

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O ESTUDO DE IMAGENS EM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcia Olivé NOVELLINO
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

ABSTRACT: *As visual communication has become more prominent in recent decades in EFL textbooks, it is important for ELT teachers and researchers to understand how images are incorporated together with written text and what meanings are produced visually and verbally, The cooking recipe is an example of a genre often found in ELT textbooks that shows verbal and visual elements that can be fully explored in an English language classroom . The present study offers a theoretical and a practical account of the analyses of image and text in an English as a foreign language textbook. First, it will describe in which way(s) M.A.K. Halliday's systemic functional grammar is applied to image analysis, as Kress and van Leeuwen suggest. Second, it will analyse how image and text integrate in the textbook, and, third, it will show how recipes can be used in an approach to English language teaching based on genre.*

RESUMO: *Com a comunicação visual se tornando cada vez mais presente em livros didáticos, é importante tanto para professores quanto para pesquisadores entenderem de que maneira as imagens se incorporam ao texto escrito e que significados são produzidos visual e verbalmente. A receita culinária é um exemplo de um gênero freqüentemente encontrado em livros didáticos de inglês que mostra elementos verbais e visuais que podem ser explorados em sala de aula. Esse presente estudo oferece análise teórica e prática para a análise de imagem e texto em livro didático de inglês. Primeiramente, será descrito de que maneira(s) a gramática sistêmico-funcional de M.A.K. Halliday pode ser aplicada na análise de visuais, como proposto por Kress e van Leeuwen. Em segundo lugar, será analisada de que maneira a imagem e o texto se integram, e para finalizar, o estudo mostrará como receitas culinárias podem ser usadas numa abordagem pedagógica de ensino baseada em gênero.*

PALAVRAS-CHAVE: *multimodalidade, imagem, ação, gênero*

1. Introdução

A cultura pode ser definida como um “conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significado, os quais se relacionam entre si” (Halliday & Hasan, 1989:4). A língua é um dentre um número de sistemas de significado, que junto com os visuais “constituem a cultura humana” (Hasan, 1989: 4).

Os signos ao serem criados têm um significado que querem expressar, e esse significado é “expresso através de um modo semiótico, que torna disponível a mais plausível subjetividade, a forma mais apta”, que é o significante (Kress e van Leeuwen, 2000:6). A teoria semiótica funcional proposta por Kress e van Leeuwen (2000) adota a “organização metafuncional dos recursos de *fazer* significado, adotada na lingüística sistêmica funcional” (Unsworth, 2004:72).

Hasan (1989), Martin (1997), Kress (2003), entre outros, apresentam em seus trabalhos, abordagens sócio-semióticas, utilizando fundamentos da teoria sistêmico-funcional de Michael Halliday (1994).

O sistema semiótico tem o *signo* como a noção central (Kress e van Leeuwen, 2000). Para Halliday & Hasan (1989), a semiótica é mais do que um estudo de *signos*, é um “estudo do significado” dos sistemas de *signos* (Hasan, 1996:4). A linguagem é um dos diversos sistemas de signos que são usados para a construção de sentido, ou seja, a lingüística é um tipo de semiótica (Hasan, 1996:4). Kress e van Leeuwen (2000:40) consideram que os visuais também são sistemas semióticos, e como qualquer “modo semiótico, devem servir a vários requisitos de comunicação (e de representação) a fim de funcionarem como um sistema completo de comunicação”.

Unsworth (2000:72) comenta que Kress e van Leeuwen reconhecem que a coerência entre as imagens e a composição textual se dá de “diferentes maneiras, e assim realizam a realidade semiótica”.

Kress e van Leeuwen (2000) fazem uma analogia entre a gramática da língua e aquela a qual denominam de a gramática do design visual. Isso não significa que as estruturas da língua e dos visuais são iguais. A relação entre elas é mais geral, no entanto ambas possuem algum tipo de estrutura, regras que seguem e uma construção social. A língua realiza significados através de estruturas lingüísticas enquanto a comunicação visual realiza significados através de estruturas visuais.

Kress e van Leeuwen apontam as “diferentes interpretações da experiência e diferentes formas de interpretação social” (2000:2). Algumas coisas podem ser ditas visualmente e verbalmente e há momentos em que podem ser ditas parte verbalmente e parte visualmente. “Mas mesmo quando são ditas tanto visual quanto verbalmente, a maneira como são ditas é diferente” (2000:2). Esses pesquisadores sugerem que da mesma maneira que as “pessoas aprendem a ler e a escrever, elas deveriam aprender sobre as estruturas visuais” (2000:15).

Dondis (2000:3) argumenta que “para que nos considerem verbalmente alfabetizados é preciso que aprendamos os componentes básicos da linguagem escrita...”. Da mesma maneira que aprendemos a ler e a escrever, deveríamos aprender os componentes básicos da comunicação visual que juntamente com as técnicas ajudam a criar o visual das mensagens. De acordo com Dondis (2003:3), o significado tanto na língua quanto nos visuais são importantes, e “o modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade.

Kress e van Leeuwen (2000) desenvolveram um trabalho para análise de imagens, baseado na gramática sistêmica funcional, proposta por Halliday (1994), a qual denominaram de “Gramática do Design Visual”. Esse trabalho reconhece que a língua não realiza somente representações da realidade social como as relações entre quem vê e o que é visto. A coerência entre imagens e composição social ocorre de diferentes maneiras, realizando assim a realidade semiótica. Fazendo uma analogia entre a Gramática Sistêmica Funcional e a “Gramática do Design Visual”, Kress e van Leeuwen citam Halliday na visão que esse tem de gramática:

“Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles”.

(Halliday, 1985:101)

Com os textos tornando-se cada vez mais multimodais (Kress e van Leeuwen, 2001) torna-se importante entender como as imagens se integram ao texto. Um dos recursos funcionais utilizados pela linguagem pode ser aplicado à análise das imagens selecionadas para esse estudo

que aparecem em um livro didático de inglês como língua estrangeira. Esse recurso é o ideacional ou representacional proposto por Halliday (1994) que trata da maneira como o indivíduo experencia e representa o mundo que o cerca.

Pode-se fazer um paralelo entre o conceito de linguagem, como concebido por Hasan, como sendo “um sistema de significações que medeia a existência humana” (1996:12) e o conceito de imagem, como concebido por Kress e van Leeuwen, como sendo um sistema “complexo, cuja a atenção é voltada para o contexto específico em que é produzida”(2000:11).

O Gênero é concebido por alguns estudiosos (Bazerman,1997; Paltridge, 2004; Bonini, 2004) como um lugar onde o significado é construído, onde os indivíduos interagem, dão forma a seus pensamentos através da forma que dão à língua que usam, do contexto em que interagem, da cultura onde é usado e que o influencia. A imagem, para ser comunicativa, assim como a língua, também precisa ocorrer num contexto, onde seus participantes façam “mensagens as mais compreensíveis possíveis dentro de um contexto particular...” (Kress e van Leeuwen, 2000:11); que esses participantes escolham formas de expressão que sejam as mais transparentes possíveis para os outros participantes, “mais aptas e plausíveis” (Kress e van Leeuwen, 2000:11).

O presente estudo, feito em livro didático de inglês como língua estrangeira, pretende verificar (a) de que maneira a gramática do design visual, de Kress e van Leeuwen utiliza a gramática sistêmica de Halliday para a análise de visuais, (b) qual o papel da imagem dentro do gênero *receita* e (c) qual a integração da imagem e do gênero *receita* para um ensino de inglês como língua estrangeira com abordagem de gênero. O suporte teórico considera a abordagem sistêmica funcional da língua, proposta por M.A.K. Halliday; a Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen; e a abordagem de ensino baseada em gênero, proposta por Paltridge.. As imagens foram selecionadas considerando a análise de imagens proposta por Kress e van Leeuwen (2000) e sua possível integração com o gênero proposto pela unidade do livro.

