

UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS PRESENTES EM ENUNCIADOS DE UM  
LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL  
DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

---

PATRÍCIA HELENA DA SILVA COSTA\*  
ROGÉRIO CASANOVAS TÍLIO\*\*

---

RESUMO

Este trabalho investiga a adequação do livro didático de inglês utilizado em um programa de aceleração da SME-RJ, o Programa Acelera Brasil, de natureza sociointeracional. Tomando a Linguística Sistêmico-Funcional como teoria sócio-semiótica de linguagem e utilizando especificamente o Sistema de Transitividade, são analisados os processos presentes nos enunciados das atividades, buscando compreender a natureza das práticas de ensino e aprendizagem que constituem o livro. Os resultados apontam para concepções pedagógicas desvinculadas de questões de criticidade e ideologia, gerando discrepâncias entre o Programa e o livro didático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático de inglês, Programa Acelera Brasil – SME-RJ, Sistema de Transitividade.

---

\* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição, Especialista em Letramento(s) e Práticas Educacionais e em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: patriciahs-costa@gmail.com

\*\* Doutor em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Especialista em Língua Inglesa pela PUC-RJ. Professor Adjunto de Língua Inglesa e Coordenador de Graduação de Letras Anglo-germânicas da UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rogeriotilio@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O início da carreira da autora deste artigo como docente de Língua Inglesa da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2011 representou um divisor de águas em sua vida. Os questionamentos que surgiram durante o ano letivo de 2012, no qual teve duas turmas do Programa Acelera Brasil, motivaram-na a investigar a adequação do livro didático de inglês selecionado para estas turmas, originando, assim, seu projeto de mestrado para ingresso no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientado pelo outro autor deste artigo.

Dois aspectos nos chamaram a atenção e nos motivaram a redigir esse artigo: a falta de diálogo entre os responsáveis pelo Programa Acelera Brasil e os docentes de inglês e o processo de escolha do livro didático para o ensino desta língua estrangeira no Programa.

O primeiro aspecto diz respeito ao lugar do docente de inglês no Programa Acelera Brasil. Ao contrário dos professores regentes que lecionam as disciplinas ditas básicas, os docentes de inglês recebem essas turmas sem nenhuma orientação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) ou qualquer forma de orientação específica para o ensino da língua no contexto do Programa.

Já o segundo fator relaciona-se ao livro didático que a SME-RJ selecionou para o ensino de inglês no Programa Acelera Brasil. Mais uma vez, encontramos uma discrepância em relação às informações disponibilizadas a respeito do Programa ao constatarmos que o livro didático de língua estrangeira não faz parte do material exclusivamente elaborado para os alunos do Acelera, como ocorre com as demais disciplinas, uma vez que o livro adotado é o mesmo utilizado pelas turmas do 5º ano (regular) do ensino fundamental: o livro *Zip From Zog 5*.

Focando neste segundo fator, é preciso problematizar os aspectos nos quais o livro didático *Zip From Zog 5* se adequa ao Programa Acelera Brasil, em termos de sua concepção de ensino e aprendizagem, o que investigaremos no presente artigo. Para tanto, nos concentraremos nos processos<sup>1</sup> dos enunciados das atividades da Unidade 1 de *Zip From Zog 5A* (Livro do Aluno) do material

didático em questão e, a partir do Sistema de Transitividade proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), refletiremos a respeito da natureza das atividades propostas pelo livro.

Iniciaremos as discussões caracterizando o Programa Acelera Brasil. Neste item, trataremos dos objetivos do projeto, do seu público alvo e da concepção de ensino e aprendizagem que o orienta. Como próximo passo, caracterizaremos a Linguística Sistêmico-Funcional e abordaremos os construtos teóricos que fundamentarão a nossa análise. Em seguida, situaremos o paradigma de pesquisa com o qual nos afiliamos. De igual relevância, estabeleceremos os procedimentos e as categorias a serem utilizados no tratamento dos dados. Feito isso, apresentaremos o livro didático *Zip From Zog 5A* e o contexto educacional no qual o mesmo está inserido. Ainda nesta seção, descreveremos os componentes que acompanham o material didático e abordaremos o Livro do Aluno em mais detalhes. Antes de nos voltarmos para a análise em si, descreveremos as atividades da Unidade 1 para, então, focalizarmos nos processos verbais dos enunciados e na interpretação dos significados por eles construídos.

Por fim, faremos nossas considerações finais a respeito da adequação do livro didático *Zip From Zog 5A* ao Programa Acelera Brasil, no que diz respeito à perspectiva de ensino e aprendizagem. Com base nas observações feitas durante a análise, teceremos alguns comentários acerca de questões mais abrangentes, que envolvem o papel do ensino de inglês dentro do Programa Acelera Brasil.

## 2. CONHECENDO O PROGRAMA ACELERA BRASIL

O Programa Acelera Brasil, iniciado em 1997 pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com outros órgãos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás, é um projeto de correção de fluxo escolar com o intuito de eliminar a cultura da repetência nas escolas públicas. O Programa trabalha com alunos multirrepetentes do 2º ao 4º anos do ensino fundamental, alocados em turmas de 25 alunos e, através de um “tratamento especial” (LALLI, 2000, p. 146), objetiva recuperar a autoestima dos discentes,

possibilitando o domínio de conteúdos que permitam que os alunos sejam promovidos ao 6º ano do ensino fundamental.

Este trabalho direcionado aos alunos do Acelera Brasil inclui a utilização de materiais didáticos elaborados exclusivamente para o público alvo do Programa. Esses materiais, baseados no currículo escolar oficial e que trabalham com as disciplinas básicas, como Português e Matemática, focam em temas práticos do cotidiano e de interesse do mundo infanto-juvenil, a fim de promover a participação dos alunos em sala de aula, na escola e na comunidade (LALLI, 2000).

