

CAPÍTULO 14

O PAPEL DA CULTURA NA COLEÇÃO “FORMACIÓN EM ESPAÑOL - LENGUA Y CULTURA”: UM OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL

Michele MAFESSONI

Lucia ROTTAVA

TEAR DA PESQUISA

Este capítulo analisa o livro didático (LD) de espanhol língua estrangeira (E/LE), a fim de identificar como o elemento cultural é tratado em seus textos e qual a sua relação com aluno na obra. Filiado à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), toma por objeto de estudo a coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012), selecionada pelo Plano Nacional de Língua Estrangeira Moderna de 2014, o PNLEM¹.

O olhar analítico para o LD é justificado pelo fato de essas obras, na maioria das vezes, constituírem-se como o único material que os alunos e professores têm acesso em sala de aula. Essa constatação é corroborada com os dados do censo escolar de 2013². De acordo com o censo, apenas 50% das escolas públicas tem acesso à internet, enquanto que nas particulares esse número sobe para 85%; somente 46% das escolas públicas têm laboratório de informática e dentre essas, nas escolas municipais, a porcentagem cai para 34%.

1 O PNLD surgiu em virtude de um decreto em 1985 e, naquela época, os livros eram selecionados e indicados para distribuição nas escolas, caso se adequassem às propostas oficiais de ensino. O processo de avaliação pedagógica por especialistas das áreas do conhecimento, que inclui os editais/guias para a escolha dos livros, é datado de 1996 (FNDE). No entanto, apesar do programa ter mais de dez anos no novo sistema, a LE foi incluída apenas no ano de 2010. O Plano Nacional de Língua Estrangeira Moderna (PNLEM) contempla as línguas inglesa e espanhola e lançou, em 2013, seu segundo edital, a fim de escolher os livros a serem adotados no ano de 2014 (esse edital possui uma periodicidade trienal).

2 Dados extraídos de <[http://www.qedu.org.br/brasil/censo escolar](http://www.qedu.org.br/brasil/censo%20escolar)>. Acesso em: 16. jan. 2015.

O LD de E/LE, na escola pública, assume, à vista do exposto, um papel de destaque, uma vez que é a principal fonte de recursos do professor que costuma não ter um laboratório de informática para desenvolver suas aulas, ou mesmo, um projetor³ para utilizar vídeos ou músicas que auxiliem na aproximação de seu aluno ao universo cultural da LE, o que é essencial no seu processo de aprendizagem. Isso faz com que um estudo dessa natureza seja fundamental para a compreensão da apresentação do elemento cultural nessas obras didáticas. Depreender a relação entre os elementos culturais, o aluno e o LD permite que se contribua para entender o modo como esse elo se constrói nas atividades do LD e, com isso, contribui-se para que o professor tenha conhecimento mais detalhado da maneira como se constitui esse material de modo que possa adequá-lo a seus propósitos em sala de aula.

Embora haja um número significativo de estudos envolvendo a pesquisa de LDs (EMMEL ARAÚJO, 2010; SILVA, 2013; BARROS; COSTA, 2012; DOMINGO, 2011), identifica-se a ausência de pesquisa relativa aos LDs de E/LE em que se observe a relação entre o aluno e o elemento cultural, sobretudo sob uma perspectiva da LSF. Todavia, o uso dessa teoria para análise de LD foi encontrada apenas em estudos exploratórios apresentados no II Workshop do SAL⁴ 2014 e 2015, que avaliavam os livros de geografia. Somam-se a estes, o estudo de Fávoro (2013), o qual descreve a representação que os produtores e os usuários tinham sobre seus LDs de inglês.

Levando em conta a escassez de estudos sobre o LD de E/LE, possibilita-se, com essa investigação, uma importante contribuição para a área de pesquisa por suprir essa lacuna. Origina-se, além disso, uma nova aplicação da Linguística Sistemico-Funcional, visto não haver pesquisas que a utilizam para analisar o LD de E/LE.

Para tanto, este capítulo está organizado em seis seções. Subsequente a esta introdução, tem-se a segunda e terceira seções que tratam dos conceitos teóricos advindos da LSF: cultura, linguagem, texto, contexto e metafunções; logo, a quarta descreve a metodologia de pesquisa; a quinta analisa os dados e, por fim, a sexta discute resultados e tece considerações finais.

3 Segundo dados do censo escolar da escola básica de 2013, apenas 32% das escolas públicas possui esse recurso.

4 II Workshop Systemics Across Language. Esse evento foi realizado na UnB em outubro de 2014. Cf. <<http://iiiworkshopsal.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>>. Acesso em 19.jul.2015.

TECENDO A DIMENSÃO CULTURAL NA LSF

Na década de 60, M. A. K. Halliday inicia o desenvolvimento da sua análise sistêmico-funcional da linguagem ao investigar as dimensões semióticas que a constituem (MATTHIESSEN; WEBSTER, 2005). Esses estudos, bem como as concepções teóricas de língua, de dimensão semiótica e dos demais conceitos que compõem a teoria evoluíram, culminando no livro *Linguagem como Semiótica Social* de Halliday (2013 [1978]). Essa obra sintetiza e organiza os conceitos basilares da LSF e apresenta seus princípios epistemológicos. Faz-se, em razão disso, um deslocamento para compreender e discutir qual é o papel dos elementos culturais na aprendizagem de LE à luz da LSF.

A LSF de Halliday investiga a linguagem e sua relação com a dimensão social, preocupando-se em entender “[...] a relação entre a linguagem e o homem social, e, em particular, [...] a linguagem na medida em que incide no papel do professor como criador do processo social ou, pelo menos, como comandante desse processo” (HALLIDAY, 2013 [1978], p.19). Nesse sentido, tem um enfoque funcional sobre o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, sobre o papel do aluno por observar os processos sociais que resultam na aprendizagem (HALLIDAY, 2013 [1978]).

A língua, nessa perspectiva, encerra uma natureza funcional que promove a interação entre os indivíduos e a capacidade de ser um meio de aprendizagem, devido ao seu potencial de significado cuja realização se dá nos textos produzidos pelo falante. Pode-se, portanto, ter como pressuposto que o sujeito falante/ouvinte deve ser capaz de dominar algumas funções básicas e, com isso, construir seu potencial de significado. Deslocando esse conceito para a aprendizagem de LE, o aluno é um sujeito que aprende por meio da interação com o seu mundo exterior a construir sua experiência em outra língua, que não a sua materna, ou seja, ele passa a ter contato com outro sistema e, consequentemente, com outro potencial de significados em uma LE para poder interagir.

A construção do potencial de significado biologicamente é semelhante em todos os indivíduos, o que significa que todos os alunos inicialmente têm a mesma aptidão para construí-lo na LE; no entanto, Halliday (2013 [1978]) salienta que ecologicamente somos, em grande parte, moldados por nossa cultura. Entender o seu conceito na LSF, em vista disso, é fundamen-

tal, uma vez que os elementos culturais são responsáveis pelas diferenças na construção do potencial de significado dos aprendizes.

O conceito de cultura da teoria tem bases antropológicas⁵ firmadas em Boas, Sapir, Whorf e, especialmente, Malinowski. Traz-se este último autor para, a partir de sua definição de cultura, delinear o que, nesta pesquisa, será denominado elemento cultural:

Um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas. Ela [a cultura] se integra à base de uma série de princípios, tais como: a comunidade de sangue, por meio da procriação; a contiguidade espacial, relacionada à cooperação; a especialização de atividades; e, por fim, mas não menos importante, o uso do poder na organização política. Cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência ao fato de que satisfaz toda a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas. (MALINOWSKI, 1970, p.46)

Na definição de cultura trazida por Malinowski (1970), o conceito de necessidade é crucial e se divide em básica, instrumental e integrativa. As necessidades biológicas ou básicas são a gênese do aparato cultural, isto é, o homem busca satisfazer as suas necessidades e, nesse processo, a cultura se delinea e se instaura. Por sua vez, as necessidades instrumentais estão um nível acima em uma escala de complexidade e, do mesmo modo que as básicas, atendem às necessidades humanas, cuja atribuição é criar instituições que atendam os primeiros imperativos culturais. Por fim, as integrativas são aquelas que demarcam a separação entre a característica de pequenos grupos (entendido a partir dos hábitos do cotidiano) e a característica que integra um grupo de pessoas (seus costumes), tendo por função integrar os costumes culturais em uma determinada sociedade/comunidade. Salienta-se que as características integrativas do modo de vida do homem levam às palavras que inauguraram a citação do antropólogo: o conjunto integral de instituições. Essa afirmação de Malinowski manifesta a crença de que a cultura é tudo aquilo que marca o modo de agir de um grupo de pessoas em relação ao seu

5 Para uma informação detalhada sobre as bases antropológicas e sobre o próprio conceito de cultura, conferir Carmo (2012).

meio e está organizado nas instituições, ou seja, em unidades de organização capazes de reunir, através da confluência de modos de agir, os homens.