2. Pressupostos Teóricos

2.1 *Linguística Sistêmico Funcional (LSF)*

A teoria australiana desenvolvida por Michael Halliday (1994) concebe a linguagem como um sistema de significados, considerando a competência comunicativa de um indivíduo como a maneira como esse indivíduo “codifica e decodifica expressões de maneira interacionalmente satisfatória” (Neves, 1997). A LSF estuda a língua nas diferentes funções sociais que ela exerce, onde cada indivíduo realiza e constrói significados através das funções e relações disponíveis nos sistemas. M.A.K Halliday (1994) propõe que a língua tem três funções, que mostram as finalidades e os propósitos da comunicação. São elas: (a) **ideacional** – função de representação das experiências do mundo exterior e interior (b) **interpessoal** – expressão das interações sociais e (c) **textual** – expressão da estrutura e formato do texto. Cada metafunção se realiza num sistema. “As diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significado, ligando-se, pois às diferentes funções da linguagem” (Neves, 1997:60).

A função ideacional se realiza no sistema da transitividade, especificando os papéis dos elementos, denominados participantes, na oração e codificando a representação do mundo. A função interpessoal se realiza no sistema do modo ou modalidade, e especifica funções como *sujeito*, *predicador* e o papel que têm na fala, codificando a relação de troca entre falantes. A função textual se realiza no sistema da informação ou tema, especificando as relações dentro do enunciado, entre enunciado e situação, codificando a mensagem (Neves, 1997:61). Essas três metafunções são realizadas simultaneamente na língua.

Na perspectiva hallidayana, há um dialogismo entre o *fazer* e o *dizer*. O *fazer* se materializa na gramática e no léxico enquanto o *dizer* nos possíveis níveis de significação da linguagem, sendo o texto “a unidade maior de funcionamento” (Neves, 1997:63).

2.1.1 *Terminologia na Gramática Sistêmico Funcional*

Os termos usados na Gramática Sistêmica Funcional propostos por Halliday para a descrição da função ideacional da linguagem consideram a função que os elementos têm na linguagem. Em relação à convenção de letra, Butt et al (1998) definem que a letra maiúscula é utilizada quando se refere “ao nome que se dá às funções, enquanto a letra

minúscula é utilizada quando há referências à terminologia mais geral da gramática” (1998:43). Sendo assim, alguns termos mais gerais serão diferenciados nesse trabalho de outros específicos da função, através do uso das minúsculas (processo, participante, coisa, evento) ou maiúsculas (Processo, Participante, Coisa, Evento), respectivamente.

O uso da gramática sistêmica para análise da língua portuguesa do Brasil é recente, e pesquisas estão ainda sendo feitas para adequar a terminologia proposta por Halliday, feita originariamente para a língua inglesa. A tradução desses termos para a língua portuguesa utilizada nesse presente estudo foi aquela adotada pelo grupo de estudo do LAEL/PUC-SP. Os termos em português serão introduzidos, juntamente com os termos em inglês, à medida que forem sendo comentados.

Kress e van Leeuwen (2000) fazem uso de alguns termos da gramática sistêmica funcional da língua, para a análise das imagens. No entanto, já que cada um desses dois meios semióticos possui sua própria estrutura e regras, Kress e van Leeuwen propõem outros termos, talvez mais apropriados para a análise de visuais, e os quais até o momento desse trabalho não pareciam ter correspondentes na língua portuguesa. Os termos serão mantidos na língua de origem, o inglês.

2.1.2 *Função Ideacional*

A função ideacional (Halliday, 1994), ou experiencial (Butt, 1998) é a expressão do conteúdo (ou significado cognitivo). É por meio dessa função que:

“os indivíduos organizam e incorporam na língua suas experiências dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência do mundo interno da própria consciência, ou seja, suas reações, cognições, percepções, assim como seus atos lingüísticos de falar e entender.”(Neves,1997:12)

Halliday (1994:106) argumenta que “a impressão mais poderosa que temos da experiência é a que consiste em *goings-on* – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se.” Para Thompson (1996) *goings-on* são “os processos ou eventos que experienciamos, e a expressão do processo ou evento é um constituinte fundamental da oração”. Para Butt e al (1998:42) o ser humano experencia na língua “figuras da realidade em termos de coisas (pessoas, lugares, coisas concretas e abstratas), eventos

e circunstâncias”. O sistema gramatical onde essas experiências se realizam é chamado de Transitividade (Halliday,1994:106). Essas “figuras da realidade (Butt, Fahey, Spinks & Yallop,1998:42) ocorrem na oração, e o Processo é o elemento de expressão do evento, sem o qual não existe a oração. Butt , Fahey, Spinks & Yallop colocam que a pergunta “quem faz o que para quem em que circunstâncias” é uma maneira da função experiencial ser explicada (1998:42).

O Processo é o ingrediente essencial da oração, sem o qual não existe oração, mesmo que haja participantes e circunstância. O Processo é constituído pelos grupos verbais, enquanto os Participantes em um processo são constituídos geralmente pelos grupos nominais. As Circunstâncias geralmente são constituídas por frases preposicionadas, grupos adverbiais, e alguns grupos nominais. Há diferentes tipos de Processos (Halliday, 1994), pois eles diferem em relação às experiências que o indivíduo tem do mundo interno (da imaginação, da consciência) ou externo (das ações, dos acontecimentos). Do mesmo modo os Participantes também diferem em relação ao papel que desempenham em cada experiência.

São três os Processos considerados principais no sistema de transitividade em inglês: material, mental e relacional. Há, também, outros Processos que compartilham características desses processos, mas que têm um caráter próprio. São eles: o comportamental, o verbal, o existencial (Halliday, 1994). Torna-se importante ressaltar aqui que a gramática sistêmica funcional foi inicialmente proposta para a análise da língua inglesa, no entanto outras línguas vêm usando também essa teoria, como é o caso do português, que no entanto ainda não apresenta um gramática funcional específica e mais detalhada.

Para esse presente estudo, apenas o Processo material será considerado.

2.1.3 Processo Material (M. A. K. Halliday)

O Processo na língua é realizado pelo grupo verbal, enquanto o participante, pelo grupo nominal (Halliday, 1994:109). O Processo material descreve o que está acontecendo ou sendo feito no mundo externo material. Thompson o define como o “um dos mais salientes... envolvendo ação física” (1996:79). Uma definição tradicional de um grupo verbal nesse Processo, são os verbos relacionados ao fazer e acontecer. O participante que faz a ação é denominado de “Ator”. Todo processo material envolve um Ator, mesmo que ele não seja mencionado explicitamente na oração (Thompson, 1996:79).

No Processo material o participante que executa a ação é chamado de Ator, e aquele a quem a ação é dirigida, de Meta – *Goal* em inglês. Quando houver apenas um participante, como em *O menino correu*, ‘o menino’ será o ator, enquanto ‘correu’ o processo. O ator pode ser ou não ser humano, e refere-se a ele muitas vezes como *Coisa*.

O menino	correu
Ator	Processo material

Uma oração pode apresentar dois participantes na oração, sendo um aquele que a executa, e o outro aquele a quem a ação é dirigida, como em : *o menino comeu o chocolate*, onde *o menino* é o Ator, que executa a ação, e *o chocolate*, o participante a quem a ação de comer é dirigida, denominado de Meta.

O menino	comeu	o chocolate
Ator	Processo material	Meta

No Processo material, como uma ação de *fazer*, a pergunta *o que X fez?*, como em *O que o menino fez?* ou *O que o menino fez com o chocolate?*, poderia ser feita. Muitas vezes, porém, esse processo, ao apresentar dois participantes, pode significar *acontecer* mais do que propriamente *fazer*. Poder-se-ia perguntar então: *o que aconteceu com X ?* ou seja, , *o que aconteceu com chocolate?* E a resposta poderia ser: *o chocolate foi comido pelo menino*. Não importa se a voz da oração é passiva ou ativa, a Meta é a mesma: o chocolate.

