

Do funcionalismo linguístico à Linguística Sistêmico-Funcional: percurso, conceitos, aplicabilidade e implicações para o ensino de línguas

From linguistic functionalism to Systemic Functional Linguistics: route, concepts, applicability and implication for language teaching

Francisco Gabriel Cordeiro Silva¹, Simone Ramos Silveira Rodrigues², Elaine Espindola³

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

RESUMO

Este artigo propõe sinalizar um breve percurso epistemológico do funcionalismo linguístico, a partir do qual a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cunhada por Michael Halliday, se desenvolve. Além do histórico e da definição dos conceitos basilares que subjazem essa propositura, evidenciamos os potenciais de aplicabilidade teórico-metodológica da LSF na descrição de línguas, com especial atenção às suas implicações para o ensino de língua materna e de língua estrangeira. Para tanto, discutimos como a análise contextual do registro, articulando as variáveis campo, relações e modo, além dos sistemas gramaticais das metafunções ideacional, interpessoal e textual podem fundamentar práticas pedagógicas funcionalmente orientadas. Argumenta-se que tal abordagem permite superar o ensino descontextualizado da gramática normativa, oferecendo subsídios para a construção de uma educação linguística mais crítica, situada e socialmente engajada.

PALAVRAS-CHAVE:

Funcionalismo linguístico. Percurso. Linguística Sistêmico-Funcional. Descrição de línguas. Ensino de línguas.

ABSTRACT

This paper aims to provide a brief epistemological overview of linguistic functionalism, from which Systemic Functional Linguistics (SFL), as developed by Michael Halliday, emerges. In addition to the historical background and the definition of core concepts, we highlight the theoretical and methodological applicability of SFL in language description, with particular focus on its implications for first and second/foreign language teaching. We discuss how the contextual analysis of register, integrating the variables of field, tenor, and mode, together with the grammatical systems of the ideational, interpersonal, and textual metafunctions can inform functionally oriented pedagogical practices. It is argued that such an approach enables educators to move beyond decontextualized normative grammar instruction, thereby fostering a more critical, situated, and socially engaged language education.

KEYWORDS:

Linguistic functionalism. Route. Systemic Functional Linguistics. Language description. Language teaching.

Recebido em: 01/05/2026

Aceito em: 14/08/2026

¹ E-mail: gabrielcordeiro3@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3621-1566>

² E-mail: simonersilveira@terra.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3340-372X>

³ E-mail: elaespindola.ufpb@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1981-0671>

1. Introdução

A Linguística, desde sua constituição como campo científico autônomo, tem-se confrontado constantemente com duas questões epistemológicas fundamentais para uma melhor compreensão da comunidade científica: afinal, qual é a natureza de seu objeto e quais os limites de sua investigação? Para Borges Neto (2004), essa indagação trata-se, antes, de um exercício crítico de autorreflexão da própria ciência, cuja tarefa consiste em interrogar os fundamentos, os conceitos e os procedimentos que as teorias linguísticas mobilizam na produção de conhecimento sobre a linguagem humana.

Nesse movimento de autoexame, a disciplina tem revelado um traço constitutivo que diz respeito ao pluralismo teórico. Não há, e provavelmente jamais houve, uma única maneira legítima de recortar, descrever e explicar os fenômenos linguísticos (Borges Neto, 2004). Assim, de um lado, situam-se as abordagens formais, herdeiras do princípio gerativista de autonomia do sistema, cujo funcionamento pode e deve ser descrito exclusivamente a partir de suas relações internas, sem referência a fatores externos. De outro lado, instauram-se as abordagens funcionais, para as quais a estrutura linguística não se explica senão à luz das funções que desempenha na interação, isto é, que a língua é moldada pelas necessidades comunicativas dos falantes e pelas circunstâncias sociais em que estes se engajam. Essas posições reverberam concepções distintas sobre o que é a língua e sobre como descrevê-la e investigá-la.

É nesse segundo polo que se inscreve o funcionalismo linguístico, um conjunto de abordagens teóricas que, não obstante sua heterogeneidade, compartilham o objetivo de subordinar a análise da estrutura à investigação das funções comunicativas que a moldam (Pezatti, 2004). No interior desse vasto e multifacetado polo de investigação, as obras de Michael Halliday ocupam posições singulares, haja vista a construção de uma teoria gramatical capaz de dar conta, de modo sistemático, da relação entre as estruturas linguísticas e os contextos sociais em que são mobilizadas (Halliday, 1978; Pezatti, 2004). Desse esforço, empreendido ao longo de mais de cinco décadas, resultou a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), um modelo teórico-metodológico que organiza a gramática em torno de metafunções e fornece lentes analíticas sensíveis à natureza multifuncional da língua e à sua inseparabilidade das práticas sociais (Matthiessen, 2012).

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivos (i) traçar um breve percurso epistemológico do funcionalismo linguístico à base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional, explicitando seus conceitos basilares; e (ii) discutir as implicações desse arcabouço teórico-metodológico para o ensino de línguas, demonstrando como a análise de registro e a

gramática funcional da LSF podem subsidiar práticas pedagógicas contextualizadas, em contraste com abordagens gramaticais tradicionais de cunho normativo.

Enquanto a gramática tradicional usualmente tende a operar com unidades descontextualizadas e a eleger a frase como horizonte de análise, a LSF, ao postular a centralidade do texto em seu contexto de situação, requer do professor e do aprendiz um olhar voltado para as escolhas. Conforme buscaremos demonstrar na seção dedicada às implicações pedagógicas da LSF, a análise das variáveis de registro, isto é, campo, relações e modo, em articulação com as metafunções ideacional, interpessoal e textual, oferece uma gramática pedagogicamente aplicável que permite a produção de significados. Ao invés de simplesmente classificar e prescrever, tal gramática funcional permite explicar por que determinados textos se configuram de certa maneira, desvelando a relação intrínseca entre os padrões léxico-gramaticais e os propósitos comunicativos em diferentes esferas sociais (Halliday; Matthiessen, 2014).

Do ponto de vista metodológico, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de mapear, analisar e sistematizar as convergências conceituais entre o funcionalismo linguístico e a LSF, bem como discutir suas implicações pedagógicas com base na literatura consolidada da área.

Para tanto, além desta Introdução, organizamos a discussão em mais cinco seções, a saber: na segunda, dedicamo-nos a descrever os fundamentos do funcionalismo linguístico e seus princípios orientadores; na terceira, estabelecemos a ponte entre essa tradição e a base teórica hallidayana mediante seus conceitos basilares; na quarta, mobilizamos os conceitos epistemológicos ao estrato léxico-gramatical da linguagem à descrição da língua em uso; na quinta, elencamos algumas implicações da LSF no ensino de línguas. Nas Considerações finais, sugerimos contribuições específicas da LSF e de sua interface enquanto linguística aplicável em contextos profissionais.