Neste sentido, o Programa dialoga com a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, no qual se discute a relação do ensino com os contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 27).

Ao pensar o ensino de forma contextualizada, o Programa contribui para o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e possibilita uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento da autonomia, entendida aqui como “uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno” (BRASIL, 1997, p. 61).

O caráter sociocultural veiculado ao ensino, por meio de situações que possibilitem a interação com o outro e com o meio, situa o Programa Acelera Brasil dentro de uma teoria de aprendizagem de base sociointeracional, na qual “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem realiza-se em contextos históricos, sociais e culturais, nos quais a relação sujeito-sujeito é fundamental para o desenvolvimento, já que é através dessa interação que os sujeitos agem como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo. Dado o caráter participativo dos alunos na construção do conhecimento, o professor, ainda que o par mais experiente do conteúdo focado, atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa temática, mais do que eliminar a pedagogia da repetência, o Programa Acelera Brasil possibilita a formação de indivíduos “que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais” (LIBERALI, 2009, p. 10). Entretanto, a pedagogia do sucesso proposta pelo Programa também traz algumas contradições, pois, de acordo com Lalli (2000, p. 148):

o grande risco com a adoção de programas dessa natureza é a pressa e a falta de paciência que, frequentemente, leva à busca de soluções miraculosas, rápidas ou à implementação mal planejada de programas e projetos. Existe a necessidade de mecanismos adequados e plurianuais para investimento em programas desta natureza; a falta ou imprevisibilidade também se apresenta como um fator impeditivo à consecução de resultados duradouros.

Assim como todo e qualquer projeto educacional, o Programa Acelera Brasil demanda um rigoroso planejamento e um intenso engajamento por parte de todos os envolvidos. Faz-se necessário pensar e repensar a respeito de todas as etapas que compõem a implementação do Programa, como, por exemplo, a seleção do material didático, entendido, aqui, não só como o que se refere ao conteúdo básico, mas também o que se relaciona ao ensino de inglês.

### 3. CARACTERIZANDO A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Na seção anterior, levantamos a discussão em torno da concepção de ensino e aprendizagem de base sociointeracional que constitui os objetivos do Programa Acelera Brasil. Além disso, mencionamos a nossa preocupação com as etapas que compõem a implementação de

um projeto como este, especificamente no que diz respeito à seleção do material didático para o ensino de inglês, compartilhando, assim, da noção de que “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos” (BRASIL, 1997, p. 67).

Isto posto, espera-se que o caráter sócio-histórico-cultural que acompanha o material didático das disciplinas básicas, conforme nos mostra Lalli (2000), possa ser estendido ao material didático para o ensino de inglês. Sendo assim, trazendo a perspectiva sociointeracional para o nosso contexto, entendemos que a língua não deve ser ensinada como algo que antecede o seu uso, mas, sim, como algo que constrói a interação e também é construída nela (TILIO, 2013).

Como exposto na Introdução, este trabalho objetiva investigar em que medida o livro didático *Zip From Zog 5A* se adequa (ou não) ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem. A fim de atingirmos este propósito, utilizamos as concepções da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)<sup>2</sup> como embasamento para a análise realizada nesse artigo. A partir de agora, traremos para a nossa discussão os aspectos teóricos que justificam a nossa fundamentação a partir da LSF e que contribuirão para a análise do livro didático *Zip From Zog 5A*.

Halliday e Hasan (1989) apontam para o fato de que a LSF está particularmente envolvida com as relações entre linguagem e estrutura social, sendo linguagem, especificamente a linguagem verbal, entendida como um dos vários sistemas de construção de significado que constituem a cultura humana. Ainda de acordo com Halliday e Hasan (1989, p. 5),

a dimensão social parece particularmente significativa – é a mais negligenciada em discussões sobre linguagem em educação. A aprendizagem é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente no qual a aprendizagem educacional ocorre é o de uma instituição social, se pensarmos nisto em termos concretos como a sala de aula e a escola, com suas estruturas sociais claramente definidas, ou em um sentido mais abstrato de um sistema escolar, ou até mesmo do

processo educacional da forma como é concebido em nossa sociedade. O conhecimento é transmitido<sup>3</sup> em contextos sociais, através de relações, como aquelas de pais e filhos, professores e alunos, colegas de classe, que são definidas nos sistemas de valor e ideologia da cultura. E as palavras trocadas nestes contextos obtêm seu significado das atividades em que estão imbricadas, as quais novamente são atividades sociais com ações e objetivos sociais.

A partir do que foi exposto, entendemos que a linguagem opera em contexto, ou seja, “a linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada dentro de um ambiente de significados; uma dada linguagem é, então, interpretada por referência a seu habitat semiótico” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32). Compartilhamos com Gouveia (2009) a noção de que as orações que temos disponíveis e que constituem a léxico-gramática são determinadas pelos usos que fazemos delas. Nesse sentido, a relação entre a linguagem e seus contextos de uso, ou ainda, a relação entre um texto<sup>4</sup> e seu contexto, é tão motivada que, a partir de um contexto, é possível prever os significados que serão construídos e as suas características linguísticas. O mesmo ocorre a partir de um determinado texto, sendo também possível inferir o contexto em que o mesmo foi produzido.