As adjetivações (básica, instrumental e integrativa) atribuídas à palavra “necessidade” caracterizam as instituições escolares, contexto de estudo desta pesquisa, como marcas culturais do modo de organização da nossa sociedade. Case se observe a maneira por meio da qual são transmitidos traços culturais nas tribos indígenas, por exemplo, constatar-se-á que a educação acontece de uma forma mais oral e menos institucionalizada, o que significa que o ensino de LE nas escolas regulares é uma necessidade instrumental e, ao mesmo tempo, integrativa do nosso contexto de cultura. Entendemo-la como instrumental por responder a nossa necessidade de aprender uma LE, a fim de sobreviver em um mundo globalizado que necessita comunicar-se, ainda que não tenha nascido com a mesma L1 e como integrativa por ser um costume que nos reúne enquanto grupo. Nesse sentido, Malinowski (1970, p. 118) afirma que “até atividades altamente derivadas tais como a aprendizagem (...) são também definitivamente relacionadas, se bem que em diferentes graus, à necessidade de sobreviver dos seres humanos, de manter saúde e um estado normal de eficiência orgânica”. As sociedades respondem de maneiras diferentes às necessidades básicas e, por isso, a comunidade indígena e a nossa comunidade têm necessidades instrumentais iguais – a aprendizagem –, mas aparatos culturais diferentes – as instituições de ensino, no nosso caso, e o ensino pela oralidade, no caso deles. Destarte, fica realçada a estrita relação entre os modos de vida e as características culturais de um povo. Esse é o ponto de relação entre a visão antropológica de Malinowski e a LSF:

(...) ao percebermos cultura ligada a modos de vida capazes de caracterizar uma coletividade, podemos entendê-la sociossemioticamente como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, em função das necessidades comunicativas, o que parece ser o ponto-chave de aproximação com a LSF (CARMO, 2012, p. 71).

A LSF vai se afastando da visão antropológica e de seu caráter mais global e universalista e se aproxima de uma visão sociológica, que passa a levar em conta o elemento social (esse viés social é encontrado no contexto

de situação da LSF), como se pode observar em Carmo (2012), que relaciona as características da coletividade com os significados criados pelos grupos sociais. Nessa lógica, na teoria hallidayana, “o significado não preexiste, mas é construído socioculturalmente, emergindo de um contexto mais localizado (de situação) no interior de outro mais abrangente (de cultura)” (CARMO, 2012, p. 94). Os *elementos culturais*, sejam eles instrumentais ou integrativos, em vista disso, são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que o significado da língua, no caso desta pesquisa da LE, interpreta a própria cultura, ou seja, os códigos dos quais o aluno deve apoderar-se para poder interagir no seu meio e satisfazer suas necessidades comunicativas.

DESENREDANDO ALGUNS FIOS DA ARQUITETURA DA LINGUAGEM

Para investigar o LD de E/LE, é preciso compreender a relação entre *significado, função expressa e estrutura*, interpretando a linguagem e, conseqüentemente, a relação desses três componentes em termos semiótico-sociais.

A linguagem, como semiótica social, é uma maneira de ler e interpretar significados culturais que levam em conta a relação entre língua e fato social. A língua é, do ponto de vista semiótico, um modo de representação social, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista social, ela é parte do processo social, pois “a construção da realidade é inseparável da construção do processo semântico”⁶ (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 9-10). Percebe-se isso, sobretudo, quando se elencam os elementos propostos por Halliday para compor uma teoria sociosemiótica da linguagem. Nessa concepção, *texto* é entendido como uma unidade semântica em cujo entorno está a *situação*, a qual, por sua vez, é uma construção teórica de uma estrutura semiótica, ou seja, uma representação social. A situação, enquanto representação social, é simbolizada por um complexo de três dimensões: *campo* (tipo de situação), *relações* (participantes envolvidos e sua relação) e *modo* (tipo de texto). Também compõe essa semiótica como representação o *registro* (variedade semântica do texto) e o *código* (o estilo semântico da cultura). O modo que essa estrutura semiótica da língua é desenhada na teoria evidencia que, para Halliday (2013 [1978],

6 No original: “[...] la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico”.

p. 10), a “linguagem como semiótica social significa interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura se interpreta em termos semióticos, como um sistema de informação”⁷.

O contexto sociocultural, no qual o sistema linguístico está inserido, pode ser imediato, chamado de *contexto de situação*, ou ser o sistema semântico da linguagem, o *contexto de cultura*. Menéndez (2010, p. 224)⁸ destaca a relação entre o *contexto de situação* e o *de cultura* e salienta que “um contexto de situação se inscreve dentro de um contexto de cultura. O primeiro se caracteriza a partir do registro; o segundo do gênero”⁹. Por sua vez, o *contexto de situação* é a instânciação¹⁰ de um *contexto de cultura*, assim como o texto é a instanciação do sistema linguístico. Desse modo, o contexto imediato se relaciona às variedades de uso que se adequam às circunstâncias. Tendo isso em vista, o contexto advindo do sistema semântico é entendido como um conjunto de situações sociais que são geradas pela cultura e originam os potenciais de significados da língua.

Todo texto está inserido, obrigatoriamente, em um *contexto de cultura*, o que indica que ele possui um significado sociocultural no ambiente em que circula, assim como cumpre um propósito comunicativo nesse ambiente. Do mesmo modo, o texto, seja oral ou escrito, está inserido em um contexto de situação que lhe é imediato e possui, portanto, sua produção e significação subordinadas a esses contextos. A maioria dos textos que produzimos na vida adulta, ainda que estejam circunscritos no ambiente imediato de produção de sentido, podem não ter relação com o entorno físico, visto que “[...] o texto tem o poder de criar o seu próprio ambiente”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.29)¹¹. Pensando em um ambiente de aprendizagem de LE, pode-se, por exemplo, falar sobre alimentos, receitas ou formas de cozinhar sem, necessariamente, estar cozinhando ou realizando qualquer ação diretamente relacionada

7 No original: “lenguaje como semiótica social’ significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esa terminología”.

8 No original: “un contexto de situación se inscribe dentro de un contexto de cultura. El primero se caracteriza a partir del registro; el segundo, del género discursivo.”

9 Para maiores informações sobre o conceito de gênero na LSF (cf. ROSE; MARTIN, 2012; MARTIN, 2009 e MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005)..

10 A Instanciação diz respeito à realização do significado, ou seja, a transformação das possibilidades linguísticas em texto. Para maiores informações, ver Halliday e Mathiessen; 2014 ; Vian Jr, 2009.

11 No original: “the text has the power to create its own environment”.

a esses temas. Essa capacidade da linguagem de criar o seu próprio ambiente e não, imperiosamente, ter que estar ligada com o aqui/agora se deve ao fato de se constituir em um sistema. Ressalta-se, portanto, que a linguagem é um sistema potencial de significado e não uma soma de estruturas. Os sentidos que são produzidos são passíveis de serem deslocados do contexto imediato e real de produção, pois se relacionam com o *contexto de situação*. Uma vez surgido um sentido em um contexto, o sistema, que o possibilitou em uma nova situação, converte-se em um potencial de significado ilimitado e permite que se crie esse significado, como no exemplo dado sobre as receitas e o ato de cozinhar, sem que ele esteja rigorosamente relacionado com a ação física a que se refere.