2. O funcionalismo linguístico: fundamentos epistemológicos e princípios orientadores

As raízes do pensamento funcionalista podem ser referenciadas à antiguidade clássica, particularmente à obra aristotélica, na qual já se encontra formulada uma concepção de linguagem que subordina a investigação das formas às funções que estas desempenham nos contextos concretos de interação humana. Na *Retórica* e na *Poética*, a linguagem é concebida como

instrumento (*organon*) a serviço da expressão do pensamento e da comunicação entre os homens, o que implica compreender suas estruturas não como um sistema autotético, mas como meios orientados para fins discursivos específicos (Allan, 2004).

Essa orientação manifesta-se na própria arquitetura da teoria retórica aristotélica. Os gêneros/tipos de discurso (deliberativo, forense e epidítico), por exemplo, distinguem-se pelas funções sociais que cumprem na pólis, os meios de persuasão (*ethos*, *pathos* e *logos*) organizam-se pelos efeitos que produzem sobre o auditório, e o entimema, como silogismo retórico, opera com verdades prováveis e contextualmente situadas, não com necessidades lógicas abstratas (Aristóteles, 2015). Embora Aristóteles não tenha elaborado uma teoria gramatical no sentido moderno, sua abordagem da linguagem, indissociável dos usuários e das circunstâncias de interação linguageira, instituiu o princípio basilar que viria a unificar, séculos depois, as diversas correntes do funcionalismo linguístico.

A emergência do funcionalismo linguístico no cenário acadêmico contemporâneo é frequentemente associada, de modo equívoco, a uma reação tardia ao formalismo gerativista que despontou na segunda metade do século XX. Segundo Pezatti (2004, p. 166), trata-se de uma “reatualização de seus princípios”, uma vez que o paradigma funcional possui uma trajetória histórica “quase tão longa quanto a do paradigma formal”.

Neste sentido, as raízes funcionalistas remontam a linguistas do final do século XIX, como Whitney, von der Gabelentz e Hermann Paul, que assentaram suas reflexões sobre a necessidade de explicar a estrutura linguística a partir de imperativos psicológicos, cognitivos e funcionais. Pezatti (2004), ao recuperar DeLancey (2001, p. 2), ancorado nas ideias de Whitney (1897), destaca que, para este, “a linguagem pressupõe certas instrumentalidades mediante as quais os homens consciente e intencionalmente representam seus pensamentos com a finalidade principal de torná-los conhecidos de outros homens”. Essa assertiva já continha, de modo incipiente, o princípio que viria a “unificar” as diversas correntes funcionalistas *a posteriori*: a linguagem é um meio a serviço dos usuários.

No século XX, essa herança intelectual encontrou solo fértil na Escola Linguística de Praga, cujas contribuições, desde os anos 1920, revelaram-se decisivas para a maturação do pensamento funcional. Roman Jakobson, figura proeminente desse movimento, promoveu uma expansão seminal das funções da linguagem, até então restritas, no estruturalismo, à função referencial. Ao incorporar as funções emotiva, conativa, fática, poética e metalinguística, Jakobson deslocou o foco analítico do código linguístico para os participantes da interação e para os demais fatores

constitutivos do ato comunicativo (Pezatti, 2004). Paralelamente, a tradição antropológica americana, com Sapir e seus seguidores, a teoria tagmêmica de Pike, os trabalhos etnograficamente orientados de Hymes e a tradição britânica encabeçada por Firth e Halliday consolidaram um vasto e diversificado espectro de abordagens funcionalistas.

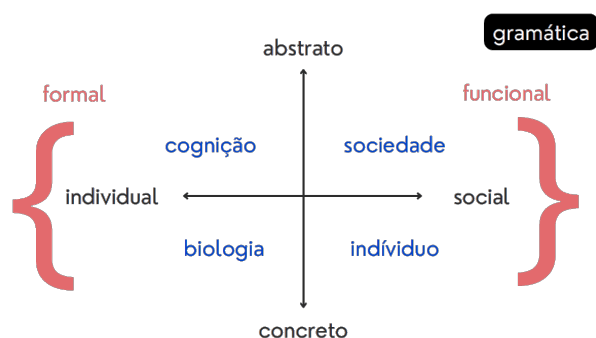
Diante desta pluralidade, Pezatti (2004, p. 167) é incisiva ao afirmar que “o termo ‘funcional’ tem sido vinculado a uma variedade tão grande de modelos teóricos que se torna impossível a existência de uma teoria monolítica que seja compartilhada por todos os que se identificam com a corrente funcionalista”. Mesmo no interior do agrupamento norte-americano, verifica-se uma diversidade de posições que, embora não inteiramente incompatíveis, tampouco configuram um bloco teórico unificado. Essa heterogeneidade, segundo Borges Neto (2004), atesta a vitalidade do paradigma funcionalista.

Não obstante a diversidade de escolas e tendências, é possível identificar dois postulados fundamentais que atravessam transversalmente todas as vertentes do funcionalismo. O primeiro deles diz respeito à própria concepção de linguagem, entendida como “um instrumento de comunicação e de interação social” (Pezatti, 2004, p. 168), isto é, uma prática social. O segundo, decorrente do primeiro, refere-se à definição do objeto de estudo que eleger como foco o uso real da língua, recusando qualquer separação entre sistema e uso.

A partir dessas premissas basilares, as estruturas gramaticais não podem ser satisfatoriamente descritas senão à luz das funções que desempenham nos contextos efetivos de interação. A língua, concebida como um sistema, tem sua forma moldada pelas funções comunicativas que exerce, razão pela qual a análise linguística deve necessariamente subordinar o estudo do sistema ao estudo do uso. Isso implica considerar que as propriedades das expressões linguísticas são “co-determinadas pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores” (Pezatti, 2004, p. 173).

Diante desta linha de raciocínio, entendemos que a gramática, isto é, a construção da estrutura/ordem sintática junto à escolha do léxico/palavras em orações e frases faladas/escritas/expressadas por meio da língua, serve como princípio e componente linguístico basilar que subjaz invariavelmente toda e qualquer análise linguística, inclusive a de orientação formalista. Neste prisma, a gramática, sob a orientação funcional, acompanha, considera e invoca o lado “mais social” de análise, que pode se desdobrar entre grupos sociais, em âmbito maior, ou indivíduos, em escala menor. Ilustramos, por meio da Figura 1, essa perspectiva e visão global da gramática.

