

**LÍNGUA INGLESA EM UM SYLLABUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O EMI E NO DISCURSO DOCENTE: UMA COMPARAÇÃO SOB O VIÉS DA
GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL***

**REPRESENTATIONS OF ENGLISH IN A TEACHER TRAINING COURSE FOR
EMI AND IN PROFESSOR DISCOURSE: A COMPARISON UNDER THE SCOPE
OF THE SYSTEMIC-FUNCTIONAL GRAMMAR**

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p132-157

**Gabriel Salinet Rodrigues¹
Juliana Michelon Ribeiro²**

Resumo: Objetivamos identificar como a língua inglesa e o docente são representados em uma entrevista com professor adepto ao Inglês como Meio de Instrução (EMI) e um programa de curso de formação docente para EMI, além de identificar como o programa projeta o docente como leitor-no-texto pela sobreposição de aspectos ideacionais e interpessoais. Os termos de interesse foram identificados manualmente e classificados de acordo com o sistema TRANSITIVIDADE (FUZER; CABRAL, 2010; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) da Gramática Sistêmico-Funcional. Observamos que o professor reflete sobre o emprego da língua em sua aula para justificar-se, enquanto o programa trata a língua como ferramenta e não explicita se discute criticamente o uso da língua.

Palavras-chave: representação; leitor-no-texto; inglês como meio de instrução; gramática sistêmico-funcional

Abstract: We aim at identifying how the English language and the EMI professor are represented in an interview with a lecturer practitioner of English as a Medium of Instruction (EMI) and a syllabus of an EMI lecturer training course, and identifying how the syllabus projects the teacher as reader-in-the-text by overlapping ideational and interpersonal aspects. The words of interest were manually identified and classified according to the TRANSITIVITY (FUZER; CABRAL, 2010; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) system of Systemic-Functional Grammar. We observed the lecturer reflected upon his language use in class to justify his choice, while the syllabus conceives the language as a tool and does not disclose whether it critically discusses this use.

Keywords: representation; reader-in-the-text; English as a medium of instruction; systemic-functional grammar

* Trabalho orientado pela Professora Dr^a Cristiane Fuzer na disciplina Gramática Sistêmico-Funcional e pela Professora Dr^a Graciela Rabuske Hendges no âmbito da condução das pesquisas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM)

¹ Licenciado em Letras – Inglês, Aluno do Mestrado em Letras (PPGL/UFSM).

² Licenciada em Letras – Inglês, Aluna do Mestrado em Letras na Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM).

Introdução

A Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é uma abordagem teórico-metodológica de estudo da linguagem inaugurada por M. A. K. Halliday e R. Hasan na segunda metade do século XX. Essa abordagem parte de uma perspectiva que compreende a linguagem por um viés sócio-semiótico, i.e., do estudo do sistema de signos – ou de significados – interpretados primariamente em sua relação com o sistema e a estrutura sociais (HALLIDAY, 1985). No intuito de desenvolver um arcabouço para o estudo da linguagem pela perspectiva social, Halliday essencialmente informa sua teoria em trabalhos prévios de Malinovski e Firth sobre *contexto* (HALLIDAY, 1985; HASAN, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Enquanto uma abordagem ao estudo da linguagem sob o viés funcional, a LSF abarca e orienta a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) que sistematiza categorias para a análise e descrição de discursos (BUTT et al., 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014);

Embora tenha a Austrália como um de seus principais centros de disseminação e formação, a LSF cruzou os oceanos e tem pesquisadores adeptos ao redor do globo e contando com redes de discussão, pesquisa e partilha tanto nos âmbitos nacional, quanto regional e mundial. Regionalmente, a *Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina* (ALSFAL) e o grupo *Sistêmica, Ambientes e Linguagens* (SAL) são exemplos de tais redes. Tanto no contexto global quanto regional, percebe-se uma maior dedicação aos estudos do estrato léxico-gramatical no que se refere ao sistema TRANSITIVIDADE conforme explanado em trabalhos recentes do grupo SAL (Cf. CABRAL; BARBARA, 2018a; 2018b).

A natureza deste trabalho relaciona-se à análise de representação por meio do sistema TRANSITIVIDADE; contudo, apresentando uma análise que inclui, aos moldes de Thompson e Thetela (1995) - também mobilizado por Bressane (2000) e Lima-Lopes (2001), por exemplo, -, conjugação de aspectos ideacionais e interacionais. Como a GSF fornece ferramental para que se descreva e analise textos como representação, como interação, como mensagem e como a soma desses fatores simultâneos e relacionados, nosso anseio é colaborar com arcabouço da área na investigação de correlações entre as variáveis e respectivos sistemas e metafunções.

Como domínio cultural, trazemos o Inglês como Meio de Instrução, ou *English as a Medium of Instruction* (EMI), conceito-chave no projeto de pesquisa que orienta os trabalhos de mestrado que conduzimos atualmente e para os quais temos recorrido, entre outros procedimentos, análises com base na GSF. Resumidamente, o EMI consiste no emprego da língua inglesa na mediação das práticas pedagógicas de disciplinas curriculares (portanto

exclui-se o ensino de língua inglesa *per se*) em territórios cuja língua oficial/materna da maioria da população seja outra (DEARDEN, 2014; MACARO *et al.*, 2018).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é identificar as representações de *língua inglesa* (e.g. língua para internacionalização, ferramenta para ensino, língua colonizadora, língua franca) construídas no discurso de um professor que utiliza a modalidade em suas disciplinas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em um *syllabus* de um curso internacional de formação docente para a prática de EMI a fim de descrever pontos de convergência e divergência entre essas representações. O professor EMI entrevistado é docente da instituição desde 2007 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Física. O mesmo participou de estágios anteriores de pesquisa (HENDGES, 2018; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020) e relatou ter aproximadamente cinco anos de experiência com EMI. Já com relação ao *syllabus*, trata-se de proposta de formação docente para o EMI oferecido pela plataforma Coursera³ em parceria com a Universidade Autônoma de Barcelona. Adicionalmente, identificar como o *syllabus* projeta o seu leitor-no-texto (professores interessados em EMI) como participante da interação em relação à língua, considerando o status dominante/dominador do inglês no ambiente universitário.

1. Revisão da Literatura

1.1. Panorama do EMI

As últimas décadas têm sido de fortes mudanças nas tendências de planejamento, execução e governança do ensino superior. O conceito de “internacionalização” tem emergido nas discussões sobre educação e linguagem como um processo amplo que integra dimensões globais, interculturais, internacionais da organização didática e administrativa – principalmente – no ensino superior (KNIGHT, 2004; RIBEIRO, 2020). Ainda na década de 1990, a comunidade europeia inicia discussões sobre alternativas de facilitar o trânsito docente, discente e administrativo com a padronização dos documentos e facilitação da transferência de créditos acadêmicos numa visão ampla de internacionalização (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a; 2016b). Essas discussões sobre internacionalização refletem um conceito diferente da tradicional associação de internacionalização à mobilidade *outgoing*, ou mesmo, *internationalization abroad*. Esses termos são comumente utilizados para referir a uma suposta necessidade de enviarmos alunos para fora do Brasil a fim de que tenham acesso a uma

³ Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>>, acesso em 15 Jul. 2021.

experiência de internacionalização. O conceito que emerge nessas discussões se aproxima de uma visão de Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home*) que transfere a ênfase da mobilidade para a construção de um ambiente internacional no campus universitário (BELEEN; JONES, 2015), o que envolve também ações na área de políticas de línguas, enquanto processos socioculturais situados que influenciam as escolhas linguísticas das pessoas de maneira profunda e diária (MCCARTHY, 2010 *apud* RIBEIRO, 2020).