Dentro da perspectiva da LSF, todo texto ocorre em dois contextos, simultaneamente: o contexto de cultura e o de situação. Dessa forma, a LSF pode se alinhar com a Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2006), que, ao se ocupar dos usos situados da linguagem, busca criar inteligibilidades sobre os sentidos refratados pela linguagem, em um movimento constante entre contextos micro (contexto de situação) e macro (contexto de cultura). Halliday e Matthiessen (2014, p. 32) definem o contexto de cultura como o potencial contextual de uma comunidade, isto é, “o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais; [...] – como um ambiente de significados no qual vários sistemas semióticos operam, incluindo a linguagem, a paralinguagem [...] e outros sistemas de significado tais como a dança, o desenho, a pintura e a arquitetura”. Já o contexto de situação configura-se como um contexto de produção mais imediato. Trata-se de um contexto que pode ser entendido como o ambiente do texto (HALLIDAY; HASAN, 1989), incluindo o ambiente verbal e a situação

na qual o texto foi proferido. O contexto de situação pode ser descrito através de três dimensões que nos permitem interpretar o ambiente no qual os significados são construídos: o campo, as relações e o modo.

Halliday e Hasan (1989) definem o campo como a natureza da prática social na qual os participantes estão envolvidos; as relações como a natureza dos participantes engajados na ação social, os tipos de relações entre os participantes, ou seja, seus papéis e status; e o modo como o papel desenvolvido pela linguagem, ou ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em uma determinada situação, isto é, a organização do texto e a sua função no contexto, incluindo o canal no qual o texto ocorre, podendo ser oral, escrito ou uma combinação dos dois.

Compartilhamos com Halliday e Matthiessen (2014) a visão de que a combinação dessas três dimensões define o ambiente de significados no qual a linguagem opera, determinando, assim, os diferentes usos da mesma. Retomando aqui a principal preocupação da LSF, que são as relações entre a linguagem e a estrutura social, podemos atentar para o fato de que dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional nós usamos a linguagem para construir as nossas experiências e para desenvolver as nossas interações com outras pessoas.

No que diz respeito à construção da experiência humana, usamos a linguagem para representar e construir nossas vivências no mundo e nossa realidade, ou seja, para codificar significados da nossa experiência. Temos então, a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Além de construir nossas experiências, a linguagem também atua nas nossas relações pessoais e sociais com outros indivíduos. Neste sentido, ao interagirmos uns com os outros, os significados produzidos podem ser relativos a uma proposição ou proposta, por meio das quais nós fornecemos uma informação ou fazemos uma pergunta, damos uma ordem ou oferecemos algo, respectivamente, e expressamos nossa atitude em relação a quem nos dirigimos e sobre o que estamos falando. Halliday e Matthiessen (2014) denominam esta metafunção como interpessoal.

Apesar destas duas metafunções poderem ser amplamente combinadas, sem que uma restrinja a outra, faz-se necessário que os significados ideacionais e interpessoais sejam organizados dentro do

texto de maneira linear e coerente, por meio da metafunção textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Partindo do princípio de que a LSF estuda as relações entre a linguagem e a estrutura social, podemos traçar aqui um paralelo entre as dimensões que compõem o contexto de situação e as metafunções da linguagem. Sendo assim, ao tratar do assunto do texto, daquilo sobre o que se fala, a dimensão do campo determina os significados ideacionais. Já a dimensão das relações, por ser responsável pelos participantes na interação e pelas relações entre os mesmos, está ligada à metafunção interpessoal. E a dimensão do modo, lida com a forma como a linguagem funciona na interação, determina os significados textuais.

Halliday e Matthiessen (2014) nos chamam a atenção para o papel da gramática no que diz respeito à relação entre a linguagem e a estrutura social. Ao considerar a gramática um sistema, os linguistas entendem que a mesma se constitui como um recurso para construção de significado, possibilitando, assim, descrevermos as categorias gramaticais a partir do que elas significam.

Nós usamos a linguagem para dar sentido a nossa experiência, e para realizar nossas interações com outras pessoas. Isto significa que a gramática precisa administrar o que acontece fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo, e com os processos sociais nos quais nos engajamos. Mas ao mesmo tempo, a gramática precisa organizar a construção da experiência, e a realização dos processos sociais, para que eles possam ser transformados em palavras. Isto ocorre de duas formas. Primeiramente, experiência e relacionamentos interpessoais são transformados em significado; no campo da semântica. Em seguida, o significado é transformado em palavra; no campo da lexicogramática. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25)

Para os linguistas, a oração é a unidade central na léxico-gramática, pois é na oração que os significados de diferentes tipos são combinados em uma estrutura gramatical integrada. Sendo assim, Halliday e Matthiessen (2014) apresentam os reflexos das metafunções na gramática conforme esquematizado no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - METAFUNÇÕES

<b>METAFUNÇÃO</b>	<b>FUNCIONALIDADE</b>	<b>STATUS DA ORAÇÃO</b>
Textual	criação de relevância para o contexto	oração como mensagem
Interpessoal	realização de relações sociais	oração como interação
Ideacional	construção de um modelo de experiência	oração como representação

FONTE: HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2014.

Iremos, a partir de agora, nos ater à metafunção que irá embasar a nossa análise de dados: a metafunção ideacional. Ao compreendermos esta função como a responsável pela construção de nossas experiências, nos baseamos na noção de que a linguagem representa e constrói nossas vivências no mundo e na nossa realidade. Estendendo este pensamento para o objetivo deste trabalho, consideramos a possibilidade de analisar a materialidade linguística dos enunciados das atividades da Unidade 1 do livro didático *Zip From Zog 5A* como forma de identificarmos a natureza das experiências representadas e construídas nos enunciados. Ao conhecermos a natureza dessas experiências, teremos como compreender as concepções de ensino-aprendizagem que constituem o material didático de inglês.

Ao definirem a metafunção ideacional como a construção de um modelo de experiência, Halliday e Matthiessen (2014) se referem a um fluxo de eventos agrupado em unidades de mudança, sendo estas apresentadas como configurações – de acontecer, fazer, sentir, ser ou ter. Todas estas configurações consistem em processos que se desdobram através do tempo e em participantes diretamente envolvidos, além de circunstâncias de tempo, espaço, causa e maneira. O sistema gramatical pelo qual isso é alcançado é o da Transitividade.