Ativa:

O menino	comeu	o chocolate
Ator	Processo material	Meta

Passiva

O chocolate	foi comido	pelo menino
Meta	Processo material	Ator

2.2 A Gramática do Design Visual

A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2000), ao utilizar uma organização metafuncional também realizará seus significados através das mesmas funções, como exemplifica Unsworth (2004)

A- **Representacional** ou ideacional- as estruturas constroem também visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem”(2004:72).

B- **Interativa** ou interpessoal – recursos também visuais que constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto (2004:72)

C- **Composicional** ou textual – esses significados se referem à distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem (2004:72).

2.2.1 Função Ideacional nas Imagens

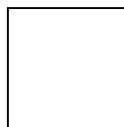
“Qualquer sistema semiótico deve ser capaz de representar aspectos experienciais do mundo, ou seja, representar os objetos e suas relações no mundo fora do sistema representacional” (Kress e van Leeuwen, 2000:40) a que pertecem, em outros sistemas semióticos de uma dada cultura. Os sistemas semióticos possibilitam que os objetos possam ser representados e se relacionem uns com outros de maneiras diferentes. Isso não significa que as estruturas da língua e da imagem sejam correspondentes. Cada uma possui suas próprias regras, estruturas e formação social. Enquanto a língua realiza significados através de estruturas lingüísticas, a comunicação visual realiza significado através de estruturas visuais. Algumas coisas podem ser ditas visual e lingüisticamente, outras podem ser ditas ou visual ou lingüisticamente, e em alguns momentos um meio complementa o outro. Mas “mesmo quando podem ser ditas tanto visual quanto lingüisticamente, a maneira como são ditas é diferente” (Kress e van Leeuwen, 2000:2).

A proposta de Kress e van Leeuwen para a análise de imagens utilizando os aportes da teoria sistêmica funcional é de relacionar a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens, e não de verificar se as estruturas lingüísticas têm correspondentes nas estruturas visuais. Esses dois meios “não são simplesmente alternativas de representação *da mesma coisa*” (Kress e van Leeuwen, 2000:76), pois cada um tem seus próprios códigos e regras para isso.

Enquanto a função ideacional na língua ocorre no sistema da transitividade, Kress e van Leeuwen farão análise de imagens dessa função no que chamarão de Representações Narrativas.

2.2.2 Processo de Ação (Kress e van Leeuwen)

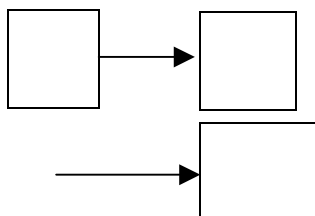
Visualmente, o vetor é que realiza o processo de interação entre dois objetos, e os participantes podem, por exemplo, serem representados por uma caixa.



Na imagem, o processo de ação é indicado por ‘linhas de ação’- *action lines*, ou por ‘vetores’- *vectors* (Unsworth, 2004:73). “As linhas e as pontas das flechas indicam a direção do movimento dos participantes” (Unsworth, 2004:73).



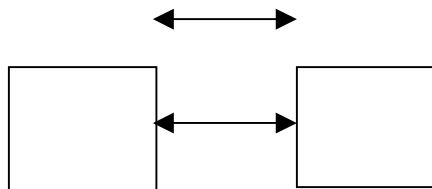
Visualmente poderia-se representar os participantes conectados por um vetor, onde a direção do vetor determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida. “A ponta da flecha define a direção da ação, sendo a Meta o participante a quem o vetor está direcionado, a quem a ação é feita e a quem a ação está direcionada” (Kress e van Leeuwen, 2000:62). A estrutura visual seria transacional, o que na língua seria o verbo transitivo; e poderia ser representada das seguintes formas:



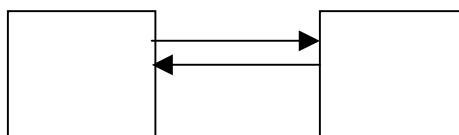
A língua oferece a possibilidade de se ter um voz ativa ou passiva, no entanto Kress e van Leeuwen (2000) consideram essa possibilidade difícil de ser realizada nas imagens. Uma oração como *O chocolate foi comido*, na qual *o chocolate* é a Meta, e não o Ator do Processo é difícil de ser representada, pois, de acordo com Kress e van Leeuwen para mostrar que o chocolate foi comido, seria preciso mostrar quem (Ator) o comeu.

Kress e van Leeuwen (2000:63) consideram a estrutura de caixas e flechas como tendo “forte significado de *impacto* e *objetivo* ausentes em traduções verbais que possam ser citadas”. A estrutura visual dá ênfase mais ao objetivo, do que ao conteúdo, o “ato de impactar sobre aquilo que causa o impacto” (Kress e van Leeuwen,2000:63). De acordo com esses pesquisadores, essa ênfase no alvo em detrimento do conteúdo é conhecida pelos “estrategistas de marketing que estão mais preocupados em atingir os consumidores, do que com o produto, e especialistas pedagógicos mais preocupados com o formato da sala de aula na interação, do que o conteúdo das lições”(Kress e van Leeuwen, 2000:63).

Nas estruturas visuais é possível que os participantes assumam tanto o papel de Ator quanto da Meta. São estruturas transacionais bidirecionais. Se ocorrer simultaneidade tende-se a usar uma seta com duas pontas.



Caso sejam seqüenciais, duas setas apontando em direções diferentes poderão ser usadas. Os participantes nessas estruturas visuais são denominados *Interactors*, termo utilizado por Kress e van Leeuwen (2000), pois possuem papel duplo.



2.3 Abordagem Pedagógica de Gênero

2.3.1 Gênero Discursivo

A primeira questão sobre gênero é a sua definição. Gênero, como define Paltridge, é “claramente muito mais do que simplesmente uma estrutura retórica e padrões de gramática e vocabulário” (2004:45). Bazerman argumenta que gêneros não são simplesmente formas, e acrescenta:

“Gêneros são formas de vida, maneiras de ser. São enquadres para ações sociais. São ambientes para aprendizagem. São locais dentro dos quais o significado é construído. Gêneros dão formas a pensamentos e comunicações com as quais interagimos. Gêneros são lugares familiares que nos dirigimos para criar ações comunicativas compreensíveis na interação e são os nossos guias para explorar o desconhecido.” (1997:59)

Na perspectiva hallidayana, há um dialogismo entre o *fazer* e o *dizer*. O *fazer* se materializa na gramática e no léxico enquanto o *dizer* nos possíveis níveis de significação da linguagem. O gênero, nessa perspectiva, emerge numa atividade social desenvolvida em um contexto. A abordagem sistêmica tem cunho bastante pedagógico, e tem sido aplicada tanto na escola como também com imigrantes adultos, em universidades e locais de trabalho (Paltridge, 2004) Dois representantes da abordagem australiana de gênero são Hasan e Martin.

Hasan (1989), parte do contexto social e propõe a identificação de elementos obrigatórios e opcionais do texto para uma definição de gênero. Hasan (1989) adota uma visão da linguagem como um processo social, utilizando a GSF, proposta por Halliday (1994). O contexto de situação compreende três variáveis: (a) **campo**- que se refere à prática social, (b) **relação** – que se refere à interação entre os participantes da situação e (c) **modo** – que se refere ao meio pelo qual a mensagem é transmitida. Essas três variáveis são responsáveis pela configuração contextual, também conhecida por *cc*, e permite que se faça “previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto” (Motta-Roth e Heberle, em Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005:17), determinando assim uma classe de situações. O gênero, para Hasan (Motta-Roth e Heberle, em Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005:17) se configura na “linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais”. Para Hasan, O texto pode ser “previsto a partir de pistas contextuais “enquanto o “contexto é construído pelo conjunto de textos produzidos dentro de uma estrutura potencial de Gênero (EPG)” (Motta-Roth e Heberle, em Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005:17), que depende do conjunto de valores relacionados ao campo, modo e relação. Os elementos textuais serão obrigatórios ou opcionais, e o gênero será definido através dos componentes essenciais ou obrigatórios da *cc*.