No intuito de promover o ambiente internacionalizado, parece ter havido uma opção pelo emprego de uma língua comum nas práticas acadêmicas (CORRALES; PABA REY; SANTIAGO-ESCAMILLA, 2016). Paralelamente, a língua inglesa conquista influência no meio acadêmico e passa a ser percebida por alguns grupos como a “língua da educação superior” (COLEMAN, 2006 *apud* BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 73). À época, a língua inglesa já dispunha de certo privilégio como uma língua global, *i.e.*, que está difundida em localidades onde não é a língua oficial/materna (CRYSTAL, 2003), em grande parte pelo capital econômico, cultural e político que detém (GRADDOL, 1997). Dessa forma, o inglês tornou-se um forte candidato para essa posição, e EMI parece ter recebido maior destaque (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b).

No Brasil, tanto o Ciências sem Fronteiras, quanto o Idiomas sem Fronteiras (antigo Inglês sem Fronteiras), como políticas linguísticas para a universidade (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), auxiliaram no desenvolvimento de um ambiente mais plurilíngue e pluricultural nas universidades no início da década de 2010 – 2011 e 2012 respectivamente). Contemporaneamente, por volta de 2014, as universidades brasileiras parecem ter investido mais no desenvolvimento e na publicização de disciplinas e currículos que previssem EMI inclusive para graduandos (MARTINEZ, 2016). Em seu trabalho, Martinez (2014) mostra que seu levantamento identificou que entre 2010 e 2013, aproximadamente uma universidade publicizava suas iniciativas em EMI por ano. No mesmo levantamento, a partir de 2014 esse número parece ter quadruplicado. Embora o crescimento do EMI e de pesquisas nessa área parece ser rápido, África e América Latina ainda não dispõem de um arcabouço de pesquisa semelhante aos das demais regiões (MACARO *et al.*, 2018). Macaro *et al.* (2018) apontam que o aprofundamento dos estudos sobre EMI passam pela dedicação a temas como competência linguística dos professores, consenso sobre o tipo de inglês que deveria ser preconizado e a perda de domínio dos vernaculares em relação a uma anglicização do vocabulário técnico. Essas temáticas são provavelmente discussões a serem abordadas em formações linguístico-

pedagógicas para professores, alunos e técnicos-administrativos em educação envolvidos com EMI.

1.2. Gramática sistêmico-funcional

A LSF consiste em uma “teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009). Como parte do arcabouço teórico-metodológico complexo e rico da LSF, a GSF seja talvez um de seus ramos mais conhecidos. Nela, a linguagem é entendida como “um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos (níveis) e pela diversidade funcional (FUZER; CABRAL, 2010). Os estratos referem-se a diferentes níveis de abstração pelo qual a linguagem, sistema sócio-semiótico complexo, é constituída e são: contexto de cultura, contexto de situação, semântica, léxico-gramática e fonologia/grafologia (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011).

A GSF oportuniza-nos uma análise coerente e uma compreensão detalhada do funcionamento da linguagem na vida social (HASAN, 2009). Nesse quadro teórico, um texto é constituído, ou melhor, é instanciado, a partir de uma ampla e contínua seleção de opções em uma rede de sistemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Fuzer e Cabral (2010) frisam que todo uso linguístico configurado em texto está envolvido em um contexto. Pela GSF, a partir do Contexto de Situação (mais imediato a situação discursiva), o contexto é delineado por meio das variáveis: (i) campo, o que está acontecendo na situação discursiva; (ii) relações, quem está participando; e (iii) modo, que função a linguagem desempenha (HALLIDAY, 1985). Respectivamente, essas variáveis correspondem a três funções, metafunções, que a linguagem assume: ideacional, interpessoal e textual (FUZER; CABRAL, 2010).

No nível léxico-gramatical, sob o ponto de vista ideacional, a TRANSITIVIDADE emerge como um sistema que realiza significados experienciais. Do ponto de vista da representação da experiência, com a metafunção ideacional, a oração compreende “um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como uma **figura**”⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212, grifo dos autores), i.e., o que está a acontecer (GOUVEIA, 2009), configurada por meio de um processo, do conjunto de participantes e do conjunto de circunstâncias que acompanham o processo (*ibidem*). Na metafunção ideacional, o sistema de transitividade é considerado “o

⁴ Do original: “a quantum of change in the flow of events as a **figure**”.

recurso gramatical geral para construção da experiência” (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010).

Para Eggins (2004), ao analisar a estrutura de transitividade, focamos na descrição das escolhas de processo-, participante(s) – realizados por grupos nominais-, e circunstâncias – realizadas por grupos adverbiais ou preposicionais. Essa figura é configurada centralmente pelo processo, que pode ser de seis tipos: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Esses processos criam diferentes configurações para a experiência, sendo que caracteristicamente

Quadro 1- Tipos de processo

| Processo | Experiência | Participantes | Exemplo |
|----------------|--|---|---|
| Material | fazer e acontecer, expressando mudanças no mundo físico (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010) | Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo | “university lecturers do their teaching in English” (Anexo II – Excerto 4) |
| Comportamental | comportamentos fisiológicos ou psicológicos (FUZER; CABRAL, 2010) característicos do ser humano ou de seres com consciência humana | Comportante | “thinking about teaching your university subject in English” (Anexo II – Excerto 2) |
| Mental | denotam experiências internas da consciência (FUZER; CABRAL, 2010) | Experienciador Fenômeno | “Quando eu fui pra lá, eu <i>sabia</i> inglês bem” (Anexo I – Excerto 3) |
| Verbal | exprimem processos semióticos, como dizer e comunicar (GOUVEIA, 2009) | Dizente Receptor Alvo Verbiagem Citação Relato | “A gente se comunica em inglês” (Anexo I – Excerto 6) |
| Relacional | estabelecem relações de caracterização ou atribuição (FUZER; CABRAL, 2010) | Portador Atributo Identificador Identificado | “Then, English for teaching purposes is the course for you” (Anexo II – Excerto 3) |
| Existencial | predicam a existência de um ser (GOUVEIA, 2009) | Existente | “tem um livro texto em inglês” (Anexo I – Excerto 6) |

Fonte: os autores.

Thompson e Thetela (1995) defendem uma subdivisão da metafunção interpessoal em duas outras funções que embora tenham caráter relativamente independente, mantêm entre si relação e operam juntas para realizarem a função interpessoal. A primeira é a *pessoal*, ainda subdividida em *modalidade* e *avaliação*, que se concentra nas avaliações do falante. A segunda é a *interacional*, subdividida em papéis desempenhados – *enacted roles*, papéis de fala designados pelo próprio ato comunicativo – e papéis projetados – *projected roles*, papéis delegados aos participantes pelos autores/falantes por *nomeação* ou *atribuição* (THOMPSON; THETELA, 1995; BRESSANE, 2000). A projeção de papéis na interação é considerada um ponto alto da sobreposição de componentes ideacionais e interpessoais e evoca a distinção de participante na interação do evento de fala e participante na transitividade da oração (THOMPSON; THETELA, 1995).

Para Bressane (2000), por meio da nomeação, percebe-se as formas empregadas para a identificação de si e do outro na interação entre os participantes – ou personagens, conforme referido por Lima-Lopes (2001) para evitar confusão com participantes em termos de TRANSITIVIDADE. Ainda de acordo com a autora, com a atribuição verifica-se as escolhas de papéis atribuídos pelos personagens e pode-se compreender a natureza da relação entre eles. Thompson e Thetela (1995) esclarecem também que esta é uma ferramenta de projeção de papéis menos explícita que a nomeação, característica de marcação em terceira pessoa e realizada por escolhas no nível da transitividade. Por exemplo, em “*university lecturers do their teaching in English*”, o participante é projetado pois além de participar da interação está explícito na oração, e ainda atribuído pois, ao construir a oração a partir de um processo material, indica ao participante sua atuação na realização de ações no mundo material (dar aulas) em que a língua é ferramenta e não é por ele questionada.