Figura 1 – Gramática como componente basilar para a análise linguística



Fonte: elaboração dos autores com base em Lyons (1968)⁴

Para dar conta dessa complexidade, a análise funcionalista opera com dois sistemas de regras complementares: de um lado, as regras que governam a constituição interna das expressões linguísticas, a saber, as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas; de outro, as regras que regulam os padrões de interação nos quais essas expressões são mobilizadas, ou seja, as regras pragmáticas (Pezatti, 2004). Essas relações funcionais, por sua vez, distribuem-se por três níveis distintos, quais sejam: funções semânticas, sintáticas e pragmáticas, cuja articulação permite apreender a linguagem em sua complexidade.

Neste *lócus*, Mathesius, cofundador do Círculo Linguístico de Praga, ocupa posição seminal na genealogia do pensamento funcionalista. Já em 1911, em conferência intitulada “*On the potentiality of the phenomena of language*”, Mathesius antecipava a distinção saussuriana entre *langue* e *parole*, ao mesmo tempo que enfatizava a necessidade de se conferir ao estudo sincrônico – por ele denominado “estático” – estatuto de objeto legítimo e autônomo de investigação linguística. Em decorrência disso, Mathesius propôs o que denominou de funcionalismo estrutural, cujo programa encontra formulação exemplar no artigo *Functional Linguistics* (1929) e nas teses apresentadas pelo Círculo de Praga no Primeiro Congresso Internacional de Eslavistas. No interior desse programa, a língua é concebida como um sistema de meios de expressão a serviço de fins comunicativos, e a análise linguística deve, por conseguinte, subordinar a descrição das formas à investigação das funções que estas desempenham no ato concreto de enunciação.

É nesse entrecruzamento entre gramática e interação social que se inscreve Michael

⁴ A Figura ilustra a gramática como componente basilar para análises linguísticas a partir de diferentes enfoques/orientações teóricas, sobretudo no contraste dos paradigmas formal e funcional. Agradecemos às contribuições do Prof. Dr. xxx, no âmbito da disciplina xxx, do xxx, na construção desta Figura e nas discussões sobre formalismo vs. funcionalismo durante suas aulas.

Halliday, linguista britânico formado na tradição de Firth e fortemente influenciado pela Perspectiva Funcional da Sentença (PFS) desenvolvida pelo Círculo Linguístico de Praga. Assim, para Halliday, o termo “funcional”, tal como empregado pela Escola de Praga, refere-se à análise da sentença em partes que desempenham uma função no processo de comunicação total, relacionando-se, portanto, ao modo como as estruturas semânticas e gramaticais operam no próprio ato de comunicação.

A partir desse diálogo com a tradição praguense, Halliday desenvolveu um dos pilares centrais de sua arquitetura teórica: a proposição de que o sistema linguístico se organiza em torno de um conjunto de componentes funcionais codificados, os quais se condensam em três metafunções, a saber, ideacional, interpessoal e textual. Essas metafunções constituem os princípios organizadores da gramática sob uma perspectiva trinocular (Halliday; Matthiessen, 2014; Matthiessen, 2012).

3. A Linguística Sistêmico-Funcional: conceitos basilares

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como elencado anteriormente, é uma abordagem funcionalista da linguagem, desenvolvida desde os anos de 1960 por M. A. K. Halliday, que tem como princípio básico a concepção do sistema linguístico como um potencial de significação que se perfaz em unidades semânticas que, contextualizadas em uma situação concreta, constituem textos. Como uma abordagem funcional da linguagem, a sistêmico-funcional parte da ideia central de que a forma é subordinada à função e, nessa perspectiva, conforme Halliday (1989), a linguagem é entendida em sua relação com a estrutura social. Um ponto central dessa teoria é, pois, a incorporação da dimensão social à linguística.

A teoria em questão propõe uma forma de estudo da língua, pautada, principalmente, na ideia de que essa última existe para satisfazer as necessidades de comunicação de seus usuários. Para Halliday (1978), a descrição de uma língua não deve estar baseada somente no conhecimento das estruturas linguísticas, e sim no uso que dela fazemos para desempenhar determinadas funções na vida social. Ele explica que o significado das mensagens é o elemento que determina sua forma, e não o contrário como indicam abordagens puramente formais de estudo linguístico.

Enquanto teoria, tem como ponto de partida o significado do texto⁵. Nessa perspectiva,

⁵ O texto pode ser compreendido como qualquer manifestação de comunicação humana, “desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso.” (Barbara e Macedo, 2009, p. 90)

estuda-se a natureza e a organização interna da língua em termos das funções desempenhadas na vida social. Com base nessas funções, Halliday (1994) estabelece as metafunções da linguagem, conceito-base da teoria sistêmico-funcional, por representarem os constituintes da estrutura interna da linguagem. Assim, as duas primeiras funções elencadas, quais sejam, interpretar o conjunto das experiências dos falantes e expressar relações lógicas elementares são denominadas Metafunção Ideacional (dividida em experiencial⁶ e lógica⁷) e Metafunção Interpessoal. Já a Metafunção capaz de organizar o discurso é denominada Metafunção Textual.

Complementarmente, para Halliday e Matthiessen (2014), há três variáveis que marcam um contexto de comunicação: 1) o campo do discurso (sobre o que a interação trata); 2) as relações do discurso (os papéis desempenhados e as relações interpessoais presentes no discurso) e 3) o modo do discurso (como a língua é organizada para atingir os fins a que se propõe). Segundo os referidos autores, há entre os elementos do contexto uma relação dialética, estando cada uma das variáveis citadas relacionada a metafunções: 1) o campo do discurso é expresso pela Metafunção Ideacional; 2) a relação entre os participantes é expressa pela Metafunção Interpessoal e 3) o modo do discurso é expresso pela Metafunção Textual.

Mais especificamente, pode-se dizer que o texto é uma unidade semântica realizada através do que Halliday (1994) chama de fraseado (*wording*), isto é, a concretização das escolhas dos interactantes. Como a LSF é uma teoria fundamentalmente de base paradigmática, os fraseados configuram-se na materialização do significado, no que de fato foi dito dentre as várias possibilidades de realização que o sistema oferece. A gramática, nesse viés, é uma teoria dos fraseados através da qual os textos devem ser explicados.

