atividade que segue.

Texto 2: Performativos

A Teoria dos Atos de Fala teve seu início em grande parte no trabalho do filósofo J. L. Austin (1962), que observou que certos atos de fala parecem ter um *status* privilegiado na medida em que não apenas descrevem uma ação, mas de fato a realizam. Por exemplo, considere os enunciados em (1):

(1)

a. Prometo votar nas próximas eleições.

b. Eu aviso, se você perder mais uma aula, será reprovado.

c. Aposto dez dólares que os *Cubs* vão ganhar hoje.

Essas declarações não descrevem apenas o ato de alguém prometer, alertar ou apostar; eles próprios são os atos de prometer, advertir e apostar, respectivamente. [...] Por esse motivo, tais enunciados são chamados de performativos, e os verbos que

² “Speech act theory originates in Austin’s (1962) observation that while sentences can often be used to report states of affairs, the utterance of some sentences, such as (1) and (2), must, in specified circumstances, be treated as the performance of an act:

(1) I bet you sixpence it will rain tomorrow.

(2) I name this ship the Queen Elizabeth.

Such utterances Austin described as ‘performatives’ and the specified circumstances required for their success he outlined as a set of ‘felicity conditions’. More precisely, utterances such as (1) and (2) are examples of explicit performatives which are not just a specialized group of ritual sentence forms, but are a subset of the utterances in the language which can be used to perform acts” (BROWN; YULE, 2012, p. 231-232).

³ “To speak is to act: In a sense, nothing could be more obvious. But the great insight of speech act theory is that in speaking, you can perform more than just the act of speaking; you might also perform the act of asking, requesting, promising, threatening, thanking, and so on” (BIRNER, 2021, p. 56).

podem ser usados dessa forma (como *prometer*, *avisar* e *apostar*) são chamados de verbos performativos⁴ (BIRNER, 2021, p. 55, tradução nossa).

Com suas próprias palavras, defina “ato de fala / verbo performativo” (A autora).

Pode-se notar, tanto no texto original quanto no *handout*, a preocupação com a construção do campo teórico da pragmática. Os textos fazem menção a referentes do campo técnico-especializado: “Teoria dos Atos de Fala”, “ato”, “performativos”, “ação em vários níveis”, etc. No *handout*, porém, emerge também o próprio contexto educacional, materializado, dentre outras formas, na nomeação de processos, tais como ler, descrever, definir, etc. Em suma, no *handout*, as atividades intelectuais cotidianas da sala de aula ganham espaço como um expediente didático para promover a compreensão dos conceitos técnico-especializados do campo da pragmática. O *handout* verte-se em uma releitura do texto original entremeadado por atividades que solicitam tarefas mentais e verbais para engajamento dos alunos com a professora e entre si na sala de aula.

4.2 Módulo 2 (oralizando a modalidade escrita da linguagem)

Nesse módulo, o principal objetivo/desafio pedagógico projetado para os alunos era desenvolver a habilidade de participar de um evento acadêmico na modalidade oral (MARTIN; ROSE; 2007, p. 298) – nesse caso, seminários em grupos, nos quais os textos teóricos deveriam ser lidos desde um ponto de vista tático, ou seja, com foco em seu uso (LUKE; FREEBODY, 1990, citados em GIBBONS, 2015, p. 142) como expediente para análise – fonte de categorias analíticas. Nessa etapa, os alunos deveriam refletir sobre a aplicabilidade dos textos teóricos da disciplina como ferramentas para a AD. A seguir, é apresentado o quadro relativo ao Módulo 2 do plano de curso. Do Quadro 3, merece ênfase a coluna “Objetivos/Tarefas”.

Quadro 3. Plano de curso (Módulo 2)

Conteúdos	Objetivos/Tarefas e suporte pedagógico
Unidade 6: Planejando uma apresentação de seminário.	Refletir sobre o potencial analítico de textos teóricos da disciplina por meio da apresentação de seminários (oferta de um <i>brief</i> – diretrizes).
Unidade 7: Preparando os seminários.	
Unidade 8: Explorando modo – teorias sobre as modalidades oral e escrita e multimodalidade.	
Unidade 9: Explorando relações interpessoais – Teoria da Avaliatividade.	
Unidade 10: Explorando visões de mundo: Sistema de Ideação; metáfora e <i>framing</i> .	

Fonte: A autora.