A relação entre o texto e a situação à qual alude é feita pelos traços característicos do *contexto de situação* (*campo, relação e modo*). Cada um desses componentes determina as opções semânticas possíveis de serem selecionadas, dado que possuem um sistema de escolhas particular e, conseqüentemente, realizam-se estruturalmente de maneira diferente. Portanto, a concepção de língua assume, em vista disso, uma perspectiva trilocular composta por três metafunções que permitem interpretar a relação do significado com o contexto (MARTIN, 2009). Dessa maneira, na estrutura semiótica da situação, o *campo* ativa a metafunção ideacional; as *relações*, a interpessoal e o *modo*, a textual, respectivamente.

Na metafunção ideacional, o significado é o conteúdo da oração. Esta metafunção é realizada por duas funções: a experiencial e a lógica. A função experiencial reflete/reconstrói a experiência humana através da linguagem. Os componentes léxico-gramaticais observados para entender o significado, nessa perspectiva, são os *processos, participantes e circunstâncias*. Toda oração é constituída de *participantes* e *processos*, estes componentes centrais (FUZER; CABRAL, 2014). As *circunstâncias*, em contrapartida, podem ou não aparecer, por isso, na análise, elas possuem caráter periférico.

Esse modelo *processo/participante/circunstância* é vantajoso visto que permite, pela análise da oração, observar os traços que marcam tanto a estrutura quanto a funcionalidade dos elementos. As etiquetas funcionais servem para mostrar o papel desempenhado por cada elemento da representação (THOMPSON, 2014) na estrutura e é por isso que, para entender as diferenças de representações, requer a compreensão de que: “nós podemos expressar

o conteúdo da oração em termos de *processos* envolvendo *participantes* em certas *circunstâncias*". (THOMPSON, 2014, p. 92)

O *processo* é o elemento central da oração na representação, uma vez que é o responsável direto por refletir a experiência dos participantes nas circunstâncias em que ocorreram. Existem seis tipos de *processo* para representar a experiência humana, três principais e três secundários. Os principais são os *materiais*, *mentais* e *relacionais*, enquanto os secundários são os *existenciais*, localizados na fronteira entre *verbais* e *existenciais*; os *comportamentais*, assentados entre os *materiais* e os *mentais*, e os *verbais*, situados entre os *mentais* e *relacionais*. Todavia, de antemão, vale ressaltar que "como em qualquer categorização linguística, alguns casos vão ser protótipos e outros mais marginais; isso mostra o quanto a categorização é delicada"¹² (THOMPSON, 2014, p. 95).

O tipo de experiência que simboliza marca as categorias de *processos* existentes, sendo (a) *materiais*, os que refletem ações físicas (*correr, pegar, sair*); (b) *mentais* aqueles que mostram a experiência interna (*ouvir, ver, pensar*); (c) *relacionais*, quando apresentam as relações entre entidades (*ser, estar*); (d) os *comportamentais*, são aqueles que reconstroem comportamentos advindos de atividades psicológicas ou físicas (*gostar, irritar-se, ler*); (e) os *verbais* relacionam as atividades linguísticas (*dizer, responder, afirmar*) e, por fim, (f) os *existenciais*, são os que indicam a existência dos participantes (*haver, existir*). Os *participantes* são representados por grupos nominais e são as entidades envolvidas nos processos ou afetadas por eles. As *circunstâncias*, quando aparecem na oração, mostram as condições de realização dos processos verbais.

A função lógica, por sua vez, é responsável por interpretar a relação entre orações, através da *taxis*¹³. A esse respeito, Ghio e Fernández (2008) destacam que a *taxis* é a única perspectiva de significado olhada de cima da oração, visto que em todas as outras opções de análise olha-se a frase de baixo, ou seja, não se analisam as relações entre orações, mas o seu modo de composição interno. O estudo das re-

12 No original: "As with any linguistic categories, some cases will fall more neatly into a category, whereas others will be more marginal; and it is possible to identify more delicate sub-divisions within each category."

13 Entendida como a relação estrutural que se dá nas orações, podendo ser de igualdade (parataxe) ou de desigualdade (hipotaxe) no sistema de interdependência e de expansão (o significado de uma oração é elaborado em outras palavras ou tem uma informação agregada) ou de projeção (uma fala ou um sentido são construídos por outra oração projetando em uma ordem maior de experiência o significado da oração a que alude) no sistema lógico-semântico.

lações lógicas em um complexo de orações se faz pelo sistema de interdependência, hipotaxe e parataxe e pelo sistema lógico-semântico, expansão e projeção.

Na metafunção interpessoal, é considerado o significado da participação e, por isso, está-se atentando para a interação, ou seja, o câmbio de significado entre falante e ouvinte que se dá na oração. A interação é “a troca, na qual dar implica receber e exigir implica dar uma resposta” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.107)¹⁴ e a oração é funcionalmente a representação dessa interação.

Se o processo de interação pressupõe dar e conseqüentemente receber, depreende-se que comunicação se dá sempre bidirecionalmente. Na troca linguística entre dois seres, o significado vai através do falante, participante principal, e volta após o ouvinte recebê-la e assumir o papel nuclear.

A distinção básica da natureza das trocas é entre DAR e RECEBER; no entanto outra distinção presente na interação entre falante e ouvinte é a entre BENS DE SERVIÇO e INFORMAÇÃO, a qual revela aquilo que é trocado no processo interativo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nas trocas de bens e serviços, recorre-se à língua para auxiliar no processo e ela não será o fim da interação verbal. Nas trocas de informação, a linguagem é o objetivo final da troca, ou seja, o falante recebe uma resposta verbal como mercadoria de troca da interação. A combinação dessas duplas gera os quatro tipos de troca primordiais, chamados de funções constitutivas: *oferta*, *asserção*, *comando* e *pergunta*.

Quadro 01 – Papéis básicos do falante e funções de fala

Natureza da troca interacional	Objeto de troca da interação	
	Bens e Serviços	Informação
Dando	Oferta Vou te mostrar o caminho	Asserção Estamos quase lá
Exigindo	Comando Dê-me a sua mão	Pergunta Este é o lugar?

Fonte: Adaptado de Thompson, 2014, p. 47.

14 No original: “it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response”.

As funções de fala se realizam em tipos de orações específicos que estão organizados no sistema léxico-gramatical de modo. Na *função assertiva*, dá-se informação ao destinatário usando formas declarativas. Na *função pergunta*, obtém-se informação do destinatário, através de estruturas interrogativas. Na *função comando*, influencia-se o comportamento do destinatário, utilizando formas imperativas. Por fim, na *função oferta*, entregam-se bens e serviços, forma linguística que transita entre as demais. Essas ligações não são fixas, visto que é possível fazer uma pergunta, mas, na verdade, estar dando uma ordem (Maria, podes abrir a porta?). A mobilidade na relação entre função-forma se deve, justamente, ao fato de somarmos sentidos aos significados fundamentais. A gramaticalização do sistema semântico, ou seja, essas funções de fala expressas nas formas exclamativas, interrogativas ou declarativas, independente da articulação que se dê entre forma e função, é a estrutura interpessoal da oração, chamada de *MODO oracional*¹⁵ (*MOOD*). O MODO oracional demonstra a realização do estrato semântico-discursivo no léxico-gramatical.

A estrutura de MODO foi primeiramente pensada por Halliday para a língua inglesa. Estudos posteriores (MARTIN, 1992; TERUYA et al., 2007; CAFFAREL, 1995; 2006; QUIROZ, 2015) chamaram a atenção para o fato de que os recursos usados na estrutura interpessoal para dar continuidade à informação mudam de uma língua para outra. Em E/LE, objeto de análise deste trabalho em LDs, a estrutura interpessoal se configura de maneira distinta da estabelecida para o inglês, a qual costuma servir de base para as análises. Quiroz (2015) pontua que o *Negociador*¹⁶ do espanhol é composto, sobretudo, pelo *Predicador*, destacando as diferenças que resultam em diferenças de análise entre o inglês, o francês e o espanhol:

Na descrição dos núcleos interpessoais do inglês, do francês e do espanhol há diferenças claras. Os recursos que estabelecem o status de negociabilidade da oração e que são destacados na interação

15 Neste trabalho, optamos por fazer alusão às diferenças de grafia nos modos da estrutura interpessoal propostas por Halliday. Desse modo, MODO oracional será em maiúscula por ser a tradução de *MOOD* e Modo verbal terá a primeira letra em maiúscula por ser o *Mood*.