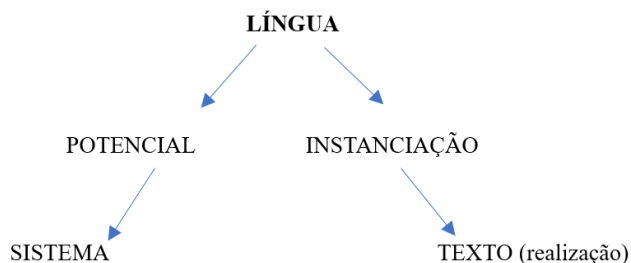
A LSF consolida sua base no conjunto sistema/texto de forma complementar e interdependente em suas descrições e análises. Essa tendência mostra que um não pode ser entendido sem o outro, uma vez que, segundo Halliday (1994), qualquer pessoa que entenda o texto, o faz porque conhece o sistema. Assim sendo, uma análise discursiva deve estar baseada em um estudo sistemático da língua, e a única forma de se fazer isso é utilizar como objeto de estudo aquilo que os usuários da língua de fato dizem e escrevem, ou seja, o texto. Para uma visão mais completa do sistema, todos os tipos de textos são passíveis de análise via LSF, já que esses são o

³A dimensão experiencial diz respeito à forma como a linguagem representa o mundo, organizando as experiências humanas externas e internas por meio de processos (ações, percepções, pensamentos), participantes (quem realiza ou sofre a ação) e circunstâncias (quando, onde, como, por quê).

⁷ A dimensão lógica relaciona-se à articulação entre orações, estabelecendo nexos de coordenação e subordinação que permitem construir cadeias de raciocínio, como causa, consequência, contraste ou condição, de modo a mostrar como diferentes experiências se conectam no discurso.

resultado das escolhas que os usuários da língua realizam para expressar sentidos determinados. A Figura 2, a seguir, representa as duas óticas sob as quais podemos enxergar a língua.

Figura 2 – Língua representada em diferentes perspectivas da LSF



Fonte: elaboração própria com base em Gouveia (2009)

Na Figura 2, observamos a língua como dotada de potencial de significados configurando-se, desta maneira, em um sistema em que os usuários selecionam as opções que mais lhes convêm para construir os sentidos desejados. Complementarmente, temos a língua realizando as escolhas dos usuários, isto é, instanciando o sistema através de textos (Gouveia, 2009). Destarte, texto e contexto devem ser vistos como pertencentes ao mesmo nicho (Halliday; Hasan, 1989), sobretudo considerando a descrição léxico-gramatical e a interpretação semântico-discursiva da língua.

4. A aplicabilidade da LSF na descrição da língua: a gramática que emerge do uso

Para Halliday e Matthiessen (2004, 2014), há dois tipos de contextos extralinguísticos que regem as escolhas linguísticas em um texto, a saber, o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura relaciona-se com o ambiente sociocultural mais amplo no qual o texto está inserido. Esse ambiente inclui ideologia, convenção social e instituições, e diz respeito às práticas sociais associadas a diferentes países e grupos étnicos, bem como a práticas institucionalizadas em grupos sociais como família, igreja, escola, dentre outros. Já o contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto é construído (funciona), ou seja, é a situação mais específica que indica como determinadas coisas podem ser ditas.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), comparado com o contexto de cultura, o contexto de situação é mais específico, enquanto o de cultura é mais abrangente. É no contexto de situação que as variáveis de campo (sobre o que a interação trata), relações (quais são os papéis, as relações interpessoais dos atores no discurso) e modo (como a língua é estruturada para alcançar

seus objetivos, ou seja, se o texto é construído em conjunto pelos interlocutores - no caso de interação oral; ou não - no caso de textos escritos); o canal de comunicação (áudio-oral, escrito, gráfico-visual); e o meio em que o texto é veiculado (meio oral ou escrito, ou ainda se ele é escrito para ser falado).

Estas variáveis estão relacionadas com as três metafunções da linguagem (Eggins; Martin, 1996; Martin, 1997). Assim, a Metafunção Ideacional está voltada para o campo, a Metafunção Interpessoal é ligada às relações, e a Metafunção Textual relaciona-se com o modo. A seguir, detalhamos, no âmbito do estrato da léxico-gramática, exemplos de aplicabilidade considerando os potenciais de significados da língua.

4.1 Significados ideacionais

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), na Metafunção Ideacional, a oração é entendida como representação e acontece quando o falante/escritor expressa sua experiência relativa ao mundo real (exterior) ou ao seu mundo interior, isto é, ações ou eventos, reações, pensamentos, sentimentos etc. A Metafunção Ideacional realiza-se por: Processos⁸, realizados por verbos/ações que indicam a experiência; Participantes, representados por pessoas ou coisas que atuam no processo ou que são afetadas por ele; e Circunstâncias, realizados por advérbios de modo, tempo, causa etc. Em relação aos processos, Halliday (1994) identifica seis tipos, sendo três tipos principais: Materiais, Mentais e Relacionais; e três tipos secundários: Verbais, Comportamentais e Existenciais.

Os *Processos Materiais* se relacionam às ações concretas e tangíveis (Eggins, 2004). Tais Processos implicam que alguma entidade faça algo ou sofra algum ato. Isto requer um participante denominado Ator – feitor desse ato, e ainda (mas não obrigatoriamente) um outro participante, a Meta – que ou a quem as ações são direcionadas. Em relação aos *Processos Mentais*, estes referem-se às reações mentais dos seres humanos, aos sentimentos, às percepções e pensamentos, a exemplos de “saber”, “entender”, “gostar”, “odiar”, “ver” etc. Nesta categoria, temos o Experienciador e o Fenômeno, que são os Participantes inerentes a este tipo de Processo (Halliday, 1994; Eggins, 2004). Já os *Processos Relacionais* estabelecem uma relação entre o seu Participante e a sua descrição ou identidade (Butt *et al.*, 2000). Os Participantes são denominados Identificado e Identificador.

⁸ O conceito de *processo* refere-se à categoria central do sistema de transitividade, responsável por representar experiências e eventos por meio de tipos como processos materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais.

Dentre os Processos Secundários, temos os *Processos Verbais*, que representam os processos da ação verbal de dizer, tais como “falar”, “perguntar”, “responder”, “conversar sobre”, “insistir”, “ordenar”, dentre outros (Halliday, 1994). Existem quatro tipos de Participantes que podem estar atrelados a um Processo Verbal: Dizente, Alvo, Receptor, e Verbiagem. Relacionado aos *Processos Comportamentais*, conforme Halliday (1994), estes constituem-se por comportamentos psicológicos e fisiológicos, como “sorrir”, “espirrar”, “tossir”, “chorar”. O participante humano é nomeado Comportante, e o segundo participante é o Comportamento em si. Por último, temos os *Processos Existenciais* que representam a experiência de existir e do acontecer. Implicam em apenas um participante, o Existente, de ocorrência obrigatória. Em português, são, na maioria das vezes, realizados pelos verbos “existir” e “haver”. Vejamos, na descrição da língua, a aplicabilidade da LSF.