Conforme mostra o Quadro 3, o suporte didático consistiu na oferta de um *brief* com diretrizes que ressaltavam o tipo de linguagem utilizada na condução da atividade reflexiva oral, de modo a auxiliar os aprendizes a praticar o “jogo”, sobretudo referencial, da modalidade em foco (oral planejada). Trata-se de um uso linguístico que, se por um lado leva

⁴ “Speech act theory largely had its beginnings in the work of philosopher J. L. Austin (1962), who observed that certain speech acts seem to have a privileged status in that they do not only describe an action, but in fact bring it about. For example, consider the utterances in (1):

(1)

a. I promise to vote in the upcoming election.
b. I warn you, if you miss one more class you'll fail the course.
c. I bet you ten bucks the Cubs will win today.

These utterances don't just describe someone's act of promising, warning, or betting; they themselves are the acts of promising, warning, and betting, respectively. [...] By uttering the phrase I promise to vote in the right context, the speaker is in fact performing the act of promising. For this reason, such utterances are called performatives, and verbs that can be used in this way (like promise, warn, and bet) are called performative verbs” (BIRNER, 2021, p. 55).

o falante a lidar com os interlocutores como entidades presentes no contexto (e que, portanto, demandam envolvimento interpessoal), por outro, não exime o falante de lidar com os referentes abstratos que integram a rede dos conceitos, classificações e explicações que tecem a reflexão acadêmica (e que, destarte, demandam explicitação). Para exemplificar o tipo de suporte planejado para o Módulo 2 da disciplina, reproduz-se a seguir um excerto do *brief* desenvolvido pela professora para estruturar aulas/sessões de orientação dos seminários.

Excerto 3. Brief 1

Faça uma apresentação (seminário) relatando um quadro teórico sobre o contexto de situação. Nessa apresentação, reflita sobre a aplicabilidade dessa teoria para a análise de textos, baseando suas conclusões em exemplos. [...]

Diretrizes

O guia básico para a realização desta tarefa é manter uma visão geral do tema e levar o público a acompanhar uma resposta explícita à questão do seminário. Abaixo estão algumas diretrizes relativas às noções de organização e engajamento. [...]

Organização: divisão clara em introdução, desenvolvimento e conclusão

Engajamento: captura do interesse e envolvimento do público

[...]

Desenvolvimento

Nesta parte é importante apresentar um resumo do texto lido, contextualizando-o por referência a informações abordadas nas aulas e seminários anteriores e promovendo discussão sobre a resposta do grupo à questão do seminário.

A dica geral para estruturar essa parte é definir metas de aprendizagem para o público, bem como dividir a apresentação em seções planejadas, contendo pelo menos um ponto principal, e detalhes para elaborar o ponto principal (BURTON, 2013, p. 30).

[...]

Ao apresentar as seções, lembre-se de recorrer a algumas ferramentas úteis para desenvolver os pontos e conduzir o público no interior e através das seções. Uma dessas ferramentas é a linguagem que sinaliza transição (por exemplo, “então, passando para...”, etc.). A outra são os recursos visuais (por exemplo, *handouts*, apresentação de *slides*, etc.). Quanto ao engajamento, uma forma de envolver o seu público na apresentação é convidá-lo a realizar uma ou duas tarefas de aprendizagem em conjunto (A autora).

Como se pode observar, levando em conta a densidade de uma exposição acadêmica, o *brief* oferece diretrizes sobre como levar a audiência a acompanhar a rede dos conteúdos apresentados pelo grupo, ressaltando a importância de organizar o seminário em estágios planejados de introdução, desenvolvimento e conclusão, cada uma dessas partes referindo-se a um ponto do percurso intelectual proposto.

4.3 Módulo 3 (analisando as relações interpessoais de um texto)

No Módulo 3, o objetivo principal projetado para os alunos foi a realização de análises discursivas de textos de escolha própria no contexto da museologia. A problematização proposta pela professora girou em torno da autorrepresentação de museus como institutos culturais dirigidos a um determinado público-alvo. Ou seja, os alunos deveriam ler/analisar (LUKE; FREEBODY, 1990, citados em GIBBONS, 2015, p. 142) as relações (MARTIN; ROSE; 2007, p. 302) estabelecidas entre o museu e a sua audiência e/ou investigar em que medida o conteúdo informativo veiculado por museus refletiam a agenda enunciada por essas instituições nos perfis de seus *websites*. O Módulo 3 do plano de curso é apresentado no Quadro 4, a seguir. Desse quadro, merece ênfase a coluna “Objetivos/Tarefas”.