2. Método

A fim de estabelecer pontos de convergência e divergência entre as perspectivas sobre a língua inglesa construídas no discurso de um praticante do EMI e no discurso do mercado de formação nessa modalidade, as representações da língua inglesa construídas nesses discursos foram identificadas e analisadas com base no Sistema de Transitividade da GSF.

Assim, o *corpus* deste trabalho é formado por i) a transcrição de uma entrevista semiestruturada com um professor da UFSM que ministra disciplinas EMI de pós-graduação na área de Física e ii) um exemplar de *syllabus* de formação docente para o EMI de circulação

internacional e disponível na plataforma online Coursera. A entrevista foi realizada mediante aprovação do comitê de ética local sob CAAE n. 15528919.3.0000.5346 e Parecer Consubstanciado n. 3.470.383. Da entrevista, foram elencadas apenas as respostas do entrevistado. Considerando o *syllabus*, para fins de análise, as seções “*About this course*” e “*Syllabus*” foram tomadas como foco.

A seguir, a análise foi constituída pelas seguintes etapas:

- a) descrição do contexto de cada texto com base nas variáveis de campo, relações e modo (HASAN, 2009; HALLIDAY, 1985);
- b) identificação manual das ocorrências do termo “*English*” no *syllabus* considerando recursos de referência;
- c) identificação manual das ocorrências dos termos “inglês” e “língua inglesa” na transcrição da entrevista;
- d) identificação manual das ocorrências dos termos “*teacher*” e “*lecturer*” no *syllabus* considerando recursos de referência e elipse;
- e) Classificação dos elementos ideacionais das orações com os termos acima mencionados pela TRANSITIVIDADE;
- f) Quantificação de recorrências das funções desempenhadas pelos termos elencados;
- g) comparações entre as funções mais recorrentes atribuídas à língua inglesa nos dois textos;
- h) análise da projeção do docente como leitor-no-texto (participante da oração) (THOMPSON; THETELA, 1995) do *syllabus* e sua função em relação à língua inglesa.

3. Resultados e discussão

A partir daqui, relatamos as descobertas advindas das análises realizadas com base na GSF. Em um primeiro momento, nos atentamos a descrever o registro dos textos em termos de campo, relações e modo. Na sequência, tratamos das representações sobre língua inglesa na entrevista com o professor e no *syllabus*, do qual também explicitamos os achados referentes ao professor. Por fim, uma breve análise que cruza os dados quantitativos das representações de docente e língua no *syllabus* e que caracterizam o leitor-no-texto.

3.1. Descrição dos registros

Nesta seção, descrevemos o contexto de situação em que estão inseridos a entrevista com docente (3.1.1) e o *syllabus* para formação docente em EMI (3.1.2.).

3.1.1. Entrevista com docente que usa EMI

A entrevista que constitui parte do *corpus* deste trabalho tem como pano de fundo um contexto de pré-implementação institucional do EMI. Diferente de outras instituições que já institucionalizaram e/ou regularam a prática do EMI e que são *locus* de pesquisa na área, na UFSM a oferta de disciplinas nessa modalidade é feita de maneira isolada, originando do interesse de alguns grupos professores e alunos, mas sem uma política específica da instituição (HENDGES, RODRIGUES; PRETTO, 2020). Em outros termos, a modalidade não está prevista em políticas institucionais da universidade. No entanto, com base nas respostas do questionário aplicado em Autor 1 (2020) junto à comunidade acadêmica, foram detectadas iniciativas individuais de professores em adotar o inglês em suas disciplinas. Em Autora 2 (2021), entrevistas semiestruturadas com esses professores foram conduzidas a fim de aprofundar o entendimento sobre a modalidade na UFSM.

Desse modo, a entrevista concentra-se nas experiências de um professor da UFSM com o EMI em suas disciplinas. Mais especificamente, o foco recai sobre motivações, condições, preocupações, resultados, necessidades e percepções sobre aspectos críticos do EMI são abordadas. O objetivo do texto, assim, é investigar as experiências desse professor por meio de questões sobre os aspectos citados.

No que concerne as relações, esse texto é construído por uma entrevistadora, professora da mesma instituição que o entrevistado, e orientadora do trabalho de pesquisa conduzido, uma pesquisadora assistente, que é autora deste trabalho, e um entrevistado, um professor que atua na graduação e na pós-graduação na área de exatas e declara sempre usar o EMI em disciplinas da pós-graduação. Considerando os pontos e interesses distintos dos envolvidos nessa interação, pode-se inferir que há um segundo objetivo do texto, esse sob o ponto de vista do entrevistado. Assim, além do objetivo investigativo do ponto de vista da entrevistadora, há o objetivo de relatar a experiência com a modalidade.

A entrevista foi conduzida em 2020 durante a pandemia do Covid-19. Por essa razão, sua modalidade foi oral, porém pelo meio digital por conta das medidas de isolamento social, por meio da ferramenta Google Meet. Ademais, devido ao texto estar inserido no gênero entrevista, trata-se de um texto dialógico, visto que os participantes intercalam turnos de fala. A entrevista teve duração de uma hora e dez minutos. Sua transcrição foi feita manualmente por meio da escuta recorrente do áudio da entrevista, com a extensão de 8.072 palavras. Assim, a classificação do *corpus* iniciou durante esse processo, uma vez que foi possível destacar

trechos que foram relevantes para o objetivo deste trabalho. Essa classificação inicial foi posteriormente confirmada e aprofundada por meio de leituras atentas da transcrição.

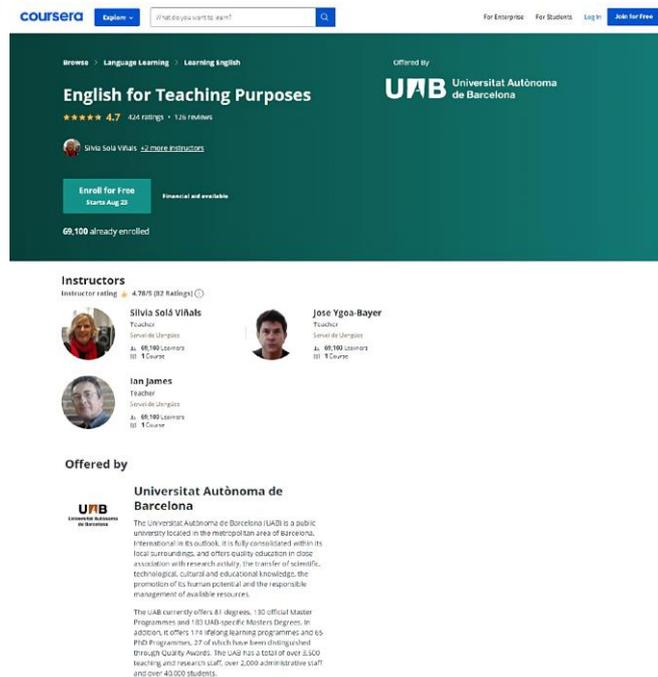
3.1.2. *Syllabus* de curso de formação sobre EMI

Com relação a variável campo, o texto trata de uma formação continuada para docentes de nível universitário com fortes conexões a formação linguística de professores. O objetivo desse texto em primeira análise parece apresentar um novo campo de estudos/atuação. Contudo, o curso oferece argumentos do porquê é relevante fazê-lo, já que a transitividade revela como o professor assume um papel de agente de transformação e que, como egresso, tem acesso a experiências cognitivas e verbais diferenciadas das que já possui. Ao relacionar isso com o perfil da plataforma Coursera, um outro objetivo emerge, o de convencer docentes a cursar e a pagar pelo curso. O Coursera é uma organização privada que permite o acesso aos materiais gratuitamente, mas a certificação só é liberada mediante a compra do curso).