Quadro 1 – Descrição de significados ideacionais por meio do Sistema de Transitividade

Ator		Processo Material	Meta	
O réu		apresentou	suas testemunhas.	
Experienciador		Processo Mental	Fenômeno	
O povo		percebe	o monopólio do saber.	
Portador		Processo Relacional	Atributo	
As provas		são	robustas.	
Comportante		Processo Comportamental	Circunstância	
Eu		adormeci	ontem à noite.	
Processo Existencial		Existente	Circunstância	
Não existem		provas	suficientes.	
Dizente	Processo Verbal	Receptor	Alvo	Verbiagem
As vítimas	falaram	para o delegado	que o réu	é responsável pelo ato criminoso.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Tendo feito essa breve exposição das formas utilizadas para representar a realidade, vale reproduzir a maneira como Halliday (1994) sistematiza esses Processos. O autor utiliza uma espécie de disco onde seus limites são bastante tênues e se apresentam como um modelo

contínuo e difuso, pois o mundo da experiência não é totalmente claro. Ao invés disso, ele é dotado de indeterminação possuindo diversas formas de representar um mesmo domínio. Não existe a prevalência de um Processo sobre o outro já que os diferentes tipos contribuem de forma distinta para a construção do mundo e da experiência.

4.2 Significados interpessoais

Além do caráter de representação, a língua é também um instrumento que permite a interação dos sujeitos em um meio social. Nesse sentido, a Metafunção Interpessoal toma a oração como troca. Assim, o princípio básico do processo interpessoal é a adoção de papéis estabelecidos pelo enunciador e a sinalização de um papel contíguo ao coenunciador. Dessa forma, conforme Halliday (1994), deve-se observar na Metafunção Interpessoal o papel na troca e o os valores trocados. Essa combinação de categorias origina as funções primárias da fala: *oferta*, *comando*, *declaração* e *pergunta*. Quando os valores trocados são informações, temos uma *proposição*; quando são bens e serviços, são *propostas*.

Para que a Metafunção Interpessoal se perfaça em termos gramaticais, lança-se mão do Sistema de Modo, no qual interlocutores se apoiam para interagir e se comunicar efetivamente através da língua. Nesse contexto, existem dois tipos principais de papéis discursivos adotados durante a troca, a saber: dar e solicitar (Halliday, 1994). Assim, sendo uma troca, dar significa “convidar a receber”, enquanto solicitar significa “convidar a dar”.

Além disso, ainda segundo Halliday (1994), existem também dois tipos de elementos que podem ser negociados na interação: *bens e serviços*; e *informação*. No primeiro caso, a língua é o meio utilizado para auxiliar no processo de troca, pois o elemento trocado é um objeto ou ação de natureza não verbal que será executada. Em se tratando da troca de informações, a língua, além de ser o meio pelo qual o processo de troca é alcançado, ela é também o fim, já que a resposta esperada é de natureza verbal e, portanto, não toma forma a não ser através da língua.

Em termos interpessoais, o sistema de significação a ser considerado em análises é o de Modo Oracional, incluindo aí o aspecto de Modalidade. Por Modo Oracional, Halliday (1994) entende que seja aquele que expressa o argumento da oração, que mostra a seleção do modo verbal, carrega a carga da oração como evento interativo (sua função semântica). Segundo Martin, Matthiessen e Painter (1997), o Modo Oracional, que tipicamente realiza as funções da fala, pode se manifestar de diferentes formas, dependendo da intenção comunicativa: Modo Declarativo,

Modo Interrogativo e Modo Imperativo.

No *Modo Declarativo*, utilizado para afirmar ou negar informações, as orações podem ser exclamativas ou não exclamativas. Realizam, tipicamente, declarações. No *Modo Interrogativo*, empregado para buscar informações do interlocutor, as orações podem realizar-se através de perguntas e ofertas ou de questões que suscitam respostas do tipo sim ou não. No *Modo Imperativo*, usado para expressar comandos, pedidos ou instruções, as orações possuem verbos que expressam uma ordem, por isso realizam-se, tipicamente, por comandos. Cada tipo de modo oracional reflete uma escolha do falante em relação à função interpessoal que deseja realizar na comunicação. O Quadro a seguir resume e relaciona as funções de fala aos modos oracionais.

Quadro 2 – Funções de Fala e seus Modos Oracionais mais típicos

Proposições	Modo Oracional	Propostas	Modo Oracional
DECLARAÇÃO		OFERTA	
As testemunhas serão ouvidas em audiência única.	Declarativo	As partes desejam que as testemunhas sejam ouvidas em audiências únicas?	Interrogativo
PERGUNTA		COMANDO	
Como as testemunhas serão ouvidas?	Interrogativo	Ouçam as testemunhas em audiência única.	Imperativo

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A análise das trocas linguísticas elucida do tipo de proposta ou proposição que está ocorrendo, das atitudes e dos julgamentos encapsulados na camada verbal e dos traços retóricos que a constituem como um ato simbólico interpessoal (Fuzer; Cabral, 2014). Vale, por fim, colocar que enquanto a Metafunção Interpessoal define o tipo de interação (pergunta, ordem, sugestão, etc.), a Metafunção Textual organiza essas interações de forma compreensível no contexto discursivo. Ambas atuam simultaneamente para produzir significados sociais e comunicativos eficazes. Passemos, então, à exposição da Metafunção Textual.

4.3 Significados textuais

Quando construímos um texto, fazemos escolhas do que vamos usar e do que vamos deixar de fora e, por consequência, decidimos o que ficará em primeiro plano e o que ficará em segundo plano. Dessa forma, usamos a Metafunção Textual para organizar os significados experienciais e

interpessoais e, assim, criar um texto coerente e lógico com relevância para aquele contexto. Isso é claramente observado nas sentenças jurídicas, por exemplo, em que o magistrado faz escolhas na tentativa de criar um texto evidenciando determinados aspectos que serão úteis como argumento e justificativa em seu julgamento final.

Quando se fala em Metafunção Textual, pensa-se em mensagem e pensar em oração como mensagem é admitir que ela tem uma estrutura constituída, segundo Halliday (1994), de dois elementos: Tema e Rema. O primeiro atua como o ponto de partida da mensagem, localizando-se, usualmente, na posição inicial da estrutura oracional em línguas como o inglês e o português. De acordo com o referido autor, o *Tema* inclui tudo o que inicia a oração até seu primeiro elemento ideacional, podendo ser realizado por um sintagma nominal, um sintagma adverbial e um sintagma preposicional. O *Rema*, por sua vez, para Halliday (1994) é o restante, o desdobramento da mensagem, a parte da oração em que o Tema é desenvolvido. Normalmente, é nele que está a informação nova, em oposição à informação já conhecida (dada) expressa pelo Tema.