Esse sistema fornece os recursos léxico-gramaticais necessários para representar ações e atividades, construídas na gramática como configurações de processos, dos participantes neles envolvidos e das circunstâncias que os enquadram. Neste sentido, o Sistema de

Transitividade é um recurso que se ocupa de “quem faz o quê a quem e em que circunstâncias” (GOUVEIA, 2009, p. 30)<sup>5</sup>. São vários os tipos de eventos que acontecem no mundo e, portanto, várias são as formas de representá-los através da linguagem. Em contrapartida, a gramática organiza essas várias formas em um número reduzido de tipos de processos, cada um com suas especificidades.

Antes de nos atermos aos tipos de processos, é importante distinguirmos dois tipos básicos de experiência: a externa e a interna, isto é, o que acontece no mundo ao nosso redor e o que acontece dentro de nós mesmos, no mundo da consciência, respectivamente. A forma prototípica da experiência externa é a de ações e eventos: coisas acontecem e pessoas ou outros atores fazem coisas ou fazem com que coisas aconteçam. Já a experiência interna, ainda que difícil de classificar, é uma espécie de repetição da externa, ao passo que a gravamos, reagimos a ela e refletimos a respeito da mesma. A gramática, entretanto, distingue claramente esses dois tipos de experiência, utilizando os processos materiais para as experiências externas e os processos mentais para as experiências internas.

Os processos materiais são processos de fazer, são representações de ações concretas, físicas, isto é, se referem a mudanças no mundo material que podem ser comprovadas, vistas. Já os processos mentais são processos de sentir, pensar, ver, ou seja, são processos que representam atividades não no mundo exterior, como os materiais, mas no mundo da mente.

Além dos processos materiais e mentais, há um terceiro componente a ser considerado em nossas experiências, no sentido de que aprendemos a generalizar, ou seja, a relacionar um fragmento da experiência a outro: isto é o mesmo que aquilo, este é um tipo daquele etc. Sendo assim, a gramática reconhece processos de um terceiro tipo, os de identificar e classificar, chamados de processos relacionais.

Apesar de os processos materiais, mentais e relacionais serem os principais tipos de processos no Sistema de Transitividade, de acordo com o que Halliday e Matthiessen (2014) nos mostram, existem outras categorias intermediárias. Entre os materiais e os mentais estão os processos comportamentais, que manifestam exteriormente aspectos internos (olhar x ver, escutar x ouvir, falar, rir etc.). Constroem, assim, comportamentos humanos, a partir da performance de processos da

consciência e estados psicológicos. Entre os mentais e os relacionais estão os processos verbais, processos de dizer e de comunicar. Além de verbos de enunciação (pedir, dizer, mandar, perguntar, afirmar etc.), situam-se aqui processos semióticos que não são necessariamente verbais, como mostrar ou indicar, por exemplo. E entre os relacionais e os materiais estão os processos existenciais, pelos quais fenômenos de todos os tipos são simplesmente reconhecidos por serem, existirem ou acontecerem.

Tão importante quanto à compreensão sobre esses processos, é o entendimento de que nenhum deles é mais relevante que o outro. Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam que o nosso modelo de experiência, da forma como ele é interpretado pelo sistema gramatical de transitividade, está inserido em um espaço contínuo; mas não como a continuidade entre dois polos, e sim como um círculo.

Partindo do princípio de que o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) nos permite compreender como os vários eventos que experienciamos são construídos e representados pela linguagem, será através dele que este trabalho investigará a natureza dos processos de ensino-aprendizagem que constituem o livro didático *Zip From Zog 5A*. Na próxima seção, daremos conta dos aspectos que constituem a metodologia de pesquisa deste artigo, tais como o paradigma a qual ela pertence, o contexto em que a mesma se insere e os procedimentos que a compõem.

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

##### 4.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA, SEUS PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa conduzida neste trabalho ocupa-se da análise do livro didático *Zip From Zog 5A*, mais especificamente da linguagem do mesmo. Investigamos a questão apresentada na introdução com base no conteúdo do material didático em questão. Sendo assim, esta pesquisa dialoga com a análise de discurso (GILL, 2010), nome empregado a uma diversidade de enfoques no estudo de textos, elaborada com base

em diferentes teorias e diferentes tratamentos em diversas disciplinas. O que estes enfoques partilham é “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2010, p. 244).

O objeto de análise é o próprio discurso, entendido aqui como “todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo” (GILL, 2010, p. 247).

Seguindo o recorte selecionado para esse artigo, direcionaremos a nossa análise aos enunciados das atividades da Unidade 1 do livro didático *Zip From Zog 5A*. Antes, porém, apresentaremos as partes que compõem o Livro do Aluno. Em seguida, descreveremos as atividades que constituem a primeira unidade. Feito isso, destacaremos os processos verbais presentes nos enunciados e os classificaremos de acordo com o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A partir destes dados, refletiremos a respeito dos significados construídos pelos processos verbais identificados e o que eles nos dizem a respeito das concepções de ensino-aprendizagem que constituem o livro de inglês.

#### 4.2 CONHECENDO O LIVRO DIDÁTICO *ZIP FROM ZOG*

Diferentemente do material didático exclusivo elaborado para o ensino das disciplinas básicas do Programa Acelera Brasil, como Português e Matemática, o livro didático de inglês selecionado para o projeto faz parte da coletânea *Zip From Zog*, material utilizado no Programa Rio Criança Global (PRCG)<sup>6</sup>. A série didática possui este nome em virtude do personagem *Zip*. Trata-se de um extraterrestre que veio do planeta *Zog* com o intuito de ajudar as crianças do PRCG a aprender o idioma em questão. A série foi desenvolvida para os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, e por isso o material é composto pelos livros *1A* ao *5A* e *1B* ao *5B*, onde *A* é para o primeiro semestre e *B* para o segundo.