Martin (1997), assim como Hasan, parte de uma perspectiva sistêmica da língua. No entanto, enquanto Hasan parte do registro para uma análise de gênero, pois considera que as escolhas são feitas no nível do registro, sendo a estrutura textual uma realização dessas escolhas, que combinadas resulta nas *ccs* descritas acima; Martin parte do gênero e vê o registro como uma instanciação do gênero. Para Martin o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro, enquanto Hasan vê essas variáveis como realizadoras do gênero (Vian Jr. e Lima-Lopes, em Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005:29).

A abordagem da Nova Retórica vê o gênero como uma ação social e uma resposta a exigências contextuais. Analisa as regularidades nos tipos de discurso e também as regularidades das atividades desempenhadas pelos indivíduos. O foco dos estudos é maior nos “contextos situacionais em que os gêneros ocorrem do que nas formas, dando ênfase nos propósitos sociais, ou seja nas ações, que esses gêneros têm dentro dessas situações” (Hyon, 1996:696). A abordagem da nova retórica norte americana, tem seus estudos dirigidos principalmente para uma audiência mais acadêmica e profissional de falantes nativos (Paltridge, 2004). Bazerman e Miller são representantes dessa abordagem.

Bazerman (em Dionísio & Hoffnagel, 2005) trabalha nessa perspectiva de gênero como ação social. Para esse pesquisador os gêneros textuais não devem ser identificados apenas através de características textuais que podem sinalizar que tipo de mensagem está sendo comunicada. Para ele gêneros são os que “as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”(Bazerman, 2005:31). Eles emergem nos “processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (2005:31). Bazerman observa as regularidades nas “propriedades das situações recorrentes (dá atenção particular às intenções sociais nelas reconhecidas), que dão origem a recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação” (Carvalho, em Meurer , Bonini e Motta-Roth , 2005: 135).

2.3.2 O Ensino de Gênero para Alunos de Inglês como Segunda Língua

Kress (1993) argumenta que uma das principais considerações para o desenvolvimento de uma abordagem de gênero com objetivos educacionais e políticos deve levar em consideração “o que um

indivíduo necessita saber sobre letramento, que habilidades são necessárias, para que esse indivíduo funcione em todo o seu potencial, efetivamente, numa sociedade letrada e desenvolvida tecnologicamente” (1993:13). Torna-se importante ressaltar que letramento, nesse contexto, não significa apenas o reconhecimento das letras do alfabeto, ou saber escrever e ler, mas a habilidade em usar a língua com eficácia, nas funções que ela exerce na sociedade. Na perspectiva sistêmica, essas funções são as de interagir, experienciar o mundo e tornar o que pensamos e falamos compreensível às pessoas ao nosso redor, para que assim possamos alcançar nossos objetivos, sejam eles quais forem, como por exemplo comprar uma torta, escrever uma carta de reclamação ou convencer toda uma nação a votar em determinado candidato para presidente. Os estudiosos dessa abordagem parecem estar de acordo com Bakhtin quando ele diz que “os gêneros devem ser aprendidos em sua totalidade para que possam ser manipulados com liberdade” (1986:80).

Freedman (2001:199) questiona o perigo em tentar explicar “regras de um gênero específico” quando não se faz parte da comunidade onde o gênero em questão ocorre. Isso não significa que o professor não tenha papel relevante, mas ao contrário, o papel que desempenha é central, pois o professor passa a ser um agente facilitador. Krashen defende o papel do afeto realizado pelo professor, sendo complementada por Freedman (2001:200) quando essa diz que a “ansiedade é um fator importante” a ser considerado além da motivação e da intenção ou razão pela qual um indivíduo quer se comunicar e em que contexto essa comunicação irá ocorrer. Sendo o conceito de gênero, como coloca Freedman (2001:201), entendido como “uma resposta recorrente a um contexto retórico”, esse papel do professor salienta essas dimensões de “motivação social, resposta retórica e contexto” que o gênero estabelece (Freedman, 2001:201).

2.3.3 Aprendizado de Gênero: uma abordagem educacional

Flowerdew propõe uma abordagem de ensino e aprendizado de gêneros “educacional ao invés de uma abordagem de treinamento” (em Paltridge, 2001:18). Como os professores não têm como predizer todas as variedades de gênero com que o aluno irá se deparar, Flowerdew sugere que o professor ajude o aluno a perceber e a descobrir como os gêneros variam e diferem-se uns dos outros. Swales (1990) argumenta que é importante a escolha apropriada de atividades baseadas no ensino de gêneros. Atividades essas que devem se relacionar e serem direcionadas às habilidades exigidas pelo gênero a ser explorado.

Paltridge (2001:26) ressalta o fato de que “um gênero é frequentemente dependente de um outro gênero”, e que não deve ser ensinado isoladamente. Ele exemplifica com uma entrevista de emprego, a qual, para ocorrer, depende do candidato ter preenchido uma proposta de emprego e ter marcado uma entrevista. No entanto, para que o professor e aluno possam explorar os gêneros em seu potencial, é preciso que saibam como usar esses gêneros com eficácia nas ocasiões apropriadas (Bazerman, 1994), e tenham conhecimento do conteúdo apropriado que cada gênero possui (Berkenkotter e Huckin,1995).

Uma abordagem de ensino de línguas baseada em gênero parte do pressuposto que “a língua é funcional, e que através dela *fazemos coisas*” (Paltridge, 2001:40). O contexto cultural e social, nessa abordagem, é fundamental, e a língua só pode ser entendida em relação ao contexto em que ocorre. As abordagens sistêmica e de *ESP* apesar de apresentarem diferenças pedagógicas na visão do ensino de gênero, são semelhantes na importância que dão à visão da língua como inseparável do contexto social e cultural (Bloor, 1998).

2.3.4 Conscientização sobre Gênero em sala de aula de inglês como segunda língua

Considerando que as abordagens de *ESP* e australiana não dissociam os contextos social e cultural da língua, e, considerando também a impossibilidade de se ensinar todos os gêneros de uma língua a um aluno de inglês como segunda língua, a conscientização sobre o gênero parece ser um modo eficiente de abordar o ensino de gênero. Skulstad, de abordagem de *ESP*, argumenta sobre a importância de:

“sensibilizar os alunos sobre a relação entre língua e cultura em geral e entre padrões de uso e normas da língua, e identidades de comunidades discursivas nos quais esses gêneros e padrões retóricos são usados” (1999:285)

O desafio para os professores está em definir e saber como iniciar os alunos nos padrões discursivos de uma comunidade (Skulstad, 1999). Para isso, não se pode deixar de considerar que os gêneros numa sala de aula dependem da “negociação entre instituições, professor e alunos” (Bazerman, 1997:65). Freedman (1994) reconhece que conscientização sobre o gênero confere poder ao aluno, possibilitando-lhe a reflexão e escolha entre os gêneros a serem usados, no entanto isso não assegura que o aluno “estará apto a adquirir tais gêneros”.

Bazerman defende que o gênero seja trazido para a sala de aula a partir dos recursos que os próprios alunos trazem consigo: “gêneros que eles levam de sua educação e experiência na sociedade” (1997: 64). Os alunos são expostos, então, a domínios ainda não explorados, mas percebidos como não sendo tão diferentes daqueles que conhecem.