Quadro 4. Plano de curso (Módulo 3)

Conteúdos	Objetivos/Tarefas e suporte pedagógico
Unidade 11: Investigando <i>sites</i> de museus.	Depreender as relações interpessoais de um texto por meio da prática de análise discursiva (oferta de um <i>brief</i> – diretrizes).
Unidade 12: Praticando AD: análise impressionista.	
Unidade 13: Praticando AD: emprego de categorias analíticas.	

Fonte: A autora.

No Módulo 3, o suporte dado pela professora consistiu na oferta de um *brief* com atividades que levariam os alunos a percorrer os passos de uma análise discursiva de orientação sociocultural, isto é, baseada em contexto (MARTIN; ROSE, 2007, p. 296). A seguir, podem-se acompanhar alguns excertos do *brief* desenvolvido para estruturar uma oficina de análise de textos.

Excerto 4. *Brief 2*

Praticando AD

Começando pelo Contexto de Cultura

Como ponto de partida, analise o gênero dos textos selecionados por você para entender seus propósitos sociais e estruturas organizacionais.

[...]

Ex. Alguns gêneros, seus propósitos e estágios:

Narrativa: tem como propósito contar uma história para entreter e informar. Seus estágios típicos incluem: Orientação > Complicação > Sequência de eventos > Resolução.

Relatório: tem como propósito recontar eventos em ordem cronológica. Seus estágios típicos incluem: Orientação > Eventos em ordem cronológica.

Notícia: tem como propósito narrar um evento de interesse público. Seus estágios típicos incluem: *Lead* > Principais eventos > Citações.

Procedimento: tem como propósito dizer como fazer algo. Seus estágios típicos incluem: Objetivo > Material necessário > Etapas em série.

[...]

(BUTT *et al.*, 1996, p. 17; HUMPHREY; DROGA, 2002, p. 4).

[...]

Considerando o Contexto de Situação

[...]

Suponha que, à luz do foco da sua pesquisa, a faceta do discurso mais aplicável aos seus dados seja “discurso e relações interpessoais”.

Neste caso, você pode justificar sua escolha de ferramentas com base nas categorias que atendem à teoria sobre Poder e Solidariedade (POYNTON, 1989) e/ou aquelas que atendem à Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), o que funcionar melhor para o seu estudo.

[...]

Como essas categorias estão construindo significados nos estágios dos gêneros observados? Esses significados sinalizam um alinhamento dos textos com os princípios relatados pelo museu? (A autora).

Como se pode acompanhar, o *brief* propõe uma sequência de duas principais etapas metodológicas para a condução da análise discursiva. A primeira delas é a identificação do gênero realizado pelos textos coletados pelos alunos. A segunda etapa consiste na descrição do contexto situacional (imediatos) dos textos selecionados, de acordo com as variáveis da Teoria de Registro (MARTIN; ROSE, 2007, p. 296), sobretudo a variável *relações*, priorizada na exemplificação dada pelo *brief*, na base de teorias que permitem a identificação e a classificação de relações sociais verticais e horizontais e de pontos de vista nos textos.

5 EXEMPLO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO: CULMINÂNCIA DA DISCIPLINA

Apesar de os modelos de *handout* e *brief* terem sido apresentados anteriormente na qualidade de etapas de planejamento de ações metodológicas, vale a pena trazer à tona aquilo que parece acenar para o potencial pedagógico desse tipo de planejamento na prática. Na implementação do plano de curso objeto deste artigo, os alunos produziram, como culminância do curso, textos acadêmicos do gênero relatório procedimental (SCHLEPPEGRELL, 2008, p. 115), por meio do qual deveriam recontar os procedimentos empreendidos na análise discursiva de textos de *sites* de museus, praticada no Módulo 3.

A seguir, estão reunidos excertos de um dos textos mais bem-sucedidos no que respeita à demonstração de alcance dos objetivos de leitura planejados para a disciplina Língua Inglesa VIII - Discurso. Trata-se de um texto em que a performance do leitor analista, de que se falou na seção anterior, bem como as perspectivas de leitura trabalhadas nos módulos anteriores (precondições para o Módulo 3), parece ser materializada com excelência pelo aluno, que será identificado aqui apenas por seu primeiro nome – Guilherme⁵. O texto de Guilherme é altamente dialógico, refletindo não só uma experiência de análise bastante atenta à relação que os dados de pesquisa estabelecem com um determinado conjunto de valores e/ou visões de mundo, mas também demonstrando uma percepção das interlocuções que o seu próprio estudo estabelece com paradigmas dos módulos 1 e 2 e/ou com paradigmas da própria comunidade acadêmica.