16 Quiroz (2015, p.294) define o conceito de negociador como: “una función semántico-discursiva que señala de manera relevante cuál es el núcleo interpersonal de la cláusula (de manera análoga al elemento Modal del inglés)”.

são interpretados, em inglês, em relação com uma “subjetividade” e “finitude” separadas e manifestados nos elementos sujeito e finito agrupados no elemento Modal da oração (Halliday 1994, Halliday e Matthiessen 2013). No francês, os recursos de que depende a negociabilidade da oração se centram em três funções mínimas, Sujeito – Finito – Predicador, agrupadas no negociador (Caffarel 1995, 2006). No entanto, no espanhol os contrastes e os recursos estruturais em jogo se manifestam no domínio do grupo verbal finito¹⁷ (QUIROZ, 2015, p. 291).

A estrutura oracional espanhol, como aponta a passagem de Quiroz (2015), concentra sua negociabilidade no grupo verbal *Finito*. O *Resíduo*, outro elemento apontado como integrante da estrutura interpessoal, é o restante da oração, ou seja, sobre o que o sujeito enuncia, abarcando o *Predicador* (no espanhol o *Predicador* não integra o *Resíduo*), o *Complemento* e o *Adjunto*. O *Predicador*, portanto, aparece quando o *Finito* não está fundido na oração, sendo funcionalmente “um processo no qual o sujeito está envolvido em alguma medida”¹⁸ (THOMPSON, 2014, p. 63). Esse componente pode, ainda, desempenhar outras três funções: (1) tempo secundário: quando marca presente, passado e futuro, acompanhando um tempo primário; (2) outros aspectos do processo: quando mostra verbalmente aspectos de realização da ação verbal, como “Ele conseguiu chegar cedo”; (3) voz passiva e ativa: *havia* sido x foi.

O *Complemento*, também componente do *Resíduo*, é composto pelos elementos que poderiam potencialmente ser Sujeito, uma vez que são sempre representados por grupos nominais, mas não são. Na gramática tradicional, eles são apontados como objetos, no entanto essa é uma distinção que não tem lugar dentro da estrutura interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN,

17 No original: “En la descripción de los núcleos interpersonales del inglés, del francés y del español hay, por consiguiente, diferencias claras. Los recursos que establecen el estatus de negociabilidad de la cláusula y que son puestos de relieve en el intercambio dialógico son interpretados en inglés en relación con una “sujetividad” (subjecthood) y “finitud” (finiteness) separadas y manifiestas en dos elementos discretos en la cláusula, Sujeto · Finito, agrupados en el elemento Modal (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2013). En francés, los recursos de los que depende la negociabilidad de la cláusula se centran en tres funciones mínimas, Sujeto · Finito · Predicador, agrupadas dentro del Negociador (Caffarel 1995, 2006). Sin embargo, en español los contrastes y recursos estructurales en juego se manifiestan primordialmente dentro del dominio del grupo verbal finito”.

18 No original: “in which the Subject is involved in some way”.

2004). O *Adjunto*, último elemento integrante do *Resíduo*, é expresso por grupos preposicionais e adverbiais e, diferentemente do *Complemento*, não poderia exercer a função de Sujeito. Funcionalmente é responsável por indicar as condições de realização da ação verbal e ter uma forte relação com significados interpessoais, dividindo-se em três tipos: *circunstanciais*, *conjuntivos* e *modais*. Os *circunstanciais* contribuem para o significado experiencial, pois mostram as circunstâncias. Os *modais* podem ser de comentário e de modo (têm uma função interpessoal, não um significado interpessoal). Por fim, os *conjuntivos* expressam sentidos textuais.

A *modalidade* e a *polaridade*¹⁹, junto com o tempo, são os sentidos expressos pelo finito e, devido a isso, merecem nossa atenção. No que concerne à *modalidade*, é vista como um recurso interpessoal que o Sujeito usa para assumir uma posição ou fazer um julgamento. A *polaridade*, por sua vez, é a escolha entre realizar uma oração positiva ou negativa. Ambos os recursos estão estritamente relacionadas ao sentido que o falante busca expressar na realização do seu texto.

A *polaridade* pode ser expressa estruturalmente pelos *Finitos* (levou, comprou, foi) ou por *adjuntos modais de polaridade* (não, sim, claro, nunca). A *modalidade*, em contrapartida, tem mais subdivisões: modalização quando expressa probabilidade, usualidade, ao expressar obrigação e modulação, ao indicar a inclinação do falante. A diferença entre modalização e modulação está relacionada com os objetos de troca. A primeira se localiza dentro da troca de informação, enquanto a segunda é responsável pela troca de bens e serviços. A maneira como o falante realiza o MODO oracional oculta uma motivação semântica. A análise desses recursos permite entender como o falante age com a linguagem e que tipo de resposta espera ou exige do seu ouvinte no ato interativo.

Por fim, na metafunção textual, tem-se o significado como textura, ou seja, essa é a metafunção responsável por organizar os significados experienciais e interpessoais de maneira coerente. Ao analisar a metafunção textual, leva-se em conta *Tema* e *Rema*. O *Tema* é o elemento inicial da oração. Nesse ponto vale destacar que, para ser *Tema*, não é preciso realizar a ação verbal, pois é uma questão, como já pontuado, de localização na estrutura oracional. Este é o elemento que o falante usa para selecionar a base daquilo

19 Os conceitos de modalidade e polaridade não são utilizados na análise dos dados; no entanto, são discutidos para que se tenha uma visão integral dos componentes que integram a metafunção interpessoal.

que irá dizer. O *Rema* é o restante da oração. Uma análise textual busca entender como o falante organiza seu texto, observando quais elementos são destacados e o porquê. Como se pode perceber, cada componente de significado vai se realizar através de um tipo particular de estrutura léxico-gramatical.

Diante do exposto, constata-se que cada metafunção analisa a realização do significado sob uma distinta perspectiva. Neste capítulo, observam-se quais os processos utilizados nos enunciados das atividades e nos textos descritivos (metafunção experiencial) e quais as suas características interativas (metafunção interpessoal). Através dessa combinação, é possível identificar que elementos culturais são trazidos no LD e como o aluno é inserido nesse universo cultural. Na seção que segue, trata-se das definições de aprendiz e de cultura na LSF.

METODOLOGIA DE PESQUISA

No que tange à escolha do objeto e dos procedimentos usados para estudá-lo, destaca-se que os dados dessa pesquisa se constituem da seção “*Interactuando con el texto*” da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*²⁰ (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012), a mais adotada nas escolas dentre as selecionadas no PNLD 2014, segundo dados estatísticos do portal do FNDE²¹. A coleção é composta de quatro livros, sendo um para cada ano do ensino fundamental final, incluindo do sexto ao nono ano.

Pretende-se, neste capítulo, articular os procedimentos de análise da LSF, mais especificamente, a análise da metafunção ideacional e do modo oracional da metafunção interpessoal para delinear como se distribuem estruturalmente as realizações dos significados dos *elementos culturais* e como o aluno é levado a interagir com esses elementos. Para isso, adotam-se como procedimento de análise os seguintes passos, na ordem que estão elencados: (1) seleção manual da seção *Interactuando con el texto* dos quatro livros da coleção²²; (2) identificação manual dos textos que servem como base para as ati-

20 Esta coleção possui uma edição no ano de 2012, a qual foi adequada e, por isso, selecionada no edital do PNLEM de 2013.

21 Dados extraídos de <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 15 out. 2014.

22 O recorte desta análise optou por investigar essa seção, devido ao fato de que no Manual do Professor, onde as seções são descritas, há a indicação de que esta é a responsável por propiciar a interação entre o aluno e o ambiente.

vidades da seção selecionada; (3) análise do *contexto de situação* dos textos da seção *Interactuando con el texto* para identificar quais os elementos culturais trazidos; (4) construção de tabelas que esquematizem os resultados encontrados nas análises empreendidas nas etapas metodológicas anteriores; (5) identificação dos processos mais recorrentes (metafunção ideacional), bem como das funções constitutivas (metafunção interpessoal) em que estão os processos para verificar qual diálogo se estabelece entre os elementos culturais trazidos nos textos e o aluno de E/LE; (6) construção de tabelas que mapeiem os resultados encontrados na análise experiencial realizada.