As limitações da aplicação de uma abordagem de gênero para o ensino de língua estrangeira deve ser considerada, sugere Paltridge (2004). A própria questão da definição de gênero, seja ele escrito ou oral, da identificação e descrição de suas características, da compreensão mais ampla de que conhecimento sócio-cultural, além de textual, são necessários para um ensino com base em gênero parecem precisar maiores estudos e propostas. Paltridge considera complexa a questão envolvendo qual conhecimento cultural e social um professor de língua estrangeira não-nativo deveria ter da língua que tem por objetivo ensinar. Outra questão é o acesso a gêneros autênticos orais e escritos possíveis quando o ensino da língua estrangeira se dá em país onde a língua nativa não é a língua alvo. Outras questões de relevância são discutidas por Paltridge (2004), e essa conscientização sobre a importância e a maneira mais adequada e possível de se levar o ensino de gênero para a sala de aula acabam por enriquecer os estudos nessa área.

2.3.5 O Gênero Receita Culinária

As definições de gênero são controversas, no entanto alguns aspectos parecem ser comuns como o fato do gênero representar um grupo de textos orais ou escritos que compartilham características básicas, como objetivo, escolha sintática e lexical, estrutura, e o fato de ser compartilhado por uma comunidade discursiva (Halliday & Hasan, 1989; Swales, 1990).

A Receita culinária pode ser considerada um gênero, dentro da categoria de instruções. Garcia (2002) considera a escrita técnica como aquela caracterizada pela objetividade, lógica e precisão. O objetivo de uma receita é instruir um indivíduo a preparar um prato culinário. A receita apresenta uma escrita considerada técnica, pois seu léxico é preciso, tem acuidade de detalhes, conteúdo em ordem cronológica de execução, clareza nas etapas e linguagem sem emoção.

Nannetti (2004) em seu estudo contrastivo de receitas em inglês e português, verificou que uma receita consta geralmente de : nome do

prato, tempo de execução, ingredientes necessários e suas quantidades, utensílios e local necessário para a preparação da receita, uma lista detalhada dos procedimentos, e o rendimento. Outros elementos podem constar como: informação adicional da história do prato, informação nutricional, acompanhamentos e sugestões.

Nannetti comenta que o formato básico de uma receita é frequentemente composto por figuras ilustrando o prato e a seqüência da preparação; lista em fonte especial com os ingredientes, geralmente colocadas no lado esquerdo, caso a organização seja feita por colunas; cabeçalhos, marcadores ou números para indicar os procedimentos. Os procedimentos são colocados em pequenos parágrafos ou em apenas um parágrafo ou caixa.

A estrutura de um receita culinária parece constar de título, ingredientes e preparação. Os livros de receitas antigos apresentavam apenas uma lista de orientações para cozinheiros e chefs, no entanto isso tem mudando , comenta Simões (2002). As receitas vêm apresentando visual sofisticado e inovações da estrutura textual, integrando assim “um novo conceito de receita culinária como gênero (Nannetti,2004:15)”.

3. Metodologia

Um ensino de inglês como língua estrangeira baseado em gênero considera que a língua é funcional, que fazemos coisas com ela (Paltridge, 2001), e que os aprendizes dessa língua podem se beneficiar se forem expostos a uma abordagem de ensino de gênero. Um gênero que exemplifica bem essa abordagem é a receita culinária, considerada um gênero dentro da categoria de instruções. O objetivo da receita é instruir o usuário a preparar um prato culinário. A receita escrita pode ser considerada técnica, faz uso de vocabulário específico, apresenta detalhes precisos, conteúdo em ordem cronológica de execução, etapas claras e língua sem emoção. Uma das características lingüísticas da maioria das receitas é o imperativo, que pode ser ensinado em termos de estruturas, significado e objetivo. No entanto, quando uma receita é ilustrada com imagens coloridas e as etapas a serem seguidas são numeradas, há também elementos visuais que caracterizam o gênero. A receita culinária é um gênero freqüentemente encontrado em livros de inglês como língua estrangeira, e faz parte do cotidiano de vários indivíduos. No entanto pode não estar evidente para alunos e aprendizes de que maneira os elementos visuais e verbais podem ser explorados na sua plenitude na sala de aula em atividades de leitura e escrita.

As imagens selecionadas nesse estudo constam de um livro didático de inglês como língua estrangeira, classificado pela editora do livro como nível 2 (*Level 2*). O livro é adotado por uma universidade no Rio de Janeiro, no curso de extensão de língua inglesa. Esse curso é aberto à comunidade e oferece vários níveis de estudo da língua inglesa. O livro foi originalmente feito para ser utilizado nos países da Comunidade Européia, e de acordo com o autor, visa ser o mais politicamente correto possível. As imagens e o gênero constam do livro do aluno e foram selecionadas visando a análise de imagens proposta por Kress e van Leeuwen (2000) baseada na gramática sistêmica funcional de Halliday (1994) e na abordagem pedagógica de ensino de gênero. O aluno tem acesso também a (1) *reference book*, que contém pontos gramaticais de cada unidade do livro, alguns exercícios escritos e a algumas transcrições de atividades de compreensão oral, sendo uma delas a transcrição da receita que o aluno utilizou em atividade de compreensão oral na sala de aula; (2) *workbook*, com exercícios de vocabulário, gramaticais, compreensão oral, escrita; (3) CD com atividades de compreensão oral e (4) CD ROM com atividades variadas, dicionário digital e acesso a sites de internet e da própria editora, com atividades sugeridas.

A receita culinária utilizada para esse estudo apresenta uma série de processos materiais realizados por verbos de ação. As figuras que ilustram as etapas da receita serão analisadas com a utilização de vetores e caixas pretas inseridos com o objetivo de análise do processo em questão, como sugerido por Kress e van Leeuwen.

4. Análise de Dados

4.1 Língua e Imagem

A expressão do significado na língua é feita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. A comunicação visual pode expressar significado, por exemplo, “através do uso de cores ou diferentes estruturas de composição” (Kress e van Leeuwen, 2000:2).

Unsworth (2004:9) argumenta que “os textos escritos sempre foram multimodais”. Isso se deve ao fato de serem produzidos considerando o tipo de letra, de papel ,de tamanho e variedade de fontes. Para Kress e van Leeuwen (2000:38) as imagens têm função de “ilustrar um

argumento, feito através da escrita e assim traduzir o conteúdo da língua escrita para um outro meio”.

A unidade escolhida para esse estudo apresenta a imagem das etapas de uma receita. É importante esclarecer que os termos serão mantidos em língua inglesa, pois é assim que aparecem na unidade do livro.

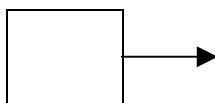
A receita apresenta uma série de processos materiais que na língua se realiza através do verbo de ação (fazer, cortar, mexer, picar, adicionar, etc.), e de um ou mais Participantes, denominados Ator ou Meta, dependendo da função que têm.