Lançado em outubro de 2009, o PRCG, criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), tem como objetivo introduzir o ensino de inglês nas escolas do município,

do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com ênfase na comunicação verbal do idioma, o programa objetiva preparar os alunos para que eles possam trabalhar com turismo e interagir com atletas e turistas durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

O PRCG conta com a participação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa S.A.<sup>7</sup>. (SBCI), popularmente conhecido como Cultura Inglesa. O envolvimento da SBCI inclui a aplicação da prova oral do concurso público para seleção de docentes, provisão de material didático, “treinamento” e acompanhamento dos professores concursados atuantes no segmento. O material em questão faz parte da coletânea desenvolvida pela editora LF Educacional<sup>8</sup>, atuante no desenvolvimento de materiais didáticos para o setor público, da Educação Infantil ao Ensino Médio, integrante da *Learning Factory*, editora responsável pelo desenvolvimento e comercialização do material didático da Cultura Inglesa.

O volume a ser analisado será o *Zip From Zog 5A*, voltado para o 5º ano e utilizado pelos alunos no primeiro semestre do ano letivo. O livro também possui o volume *5B*, empregado no segundo semestre. Entretanto, como o primeiro volume que chega aos alunos é o *5A*, daremos preferência a este ao invés do outro. A análise do livro *5A* também se justifica pelo fato de ser este volume, e não o *5B*, que contextualiza os materiais destinados ao 5º ano e aos alunos do Programa Acelera Brasil. No volume *1A* o extraterrestre *Zip* chega ao planeta Terra para auxiliar no ensino de inglês. No *5A*, os personagens do livro, juntamente com *Zip*, vão para um intercâmbio em *Zog*. Sendo assim, os dois volumes são ambientados no período em que estes personagens estão no planeta extraterrestre.

Além da divisão em dois volumes, o material utilizado pelos alunos é composto pelo Livro do aluno e pelo *Play & Learn*. O *Play & Learn* refere-se a um material complementar elaborado como o objetivo de consolidar o conteúdo trabalhado no Livro do Aluno. Ele possui atividades digitais e impressas a serem utilizadas em conjunto com um *CD-ROM* que acompanha o kit do professor.

O Livro do Aluno, objeto de nosso estudo e material mais utilizado em sala de aula, contém quatro unidades, sendo estas formadas por quatro lições, desdobradas em duas páginas cada uma. Uma vez, em cada unidade, temos os mascotes *Olympio* e *Olympia*, dois

tamanduás que sinalizam o momento em que o docente pode abordar as olimpíadas e os esportes olímpicos. Após as unidades, segue-se o *Workbook*, formado por atividades distribuídas em uma página por lição que podem ser utilizadas em sala ou designadas como tarefa de casa, a fim de consolidar o conteúdo trabalhado anteriormente. Em seguida, temos a seção *Projects*<sup>9</sup>, onde cada projeto equivale a uma unidade do Livro do Aluno. Esses projetos oferecem oportunidades para o aluno expandir e sedimentar seu conhecimento da língua alvo, através de atividades espontâneas e integradas com as demais áreas do currículo. A última seção do Livro do Aluno é o *Picture Dictionary*, um dicionário ilustrado, construído pelos alunos de forma interativa. Formado por quatro atividades, uma para cada unidade, este recurso se apresenta como mais um momento de consolidação do aprendizado. Passemos agora para a descrição das atividades do Livro do Aluno.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Conforme explicamos anteriormente, iremos nos concentrar nas atividades referentes à Unidade 1, cujo nome é *Things we wear*. No Anexo I<sup>10</sup> temos a Lição 1, cuja primeira atividade tem o seguinte enunciado: *Write the characters' name*. Como podemos observar, essa atividade consiste em escrever os nomes dos personagens sob a figura correta. Os alunos identificam cada personagem e copiam os nomes, que se encontram logo abaixo do enunciado. É também nesta página que é mencionada a viagem de intercâmbio ao planeta Zog. Em seguida, temos a próxima atividade: *Write his or her*<sup>11</sup>. Conforme podemos notar, as palavras em negrito deixam claro o objetivo do exercício. Com base na página anterior, os alunos devem completar as frases utilizando o pronome possessivo adequado. Ao final deste exercício, eles escutam a faixa do CD e corrigem a atividade (*Listen and correct*). A última atividade da Lição 1, *Play a chain game*, consiste em um jogo no qual os alunos apresentam uns aos outros, utilizando mais uma vez os pronomes possessivos *his* e *her*. Reparem que as cores vermelha e

azul empregadas no modelo do jogo indicam que os turnos durante esta atividade devem ser intercalados, ou seja, uma menina, um menino, uma menina, e assim por diante, a fim de assegurar que os alunos intercalem também o uso dos pronomes possessivos *his* e *her*.

No Anexo II, a Lição 2 começa com o seguinte enunciado: *Listen, point and repeat*. Aqui, os alunos devem escutar a faixa do CD, apontar para a figura que corresponde ao item que eles escutaram e repetir a palavra. Em seguida, é solicitado aos alunos que, dentre as peças de vestuário e acessórios discriminados na figura, circulem os itens que eles usam (*Circle the items you wear*). Continuando a lição, os alunos se deparam com a mesma personagem da atividade anterior colocando os itens de vestuário e acessórios dentro de uma mala. Ocorre que dentro desta mala há duas colunas: a das palavras no singular e a das palavras no plural. Cabe aos alunos escreverem os vocábulos da página anterior na coluna correta (*Write the words in the correct column*). A última atividade consiste em circular a opção correta para formar frases sobre itens no singular e no plural (*Circle the correct option*). No canto direito da última página da Lição 2, vemos o mascote *Olympio* jogando basquete, sinalizando, assim, o momento em que o professor pode abordar o esporte em questão.