Seguindo os passos listados, buscam-se padrões relativos ao tipo de informação cultural que os contextos de situação dos textos evidenciam. Posteriormente, observa-se o padrão de realização dos *processos* no LD, verificando quais são os tipos mais recorrentes e em qual MODO se encontram. Feita a identificação dos elementos culturais, dos *processos* mais regulares e de qual sua natureza, analisa-se em que medida o aluno é inserido na cultura da língua do outro. Por fim, vê-se com que *circunstâncias* aparecem os *processos* das orações e quais informações lhe adicionam.

TECENDO O PAPEL DOS ELEMENTOS CULTURAIS NA COLEÇÃO FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA

A coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012) é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano). Em cada um dos quatro livros que a compõe, prepondera um gênero textual: (i) no do sexto ano, o gênero descritivo é o foco; (ii) no do sétimo, o narrativo é o alvo de estudo; (iii) no oitavo ano, o argumentativo é o gênero orientador; e (iv) no nono ano, trabalha-se uma dramatização como culminância do que foi, até então, tratado nas obras. Portanto, os LDs, organizados desse modo, indicam que os autores os consideram como um conjunto de tarefas, no qual o texto é o objeto de trabalho por excelência e a finalidade é a interação verbal (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012).

Cada LD da coleção é organizado em quatro unidades temáticas inspiradas na noção de sequência didática de Schnewly e Dolz (2004), como destacam Villalba, Gabardo e Mata (2002, p. 18), quando afirmam: “Por trás do desenho de um livro didático dividido em quatro grandes unidades, sendo cada unidade cor-

respondente a um bimestre, existe o nosso ideal de formar quatro miniprojetos que desembocam no projeto maior a ser apresentado na conclusão do período letivo”. Essa ideia de sequência de atividades que visam formar um projeto mais amplo permite que as unidades dos livros estejam organizadas por nove seções sem uma sequência pré-estabelecida, ou seja, de acordo com as necessidades de cada tarefa, essas seções são dispostas para o aluno.

As atividades de cada unidade iniciam com uma tarefa de aproximação ao tema tratado, proposta na seção “*Calentando el motor*” cujo propósito é ativar o conhecimento prévio do estudante. Essas atividades possuem um objetivo que envolve um gênero de texto e um tópico temático, desenvolvidos nas seções “*Puertas de acceso*” (contêm textos, em sua maioria autênticos, sobre a temática trabalhada na unidade), “*Explorando el texto*” (apresenta perguntas de interpretação sobre os textos trazidos na seção que a antecederam) e “*Producindo un texto propio*” (encerra a unidade com a sugestão de uma tarefa de produção escrita²³ que englobe os conhecimentos linguísticos e os temas abordados na unidades). Além dessas seções, os exercícios apresentam um suporte linguístico necessário para a sua realização, trazido nas seções “*Practicando la lengua*” e “*Punto de apoyo*”, e um encerramento dado pela seção “*Puerta de salida*”.

Dentre as seções que compõem as unidades dos LDs da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*, esta pesquisa recorta como objeto de análise a “*Interactuando con el texto*”, visto que a sua finalidade é estabelecer um espaço de interação entre o conhecimento abordado nos textos e tarefas e a realidade circundante ao aluno. Nosso olhar volta-se para as atividades propostas na seção, bem como para os textos com os quais dialoga. Essa visão analítica busca depreender não só quais elementos culturais são trazidos nas atividades do LD, como também inferir o modo que essa variável se relaciona com o aluno ao longo da coleção. O ponto de partida é observar como os elementos culturais são trazidos no *contexto de situação* dos textos que dialogam com a seção *Interactuando con el texto*. Posteriormente identifica-se como a variável cultura é tratada na obra.

Foram selecionadas para análise todas as seções *Interactuando con el texto* e os textos com as quais dialogam, totalizando 50, nos quatro livros. Ao identificar quais textos eram base para as atividades da seção, percebe-se

23 Denominadas miniprojetos pelas autoras do livro.

um primeiro padrão de funcionamento: em 31 das ocorrências, era estabelecida uma relação com textos trazidos na seção *Puerta de Acceso*. Ao se somar esse dado ao fato de que cada unidade do livro possui, em média, três seções *Interactuando con el texto*, pode-se afirmar que há uma preocupação em, cada vez que a seção *Puerta de acceso* traz um tema para estudo, fazer com que o aluno dialogue com essa temática nova através das tarefas de interação da seção em análise. Esse fato reafirma a ideia de que, ao identificar os *campos* e, conseqüentemente, os elementos culturais representados nesses textos, será possível, em uma análise posterior, observar o modo como o livro, como um todo, institui a relação do aluno com tais elementos.

O *contexto de situação* representa as circunstâncias de uso que delinearam os significados realizados nos textos. Na análise, é preciso diferenciar dois *contextos de situação* concomitantes: o *contexto* no sentido amplo que tem por natureza social o ensino de E/LE e o no sentido restrito, apresentado nos textos que compõem o LD e evocam suas próprias naturezas sociais subordinadas à situação da qual fazem parte. Essa variável, seja ampla ou restrita, é composta pelo *campo* - a natureza social da ação, pelas *relações* - os participantes envolvidos e pelo *modo* - o canal utilizado pelo texto. A busca pelos elementos culturais trazidos pelo LD será feita através da análise do *campo* (*atividade, finalidade, objetivo*) dos textos que dialogam com a seção selecionada para investigação na coleção.

Foram selecionados, então, 73 textos, para analisar o *campo* a que remetem. O número de textos é incongruente com o número de seções analisadas, em razão de uma seção, muitas vezes, dialogar com mais de um texto. Ao verificar os *campos* desses textos, chega-se ao segundo padrão, desta vez, relacionado aos *elementos culturais*. O LD apresenta duas grandes subdivisões: 37 textos evocam *campos* com elementos culturais integrativos, que aludem a costumes de uma comunidade, e 36 convocam elementos culturais instrumentais, que respondem às necessidades básicas.

Feito esse levantamento e revelados alguns padrões de funcionamento do LD, passa-se à análise dessa variável. A Figura 01 explicita como se realizam os elementos culturais integrativos na coleção didática.

Figura 01 – Textos da seção Puerta de acceso

Mujer americana: “Palabra descalza”

Soy una,
y son todas las mujeres
de mi América sufrida.
Mi sangre son los ríos
que bajan torrentosos
desde el cobre y la nieve
de la Cordillera.
En mí habitan valles
y montañas,
la selva misteriosa
y las praderas.
Es guitarra mi cuerpo
entre unas manos
y a veces, sonido lastimero
de una quena.
Soy una
y soy todas las mujeres
nacidas en la América;
la india sosteniendo
las ventiscas,
la negra del asombro
en sus ojeras,
la cálida mujer
del Mar Caribe,
la cimbreante mujer
como palmera,
la tímida mujer
del Altiplano
y la altiva mujer



que abre fronteras.
Soy una,
y soy todas las mujeres
de mi América,
nacidas para modelar
el barro de los días
y pintarlo de luz
con las estrellas.
Soy la que amasa
el pan, y bebe el vino
y ofrece el agasajo
de su mesa.
[...]
Blanca, india, negra,
cristiana, musulmana,
budista o atea.
Soy solamente una mujer
una mujer que vive,
una mujer que sueña
una y todas
las mujeres sufridas
de mi América.

Quena: flauta de caña, típica de Ecuador, Bolivia, Perú y norte de Argentina.

Cimbreante: larga, delgada y flexible, que se mueve con gracia.

GENTA, Graciela. Mujer americana: Palabra descalza. In: CBA Imprenta

Fonte: Livro 6, p. 4.