Em orações como: a) *you beat*, b) *you beat the eggs*, ou c) *beat the eggs*, poderíamos ter.

a)

You	beat
Ator	Processo material

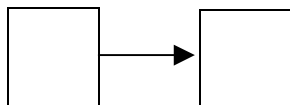
Cuja representação visual poderia ser:



b)

You	beat	the eggs
Ator	Processo material	Meta

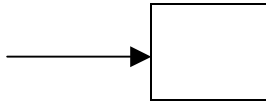
Cuja representação seria possivelmete:



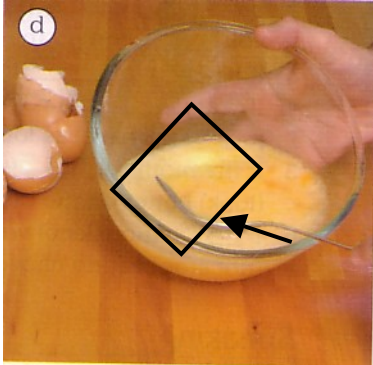
c)

(You)	beat	the eggs
(Ator)	Processo material	Meta

Cuja representação poderia ser:



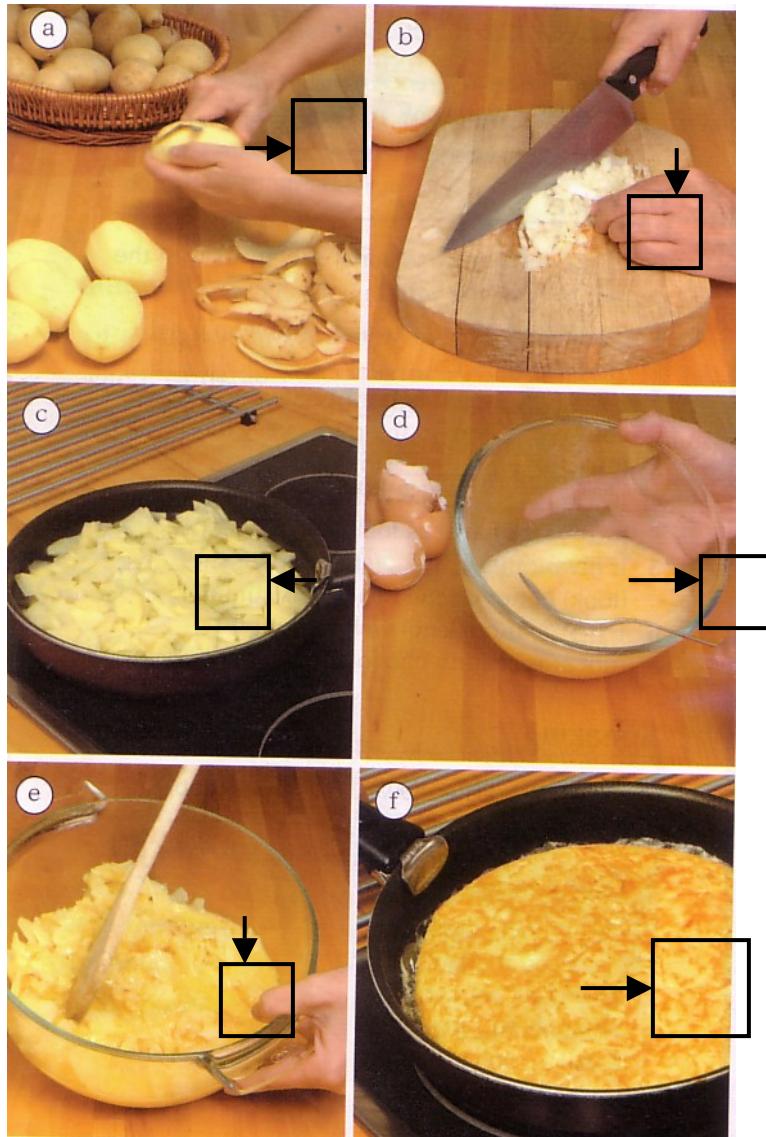
No caso de uma imagem a representação seria:



(you)	beat	the eggs
(ator)	Processo Material	Meta

Os outros Processos apresentados pelas imagens são Materiais, pois todos envolvem ação. A receita é um gênero onde a ação é predominante, onde um indivíduo “faz” alguma coisa

Os verbos apresentados são: *add, beat, boil, chop, cook, fry, heat, peel, sprinkle* e *stir*. A análise das imagens apresentadas, tendo como base a proposta de Kress e van Leeuwen, baseada na sistêmica seria então:

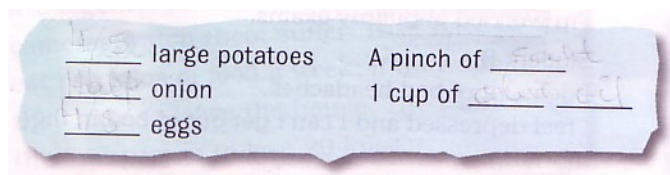


Os Processos seriam:

- a. Peel the potato – Processo material – peel /Participante – Meta - the potatoes
- b. Chop the onions - Processo material – chop /Participante – Meta - the onions
- c. Fry the onions and potatoes - Processo material – fry /Participante – Meta - the onions and potatoes.
- d. Beat the eggs - Processo material – beat /Participante – Meta - the eggs

- e. Stir the mixture - Processo material – stir /Participante – Meta - the mixture
- f. Cook the mixture - Processo material – cook /Participante – Meta - the mixture

A atividade que segue as imagens acima é relacionada a vocabulário, onde pede-se ao aluno que complete a lista de ingredientes para o omelete espanhol para quatro pessoas. É dado ao aluno o nome da receita cujos procedimentos visuais ele havia sido exposto anteriormente na forma de imagens, e processos materiais. Para isso é utilizada uma imagem de folha de papel azul clara, que contrasta com a página do livro. Dondis (2000:107) diz que “o controle mais eficaz do efeito visual encontra-se no entendimento de que existe uma ligação entre mensagem e significado, por um lado, e técnicas visuais por outro.” O contraste “desequilibra, choca, estimula, chama a atenção.” (Dondis, 2000:108).



Dondis (2000:119) considera como sendo *contraste* a “existência de uma coisa contra outra”. Para dar a impressão de que a imagem está sobre a folha de papel, e não pertence ao livro, o efeito de sombra é utilizado, pois uma sombra só existe se os objetos forem distintos um do outro, como a folha de papel do livro e a folha onde estão escritos os ingredientes da receita.

O mesmo efeito visual é conseguido na quarta parte do exercício, onde o aluno deve completar a receita usando os ingredientes e os verbos. Usando os termos da sistêmica, o aluno deverá completar a receita com os Processos materiais referente a cada ação executada, e com os participantes, que no caso são os ingredientes da receita, que se referem a esses Processos. Os participantes a quem a ação é dirigida, são aqueles denominados de Meta. Como os verbos estão sendo apresentados no imperativo, tempo verbal utilizado para instruções, o outro participante da ação, o Ator, que no caso seria você, *you*, que executa a ação não aparece, fica subtendido.

- 1 Peel the potatoes and _____.
- 2 Chop them into small pieces.
- 3 Heat the oil in a frying pan.
- 4 Fry the onion and potatoes slowly on a low heat until the potatoes are done.
- 5 Beat the egg and salt in a small bowl and add the potato and onion mixture.
- 6 Stir everything together and return to the frying pan to cook.
- 7 When it is ready, turn it over and flip it on the other side.
- 8 Eat and enjoy!

4.2 Imagem e Gênero

A receita é apresentada no livro didático em lição sobre comida, sob o título *Food to go*. A parte da lição em que a receita é apresentada também apresenta um título: *Eat in or takeaway?* A lição é dividida em partes: (a) vocabulário, (b) atividade de compreensão oral, (c) atividade oral e de escrita, e (d) pronúncia. As duas últimas atividades, c e d não serão tratadas nesse estudo.

Uma dos objetivos da apresentação da receita nessa unidade do livro, é introduzir o aluno ao imperativo, em inglês. A receita, por ter uma linguagem técnica, própria de instruções e manuais, como explica Nannetti (2004), propicia o ensino do imperativo.

Em sua pesquisa contrastiva entre três receitas culinárias em inglês americano e três em português do Brasil, Nannetti identificou que das receitas americanas constavam: a) imagens das etapas de preparação, b) imagens de pratos já prontos c) numeração nas etapas do procedimento d) ausência de subtítulos como *Ingredientes, preparação, etc.*

As receitas em português, por sua vez **não** apresentaram: a) imagens ilustrativas ou b) números para identificação das etapas, no entanto apresentaram subtítulos como *Ingredientes, Preparação, etc.* Nannetti (2004:25) comenta que as receitas culinárias americanas são coloridas, com imagens grandes, didáticas que sugerem que “o escritor demonstra preocupação com o visual, e com aspectos não-verbais e considera-os um poderoso instrumento para o leitor nas ações pretendidas”. Sobre as receitas brasileiras em português, Nannetti (2004:27) menciona as cores

preto, branco ou pálidas, sugerindo que seguem um padrão de livros antigos. Ela conclui que as receitas americanas em comparação com as brasileiras apresentam um “design sofisticado e detalhado”, dentro de “um novo conceito de receita culinária”.