Nas relações, há os instrutores Silvia Solá Viñals, Jose Ygoa-Bayer e Ian James, responsáveis pelo conteúdo do curso. Além deles, a *Universitat Autònoma de Barcelona* e a própria plataforma Coursera parecem emprestar prestígio ao curso como promotores (vide Figura 1). Como público-alvo, fica evidente os professores universitários interessados em se capacitar. Por outro lado, a alternância entre segunda e terceira pessoa no trato dos docentes parece evocar outros interactantes, já que nos excertos em que os professores estão em terceira pessoa, algumas pistas linguísticas como a aproximação de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e EMI⁵ e de definições do Conselho da Europa parecem ser mais voltadas à equipe gestora de universidades, a quem cabe cuidar de práticas regulatórias, imagem externa da instituição e marketing, por exemplo. Assim, os gestores surgem como um outro possível público-alvo.

Figura 1 – Colagem de excertos do *syllabus*

⁵ Práticas diferentes, mas que comumente são tratadas como sinônimas para públicos não especialistas.



Fonte: os autores com base em Coursera.

Com relação ao modo, o texto está na modalidade verbal escrita e faz uso do meio digital como veículo de acesso. O texto é monológico e isso, acrescido das características de orações declarativas e de acesso pago, contribui para que, na variável relações, a interação tenha um caráter assimétrico, dando mais poder ao curso (instrutores e promotores).

3.2. Representações da língua inglesa

Nesta seção, tratamos das representações da língua inglesa instanciadas na entrevista com o docente (seção 3.2.1.) e no *syllabus* para formação docente (seção 3.2.2.)

3.2.1. Entrevista com docente que usa EMI

Por meio da metodologia descrita, foram classificadas 27 orações (conforme Anexo I). Dentre elas, a maioria (14) tem processos relacionais (Tabela 1). Em seguida, processos mentais e verbais aparecem com cinco ocorrências cada, processos materiais com duas ocorrências e processos existenciais com uma.

Tabela 1 – Frequência de cada tipo de processo nas orações da entrevista

| Tipos de processo | Ocorrências no corpus |
|-----------------------|-----------------------|
| Processos relacionais | 14 |
| Processos mentais | 5 |

| | |
|------------------------|---|
| Processos verbais | 5 |
| Processos materiais | 2 |
| Processos existenciais | 1 |

Fonte: elaborada pelos autores

Nas orações relacionais, o inglês figura majoritariamente como Atributo Circunstancial de Portadores como o curso, a disciplina e o processo de seleção que os alunos estrangeiros passam para iniciar os estudos na UFSM. Ainda nas orações relacionais, o inglês foi identificado como a língua oficial da Irlanda, local onde o professor fez intercâmbio e cujas memórias guiam sua prática em inglês na UFSM, e qualificado como uma língua fácil (Figura 1).

Figura 1 – Exemplos de orações relacionais do *corpus*

| | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|--|---------------------|--------------------------|
| a língua nativa | é | o inglês, | | | | |
| Identificador | Processo relacional | Identificado | | | | |
| Então, | obrigatoriament e, | o inglês | é | a língua oficial | e | a língua que funciona |
| Elemento textual | Circunstância de modo | Identificado | Processo relacional | Identificador | Elemento textual | Identificador |
| O inglês | é | uma língua fácil de usar | | em ambientes que são assim internacionais | | |
| Portador | Processo relacional | Atributo | | Circunstância de localização (lugar) | | |

Fonte: extraída do *corpus*

Esses resultados indicam que o foco do entrevistado está nas ações institucionais que são exercidas em língua inglesa. Na entrevista, portanto, o professor informa quais são as situações em que o inglês é usado. Pode-se perceber uma tentativa de justificar o uso dessa língua em sala de aula nas orações relacionais atributivas e identificativas intensivas, em que o professor atribui a identidade de “língua que funciona” ao inglês e qualifica o idioma como fácil.

Ademais, a língua inglesa foi representada nas orações analisadas como diferentes elementos oracionais (Tabela 2). Conforme citado anteriormente, seu papel mais frequente foi

de Atributo Circunstancial de uma oração relacional, com nove ocorrências. Próximo a esse número de ocorrências está a presença da língua inglesa como Circunstância de Modo (sete) para processos como: ler (processo mental), escrever (processo material) e comunicar (processo verbal). A língua inglesa representada em circunstâncias de diferentes tipos de processos aponta para a presença dessa língua nas disciplinas ministradas pelo entrevistado em diferentes experiências na sala de aula, desde a prática escrita até a oral.

Tabela 2 – Tipos de elementos da oração que representaram a língua inglesa nas orações analisadas da entrevista

| Elementos da oração | Ocorrências no corpus |
|----------------------------|------------------------------|
| Atributo circunstancial | 9 |
| Circunstância de modo | 7 |
| Fenômeno | 4 |
| Qualificador | 3 |
| Identificado | 2 |
| Portador | 1 |
| Verbiagem | 1 |

Fonte: elaborada pelos autores

Esses resultados podem implicar que o professor entrevistado expressa justificativas claras para a adoção de uma língua adicional nas disciplinas em que atua. Ainda, podemos considerar que, por conta disso, o entrevistado descreve a presença da língua inglesa atrelada a diferentes processos que ocorrem em sala de aula, como a comunicação, a leitura e a escrita.

3.2.2. *Syllabus* de curso de formação sobre EMI

No *syllabus*, a identificação manual apontou 15 excertos com a ocorrência de pelo menos um dos termos relacionados à língua inglesa em orações seja explicitamente pela palavra *English* ou por referência (vide Anexo II para mais detalhes). A análise inclui mais de uma menção por excerto ou uma mesma menção tendo papel de núcleo de um componente em mais de um nível de detalhamento em alguns casos. Enquanto na transcrição da entrevista, 27 orações com a língua inglesa desempenhando alguma função foram encontradas (Tabela 3).

Tabela 3 – Componentes ideacionais realizados por “English” na transitividade das orações

| Elemento da oração | Ocorrências no corpus |
|-----------------------------|------------------------------|
| Circunstância Maneira: Modo | 10 |

| | |
|------------------------------|---|
| Verbiagem | 4 |
| Identificado | 2 |
| Fenômeno | 2 |
| Circunstância Papel: Produto | 1 |
| Meta | 1 |

Fonte: elaborado pelos autores

Considerando a análise de forma quantitativa, percebemos uma preponderância do trato da língua com um caráter de instrumento para realização de processos diversos por via da Circunstância de Maneira: Modo. Esse papel foi identificado em orações como “*change over to teaching at university in this language*” e “*What class sequence should I choose to teach in English*”. Nesses casos, a língua é apresentada quase como algo neutro, sem considerar questões ideológicas e de poder que implicam a adoção dessa língua. A característica majoritária de circunstâncias e de participantes *receptivos*, i.e., não modalmente responsáveis pelo desenrolar do fluxo, de processos de maior cunho abstrato e/ou simbólico (verbais, relacionais e mentais) não parece indicar nenhuma novidade com o que se imagina ser o papel prototípico da língua nesse contexto.

Com relação a Meta, alvo de uma ação de cunho material em (13) “*Unit 1. Implications for lecturers switching to English as the classroom language*” apenas denota o movimento da língua de ensino para o inglês. Assim, de forma geral, a representação da língua assumiu papéis mais periféricos (circunstâncias) na maioria das orações bem como participantes com menos agência.