Para preservar as características da produção original em inglês, língua-alvo da disciplina em questão, o texto de Guilherme não foi submetido a tradução⁶. A apresentação que se verá está organizada segundo as etapas previstas para um relatório procedimental, a saber: objetivos, registro dos passos metodológicos e resultados.

Excerto 5. *Objetivos*

Museums have undergone profound changes in the last two centuries. Far from their origins as particular collections dedicated to curiosities, they now serve the general public as places for preservation of natural and cultural heritage, as well as for the education of the broader population (RAVELLI, 2006). This implies a growing need for reach and efficiency in communication with the general public not only to compete with other similar institutions, but also to better achieve these new goals (ibid.). Taking this into account, this study aims to further the reflection on the adequacy of museums to this new reality, using the Art Institute of Chicago as a case study in order to determine how the portrait of itself presented by the institution in the "About Us" section of its website indeed communicates its agenda by comparing textual information from the "Mission and History" subsection to that found on the pages of the exhibitions themselves.

This research will be conducted within the scope of discourse analysis, in accordance with Barbara Johnstone's (2018) proposal of treating discourse analysis not as an academic field, but rather as a heuristic applied to forms of communication in various fields, relating textual information with broader social contexts. This approach will be used to analyse the sections of the museum's website dedicated to the exhibitions "The Language of Beauty in African Art" and "Fabricating Fashion" (Guilherme).

Como se pode acompanhar, em sua introdução, Guilherme estabelece as bases de interlocução acadêmica de sua experiência de análise. Isto se vê na delimitação do tema, do objetivo e do tipo de abordagem de seu estudo. Quanto ao tema, menciona a investigação de Ravelli (2006), destacando a questão da emergência de um novo ethos assumido pelos museus: o de instituições culturais socialmente engajadas. Quanto ao objetivo de sua análise, Guilherme anuncia o interesse em refletir sobre essa questão tomando como dados textos veiculados pelo Instituto de Arte de Chicago, identificando o seu trabalho com um estudo de caso. Por fim, quanto à abordagem empreendida, Guilherme atenta para o perfil de análise

⁵ O aluno consentiu na divulgação de seu texto.

⁶ Para o público que não lê em inglês, o apoio para a compressão pode ser encontrado nos comentários em português associados às diferentes partes do texto.

de discurso abraçado em seu trabalho: a perspectiva heurística (conjunto de métodos) apregoada por Johnstone (2018).

Excerto 6. Passos metodológicos

The first step in the research process consisted of an impressionistic analysis of the texts in order to reach preliminary conclusions regarding their utility in the study and which analytical tools would be better suited to their study. The two texts chosen were analysed in terms of their topic, their apparent point of view and the respective pertinence of these aspects to the study. Relevant stretches of discourse were then selected for analysis to further ease the research process and interpreted in an attempt to comprehend the semantic motives they presented.

The next step was the introduction of the proper analytical tools discussed in the 'Theoretical Approach' section. Genre theory was used at a preliminary level to associate the broader semantic motives found with the specific cultural background of the texts. Finally, the texts were subjected to analysis on the grounds of medium and interpersonal relations, with a listing of textual aspects that could elicit the intentions of the author through the attitudes shown in the text and the imagery associated with it (Guilherme).

Nesse trecho, Guilherme registra os passos seguidos no processo de análise de seus dados de pesquisa: leitura impressionista dos textos sobre as exposições selecionadas; extração de porções discursivas a serem submetidas à análise; e aplicação de categorias analíticas para descrição do valor semântico dessas porções. Em todas essas etapas, fica clara a consciência de Guilherme sobre os conceitos/teorias trabalhadas na disciplina e sobre a necessidade de usar esses conceitos/teorias como ferramentas para conduzir o seu estudo. Como se vê, Guilherme demonstra domínio das habilidades trabalhadas nos módulos 1 e 2 da disciplina. Guilherme menciona três grupos de conceitos/categorias analíticas (gêneros textuais, modo e relações interpessoais) e reconhece que o uso destas será destinado aos fins do Módulo 3: examinar intenções (atitudes, pontos de vista e/ou visões de mundo) em seus dados de pesquisa.