Partindo agora para a Lição 3, como nos mostra o Anexo III, os alunos são encaminhados a ler e escutar uma história (*Read and listen to the story*) envolvendo um dos personagens do livro. Trata-se de *Fred*, que está em seu quarto junto com sua mãe e seu irmão mais novo arrumando as malas. Ao pegar uma camisa suja em uma pilha de roupa, a mãe de *Fred* pergunta ao menino se a roupa é dele. A princípio, *Fred* mente, tentando colocar a culpa no irmão menor. Ao final da história, pressionado pela mãe, *Fred* admite ser o dono da camisa suja. Na página seguinte, *Write mine or yours*<sup>12</sup>, mais uma vez as palavras em negrito estabelecem o propósito da atividade: o ensino de outros dois pronomes possessivos, desta vez *mine* e *yours*, que por sua vez foram utilizados nos diálogos da história. A atividade seguinte traz a letra de uma música, a qual os alunos devem ler a fim de marcar a figura correta entre duas opções que lhe são dadas (*Read and check the correct picture*). Por último, os alunos são direcionados a escutar e cantar a música (*Listen and sing*).

Com o Anexo IV, chegamos à última lição da Unidade 1, cuja primeira atividade propõe que os alunos marquem as frases verdadeiras em relação às duas figuras (*Check the true sentences*). Logo após essa atividade, os alunos são solicitados, ainda com base nas figuras anteriores, a completar as frases com o pronome possessivo correto (*Mayumi's or Mark's? Write his or her*). Feito isso, o livro propõe uma atividade em duplas (*Talk to a classmate*), na verdade um jogo, no qual um aluno escolhe um colega da turma e descreve o que ele/ela está usando, conforme as estruturas utilizadas no exemplo. O seu par no jogo deve adivinhar quem é o colega que está sendo descrito. Notem, mais uma vez, o uso das cores vermelha e azul para indicar a tomada de turno. Continuando a Lição 4, os alunos são apresentados às duas listas de afazeres, as quais eles devem comparar com as figuras da página anterior, a fim de correlacionar com a frase que determina corretamente a quem pertence as listas (*Match*). Como última atividade da lição, os alunos são direcionados a escolher uma frase e depois elaborar um desenho que ilustre a frase escolhida (*Choose a sentence to draw*).

Concluída a fase de caracterização das atividades da Unidade 1 do Livro do Aluno, iremos nos ater aos enunciados e seus respectivos processos verbais, com base no Sistema de Transitividade da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

## 5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ENUNCIADOS

Essencial para esta pesquisa é a análise dos processos dos enunciados das atividades da Unidade 1. Retomando parte da fundamentação teórica, partimos do princípio de que a metafunção ideacional constrói a experiência humana. Nesse sentido, usamos a linguagem para codificar significados da nossa experiência. Diversos são os eventos que a constituem, e sendo assim, várias são as formas de representação pela linguagem. Daí vem a importância do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) que fornece os recursos léxico-gramaticais necessários para organizar esses vários eventos da experiência humana em um número reduzido de processos.

Pretendemos, portanto, ao analisar os processos dos enunciados, identificar a natureza das experiências construídas e representadas

nesses enunciados, e assim, compreender a natureza das concepções de ensino-aprendizagem que constituem o livro didático *Zip From Zog 5A*.

Destacando e classificando os processos, temos:

#### LIÇÃO 1

<u>Processos</u>	Classificação
<i>Write the characters' names.</i>	material
<i>Write his or her.</i>	material
<i>Listen and correct.</i>	comportamental/material
<i>Play a chain game.</i>	material

#### LIÇÃO 2

<u>Processos</u>	Classificação
<i>Listen, point and repeat.</i>	comportamental/material/verbal
<i>Circle the items you hear.</i>	material/mental
<i>Write the words in the correct column.</i>	material
<i>Circle the correct option.</i>	material

#### LIÇÃO 3

<u>Processos</u>	Classificação
<i>Read and listen to the story.</i>	comportamental/comportamental
<i>Write mine or yours.</i>	material
<i>Read and check the correct picture.</i>	comportamental/material
<i>Listen and sing.</i>	comportamental/comportamental

#### LIÇÃO 4

<u>Processos</u>	Classificação
<i>Check the true sentences.</i>	Material
<i>Mayumi's or Mark's? Write his or her.</i>	Material
<i>Talk to a classmate.</i>	comportamental
<i>Match.</i>	Material
<i>Choose a sentence to draw.</i>	Material

Podemos perceber algumas semelhanças entre os enunciados. Uma delas refere-se a um aspecto do *modo*, relacionado a uma faceta do padrão retórico injuntivo, já que todos eles estão no modo injuntivo: todos os enunciados se iniciam com verbos no imperativo e indicam, portanto, os procedimentos a serem realizados.

Vale ainda indicar a semelhança entre as lições no que diz respeito à quantidade de atividades por lição. Com exceção da **Lição 4**, todas as outras lições possuem 4 atividades cada. Tal controle exacerbado no número de atividades mostra uma preocupação maior com questões editoriais e comerciais do que com questões pedagógicas, uma vez que nem todos os conteúdos precisam da mesma quantidade de espaço para serem desenvolvidos.

Dos 24 processos, 14 são materiais, o que nos mostra a prevalência deste tipo de processo na materialidade linguística dos enunciados da Unidade 1. Em segundo lugar, vem os processos comportamentais, com 8 ocorrências, 1 processo verbal, 1 processo mental e nenhuma ocorrência dos processos relacionais e existenciais. É importante ressaltar que o único processo mental presente (*hear*) desencadeia apenas ações de decodificação/ identificação, não incitando, portanto, nenhum engajamento mais crítico do aprendiz.