Outras seis ocorrências de “*English*” foram identificadas (Tabela 4). Contudo, sua natureza mostrou-se diferente das demais ocorrências. Com uma análise mais atenta, percebemos que o termo de pesquisa se dividia em dois grupos: referências a língua (análise descrita acima) e referências ao próprio curso ou conceito na forma de *English for teaching purposes*, *English-Medium* e *EMI*.

Tabela 4 – Componentes ideacionais realizados por “EMI” e variantes na transitividade das orações

| Elemento da oração | Ocorrências no <i>corpus</i> |
|--------------------------------|------------------------------|
| Identificado | 2 |
| Portador | 2 |
| Circunstância Ângulo | 1 |
| Circunstância Causa: Propósito | 1 |

Fonte: elaborada pelos autores

Nesse caso, o predomínio de participantes relacionados a orações relacionais se explica pelo fato de ser um curso introdutório ao conceito para professores que demonstram interesse ou necessidade institucional de complementar suas práticas docentes. As ocorrências como circunstâncias identificadas são um pouco menos esperadas. Contudo, elas se justificam também pelo contexto do qual advêm, onde no excerto (6) “[...] *though in fact the course is open to teachers from all educational stages who want to teach through English, following the principles of EMI (English Medium Instruction)*” a Circunstância de Ângulo se justifica pela premissa do curso em formar professores versados na prática emergente; e em (8) “*b) Integrate all aspects of CLIL (methodological, pedagogical, strategic, attitudinal, motivational, linguistic, sociolinguistic and pragmatic) to put together their own English-medium course on their particular subject*”, pela indicação de um egresso capaz de reconhecer os premissas da área e ser capaz de trazer certa inovação e adaptação para seus contextos de origem.

3.3. Representação e projeção de docente no *syllabus* de curso de formação sobre EMI

Com relação ao docente, foram identificadas 30 ocorrências diretas ou por referência aos termos “*teacher*” ou “*lecturer*” (tanto no singular quanto plural e em menção diretas e explícitas, quanto por referenciação ou elipse). A Tabela 5 expõe os resultados encontrados.

Tabela 5 – Componentes ideacionais realizados por “*teacher*” e “*lecturer*” e variantes na transitividade das orações

| Elemento da oração | Ocorrências no <i>corpus</i> |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| Ator | 11 |
| Experienciador | 8 |
| Dizente | 5 |
| Circunstância Causa: Benefício | 2 |
| Beneficiário | 1 |
| Identificado | 1 |
| Identificador | 1 |
| Comportante | 1 |

Fonte: elaborada pelos autores

Diferentemente da língua, o docente foi representado majoritariamente como participantes, especialmente Ator (orações materiais), trazendo as experiências expressas pelas figuras que mobilizam o professor para o mundo das relações externas, materiais e de transformação. Estão presentes também com relativo destaque as funções de Dizente (orações verbais) e Experienciador (orações mentais), descrevendo o perfil do professor egresso do curso. Portanto, o curso não apenas representa o professor em termos de sua habilidade de gerar

mudança material, mas também como alguém que irá se submeter a experiências da consciência e da interação verbal.

Ex:

Ator: “(you should be able to) teach a university subject in English” (7)

Dizente: “the Language you normally use?” (2)

Experienciador: “How do I control my nervousness?” (21)

Interpessoalmente o leitor-no-texto é construído de maneira que se sinta próximo aos produtores/escritores, frequentemente referido como “you”. Adicionalmente, projetam nesse leitor pretendido um ser agentivo em experiências da ordem material, verbal e mental, o que parece proximamente relacionado a prática docente. Em uma única ocorrência no texto, e que não faz parte das análises de transitividade, a projeção é estabelecida por nomeação. Nessa ocorrência, os professores são tratados aprendizes em “Welcome, learners”, o que contingencia a proximidade da relação leitor-no-texto – escritor-no-texto entre quem tem conhecimento da área para mediar o aprendizado do outro. Com relação a projeção por atribuição, um achado relevante está relacionado a um dado que inicialmente aparentou pouca relevância se olhado apenas pelo viés quantitativo a representação do docente como Comportante em (2).

Ex: “Thinking about teaching your university subject in English but it’s not the Language you normally use?” (2)

Tipicamente *pensar* configura ou pelo menos é associado a processo mental. Nesta análise, contudo, entendemos que a carga semântica do processo extrapola o mental entre outras razões pelo aspecto durativo *-ing* não apenas do momento comunicativo, mas o que remete a um leitor que tem levado a dúvida, necessidade ou anseio de engajar-se no EMI para sua rotina profissional. Essa aproximação com a rotina e certa expectativa por uma mudança na ordem das habilidades do docente parece aproximar essa oração de características de processos materiais, o que justifica nosso tratamento como comportamental. Halliday e Matthiessen (2014) comentam também sobre a natureza dos processos mentais normalmente não apresentarem aspecto contínuo em inglês. O fio iniciado pelo Comportante se estende aos excertos (20), (21), (24), (26) e (27), que simulam espaço que o leitor-no-texto teria como turno para expressar sua voz, por meio de perguntas em primeira pessoa, onde “I” refere-se ao docente, que tem dúvidas de como qualificar sua prática em EMI. Nesse sentido, o leitor-no-texto não é projetado como alguém que está conhecendo o EMI no momento de leitura. Embora possa os atender também, o texto tem marcas que o indicam como voltado a pessoas que sabem

da existência da prática, mas que por motivos diversos ainda não a adotaram. Cumpre que relatar que em (8) e (11) a forma de tratamento muda, e os professores são mencionados coletivamente por meio do pronome “*they*”. A explicação para essa mudança isolada pode estar associada ao fato de o EMI muitas vezes ser uma pressão da administração sobre os professores. Parte dessa realidade materializou-se no texto do *syllabus* no momento em que há essa mudança na configuração do leitor-no-texto, e que brevemente se dirige aos órgãos gestores ao invés do corpo docente.

3.4. Costurando os dados quantitativos do *syllabus* em uma interpretação qualitativa

A análise da transitividade das orações revelou que embora haja trinta 29 excertos no total – dos quais seis são grupos nominais não constituintes de oração –, docente seja mobilizado como elemento da oração 30 vezes e a língua, por sua vez 15 vezes, não são em todos os casos em que ambos aparecem em uma mesma oração. Na tabela 6, indicamos em quais orações os termos de interesse realizaram componentes ideacionais na mesma oração e quais papéis desempenhavam no sistema TRANSITIVIDADE.