Excerto 7. Resultados

Text 1 was a description of the exposition named "The Language of Beauty in African Art", a topic that is clearly linked to the Art Institute of Chicago's attested mission of presenting another view on cultures outside the classical circle of the Western world. It also presented a fairly negative view on the traditional evaluation of African art by colonisers, who discarded the aesthetic and symbolic values of the people to whom the art belonged, which also point in the direction of the museum's post-colonial agenda.

[...]

All those aspects can be described as pertinent to the Art Institute of Chicago's stated mission of representing the diversity of world cultures in a post-colonialist view of art. (Guilherme)

É nesse ponto que Guilherme tira inferências por consequência da leitura (análise discursiva) empreendida, exercendo plenamente o seu papel de leitor analista dos dados de sua pesquisa. Fica clara sua compreensão das relações dialógicas que o texto examinado constrói: a crítica a valores estéticos clássicos e o alinhamento com uma visão pós-colonial de arte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa é que o plano de curso exposto neste relato e os expedientes didáticos nele implicados possam servir de inspiração para professores universitários que estejam trabalhando com disciplinas em língua inglesa sobre discurso e visam a fortalecer o desenvolvimento das habilidades de leitura de seus alunos. Do ponto de vista do desenvolvimento de consciência linguística, o relato do processo de elaboração de recursos de apoio de aprendizagem de aspectos discursivos da linguagem no contexto de formação

de futuros docentes de inglês como língua adicional, enquanto ilustração de um evento transposição didática teoricamente informado, pode ser uma leitura relevante também para esse perfil de licenciandos, pois mobiliza recursos metadiscursivos, e, nesse sentido, confere um referencial para a realização de processos de transposição didática para os seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, S. *Teacher language awareness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.
- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Oxford, UK: Clarendon Press, 1962.
- BIRNER, B. S. *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP no 492/2011, 03 de abril. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50.
- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.
- BURTON, G. *Presenting: deliver presentations with confidence*. London: Collins, 2013.
- BUTT, D. et al. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney, AU: Macquarie University, 1996.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Printer, 1994.
- GIBBONS, P. Reading in a second language and culture: barriers and bridges. In: _____. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, UK: Heinemann, 2015. p. 135-181.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HAMMOND, J. Scaffolding in EAL/D Education. In: HARPER, H.; FEEZ, S. (Ed.). *An EAL/D Handbook*. Sydney, AU: PETAA, 2021. p. 75-81.
- HUMPHREY, S.; DROGA, L. *Getting started with functional grammar*. Berry, AU: Target Texts, 2002.
- JOHNSTONE, B. *Discourse Analysis*. Oxford, UK: Wiley Blackwell, 2018.
- LUKE, A. Critical literacy, school improvement, and the four resources model. In: ALBERS, P. (Ed.). *Global conversations in literacy research*. New York: Routledge, 2017. p. 1-13.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. "Literacies" programs: debate and demands in cultural context. *Prospect*, v. 5, n. 3, p. 7-16, 1990.
- MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman, 1994.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd ed. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.
- PARROTT, M. *Grammar for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- POYNTON, C. *Language and gender: making the difference*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.
- RAVELLI, L. J. *Museum texts*. London/New York: Taylor and Francis, 2006.
- REYES, I.; MOLL, L. C. Bilingual and biliterate practices at home and school. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (Ed.). *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2010. p. 147-160.
- SCHERER, A. P. R.; WOLFF, C. L. *Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2021.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. Making meaning in science and history. In: _____. *The language of schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 114-136.
- SEARLE, J. *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1969.

- STRYKER, S. B.; LEAVER, B. L. Content-based instruction: from theory to practice. In: _____. (Ed.). Content-based instruction in foreign language education: models and methods. Washington, DC: Georgetown University Press, 1997. p. 2-28.
- THORNBURY, S. About language: tasks for teachers of English. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- VYGOTSKY, L. Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- WIDDOWSON, H. Language Teaching: defining the subject. In: TRAPPES-LOMAX, H.; FERGUSON, G. (Ed.). Language in language teacher education. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 67-81.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.
- WRIGHT, T. Doing Language Awareness: Issues for Language Study in Language Teacher Education. In: TRAPPES-LOMAX, H.; FERGUSON, G. (Ed.). Language in language teacher education. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 113-130.