Nessa perspectiva, a presença das imagens das etapas de uma receita e seu colorido estão condizentes com o que se considera *receita culinária em inglês*. Ela faz parte do gênero *receita culinária americana*, e talvez não faça parte do gênero *receita culinária em português*, ambos pertencentes ao “Gênero Receita Culinária”. O aluno pode perceber então que há diferentes realizações do gênero *receita*, e que, no caso a cultura onde esse gênero se realiza pode determinar a forma que ele deve ter. O aluno é então conduzido a perceber que apesar das receitas em português não necessariamente apresentarem imagens dos processos de execução, em inglês as imagens fazem parte do gênero.

4.3 Abordagem Pedagógica de Gênero

Conscientização

A primeira parte da unidade sobre receitas culinárias no livro adotado no curso de línguas escolhido para esse estudo, é dedicada ao vocabulário. Ela é sub-dividida em quatro etapas. Na primeira o aluno é levado a discutir três questões propostas. Ele é introduzido ao gênero receita ao ser perguntado se é um bom cozinheiro, em seguida quais receitas ele conhece, e por último se ele conhece alguma receita americana ou inglesa. Assim a contextualização é feita, e o aluno é gradualmente introduzido ao Gênero receita. Ele reflete sobre o seu conhecimento de receitas, e então é conduzido ao contexto de receita em língua inglesa, refletindo sobre o que imagina ser uma receita típica americana ou inglesa. No segundo exercício, o aluno é levado a identificar os verbos sugeridos com as figuras. Esse aluno então é introduzido não somente aos verbos mas às imagens.

Como vimos, as imagens são parte do gênero receita americana. A receita escrita é introduzida sem títulos (ingredientes, preparação, etc.), e com numeração antes das etapas de execução da receita, da mesma maneira como Nannetti (2004) descreveu que ocorria nas receitas por ela pesquisadas em inglês. O aluno vai sendo assim conduzido ao gênero receita culinária em inglês. Esse é um momento adequado para que o professor sensibilize seu aluno para a questão do gênero, comparando com o que se pensa ser ou efetivamente é uma receita em português, e

fazendo-o compreender, perceber a importância da cultura na realização do significado de uma língua a ser aprendida. Ele não é simplesmente introduzido ao imperativo, mas a um todo mais significativo.

Escrita e oralidade

O aluno é introduzido à atividade de compreensão oral quando lhe é pedido que escute uma receita no CD e descubra qual a receita, a dificuldade da receita e os seus ingredientes. Em seguida ele é levado a perceber como a receita é conduzida oralmente, marcando as expressões de ligação.

2 Listen again and tick the linking expressions you hear.

First of all In the first place To start with
When that's done When that's finished
When that's ready Next Then Finally
To finish

Turn to Reference Guide, page 49, transcript 6.8 and check. Compare it to the written recipe in exercise 4. What differences do you notice?

É pedido ao aluno que verifique na transcrição o que ouviu e compare com a receita escrita que completara no quarto exercício. O aluno é levado a perceber que o Gênero receita escrita possui diferenças do gênero receita oral. São registros diferentes do mesmo gênero. A receita escrita é apresentada utilizando a imagem de uma folha de papel azulado inserida à página do livro didático, e contendo uma receita que precisa ser completada pelo aluno como na imagem abaixo. Enquanto isso, a oralidade da receita é apresentada na forma de *listening*, da identificação das expressões orais, que não aparecem quando a receita é escrita.

4 Complete the recipe using ingredients and verbs from exercises 2 and 3.

- 1 Peel the potatoes and _____.
- 2 _____ them into small pieces.
- 3 _____ the oil in a frying pan.
- 4 _____ the onion and potatoes slowly on a low heat until the potatoes are done.
- 5 Beat the _____ and salt in a small bowl and _____ the potato and onion mixture.
- 6 _____ everything together and return to the frying pan to cook.
- 7 When it is ready, turn it over and _____ it on the other side.
- 8 Eat and enjoy!

A oralidade da receita é apresentada na forma de *listening*, da identificação das expressões orais, que não aparecem quando a receita é escrita; e na forma de transcrição. O objetivo da atividade é a comparação das duas maneiras com que a receita é apresentada ao aluno. Essa seria

uma oportunidade do livro didático explorar um pouco mais o gênero oral da receita, e no entanto ele não o faz.

De acordo com Paltridge, (2004:89) a diferença entre língua escrita e oral é um “aspecto pouco explorado no ensino baseado em gênero”. Paltridge (2004:89) argumenta que “os alunos necessitam compreender se o que caracteriza do gênero que estão estudando é a oralidade ou a escrita, da mesma forma que necessitam conhecer outros aspectos lingüísticos (e não lingüísticos) de um gênero específico”. O aluno nessa atividade é levado a refletir sobre como um gênero se realiza na escrita e na oralidade, e o professor pode ajudá-lo nessa conscientização sobre o gênero.

5. Conclusão

Três questões foram colocadas no início desse estudo: (a) de que maneira a gramática sistêmico-funcional de M.A.K. Hallyday pode ser aplicada na análise de imagens, como sugerido por Kress e van Leeuwen, (b) como a imagem e texto se integram no livro didático de inglês e (c) como receitas culinárias podem ser utilizadas em ensino de inglês baseado numa abordagem pedagógica de gênero. O objetivo inicial era a reflexão sobre essas questões, e assim abrir um caminho para pesquisas mais profundas na área de multimodalidade no ensino de língua estrangeira e de gênero em livro didático.

A Gramática Sistêmico Funcional (GSF), proposta por M.A.K. Halliday possibilita a análise da língua considerando as funções que ela têm na cultura, na relação entre os indivíduos, no uso que fazem dela para realizar *coisas*. A Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen, ao utilizar a sistêmica como uma possibilidade de análise de visuais, mesmo atestando que cada meio semiótico tem sua próprias regras, estrutura, construto social, dá destaque à análise de imagens e à necessidade de um maior letramento visual (Kress e van Leeuwen, 2000). As abordagens de ensino de gênero têm colocado o Gênero na sala de aula, e chamado atenção para o ensino pedagógico, através da conscientização de professor e aluno da existência do gênero e sua importância na comunicação entre indivíduos e povos.

Há muito a ser pesquisado no livro didático de inglês como língua estrangeira como por exemplo: a) a divisão de colunas nas páginas do livro didático, b) as cores utilizadas, c) os muitos tipos de letras, fontes e marcadores, d) a função que as imagens e desenhos têm no livro, e) de

que maneira as imagens podem determinar um gênero, se é que o podem , f) como os gêneros são introduzidos aos alunos, etc.

A gramática sistêmico-funcional dá suporte para análise não só da língua, mas também das imagens, através da utilização de vetores e análise de funções, como a ideacional aqui aplicada. A imagem parece ter importância dentro de um gênero, mas deve ser melhor estudada dentro de outros gêneros, para que se possibilite uma maior aplicabilidade e compreensão. E, para finalizar esse estudo, o gênero pode e deve ser explorado em sala de aula para um maior benefício dos alunos de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BALOCCO, A. E. 2005. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In : Meurer, J. L. ,Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAZERMAN, C. 2005. In: Dionísio & Hoffnagel (orgs.) *Gêneros textuais, tipificação e interação: Charles Bazerman*. São Paulo: Cortez.
- _____. 1997. The Life of genre, the life in the classroom. In: Bishop, Wendy & Ostrom, Hans (eds.). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. N. 1995. Rethinking genre from a sociocognitive perspective. In: *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, N. J.:Lawrence Erlbaum.
- _____. 1995. Suffer the little children: learning the curriculum genres of school and university. In: Berkenkotter, C. & Huckin, T. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- BHATIA, VIJAY K. 1997. Applied genre analysis and ESP. In Miller, Tom (ed.) *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. USA.
- BONINI, A. 2004. Gêneros textual/ discursivo: o conceito e o fenômeno. In:Cristóvão & Nascimento (orgs.) *Gêneros Textuais: Teoria e prática*. Londrina: Moriá.
- BUTT, D., FAHEY,R., SPINKS,S. & YALLOP,C. 1995. *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney : Claredon Printing.