Tabela 6 – Orações que mobilizavam ambos os termos pesquisados

| Elemento realizado por teacher/lecturer | Elemento realizado por English | Excerto |
|--|---------------------------------------|---|
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (2) (you) teaching your university subject in English |
| Dizente | Verbiagem | (2) the Language you normally use? |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (4) university lecturers do their teaching in English |
| Dizente | Verbiagem | (5) (lecturers) to begin using English in their teaching |
| Experienciador | Circunstância Maneira: Modo | (6) (teachers from all educational stages) who want to teach through English, |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (7) (you should be able to) Teach a university subject in English |
| Experienciador | Fenômeno | (9) (you should be able to) Understand and perform the basic linguistic macro-functions within English teaching discourse |
| Dizente | Verbiagem | |
| Experienciador | Fenômeno | (10) (you should be able to) Understand and perform using the appropriate linguistic exponents (vocabulary, structures, and phraseology), the main micro-functions in English teaching discourse: metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social. |
| Dizente | Verbiagem | |
| Experienciador | Circunstância Papel: Produto | (11) (They/you should be able to) Consolidate their oral expression and interaction skills, and their |

| | | |
|------|--------------------------------|---|
| | | grammar and vocabulary, at English levels C1 and C2 as defined by the Council of Europe |
| Ator | Meta | (13) Lecturers switching to English as the classroom language |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (17) (you) changing over to teaching your classes in English |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (20) (I) change over to teaching at university in this language |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (23) (you) Changing over to teaching in English |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (24) What class sequence should I choose to teach in English |
| Ator | Circunstância Maneira: Modo | (28) How can I clarify concepts for my students |

Fonte: elaborada pelos autores

Das 17 orações em que ocorrem em conjunto, apenas em sete configuram argumento, i.e. participantes, do processo. Nas demais ocorrências, a língua aparece como circunstância e, portanto, em papel menos central na oração. Nos sete em que ocorrem juntos, há uma predominância de aspectos verbais (quatro). Focando nos que apresentam mais potencial para explorar criticamente a relação do professor com a língua (as orações mentais e material) percebemos que as duas orações mentais mobilizaram o processo *understand*, que apesar de demandar esforço intelectual não parece indicar abordagem de questionamento crítico, mas de apropriação de funções e vocabulário pertinentes à docência. Por sua vez, a oração material também apenas indica a troca (*switch*) para uma língua de instrução diferente. O professor não parece ser convidado a debater o papel do inglês na geopolítica global, como uma língua que agrega um forte capital político, econômico e editorial em nosso cenário atual. Por originar-se de um país que não tem o inglês como língua oficial, parece haver espaço para inclusão (ou explicitação) do espaço de avaliação dos impactos da adoção do EMI, não de forma a dissuadir o professor do contrário, mas que ele tenha acesso a informações que colaborem para que ele faça o melhor uso do idioma para os interesses locais de sua comunidade acadêmica.

4. Conclusão

Neste trabalho, voltamo-nos para a identificação das representações atribuídas à língua inglesa em um programa de formação para o EMI e em um discurso de um professor que adota o EMI em suas aulas na UFSM. Adicionalmente, olhamos mais a fundo o *syllabus* para identificar a representação dada à língua inglesa através da análise de significados experienciais. Experiencialmente, o inglês é frequente em circunstâncias - papel mais periférico

em uma figura -, comumente como uma ferramenta para algum propósito. Enquanto isso, o professor assume um papel com mais agência, de participante, em especial como Ator. Os dois se relacionam principalmente em processos mentais e verbais, quando se trata do perfil do egresso, em que a língua faz parte daquilo que é experienciado ou dito pelo docente.

Com base nos resultados deste estudo sobre as representações da língua inglesa, percebe-se no discurso de docente que usa o EMI a tentativa de justificar o uso da modalidade em sala de aula, dado que ela ainda não é institucionalizada. Essa justificativa está marcada nas orações relacionais em que o professor caracteriza a língua inglesa como fácil e a língua que funciona. Além disso, a língua inglesa faz-se presente em diversos momentos de sala de aula, como na escrita e na fala, conforme frequência do inglês como atributo circunstancial desses processos. Essa frequência indica a abrangência da língua nas aulas desse docente.

O curso que o *syllabus* promove é voltado para um público que compreende o professor entrevistado, com conhecimento de inglês, que tem interesse em EMI, mas que não necessariamente possua formação nem amparo institucional formal para isso. Considerando o espaço universitário brasileiro, inserido na América Latina e que mobiliza o inglês como uma língua adicional para comunicação científica e intercultural, o *syllabus* não coloca, em nenhum momento, o docente como alguém que irá estudar e debater criticamente a adoção dessa língua. Apesar de ser uma tendência no ambiente acadêmico internacional, ainda assim acreditamos que o professor deva ser exposto a processos que colaborem para sua formação crítica para o uso do inglês em territórios que não o tenham como língua oficial, assegurando que essa língua adicional venha a atender necessidades e interesses locais. Consequentemente, como leitor-no-texto e possível *course-taker* esperávamos que o professor fosse projetado como um participante que interagisse por meio de processos mais críticos como analisar, verificar, avaliar, questionar, refutar, contradizer, argumentar, explicar, adaptar, etc.

Esta análise ainda é inicial e precisa ser complementada com outros *syllabi e entrevistas*. De qualquer maneira, acreditamos que o estudo desses textos no âmbito dos estudos em EMI no Brasil através do ferramental da GSF trouxe importantes achados para informar propostas futuras que incluam desenvolvimento de políticas linguísticas e cursos de desenvolvimento profissional/formação continuada que atentem ao fomento de um professor mais

Referências

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S.. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. In: *COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA*,

LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, IX., 2016, Porto Alegre/RS. Anais... Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016a. p. 362-370.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S.. Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. In: BECK, M.S.et al. (Org.). *Echoes*. Florianópolis: EdUFSC, 2016b.

BEELEN, J.; JONES, E.. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. et al.(eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer: Cham, 2015.

BRESSANE, T. B. da R.. *Construção de identidade numa empresa em transformação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUCSP. São Paulo, p. 190, 2000.

BUTT, D. et al. *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2003.

CABRAL, S. R. S.. As marcas de interpessoalidade em uma coluna de opinião política. *Linguagens & Cidadania*, v. 1, p. 1-19, 2008.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (Org.). *Estudos de transitividade em linguística sistêmico-funcional*. 1. ed. Santa Maria: Editora do Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018a.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (Org.). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL*. 1. ed. Santa Maria: Editora do Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018b.

CORRALES, K. A.; PABA REY, L. A.; SANTIAGO ESCAMILLA, N.. Is EMI Enough? Perceptions from University Professors and Students. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, v. 9, n. 2, p. 318-344 Jul-Dec 2016.

CRYSTAL, D.. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEARDEN, J.. *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. Manchester: British Council, 2014.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. London: Continuum, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.; OLIONI, R. C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. *Calidoscópio*, v. 9, n. 3, p. 188-197, set/dez 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

GRADDOL, D.. *The Future of English? A guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: The British Council, 1997.

GUIMARAES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C.. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, June 2019.

HALLIDAY, M.A.K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. IN: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum, 2009. p. 166-189.

KNIGHT, J.. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. doi: 10.1177/1028315303260832.

LIMA-LOPES, R. E.. *Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUCSP. São Paulo, p. 176, 2001.

MACARO, E. *et al.* A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, v. 51, n.1, p. 36-76, 2018. doi:10.1017/S0261444817000350.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. PAINTER, C. *Deploying Functional Grammar*. 2. ed. Beijing: Commercial Press, 2010.

MARTINEZ, R.. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. In: FINARDI, K. R. (ed). *English in Brazil: Views, policies and programs*. EDUEL: Londrina, 2016. p.191 - 228.

RIBEIRO, Juliana M. English as a Medium of Instruction in language policies of Brazilian public universities towards internationalization. *Ao Pé da Letra (UFPE)*, v. 22, n. 2, 2020, p. 1-18.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, v. 15, n. 1, p. 103-127, 1995.