Nesse contexto, a observação do padrão Tema-Rema se torna relevante quando se pretende analisar a importância da escolha de elementos temáticos no desenvolvimento total de um texto. Isso porque a escolha do elemento temático tem um papel fundamental na maneira como o discurso se organiza, ou o método de desenvolvimento de um texto (Halliday, 1994). Esta escolha contribui para a coesão interna do texto e a expressão coerente dos significados ideacionais e interpessoais.

No discurso, é preciso situar onde os interlocutores estão, para onde se encaminham na interação e como a mensagem se encaixa no desenrolar do evento comunicativo. É necessário demonstrar para os interlocutores como determinado enunciado se relaciona com os demais enunciados de um discurso. Por esse motivo, autores fazem uso da estrutura temática que é responsável por construir uma rede de relações lógicas para representar o significado. Nessa estrutura, um elemento é enunciado como Tema, combinando-se com o restante da mensagem denominado Rema e organizando a oração textualmente.

Sendo assim, se pensarmos no significado do Tema, veremos que, quando um falante/escritor decide tematizar um determinado item, isto é, colocá-lo em primeiro lugar na sua mensagem, ele confere a esse elemento uma posição de destaque, uma carga de importância dentro da mensagem que se desenvolverá a partir desse ponto. A configuração Tema + Rema organiza a oração como mensagem e o Tema define sobre o que a mensagem tratará, de modo que parte do significado da oração é construído pela escolha do elemento que terá essa função

(Halliday, 1994).

Em geral, o elemento tradicionalmente denominado sujeito é a escolha temática mais natural. Quando isso ocorre, de acordo com Halliday (1994), dizemos que se trata de um Tema não-marcado, como acontece, por exemplo, nas orações contidas no Quadro a seguir.

Quadro 3 – Tema e Rema em sua realização típica

Tema	Rema
O réu	deve ser intimado de todos os atos do processo.
Todo o sistema processual	está a serviço do jurisdicionado.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Nas três orações acima, verificamos a confluência entre Tema e sujeito da oração, ainda que esse sujeito inclua o modificador “do processo” como no segundo exemplo ou constitua-se em um grupo nominal complexo como no terceiro caso. Sendo assim, temos três Temas não-marcados, pois a escolha “natural” preencheu a posição inicial com o sujeito das orações. A análise da escolha temática fornece subsídios para que identifiquemos o elemento que fornece a base a partir da qual a mensagem vai deslanchar e, se o falante decidiu por (manter) essa organização, provavelmente existem objetivos discursivos que ele deseja atingir através da ênfase em um elemento específico da mensagem.

5. Implicações da LSF no e para o ensino de línguas

A LSF tem se consolidado como um referencial teórico-metodológico de expressiva produtividade para a pesquisa e a prática pedagógica no campo do ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeiras. Tal produtividade decorre, em larga medida, de sua concepção de linguagem como um recurso semiótico para a construção de significados em contextos sociais situados (Halliday, 1978), o que a distingue substancialmente das abordagens formalistas que ainda predominam em muitos currículos escolares.

Enquanto o ensino tradicional de gramática tende a privilegiar a classificação de formas descontextualizadas e a prescrição de regras abstratas, a perspectiva sistêmico-funcional propõe uma análise linguística que parte do texto em seu contexto de uso (contexto de cultura e contexto

de situação), investigando como as escolhas léxico-gramaticais realizam funções comunicativas específicas em diferentes situações de interação. Essa mudança de enfoque implica não apenas uma renovação dos conteúdos a serem ensinados, mas também uma transformação nos objetivos e nos métodos do trabalho com a língua em sala de aula, com repercussões diretas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos estudantes.

Central para a compreensão da aplicabilidade pedagógica da LSF é o conceito de registro, compreendido como a variação funcional da língua de acordo com o contexto de situação. A análise dessas variáveis permite ao professor e ao aluno compreenderem que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas sim motivadas pelas demandas do contexto comunicativo, o que fornece uma base sólida para a construção de uma consciência linguística crítica e funcionalmente orientada.

Silva e Silva (2016), ao investigarem a construção de materiais didáticos inovadores para aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, demonstram como o enfoque sistêmico-funcional da gramática resulta em um trabalho didático que opera simultaneamente *com* a língua e *sobre* a língua, articulando a análise linguística à compreensão e à produção de textos socialmente relevantes. Nessa perspectiva, a análise linguística deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um instrumento a serviço da formação de leitores e produtores de textos mais competentes e críticos.

A noção de gênero textual, tal como desenvolvida no âmbito da LSF e amplamente difundida pela pedagogia de gênero da chamada Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), ocupa um lugar central nessa reorientação pedagógica. Diferentemente das abordagens que tratam os gêneros como estruturas meramente formais a serem reproduzidas, a perspectiva sistêmico-funcional compreende o gênero como um processo social organizado em etapas, orientado para propósitos comunicativos específicos, que se realiza por meio de escolhas linguísticas particulares em cada uma de suas fases (Martin; Rose, 2008). Assim, ensinar um gênero como o artigo de opinião, a notícia, o relatório ou o conto não significa apenas apresentar sua estrutura esquemática, mas, sobretudo, conduzir os alunos a compreenderem como as escolhas de transitividade, de modo e de organização temática contribuem para a realização dos propósitos sociais daquele gênero em particular.

Por exemplo, ao se trabalhar com um artigo de opinião, o professor pode orientar os alunos a observarem como a predominância de processos relacionais identificativos (“X é Y”) contribui para a construção de definições e posicionamentos, enquanto processos mentais de cognição

(“acredita-se”, “considera-se”) podem revelar a fonte e o grau de comprometimento do autor com as proposições apresentadas. Similarmente, a análise do Sistema de Modo permite identificar se o texto se organiza predominantemente por declarações (modo declarativo), que constroem a posição do autor, ou se incorporam perguntas retóricas (modo interrogativo) que engajam o leitor na argumentação. A estrutura temática, por sua vez, revela como o autor organiza o fluxo informacional, tematizando determinados elementos para orientar a leitura em uma direção específica. Essa abordagem, que Silva (2015) denomina de “análise linguística em contexto”, permite que os alunos desenvolvam um repertório de recursos linguísticos associados a diferentes gêneros e, mais importante, compreendam as motivações funcionais que subjazem a essas escolhas.

Outra contribuição relevante da LSF para o ensino, neste caso em nível acadêmico/universitário, diz respeito ao desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico. A análise das variáveis de registro fornece aos graduandos ferramentas para acessarem textos de diferentes esferas sociais, inclusive aqueles que se caracterizam por maior densidade léxico-gramatical e por usos mais abstratos da linguagem, como os textos acadêmicos e científicos.