- CARVALHO, G. 2005. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In : Meurer, J. L. ,Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CHRISTIE, F.1999.Genre theory and ESL teaching: a systemic functional perspective. *TESOL Quaterly*, 23, 4.
- COOK, G. 2001.*The Discourse of Advertising*. London: Routledge.
- DONDIS, D.A. 2000. *A Primer of Visual Literacy*.Tradução Camargo, J.L. São Paulo: Martins Fontes.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press,2002.
- FREEDMAN, A. 1999. Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quaterly*, 23,4:764-767.
- FREEDMAN, A. 1994. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: Freedman, A. & Meway, P. (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. 1994.Locating genre studies: antecedents and prospects. In: Freedman & Medway (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- GOLDSTEIN, B. 2003. *Framework Level 2. Student's Book*. London: Richmond Publishing.
- HYON, S. 1999. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quaterly*, 30.
- JOHNS, A. M. 2002. Introduction: genre in the classroom. In: Johns,A. M. (ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- KRESS,G. 1993. Genre as social Process. In: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *The Power of Literacy: a Genre Approach to Teaching Writing*. London and Washiington, D.C.: The Falmer Press.
- _____. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2000. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- _____. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K.1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London : Edward Arnold.
- _____.1996. On grammar and grammatics. In J. Webster, *On Grammar*. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R.1989. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- HASAN, R. 1996. Text and context. In CLORAN, C. ; BUTT, D. & WILLIAMS, G. (Orgs.). *Ways of saying: Ways of meaning*. London: Cassel.
- HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. 2005. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In : Meurer, J. L. ,Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARTIN, MARTIN, J.R. 1997. *Analysing Genre: Functional Parameters*. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassel.
- MILLER, C. 1994. Genre as social action. In: Freedman, A. & Medway, P. (eds) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- MOTTA-ROTH, D. 2002. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: Meurer, J.L. & Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru: EDUSC.
- MOTTA-ROTH, D. & HEBERLE, V. 2005. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: Meurer, J. L. ,Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- NANNETTI, P. 2004. *Cross Cultural Contrasts in Culinary Recipes: Implications for Cultural Awareness in Translation*. Rio de Janeiro : PUC Rio.
- NEVES, M. H. M. A Gramática Funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PALTRIDGE, B. 2004. *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SIMÕES, M. L. NETTO. 2002. Identidade Cultural e Turismo –cravo e canela na terra de Gabriela. In Revista Espaço Acadêmico, AnoII, Nr. 18
- SKUSTAD, A. S. 1999. Genre awareness in ESP teaching: issues and implications. *International Journal of Applied*, 9 ,2.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.
- THOMPSON, P. & DAVENPORT, P. 1982. *The Dictionary of Visual Language*, Harmondsworth, Penguin.
- UNSWORTH, L. 2000. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press.

VIAN JR., O. & LIMA-LOPES, R. E. 2005. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: Meurer, J. L., Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

ANEXO A

Eat in or takeaway?

Vocabulary

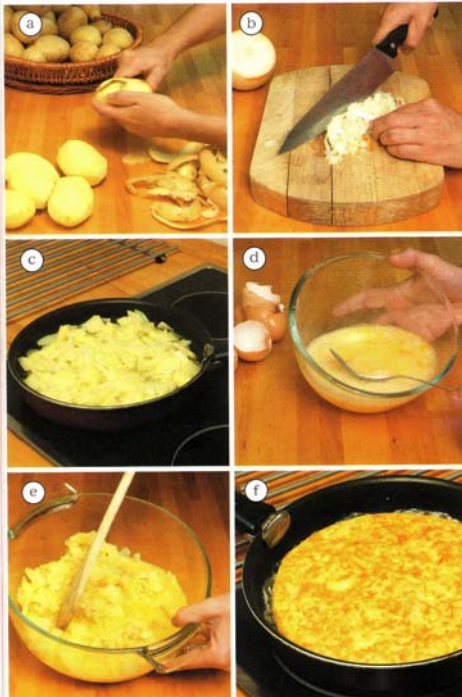
Recipe words

1 Discuss these questions.

- 1 Are you a good cook?
- 2 What recipes do you know?
- 3 Do you know any typical US or British recipes?

2 Match the pictures (a-f) with verbs from this list. You will not need four of the verbs.

add beat boil chop cook
fry ☺ heat peel sprinkle stir



3 Complete the ingredients list for a Spanish omelette for four people.

_____ large potatoes A pinch of _____
 _____ onion 1 cup of _____
 _____ eggs

Compare with your partner.

56 *Cooking with chocolate: Try exs 1-6 on your CD-Rom.*

4 Complete the recipe using ingredients and verbs from exercises 2 and 3.

1 Peel the potatoes and _____.
 2 _____ them into small pieces.
 3 _____ the oil in a frying pan.
 4 _____ the onion and potatoes slowly on a low heat until the potatoes are done.
 5 Beat the _____ and salt in a small bowl and _____ the potato and onion mixture.
 6 _____ everything together and return to the frying pan to cook.
 7 When it is ready, turn it over and _____ it on the other side.
 8 Eat and enjoy!

Listening

1 Listen to someone telling a friend how to make a well-known dish. Answer the questions.

- 1 What ingredients does she mention?
minced meat, ...
- 2 Is the dish easy or difficult to make?
- 3 What do you think the recipe is for?

2 Listen again and tick the linking expressions you hear.

First of all ✓ In the first place To start with
 When that's done When that's finished
 When that's ready Next Then Finally
 To finish

Turn to Reference Guide, page 49, transcript 6.8 and check. Compare it to the written recipe in exercise 4. What differences do you notice?

Speaking & Writing

Your own recipe

- 1 Tell your partner how to cook something. Use linking expressions from Listening exercise 2.
- 2 Write down your recipe. Use the Spanish omelette recipe to help you.
 Put the ingredients first.
 List the actions step by step (1, 2, 3 ...)
 Use imperatives: Peel ... Chop ...

Pronunciation

Food

1 Look at these words. Which words have the same or very similar spelling in your language?

banana biscuit chocolate fruit cake ketchup
 margarine sandwich toffee vinegar yoghurt

2 How do you say the words in English? Mark the stress.

Listen and check. Which words sound most different from your language?

ANEXO B

Atividade de Compreensão Oral

Transcrição

6.8

First of all, the ingredients. For four people, you'll need half a kilo of minced meat - beef if you have it - a large onion, garlic, a green pepper or two, a tin of tomatoes, and, of course, some spaghetti. Salt, pepper and some oregano to taste. You can add other vegetables if you like, such as mushrooms or carrots.

To start with, chop the onions and garlic and fry them together with the olive oil in a frying pan. When that's done, you add the green pepper chopped into small pieces, and the minced meat. You cook all this together. Next, you add a tin of tomatoes and bring everything to the boil. When it's boiling, you add the salt, pepper and oregano and cook for about half an hour. To finish, you cook the spaghetti. You should add a drop of olive oil to the water, so the spaghetti doesn't stick. At the table, you can sprinkle some fresh parmesan cheese on top. It's delicious, and so simple.