A predominância de processos materiais indica que as atividades da Unidade 1 são processos de fazer, de agir. Neste sentido, as atividades se caracterizam, em sua maioria, como ações concretas, configurando o ensino da língua estrangeira como algo pragmático.

O segundo tipo de processo mais frequente, ainda que se encaixe dentro dos processos comportamentais, não está tão distante dos processos materiais. Ao manifestar exteriormente aspectos da vida interior do participante, os processos comportamentais diferenciam processos puramente mentais de reflexos físicos exteriores de processos mentais (GOUVEIA, 2009). Sendo assim, verbos como “*read*”, “*listen*” e “*talk*”, entendidos como uma versão mais ativa de processos mentais e verbais, respectivamente, incluem-se na categoria de comportamento humano.

De certa forma, podemos ver a escrita, a leitura, a oralidade e a compreensão auditiva sendo trabalhados na Unidade 1. Dentre os processos materiais, o mais frequente é o verbo “*write*”, utilizado cinco vezes. Entre os comportamentais, temos os verbos “*read*”, “*listen*” (que ocorre quatro vezes), “*talk*” e “*sing*”. A única ocorrência de processo

mental é o verbo “*hear*”, e a única de processo verbal é “*repeat*”. Ressaltamos, entretanto, a natureza mecanizada com que as atividades da Unidade 1 lidam com a escrita, leitura, oralidade e compreensão auditiva, contrapondo-se ao caráter mais interativo que geralmente é esperado no trabalho com as quatro habilidades.

Diante do que foi exposto, as atividades da Unidade 1 do livro didático *Zip From Zog 5A* tendem a privilegiar experiências externas, relativas ao mundo material, enquanto que as experiências internas, referentes ao mundo da consciência, ocupam uma posição mais tímida dentro do escopo de atividades da unidade analisada. Partindo do princípio de que a estrutura de um livro didático é geralmente estendida ao longo do mesmo, o que é confirmado na própria apresentação do material didático em questão, no qual é possível encontrarmos as atividades da Unidade 1 nas próximas seções do livro. Neste sentido, podemos dizer que o livro didático em questão enfatiza a vivência de experiências externas, de ações concretas do mundo material.

Ao priorizar o desenvolvimento de experiências externas, o livro *Zip From Zog 5A* não fornece espaço para atividades mais reflexivas, nas quais os alunos possam trabalhar internamente as experiências concretas do mundo exterior. Constrói-se, assim, uma perspectiva de ensino e aprendizagem de base comportamentalista, na qual a realidade é entendida como um fenômeno objetivo (LIBERALI, 2009).

Diferentemente do caráter sociointeracional que constitui os objetivos do Programa Acelera Brasil, a concepção de ensino presente no livro de inglês não proporciona o diálogo entre o meio e o sujeito ou entre sujeito-sujeito. O que temos aqui é um sujeito determinado pelo meio, no sentido de que não há a possibilidade de reflexão a respeito do mundo exterior, já que este é visto como algo completo, acabado, previamente construído.

Ao se distanciar de um processo de ensino e aprendizagem histórico, social e culturalmente situado, os papéis do professor e do aluno também são modificados. Os dados gerados nos remetem a um contexto no qual o professor, e até mesmo o livro didático, são os detentores do conhecimento e estabelecem o que será aprendido. Ao aluno, cabe uma posição passiva, limitada à execução de atividades mecânicas, sem que o mesmo tenha a oportunidade de refletir a respeito das experiências que o são impostas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discrepâncias entre as características do Programa Acelera Brasil e a perspectiva de ensino e aprendizagem do livro didático *Zip From Zog 5A* sinalizam os problemas previstos por Lalli (2000) sobre a falta de planejamento que pode ocorrer durante a implementação de projetos como o Acelera, mais especificamente, no que diz respeito à seleção do livro didático de inglês.

Ao estendermos as observações feitas acerca das atividades da Unidade 1 para todo o material didático, não nos baseamos em generalizações, mas, sim, em uma análise norteada por determinados construtos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional. Fundamentados pelas categorias do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), pudemos problematizar e interpretar os significados construídos pelos processos dos enunciados das atividades.

De posse dos dados gerados, foi possível compreender a natureza dos processos de ensino e aprendizagem do livro didático de inglês e, assim, confrontá-los com os objetivos do Acelera Brasil. Tal comparação não nos apresenta somente a inadequação do livro didático *Zip From Zog 5A* ao Programa. Além disso, estamos diante de questões mais amplas, que comprometem tanto os propósitos do Acelera quanto os do PRCG.

De um lado, temos um programa de correção do fluxo escolar de natureza sociointeracional. Do outro, um livro didático de inglês de base comportamentalista que não dialoga com o Acelera Brasil e também se distancia dos objetivos do PRCG, no sentido de que o foco na oralidade fica prejudicado, conforme vimos nas atividades da Unidade 1. A discussão a partir da análise dos significados ideacionais construídos pelos processos expressos nos enunciados das atividades aponta para o caráter limitado e pouco reflexivo das atividades propostas. Com base nesses significados desenvolvidos pelas categorias da LSF, é possível acessar concepções que apontam para concepções pedagógicas tradicionais arraigadas e desvinculadas de questões de criticidade, que naturalizam as relações de poder na sala de aula, com o aluno assujeitado ao livro didático e ao professor. Tais concepções também não contribuem para se rediscutir o papel de língua franca da língua inglesa na sociedade contemporânea, pois não problematiza ideologias que permeiam sua aprendizagem.

A fim de evitar os problemas apontados por Lalli (2000), é necessário atentarmos para todas as etapas que envolvem a implementação do Programa Acelera Brasil. A partir do momento em que os alunos deste projeto são incluídos no PRCG, é importante que a seleção do livro didático seja discutida por todos que atuam no Acelera Brasil.