O *campo* do texto “Mujer americana: ‘Palabra descalza’” (cf. Figura 01) se insere na *atividade* poema em que o escritor versa sobre a mulher latino-americana com a *finalidade* de descrever metaforicamente as características dessa personagem, relacionando-a a locais e à natureza. Constata-se tal configuração de *campo* nas estruturas léxico-gramaticais “Soy una, y son todas las mujeres de mi América sufrida” e “Mi sangre son los ríos que bajan torrentosos desde el cobre y la nieve de la cordillera”. Esses trechos mostram o léxico associado, no estrato semântico do conteúdo, à “mulher americana e suas características”. O *objetivo* desse texto e dos demais que serão analisados, está relacionado ao *contexto de situação restrito*, uma vez que é criada uma situação comunicativa, na qual os par-

participantes envolvidos (LD, professor e aluno) são diferentes dos originais (poeta e leitor). Desse modo, o poema da Figura 01, no LD, visa trazer ao conhecimento do aluno um texto que fala sobre a mulher latino-americana e, junto a isso, abordar características naturais desse espaço geográfico. Essa configuração de *campo*, por conseguinte, evoca elementos culturais integrativos, uma vez que o poema discute características e lugares que representam um grupo de pessoas de cultura hispânica – a mulher da América Latina.

Observou-se também como os elementos culturais instrumentais se realizam nos textos do LD, conforme Figura 02.

Figura 02 – Textos da seção Puerta de acceso

Desahógate

El equipo del
Dr. Sommer te
escucha

Puedes enviar todas tus cartas a BRAVO, ref.: Equipo Dr. Sommer, apdo. de Correos 51.322, 28080 Madrid. Las cartas que no sean publicadas se contestarán por correo.

Puedes hablar con el equipo Dr. Sommer de lunes a jueves, de 10.00 a 17.00 h, llamando al telf.: 696 423 153. También puedes dejar tu mensaje en nuestro contestador. No se aceptan SMS.

Si quieres ponerte en contacto con nuestro equipo del Dr. Sommer a través de Internet, y que tu e-mail salga publicado, ¡apuntal! e-mail: drsmmoer@bravoparti.com

Tengo el estado de ánimo bajo en otoño

He notado que en otoño me baja el ánimo, tengo menos energía y más ansiedad. ¿Me podríais dar algún consejo para hacerlo más llevadero?

Lucía, Toledo

Es posible que padezcas un Trastorno Afectivo Estacional (TAE), que ¡puedes vencer siguiendo unas pautas! El TAE es una forma de depresión que aparece en la misma época cada año. Es común que se produzca con la llegada del otoño, cuando las horas de luz se reducen. Esto hace que el cerebro segregue menos hormonas encargadas de mantener nuestro estado de ánimo estable. Lo más importante es

📌 Llevadero: soportable.

que hayas notado o detectado qué te pasa. Ahora ¡ponte manos a la obra para vencerlo! Sal a dar un paseo al aire libre y disfruta del precioso paisaje otoñal, dedica tiempo a tus amig@s y seres queridos, aliméntate bien (come pescado azul, verduras y fruta) y respeta tu rutina del sueño. Además, puedes relajarte en casa dándote una buena ducha caliente y aplicándote después un bálsamo. ¡Verás qué relax! Si sigues sintiéndote mal, habla con tus padres para pedir ayuda profesional. ¡Ánimo!

Revista BRAVO ¡por tí!, nº338, p. 24.

Fonte: Livro 7, p. 115.

O *campo* do texto “Desahógate” (Figura 02) se insere na *atividade* seção de troca de mensagens sobre saúde mental de uma revista com a *fin-*

lidade de responder dúvidas sobre esse tema e colocar em discussão mais um aspecto da saúde. *Atividade* e *Finalidade* podem ser observadas nas ocorrências léxicas “Puedes enviar todas tus cartas a BRAVO” (exemplo que mostra a atividade troca de mensagens) e “Es posible que padezcas um Transtorno Afetivo Estacional” (exemplo que confirma a finalidade de responder a dúvidas). Por sua vez, o *objetivo* do texto, na unidade que tem como temática norteadora questões de saúde, é discutir com os alunos mais um tipo de cuidado, ao debater a influência dos problemas emocionais em suas vidas. Essa realização do *campo* traz elementos culturais instrumentais, visto que atende a necessidade básica humana de comunicação através do elemento cultural instrumental de língua espanhola²⁴, mas não mostra ao aluno costumes ou características que marquem o modo de agir de uma parte da sociedade (o que caracterizaria um elemento integrativo) como no texto da Figura 01 antes analisado.

A divisão entre *campos* que evocam elementos culturais integrativos e que apresentam elementos instrumentais não se dá de maneira uniforme entre os LDs da coleção, como é possível observar na Tabela 01.

Tabela 01 – Elementos integrativos e instrumentais no LD

LD	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Campos com elementos culturais integrativos	12	6	7	12
Campos com elementos culturais instrumentais	5	13	14	4

Fonte: As autoras.

Executa-se, depois da identificação do tipo de elemento cultural evocado pelos *campos* dos livros, uma análise ideacional das seções “*Interactuando con el texto*”, a fim de verificar o modo como o aluno e os elementos culturais trazidos têm sua relação representada pelos *processos, seus participantes e suas circunstâncias*. No primeiro movimento de investigação,

²⁴ Sempre que aparecer por extenso estará se referindo à língua espanhola como língua materna.

são identificados os tipos de *processos* dominantes no LD. A análise da frequência dos *processos* que se realizam no polo da instância evidencia que o tipo mais recorrente é o *material* (142 ocorrências), seguido pelo *relacional* (60 ocorrências), *verbal* (45 ocorrências), *mental* (42 ocorrências), *comportamental* (30 ocorrências) e, por fim, pelo *existencial* (4 ocorrências). Essa frequência relativa de representação ideacional nos permite inferir algumas características desse material didático.

Analisa-se ideacionalmente os *processos materiais*, uma vez que são os mais recorrentes. Esse tipo de *processo* tem um domínio de sentido amplo, o qual inclui ações, como se costuma representá-los, mas também atividades e eventos que demandam energia de um ator animado ou inanimado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Concluir, através da análise da *metafunção ideacional*, que esse tipo de representação predomina sobre as demais no contínuo de instanciação da obra, suscitou-nos um questionamento: estarão as atividades do LD solicitando ao aluno mais ações mecânicas, como anotar e organizar, que reflexões sobre a E/LE e seu universo cultural? Para averiguar essa suposição e não afirmar precipitadamente que é dado ao aluno um papel pouco reflexivo, devido à baixa frequência de *processos mentais*, analisam-se quais papéis ideacionais estão envolvidos nas estruturas materiais.

A análise da realização das estruturas *materiais* possibilitou que fosse identificado que a distribuição de papéis: Ator (142), Meta (127), Escopo Entidade (0), Escopo Processo (0), Beneficiário Destinatário (0), Beneficiário Cliente e Atributo (0). Dentre as possibilidades de papéis passivos como o de *Meta* (participante ideacional responsável por representar a entidade atingida pela ação material), o de *Beneficiário* (participante que é beneficiado pela ação do ator), o de *Escopo* (participante de verbos intransitivos que integram o seu sentido) ou o de *Atributo* (entidade responsável por caracterizar um participante), as atividades do LD escolhem realizar o *aluno no contínuo de instanciação* como o executor das ações pedidas nos enunciado. Pode-se observar esta realização padrão do aluno como *participante ator* no exemplo 01²⁵:

25 Exemplo retirado do Livro 8, p.32.

(01)

	Busquen	datos	sobre la dictadura chilena	y	ánóten	los	a seguir
Análise Experiencial	Comportamental	Escopo	Circunstância de matéria		Material	Alvo	Circunstância de lugar
Análise Interpessoal	Função comando: +N: 3p/ PRS/SUB	Resíduo			Função comando: +N: 3p/ PRS/SUB	Resíduo	

O excerto representativo mostra o *aluno* como *Ator* de “anotar”; dito de outro modo, ele é quem deve realizar a ação proposta pela atividade. Esse exemplo, além de ilustrar o papel desempenhado pelo aluno na estrutura ideacional da coleção, aponta para outro padrão: os *processos* estão, predominantemente, na *função comando*. Para entender, portanto, como se dá a relação entre o *aluno* e os *elementos culturais* dos textos, analisar-se-ão como as *Metas*, responsáveis por direcionar sobre qual informação do texto o estudante deve refletir, orientam esse discente em relação aos *campos*.