Ao compreenderem, por exemplo, que um relatório de experimento científico se caracteriza por um campo que envolve atividades de observação e descrição de fenômenos, por relações que tendem à impessoalidade e à objetividade, e por um modo escrito que demanda alta densidade informacional e organização lógica explícita, os alunos podem mobilizar esse conhecimento tanto para a leitura compreensiva quanto para a produção de seus próprios textos nesse gênero. Dessa forma, a LSF não apenas descreve a língua, mas oferece um conhecimento explícito sobre como os textos funcionam em contextos sociais específicos, conhecimento este que é fundamental para a promoção de uma educação linguística mais equitativa e socialmente relevante.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a LSF tem igualmente demonstrado sua relevância como arcabouço teórico-metodológico para o planejamento de cursos, a elaboração de materiais didáticos e a condução de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas comunicativas contemporâneas. Vian Jr. (2024), ao discutir as contribuições da LSF para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, destaca a produtividade desse referencial para contextos de pesquisa e ensino no Brasil, apontando para seu uso cada vez mais intenso em estudos que investigam desde a análise de materiais didáticos até a formação de professores. A centralidade que a LSF confere à relação entre texto e contexto oferece aos aprendizes de uma

língua estrangeira uma compreensão mais profícua e funcional dos recursos linguísticos que estão aprendendo, superando a mera memorização de regras gramaticais desvinculadas de seus usos efetivos.

Uma das principais contribuições da LSF para o ensino de língua estrangeira reside na possibilidade de se trabalhar, desde os estágios iniciais do processo de ensino-aprendizagem, com a noção de registro e com a análise contextual das escolhas linguísticas. Acunzo (2016), ao apresentar uma proposta de atividade didática para o ensino de inglês como língua estrangeira baseada nos conceitos da LSF, argumenta que a observação e a exploração dos significados da linguagem em textos autênticos permitem que professores e alunos desenvolvam uma consciência mais aguçada sobre como a língua opera nas interações sociais reais.

Ao invés de apresentar estruturas gramaticais em frases isoladas e artificialmente construídas, a abordagem sistêmico-funcional propõe que os alunos analisem textos completos, observando como as variáveis de campo, relações e modo condicionam as escolhas léxico-gramaticais. Por exemplo, ao comparar um e-mail informal entre amigos e uma carta formal de solicitação, os alunos podem observar como as relações (de maior ou menor formalidade e poder) se realizam por meio de diferentes seleções de modalidade (*“Could you possibly...” vs “Can you...”*), de vocabulário e de estruturas de modo.

No cenário internacional, as contribuições de Forey (2020) exemplificam de forma robusta a aplicabilidade empírica da LSF no ambiente escolar. Por meio de projetos de letramento fundamentados na pedagogia de gêneros, a autora demonstra que o ensino explícito das estruturas linguísticas e das metafunções dá suporte direto para que estudantes de diferentes contextos compreendam as demandas de textos acadêmicos e escolares, resultando em uma melhoria quantitativa e qualitativa na proficiência de leitura e escrita dos alunos, validando o potencial transformador da teoria no ensino de línguas.

A pedagogia de gênero baseada na LSF, amplamente desenvolvida pela Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), tem se mostrado particularmente eficiente no ensino de línguas, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da escrita acadêmica e profissional. Essa abordagem propõe um ciclo de ensino e aprendizagem que compreende três etapas fundamentais: a desconstrução (análise de textos-modelo do gênero-alvo, com explicitação de suas etapas e de suas características linguísticas), a construção conjunta (produção colaborativa de um texto no gênero, com mediação do professor) e a construção independente (produção autônoma por parte do aluno) (Rose; Martin, 2012). Esse ciclo, ancorado nos princípios

vygotskianos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, permite que os aprendizes desenvolvam, de forma gradual e explícita, o “domínio”, se podemos afirmar assim, dos gêneros que usualmente circulam em contextos acadêmicos e profissionais.

A aplicação da LSF ao ensino de línguas também tem se beneficiado do desenvolvimento de recursos tecnológicos e de abordagens híbridas de ensino. Arús-Hita (2024) apresenta uma proposta de ensino de processos mentais para aprendizes de inglês como língua estrangeira que integra a teoria sistêmico-funcional a um ambiente virtual de aprendizagem, demonstrando como as redes de sistemas da LSF podem ser utilizadas para a explicação de objetivos léxico-gramaticais de forma visual e intuitiva. Nessa proposta, os alunos são expostos, primeiramente, a textos autênticos que contêm o objeto de estudo (no caso, os processos mentais), para, em seguida, engajarem-se em atividades que vão desde as mais guiadas até as mais abertas, todas orientadas pela exploração didática da léxico-gramática. Essa abordagem contrasta com os métodos tradicionais que apresentam a gramática de forma descontextualizada, oferecendo aos alunos oportunidades para compreenderem como as escolhas linguísticas contribuem para a construção de significados em contextos comunicativos reais.

Assim, a LSF fornece subsídios para o que podemos denominar de uma “gramática pedagógica funcional”, que se distingue da gramática normativa tradicional tanto em seus pressupostos epistemológicos quanto em seus procedimentos didáticos. Enquanto a gramática tradicional se concentra na classificação de palavras e na identificação de funções sintáticas abstratas, a GSF questiona: “Como esta estrutura linguística contribui para o significado que está sendo construído neste texto, neste contexto específico?”. Essa pergunta fundamental desloca o foco do ensino da forma pela forma para a compreensão da forma a serviço da função comunicativa. Para o aprendiz de uma língua estrangeira, isso significa não apenas aprender o *que* se pode dizer em uma determinada língua, mas também *quando, como e por que* se diz de uma maneira e não de outra, considerando-se as variáveis de campo, relações e modo que configuram cada situação comunicativa.

A fim de elucidar, de forma mais sistemática, as distinções entre uma abordagem de ensino ancorada na gramática normativa e outra fundamentada nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, apresentamos, no Quadro 4, uma síntese comparativa das principais categorias que orientam a prática pedagógica em cada uma dessas perspectivas. Tal sistematização permite visualizar, de modo esquemático, a ruptura epistemológica e metodológica que a LSF propõe para o ensino de línguas, deslocando o foco da prescrição formal para a análise contextual do uso.