A parceria entre os responsáveis pelo projeto, seus professores, a escola e os docentes de inglês é mais do que relevante. É praticamente uma condição para que o ensino da língua estrangeira e os objetivos do Acelera Brasil possam caminhar juntos de forma adequada e verdadeiramente engajada com a formação dos alunos.

A STUDY OF PROCESSES IN THE ACTIVITIES HEADINGS FROM AN ENGLISH COURSEBOOK: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL PERSPECTIVE OF TEACHING AND LEARNING PRACTICES

ABSTRACT

This study investigates the adequacy of the english coursebook used in an acceleration program from SME-RJ, the Acelera Brasil Program, which is sociointeracional in nature. Taking Systemic-Functional Linguistics as its socio-semiotics language theory and using specifically the Transitivity System, the study analyzes the processes in the activities headings, seeking to understand the nature of teaching and learning practices which constitute the book. The results point to pedagogical conceptions dissociated from critical issues and discussion of ideological bias, leading to discrepancies between the Program and the coursebook.

KEYWORDS: English coursebook, Acelera Brasil Program – SME-RJ, system of transitivity.

---

UN ANÁLISIS DE LOS PROCESOS PRESENTES EN ENUNCIADOS DE UN LIBRO DIDÁCTICO DE INGLÉS: UNA PERSPECTIVA SISTÉMICO-FUNCIONAL DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

RESUMEN

Este trabajo investiga la adecuación del libro didáctico de inglés utilizado en un programa de aceleración de la enseñanza de SME- RJ, el Programa

Acelera Brasil, de natureza sociointeraccional. Adoptando la Lingüística Sistémico-Funcional como teoría socio-semiótica del lenguaje y utilizando específicamente el Sistema de Transitividad, se analizarán los procesos presentes en los enunciados de las actividades, buscando comprender la naturaleza de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que constituyen el libro. Los resultados orientan hacia las concepciones pedagógicas desvinculadas de cuestiones de criticidad e ideología, generando discrepancias entre el Programa y el libro didáctico.

PALABRAS CLAVE: Libro didáctico de inglés, Programa Acelera Brasil – SME – RJ, Sistema de Transitividad.

---

## 7. NOTAS

- 1 Ao empregarmos o termo processos estamos nos referindo aos verbos, categoria gramatical pela qual os processos são tipicamente realizados (FUZER; CABRAL, 2014). Decidimos usar apenas processos a fim de diferenciar esse termo de uma subcategoria chamada processo verbal que se distingue das demais possibilidades (materiais, relacionais, mentais...) que compõem o Sistema de Transitividade, conforme veremos na seção 2 desse artigo.
- 2 Todas as citações diretas de Halliday e Hasan (1989) e Halliday e Matthiessen (2014) são traduções nossas.
- 3 Dada a natureza sociointeraccional do processo de ensino e aprendizagem presente neste trabalho, leia-se “construído” ao invés de “transmitido”.
- 4 “O termo texto refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a linguagem; nós podemos caracterizar o texto como linguagem funcionando em contexto. A linguagem é, em primeira instância, um recurso para construir significado; e, sendo assim, o texto é um processo de construção de significado em contexto.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)
- 5 Ainda que participantes e circunstâncias integrem o Sistema de Transitividade, esses componentes não serão incluídos em nossa análise, uma vez que o nosso foco aqui serão os processos.

- 6 Informações sobre o PRCG disponíveis em: <[www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300)>. Acesso em: 21 out. 2012.
- 7 Curso de Inglês líder de mercado no Rio de Janeiro que possui contrato com a SME-RJ para a terceirização parcial do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I nas escolas da rede municipal.
- 8 Disponível em: <<http://www.lfeducacional.com.br/empresa/quem-somos>>. Acesso em: 21 out. 2012.
- 9 As seções Projects e Picture Dictionary estão presentes somente nos volumes destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.
- 10 Todos os anexos encontram-se no final deste artigo.
- 11 Negritos do livro.
- 12 Negritos do livro.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2013.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Metafunção experiencial-oração como representação. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 39-102.
- GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 244-270.
- GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistemico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/artigos.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text: aspects of language in a social- semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2014.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O ensino de língua estrangeira (LE). In: \_\_\_\_\_. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009, p. 9-10.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PARRADO, Carla; SANTOS, Simone Portes. *Zip from Zog 5A*: livro do aluno. 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2012.

PARRADO, Carla; SANTOS, Simone Portes. *Zip from Zog 5A*: manual do professor. 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2012.

TILIO, Rogério. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido (Org.). *Linguagem, Ciência e Ensino*: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 57-76.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. [1978]. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

---

Submetido em 29 de fevereiro de 2016

Aceito em 20 de março de 2017

Publicado em 31 de agosto de 2017

---



# ANEXO IV

**Lesson 3** ✓ Check the true sentences.



Her suitcase is ready.  
 Her shoes are pink.



His suitcase is ready.  
 His pants are blue.

✓ **Mayumi's or Mark's? Write his or her.**

1. \_\_\_\_\_ suitcase is pink.
2. \_\_\_\_\_ jacket is green.
3. \_\_\_\_\_ umbrella is yellow.
4. \_\_\_\_\_ shoes are orange.

✓ **Talk to a classmate.**

✓ **May:** Her jacket is yellow.  
Her pants are blue and her glasses are pink.

✓ **Mark:** I know! Mayumi's!

✓ **May:** That's right. / Sorry, wrong.

✓ **Match.**

✓  Mark's to-do list

✓  Mayumi's to-do list

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ make the bed.

\_\_\_\_\_ pack my suitcase.

\_\_\_\_\_ put away my toys.

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ make the bed.

\_\_\_\_\_ pack my suitcase.

\_\_\_\_\_ put away my toys.

✓ **Choose a sentence to draw.**

I make my bed.

I put away my toys.