A análise experiencial das *Metas* das atividades do LD mostrou haver sete tipos, os quais foram esquematizados na Tabela 02.

As *Metas* foram divididas em seis categorias, segundo o tipo de informação que veiculam ao aluno e como se relacionam com as temáticas do texto-base. A *Meta um* é integrativa, assim como o *campo* do seu texto-base. Instrui-se, nos enunciados das tarefas, o aluno a refletir sobre características e modos de ser trabalhados nos textos. Pode-se observar esse movimento no enunciado “Anoten [p. material] los nombres de algunos intérpretes famosos de tango [Meta]”²⁶ cujo objetivo é fazer que os educandos pesquisem cantores de tango, um ritmo musical característico da cultura hispânica. Diante disso, classifica-se essa *meta* como integrativa, visto ser qualificada pelo “algunos intérpretes famosos de tango”, fazendo alusão a um elemento cultural característico do modo de viver de uma comunidade. O texto com o qual o enunciado dialoga traz uma

26 Os exemplos das metas foram retirados das atividades da seção *Interactuando con el texto* da coleção *Formación en español: lengua y cultura*.

entrevista de um cantor de tango (*atividade*) para que os leitores conheçam sua relação com esse ritmo (*finalidade*) e pretende introduzir os alunos no conhecimento desse ritmo. Desse modo, *campo* e *Meta* são integrativos e o aluno, sujeito ativo no uso do E/LE, dialoga com a cultura do idioma que está aprendendo.

Tabela 02 – Metas das atividades do LD e sua distribuição por livro da coleção

Tipos de metas		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo integrativo e meta integrativa.	23	8	12	11
2	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo instrumental e meta integrativa.	1	7	2	0
3	Metas que trabalham o <i>campo</i> do texto-base de maneira instrumental. Campo instrumental e meta instrumental.	4	21	12	0
4	Metas trabalham informações do texto-base de maneira instrumental. Campo integrativo. Meta instrumental.	3	2	1	3
5	Metas que pedem produções após reflexões. Campo integrativo. Meta integrativa.	8	4	2	3
6	Metas que pedem produções após reflexões. Campo instrumental. Meta instrumental.	0	0	2	0

Fonte: As autoras.

A *Meta dois* tem carácter integrativo, apesar do *campo* do texto-base ser instrumental. Difere-se da *Meta um*, justamente, por fazer um movimento de complexificação da construção do potencial de significados culturais do aluno que não foi trazido no texto, mas foi acrescentado através das atividades. O LD sete apresenta uma tarefa que tem por texto-base uma matéria de revista sobre alimentação saudável (*atividade*). A *finalidade* desse texto é mostrar às pessoas quais alimentos constituem uma boa alimentação, tendo por

objetivo, no LD, a discussão de como o tipo de alimento consumido influencia na saúde. Essa atividade tem um *campo* instrumental, uma vez que utiliza a língua espanhola para trabalhar essas questões, mas não as integra com características do modo de alimentar-se, por exemplo, de uma determinada população. O caráter integrativo é dado pelo enunciado “¿Qué tipos de aceite [meta] se consumen [p.material] en su región [circunstância de lugar]?”, no qual é possível observar uma instrução para que o aluno pesquise o tipo de alimentação, como orienta a *Meta*, mais comum em uma região, ou seja, característico e, portanto, um elemento cultural integrativo. Nesse movimento de pesquisa, o aluno expande as informações textuais e observa como o tema trabalhado existe no dia a dia de uma comunidade.

A *Meta três* é realizada em atividades que trabalham o *campo* instrumental do texto-base de maneira, também, instrumental. No livro sete, ainda na unidade que tem como tema norteador as questões de saúde, tem-se um exemplo no qual o enunciado parece não propiciar que o aluno interaja de maneira integrativa usando o E/LE. Os textos-base do enunciado que analisaremos são dois: um deles é o conto do Chapeuzinho Vermelho, o outro, é, também um conto, mas sobre a moral dessa história. Ambos os textos-base usam a língua espanhola para trabalhar um tema, mas não apresentam modos de ser da comunidade falante de E/LE, ou seja, não trazem elementos integrativos da cultura hispânica ou latinoamericana. Esta seção “*Interactuando con el texto*”, em específico, tem predomínio de *processos relacionais*, portanto, preponderantemente, os alunos devem identificar informações desse texto. Os *processos materiais* que aparecem não levam a discussão para o âmbito de alguma ocorrência cultural. O enunciado “¿Cómo podría defenderse la Caperucita Roja moderna de los ‘lobos malos’?” leva o aluno a uma reflexão, sem instigá-lo a relacionar o *campo* da história com o de possíveis riscos de violência, ou mesmo, casos de violência em algum país. Desse modo, o *campo* instrumental não se expande e o aluno é impelido a dialogar com o texto, sem necessariamente levar em conta os possíveis traços culturais advindos do tema proposto. Trabalho, este, que necessitaria ser complementado por parte do professor.

A *Meta quatro* aparece em atividades que interagem com as informações do texto sem instigar à pesquisa ou à reflexão sobre o *campo* trabalhado. No livro do sexto ano cujo tema norteador é a relação entre o mundo e o aluno, há uma seção que tem como texto-base um poema sobre o estatuto do homem.

Esse poema foi traduzido para o espanhol pelo Mario Benedetti e sua *finalidade* é discutir os direitos e os deveres dos cidadãos. Seu *campo* apresenta-se como integrativo, à medida que traz um autor da literatura hispânica, ainda que não seja através de um poema de sua autoria. No entanto, as atividades da seção que propõe a interação entre o texto e o aluno são, em sua maioria, de identificação de trechos do texto, caracterizando-se como instrumentais. É possível confirmar esse tipo de funcionamento no enunciado “Anoten [p.material] qué derechos destaca Thiago de Mello [Meta] en su poema [circunstância de lugar]”. Haja vista a forma como se configura esse fraseado, o aluno é levado a trabalhar com as informações do texto e ter a ação material de anotá-las, mas não há menção a qualquer discussão que amplifique o *campo*. Essa *Meta* poderia tornar-se integrativa se relacionada a um *proceso comportamental*, como buscar, que conduzisse o educando a conhecer o modo que os direitos e deveres estão sendo (ou não) respeitados nos países e quais campanhas ou medidas já existem. Desse modo, apesar do texto-base apresentar traços integrativos, a seção e seus enunciados o trabalham de maneira instrumental.

As *Metas cinco* e *seis* estão nas atividades de produção de murais, cartazes, tabelas e textos sobre os *campos* dos textos-base. A diferença entre os dois tipos de *Metas* veiculados nas tarefas é que a quinta mantém o caráter integrativo do texto-base, enquanto a *sexta* mantém o caráter instrumental de trabalho com E/LE.

A *Meta cinco* pode ser exemplificada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade três do livro seis. Essa unidade tem como temática as formas de viver. Os textos-base, da seção analisada, trazem uma série de casas como a Casa pueblo do Uruguay e o Palácio do Planalto do Brasil, a fim de discutir as formas de construir e viver nesses locais, sendo, portanto, textos-base de *campo* integrativo. Os enunciados dessa tarefa são: “1) Dibuja [p.material] o pega [p.material] uma foto de la casa de tus sueños [Meta], e 2) Escribe [p.material] por qué te gusta esa casa [Meta], siguiendo las sugerencias [circunstância de maneira].” Observa-se, nos exemplos, que são solicitadas as ações de desenhar (dibuja), colar (pegar) e escrever (escribe) ao aluno, ou seja, ele deve produzir a sua casa dos sonhos e, conseqüentemente, a sua forma de viver, a partir do que foi discutido sobre as formas de viver nos locais falantes de língua espanhola e no seu local de residência. Desse modo, o educando reflete sobre o elemento cultural integrativo modos de viver dos falantes de espanhol para, em seguida, produzir um elemento cultural que o represente.