Anexo I - Análise da Transitividade das Orações (Entrevista)

| | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------|-------------------------|
| 1. | | | | | | |
| a língua nativa | é | | o inglês. | | | |
| Identificador | Processo relacional | | Identificado | | | |
| 2. | | | | | | |
| Então, | obrigatoriamente, | o inglês | é | a língua oficial | e | a língua que funciona |
| Elemento textual | Circunstância de modo | Identificado | Processo relacional | Identificador | Elemento textual | Identificador |
| 3. | | | | | | |
| Quando eu fui pra lá, | eu | sabia | inglês | bem | | |
| Circunstância de localização (tempo) | Experienciador | Processo mental | Fenômeno | Circunstância de modo | | |
| 4. | | | | | | |
| O inglês | é | | uma língua fácil de usar | em ambientes que são assim internacionais | | |
| Portador | Processo relacional | | Atributo | Circunstância de localização (lugar) | | |
| 5. | | | | | | |
| O curso | é | | em inglês | agora | | |
| Portador | Processo relacional | | Atributo circunstancial | Circunstância de localização (tempo) | | |
| 6. | | | | | | |
| A gente | começa a ler | em inglês | | muito cedo | | |
| Experienciador | Processo mental | Circunstância modo (meio) | | Circunstância de localização (tempo) | | |
| 7. | | | | | | |
| tem | um livro texto | | em inglês | | | |
| Processo existencial | Existente | | Qualificador | | | |
| 8. | | | | | | |
| a maioria dos estudantes | estuda | | inglês | | | |
| Experienciador | Processo mental | | Fenômeno | | | |
| 9. | | | | | | |
| Todos os estudantes | sejam | capazes | de encarar um curso em inglês. | | | |
| Portador | Processo relacional | Atributo | Qualificador | | | |
| 10. | | | | | | |
| Ele [o aluno colombiano] | acabou de escrever | o texto da qualificação dele | em inglês. | | | |
| Ator | Processo material | Meta | Circunstância modo (meio) | | | |
| 11. | | | | | | |
| A gente | se comunica | | em inglês. | | | |
| Dizente | Processo verbal | | Circunstância modo (meio) | | | |
| 12. | | | | | | |
| [a disciplina] | vai ser | | em inglês | | | |
| Portador | Processo relacional | | Atributo circunstancial | | | |
| 13. | | | | | | |
| Então | o processo de seleção | foi | em inglês | | | |
| Elemento textual | Portador | Processo relacional | Atributo circunstancial | | | |
| 14. | | | | | | |
| Então, | no laboratório dele, | a conversa | com ele | obrigatoriamente | é | em inglês. |
| Elemento textual | Circunstância de localização (lugar) | Portador | Circunstância de acompanhamento | Circunstância de modo | Processo relacional | Atributo circunstancial |
| 15. | | | | | | |
| No fim, | muita coisa | eu | falava | em português, | em inglês, | né? |
| Circunstância de localização (tempo) | Verbiagem | Dizente | Processo verbal | Circunstância modo (meio) | Circunstância modo (meio) | Elemento interpessoal |
| 16. | | | | | | |
| [a disciplina] | Tem que ser | | em inglês? | | | |
| Portador | Processo relacional | | Atributo circunstancial | | | |
| 17. | | | | | | |
| O seminário | é | | em inglês? | | | |
| Portador | Processo relacional | | Atributo circunstancial | | | |
| 18. | | | | | | |
| ele | vai ter que falar | | inglês. | | | |
| Dizente | Processo verbal | | Verbiagem | | | |
| 19. | | | | | | |

| | | | | |
|--------------------------|---|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Então | os seminários | são | em inglês, | né? |
| Elemento textual | Portador | Processo relacional | Atributo circunstancial | Elemento interpessoal |
| 20. | | | | |
| Então, | na hora das perguntas, | a apresentação | é | em inglês |
| Elemento textual | Circunstância de localização (tempo) | Portador | Processo relacional | Atributo circunstancial |
| 21. | | | | |
| Mas | ele [o aluno] | pergunta | em inglês, | |
| Elemento textual | Dizente | Processo verbal | Circunstância modo (meio) | |
| 22. | | | | |
| E aí | a conversa | segue | em inglês. | |
| Elemento textual | Portador | Processo relacional | Atributo circunstancial | |
| 23. | | | | |
| O próximo | pergunta | em inglês | também. | |
| Dizente | Processo verbal | Circunstância modo (meio) | Elemento textual | |
| 24. | | | | |
| E aí | no caso de quando a disciplina é em inglês, | os alunos | podem escrever | a solução |
| Elemento textual | Circunstância de contingência | Ator | Processo material | Meta |
| 25. | | | | |
| [eu] | Vou estudar | inglês | de graça | |
| Experienciador | Processo mental | Fenômeno | Circunstância | |
| 26. | | | | |
| a maioria deles [alunos] | estuda | inglês | por conta. | |
| Experienciador | Processo mental | Fenômeno | Circunstância | |
| 27. | | | | |
| A gente | ter | uma disciplina | em inglês | |
| Portador | Processo relacional | Atributo | Qualificador | |

Anexo II - Análise da Transitividade das Orações (*Syllabus*)

| | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------------------|--|
| 1. | | | | |
| English | for Teaching Purposes | | | |
| Núcleo | Qualificador | | | |
| Grupo Nominal | | | | |
| 2. | | | | |
| (you=teacher) | thinking | about teaching your university subject in English | | |
| Comportante | Pr. Comportamental | Circ. Assunto | | |
| (you=teacher) | teaching | your university subject | in English | |
| Ator | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: modo | |
| but | It (=English) | 's | not | the Language you normally use? |
| (El. textual) | identificado | Pr. Relacional identificativo intensivo | (El. interpessoal) | identificador |
| the Language (=English) | you (=teacher) | normally | use? | |
| Verbiagem | Dizente | (El. Interpessoal) | Pr. Verbal | |
| 3. | | | | |
| Then, | English for teaching purposes | is | the course | for you (=teacher) |
| (El. textual) | Identificado | Pr. Relacional identificativo intensivo | Identificador | Circ. Causa: Benefício |
| 4. | | | | |
| (it = English for teaching purposes) | (is) | A course on English and teaching methodology that aims to help university lecturers do their teaching in English | | in line with university internationalisation policies. |
| Portador | Pr. relacional atributivo intensivo | Atributo | | Circ. Ângulo: Ponto de Vista |
| (A course on English and teaching methodology) that | aims | to help university lecturers do their teaching in English | | |
| (El. Textual)/Experienciador | Pr. Mental | Oração projetada | | |
| university lecturers | do | their teaching | in English | |
| Ator | Pr. Material | Escopo: Processo | Circ. Maneira: Modo | |
| 5. | | | | |

| | | |
|-----------|--------------|--|
| This MOOC | targets | lecturers who wish to begin using English in their teaching |
| Ator | Pr. Material | Beneficiário |

| | | |
|--------------------------------|------------|---|
| (lecturers) who | wish | to begin using English in their teaching |
| (El. Textual) / Experienciador | Pr. Mental | Oração projetada |

| | | | |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|
| (lecturers) | to begin using | English | in their teaching |
| Dizente | Pr. Verbal | Verbiagem | Circ. Loc. Lugar |

6.

| | | | |
|--------------------|-------------------------------|---|--|
| A priori, | This (=lecturers who wish...) | means | university lecturers from countries where English is not the L1 or a widely-used language (Romance language-speaking countries, for example), |
| (El. Interpessoal) | Identificador | Pr. relacional identificativo intensivo | Identificador |

| | | | | |
|------------------------------|----------------|---|--------------------|--|
| where | English | is | not | the L1 or a widely-used language (Romance language-speaking countries, for example), |
| El. Textual /Circ. Loc Lugar | Identificado | Pr. Relacional Identificativo Intensivo | (El. interpessoal) | Identificador |

| | | | | | | |
|---------------|--------------------|---|-------------------------------------|----------|--|---|
| though | in fact | the course (=English for teaching purposes) | is | open | to teachers from all educational stages who want to teach through English , | following the principles of EMI (English Medium Instruction). |
| (El. textual) | (El. interpessoal) | Portador | Pr. Relacional Atributivo Intensivo | Atributo | Circ. Causa: Beneficiário | Circ. Ângulo |

| | | | |
|--|------------|----------|--------------------------|
| (teachers from all educational stages) who | want to | teach | through English , |
| Experienciador | Pr. Mental | Fenômeno | Circ. Maneira: Modo |

7.

| | | | | | |
|-----------|---------------|---------------------|--------------|----------------------|---------------------|
| a) | (you=teacher) | (should be able to) | Teach | a university subject | in English , |
| (textual) | Ator | (interpessoal) | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: Modo |

| | | |
|---------------|---------------|-------------------------------------|
| (you=teacher) | having gained | the necessary confidence and skills |
| Ator | Pr. Material | Meta |

8.

| | | | | | |
|---------------|-----------------|---------------------|----------------------|--|---|
| b) | (they=teachers) | (should be able to) | Integrate | all aspects of CLIL (methodological, pedagogical, strategic, attitudinal, motivational, linguistic, sociolinguistic and pragmatic) | to put together their own English -medium course on their particular subject |
| (El. textual) | Experienciador | (El. interpessoal) | Pr. Mental Cognitivo | Fenômeno | Circ. Causa: Propósito |

9.

| | | | | |
|---------------|----------------|---------------------|----------------------|---|
| d) | (you=teacher) | (should be able to) | Understand (...) | the basic linguistic macro-functions within English teaching discourse |
| (El. textual) | Experienciador | (El. interpessoal) | Pr. Mental Cognitivo | Fenômeno |

| | | | | |
|---------------|---------------|---------------------|------------|---|
| and | (you=teacher) | (should be able to) | Perform | the basic linguistic macro-functions within English teaching discourse |
| (El. textual) | Dizente | (El. interpessoal) | Pr. Verbal | Verbiagem |

10.

| | | | | | |
|---------------|----------------|---------------------|----------------------|---|--|
| e) | (you=teacher) | (should be able to) | Understand (...) | using the appropriate linguistic exponents (vocabulary, structures, and phraseology), | the main micro-functions in English teaching discourse: metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social. |
| (El. textual) | Experienciador | (El. interpessoal) | Pr. Mental Cognitivo | Circ. Maneira: Modo | Fenômeno |

| | | | | | |
|---------------|---------------|---------------------|------------|---|--|
| and | (you=teacher) | (should be able to) | perform | using the appropriate linguistic exponents (vocabulary, structures, and phraseology), | the main micro-functions in English teaching discourse: metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social. |
| (El. textual) | Dizente | (El. interpessoal) | Pr. Verbal | Circ. Maneira: Modo | Verbiagem |

11.

| | | | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-----------------------------|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| f) | (they=teachers) | (should be able to) | Consolidate | their oral expression and interaction skills, and their grammar and vocabulary, | at English levels C1 and C2 | as defined by the Council of Europe |
| (El.textual) | Experienciador | (El. interpessoal) | Pr. Mental Cognitivo | Fenômeno | Circ. Papel: Produto | Circ. Ângulo: Ponto de Vista |

12.

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|
| English for Teaching Purposes | is | a course provided by the Language Service | at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). |
| Portador | Pr. Relacional Atributivo Intensivo | Atributo | Circ. Localização: Lugar |

13.

| | | |
|----------|---|--|
| Unit 1. | (is concerned with) | Implications for lecturers switching to English as the classroom language |
| portador | Pr. Relacional Atributivo Circunstancial | Atributo |

| | | |
|-----------|---------------------|--|
| lecturers | switching to | English as the classroom language |
| Ator | Pr. Material | Meta |

14.

| | |
|--------|-------------------|
| Level | of English |
| Núcleo | Qualificador |

15.

| | |
|------------------|-----------|
| Teachers' | discourse |
| Classificador | Núcleo |

16.

| | | | | |
|------|------------------|-----------|---------------------|----------------|
| What | can | this MOOC | do for | you (=teacher) |
| Meta | El. interpessoal | Ator | Pr. material | Beneficiário |

17.

| | | | | |
|---------------|---------------|--|---|--------------------------|
| 1.1. | What | are | the implications of changing over to teaching your classes in English | at university |
| (El. Textual) | Identificador | Pr. Relacional Identificativo Intensivo | Identificado | Circ. Localização: Lugar |

| | | |
|--------------|--------------|--|
| the | implications | of changing over to teaching your classes in English |
| Determinador | Núcleo | Qualificador |

| | | | |
|---------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| (you=teacher) | changing over to | teaching your classes | in English |
| Ator | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: Modo |

18.

| | | | |
|-------------|--------------|--|----------------------------------|
| 1.2.1. | What | is | English-Medium Instruction (EMI) |
| El. textual | Identificado | Pr. Relacional Identificativo Intensivo | Identificado |

19.

| | | |
|-------------|-----------|------------------------|
| 1.2.2. | Diversity | of the EMI methodology |
| El. textual | Núcleo | Qualificador |

20.

| | | | |
|-------------|--|----------|---|
| 1.3. | Is | my level | good enough to change over to teaching at university in this language |
| El. textual | Pr. Relacional Atributivo Intensivo | Portado | Atributo |

| | | | |
|---------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------|
| (I = teacher) | change over to | teaching at university | in this language (=English) |
| Ator | Pr. material | Meta | Circ. Maneira: Modo |

21.

| | | | | | |
|-------------|--------------------|------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| 1.5. | How | do | I (= teacher) | control | my nervousness |
| El. textual | Cir. Maneira: Modo | El. Interpessoal | Experienciador | Pr. Mental Emotivo | Fenômeno |

22.

| | | |
|-------------|---------------|-----------|
| 1.5.1. | Lecture | discourse |
| El. Textual | Classificador | Núcleo |

23.

| | | | | |
|-------------|-----------------|-------------------------|----------|---------------------|
| 1.6. | (you = teacher) | Changing over to | teaching | in English |
| El. textual | Ator | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: Modo |

24.

| | | | | | |
|-------------|---------------------|------------------|--------------|------------------------|----------------------|
| 1.8. | What class sequence | should | I (=teacher) | Choose to teach | in English |
| El. textual | Meta | El. interpessoal | Ator | Pr. Material | Circ. Material: Modo |

25.

| | | |
|----------|---|--|
| Unit 2. | (is concerned with) | Functions related to delivering courses through English (1) |
| Portador | Pr. Relacional Atributivo Circunstancial | Atributo |

| | | | | |
|------------|--------------|---------|------------------------|---------------|
| (teachers) | delivering | courses | through English | (1) |
| Ator | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: Modo | (El. textual) |

26.

| | | | | | |
|-------------|---------------------|------------------|----------------|------------|----------------|
| 2.2. | How | can | I (=teacher) | structure | oral discourse |
| El. textual | Circ. Maneira: Modo | El. Interpessoal | Experienciador | Pr. mental | Fenômeno |

27.

| | | | | | | |
|-------------|---------------------|------------------|--------------|------------|----------|-----------------|
| 2.3 | How | can | I (=teacher) | clarify | concepts | for my students |
| El. textual | Circ. Maneira: Modo | El. interpessoal | Dizente | Pr. Verbal | Alvo | Receptor |

28.

| | | |
|----------|--|--|
| Unit 3. | (is concerned with) | Functions related to delivering courses through English (1) |
| Portador | Pr. Relacional Atributivo Circunstancial | Atributo |

| | | | | |
|------------|--------------|---------|------------------------|---------------|
| (teachers) | delivering | courses | through English | (1) |
| Ator | Pr. Material | Meta | Circ. Maneira: Modo | (El. textual) |

29.

| | |
|------------------|-----------|
| Teachers' | discourse |
| Classificador | Núcleo |

*Recebido em 30 de abril de 2022
Aceito em 14 de setembro de 2022*