A *Meta seis* pode ser ilustrada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade dois do livro oito. Essa unidade tem como tema norteador as formas de persuasão e como objetivo a produção de um texto publicitário. É possível notar, já de antemão, que o tema da unidade tem, como um todo, um caráter mais instrumental: o de usar o E/LE para persuadir o seu interlocutor. Analisa-se a seção que tem por texto-base um banner (*atividade*) cuja *finalidade* é sensibilizar o interlocutor para o fato de que, de acordo com a ideia passada pelo texto do LD, todos nós podemos ser solidários. Pode-se observar, assim sendo, que o *campo* é instrumental, à medida que usa o E/LE para falar de solidariedade, mas não apresenta elementos culturais integradores ou ações concretas sobre o tema na sociedade. A tarefa que traz a *Meta* de produção orienta: “Elaboren [p.material] una alternativa de texto [Meta] para la campaña de solidaridad anterior [circunstância de causa-razão]”. Analisando o enunciado, vê-se que o aluno deve executar a ação material de elaborar um texto (como orienta a *Meta*) que tenha como finalidade o *campo* trabalhado no texto-base: solidariedade (de acordo com o que indica a *circunstância de causa-razão*). Desse modo, o texto-base e a atividade proposta usam a língua para interagir, sendo instrumentais, uma vez que não trabalham, por exemplo, campanhas de solidariedade de países hispano-falantes ou instigam os alunos a buscar mais informações sobre essas campanhas. A tarefa, em razão disso, classifica-se como instrumental de acordo com *campo* ao qual se refere.

Resumidamente, a análise dos *elementos culturais* e de sua relação com o aluno permitiu que fossem inferidos alguns resultados: (1) há dois tipos de elementos culturais trazidos nas atividades do LD: os integrativos, que trabalham os costumes que caracterizam uma comunidade, e os instrumentais, que atendem as necessidades básicas (como a comunicação); e (2) o *participante meta* é dividido em seis categorias semânticas e determina como se dá relação entre o aluno e os elementos culturais, trazidos nos textos-base.

ENTRELAÇANDO OS FIOS DA CONCLUSÃO

Esta investigação buscou entender como o E/LE constrói significados na sala de aula e como esses sentidos estão sendo utilizados para significar culturalmente. Adota-se, para isso, uma visão sistêmico-funcional, uma

vez que nos permite entender o fenômeno linguístico na sua integralidade por interpretar a linguagem em relação ao seu lugar no processo social.

A análise que buscou as frequências relativas no contínuo de instanciação dos componentes ideacionais (*processos, participantes e metas*) e dos interpessoais (funções constitutivas), bem como a análise que contrapôs as opções dadas pelo *sistema* possibilitaram que fossem verificados que os *elementos culturais*, estão presentes nas atividades de duas maneiras: trabalhando o E/LE (elementos instrumentais) e trabalhando os modos de ser e viver de comunidades falantes do E/LE (elementos integrativos). Os textos com *campos* de caráter instrumental auxiliam na construção do estrato léxico-gramatical do aluno, enquanto os textos com *campos* integrativos contribuem para a construção de um potencial de significados gramatical e cultural. Nas tarefas com *campo* instrumental, seria ideal que o LD buscasse outras maneiras de o aluno pensar a cultura do idioma que está aprendendo para que fosse enriquecido o trabalho com a LE nesses momentos. Percebe-se que os livros seis e nove possuem mais temas integrativos em contraposição aos temas mais instrumentais apresentados nos *campos* dos livros sete e oito, sendo, portanto, dividido por livro o modo como a presença desse elemento ocorre.

O diálogo entre os elementos culturais e o aluno nas resoluções das atividades, realiza-se por meio das *Metas*. Os LDs do sexto e nono ano, que na sua constituição já apresentavam mais textos-base com *campos* integrativos, mantiveram esse padrão nas suas atividades (o LD seis tem 32 atividades integrativas e sete instrumentais. Já o LD nove, tem 14 integrativas e três instrumentais). O LD do sétimo ano, nos textos-base, apresentou mais *campos* instrumentais (um total de 30 dos 42 que compõe as tarefas do livro); no entanto, seu caráter instrumental foi amenizado pelas atividades com *metas* integrativas. Devido a essas atividades, apenas 23 dos 42 enunciados mantiveram um trabalho com o E/LE sem discutir os modos de ser dos seus falantes. O LD do oitavo ano, por fim, dos quatro livros, é o que possuía uma divisão mais equilibrada entre atividades apenas com o uso da LE e atividades com a sua cultura. Esse equilíbrio foi mantido, uma vez que possui 16 tarefas integrativas e 15 instrumentais. Constata-se, em vista disso, que os LDs do sexto e nono ano possibilitam um maior acesso dos alunos aos modos de ser e pensar dos países falantes de língua espanhola que os sétimo e oitavo.

Compreendeu-se, isso posto, o modo como o aluno dialogou com a cultura, instrumental ou integrativa, apresentada no LD, bem como se identificou a maneira que os referentes culturais são apresentados ao aprendiz. Reconhecem-se as dificuldades de se produzir uma coleção didática para ser usada em todo o Brasil. Admite-se que esses LDs, em vista disso, nunca serão completamente adequados a todos os contextos de ensino de E/LE em um país tão diverso quanto o nosso; no entanto, esse instrumento pedagógico tem a tarefa de ser melhorado, uma vez que, como já foi ressaltado, costuma ser o único material de LE a que o aluno tem acesso.

Finalmente, este estudo sobre o LD de E/LE, em sua essência, foi uma tentativa de assistir outros professores de E/LE a entender a constituição desse material. Espera-se ter contribuído para que os docentes dominem o modo como a coleção didática organiza suas atividades e, com esse domínio, convertam-na em um material útil e transformador no ensino de E/LE nos seus contextos de atuação. Esses educadores serão, nessa perspectiva, agentes ativos no aprimoramento do LD e no progresso da atual da situação do ensino de LE no contexto de escola pública.

REFERÊNCIAS

BARROS, C.; COSTA, E. (orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

CARMO, C. M. do. **Cultura no interior da linguística sistêmico-funcional**: uma análise exploratória. In: Vértices, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. Especial 2, 2012, p. 67-98.

CAFFAREL, A. **A systemic functional grammar of French**: from grammar to discourse. London: Continuum, 2006.

_____. Approaching the French clause as a move in dialogue: interpersonal organisation. In HASAN, R.; FRIES, P. (eds.) **On subject and theme**: a discourse functional perspective. Amsterdam: John Benjamins: 1995.

DOMINGO, L. **O ensino de cultura através de livros didáticos ELE: que cultura ensinamos?** 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

EMMEL, R.; ARAÚJO, M.C.; **A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010.** IX ANPED Sul, 2010.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. **Linguística sistêmico funcional: aplicaciones a la lengua española.** 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.

HALLIDAY M.A.K. **El language como semiótica social: la interpretación social del language y del significado.** Tradução de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Argentina, 2013 [1978].

HALLIDAY M.A.K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar.** 4th. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

_____. **An introduction to functional grammar.** 3rd. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARTIN, J.R. **English text: system and structure.** Amsterdam: John Benjamins, 1992.

_____. Genre and Language learning: a social semiotic perspective. In: Ghadessy, M. (ed.). **Register Analysis – theory and practice.** New York: Pinter Publishers, 2009, p. 10-21.

MATHIESSEN, C. M. I. M. The “architecture” of language according to systemic functional theory: developments since the 1970. In HASAN, R.; MATHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J.(eds.). **Continuing discourse on language**. v. 2. London: Equinox, p. 505-561, 2005.

MENÉNDEZ, S. M. Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. In: **Semántica e interpretación**. Tópicos del Seminario, 23. Enero-junio 2010, p. 221-239.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Prefácio. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-10.

QUIROZ, B. La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. **D.E.L.T.A.**, 31-1, 2015, p. 261-301.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd., 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SILVA, R. Pesquisas sobre livros didáticos de língua estrangeira: reflexões. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TERUYA, K et al. Typology of MOOD: a text-based and system-based functional view. In HASAN, R.; MATHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER J. (eds.), **Continuing discourse on language: a functional perspective**. v. 2. London: Equinox, 2007.

THOMPSON, Geoff. **Introducing functional grammar**. 3 ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 2014.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, v. 25, n.1, São Paulo 2009.

VILLALBA, T.; GABARDO, M.; MATA, R. **Formación en Español: lengua y cultura – Descripción**. Curitiba: Base Editorial LTDA. 2012.