Quadro 4 – Comparativo entre as perspectivas normativa e funcional no ensino de línguas

Componente	Perspectiva normativa/ tradicional	Perspectiva funcional (GSF)
Concepção de língua	Sistema abstrato e autônomo de regras; código desvinculado de seus usos sociais.	Recurso semiótico para construção de significados; prática social situada em contextos de cultura e situação.
Foco do ensino	A forma linguística em si mesma; memorização de nomenclaturas e classificações gramaticais.	A relação entre forma e função; análise das escolhas linguísticas motivadas pelo contexto de situação.
Unidade de trabalho	A frase isolada e descontextualizada.	O texto completo, compreendido como unidade semântica em funcionamento em um dado registro e gênero.
Avaliação	Correção com base na dicotomia “certo vs. errado”, baseada na prescrição da norma-padrão.	Adequação com base na análise da propriedade da escolha linguística em relação às variáveis de campo, relações e modo.
Análise da oração	Identificação estática de sujeito, predicado, objeto e classificações morfológicas.	Análise dinâmica da oração como representação (transitividade), troca (modo/modalidade) e mensagem (tema/rema).
Função do aluno	Receptor passivo de regras e classificações serem reproduzidas mecanicamente.	Analista de textos e produtor de significados; ator social/agente de letramento que opera escolhas léxico-gramaticais conscientes.
Função do professor	Transmissor de um saber gramatical normativo e fiscal da “língua correta”.	Mediador do processo de letramento; orientador da análise contextual e da produção textual situada.
Objetivo	Formar alunos que dominem metalinguagem gramatical e reproduzam norma culta.	Formar leitores e produtores de textos críticos, autônomos e funcionalmente competentes nas diversas esferas sociais.
Concepção de língua	Sistema abstrato e autônomo de regra código desvinculado de seus usos sociais.	Recurso semiótico para construção de significados; prática social situada em contextos de cultura e situação.
Foco do ensino	A forma linguística em si mesma; memorização de nomenclaturas e classificações gramaticais.	A relação entre forma e função; análise das escolhas linguísticas motivadas pelo contexto de situação.
Unidade de trabalho	A frase isolada e descontextualizada.	O texto completo, compreendido como unidade semântica em funcionamento em um dado registro e gênero.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Diferentemente de modelos que tratam apenas de desenvolver uma competência comunicativa, a LSF aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem permite especificar, para cada gênero e registro, quais são os recursos léxico-gramaticais e discursivos que os aprendizes

precisam apreender para atuarem de maneira mais funcional em diferentes esferas sociais. Seja na produção de um resumo acadêmico, de um e-mail profissional, de uma apresentação oral ou de uma narrativa pessoal, os alunos podem ser orientados a fazerem escolhas linguísticas conscientes, baseadas na análise das variáveis contextuais que configuram cada uma dessas situações de comunicação. Outrossim, acreditamos e defendemos que essa abordagem fornece subsídios teórico-analíticos que visam à educação linguística dos estudantes para que estes se tornem usuários mais crítico-reflexivos dos recursos semióticos que a língua lhes oferece potencialmente.

6. Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos traçar o fio condutor que intersecciona as formulações clássicas do pensamento funcionalista desde suas raízes aristotélicas, passando pelas contribuições fundacionais da Escola de Praga e de Mathesius até à teoria da Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday. O que este breve histórico evidenciou diz respeito à concepção da língua como instrumento de interação social, a subordinação da forma à função, a recusa da ruptura entre sistema e uso e a centralidade do texto como unidade concreta de análise (Pezatti, 2004). Longe de constituir um programa monolítico, o funcionalismo revelou-se, nas palavras de Borges Neto (2004), um campo de pluralismo constitutivo, cuja heterogeneidade interna atesta sua vitalidade e sua capacidade de dialogar com diferentes tradições e objetos de investigação.

No interior desse vasto arquipélago teórico, a Linguística Sistêmico-Funcional ocupa posição singular. Herdeira da tradição firthiana e da Perspectiva Funcional da Sentença de Mathesius, a LSF oferece não apenas uma teoria da linguagem, mas um aparato analítico-sistemático e multifuncional para a descrição de línguas em uso. Como demonstramos ao longo da terceira seção, as metafunções ideacional, interpessoal e textual - realizadas respectivamente pelos Sistemas de Transitividade, Modo/Modalidade e Tema/Rema - constituem uma arquitetura gramatical capaz de captar, de modo simultâneo e integrado, os diferentes estratos de significação que se entrecruzam em qualquer texto. Mais do que um modelo para a análise linguística, a LSF configura-se como uma linguística aplicável (Halliday, 1978), na medida em que seus conceitos e procedimentos podem ser mobilizados para responder a questões concretas que emergem de práticas sociais mediadas pela linguagem.

É precisamente nesse ponto que se inscreve o potencial da LSF para a pesquisa linguística em contextos profissionais diversos. O arcabouço teórico-metodológico aqui apresentado,

envolvendo a descrição dos Processos, Participantes e Circunstâncias, a negociação de papéis interpessoais e a organização da informação pela estrutura temática, não se restringe a análises abstratas ou descontextualizadas. Pelo contrário, trata-se de um instrumental particularmente sensível às demandas de áreas como o direito, a saúde, o jornalismo, a educação e as organizações corporativas, nas quais a linguagem não é apenas o meio pelo qual as práticas se realizam, mas o próprio objeto dessas práticas.

No âmbito jurídico, por exemplo, a análise dos Processos materiais e das estruturas de transitividade pode revelar como os textos legais constroem responsabilidades e agências; o exame da modalidade e da polaridade pode desvelar graus de comprometimento institucional com a verdade dos fatos; a investigação dos padrões temáticos pode demonstrar como magistrados e operadores do direito orientam o leitor em direção a determinadas interpretações em detrimento de outras.

Do mesmo modo, em contextos organizacionais e corporativos, a LSF oferece recursos para compreender como a linguagem constrói identidades profissionais, negocia hierarquias e materializa estratégias de persuasão e legitimação. A análise de relatórios, atas, correspondências internas e peças publicitárias à luz das metafunções permite não apenas descrever escolhas linguísticas, mas explicar por que determinadas formas são selecionadas em detrimento de outras e quais efeitos de sentido delas decorrem para os interlocutores envolvidos.

No âmbito educacional, especificamente no campo do ensino, a abordagem sistêmico-funcional tem-se mostrado igualmente fecunda, uma vez que desloca o foco do ensino da gramática normativa para o desenvolvimento de uma consciência gramatical orientada para os usos, isto é, para a compreensão de que diferentes escolhas léxico-gramaticais realizam diferentes propósitos comunicativos em diferentes contextos de situação e de cultura. Assim, a LSF não apenas descreve a língua, mas fornece “ferramentas” para que seus usuários façam escolhas mais conscientes e estrategicamente orientadas em suas práticas discursivas.

Ao tomarmos como exemplo as implicações para o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, evidenciamos que o trabalho com as variáveis de registro permite ao professor deslocar o foco da correção gramatical abstrata para a *adequação contextual*. Essa reorientação do olhar educacional implica formar não apenas leitores e produtores de textos “mais competentes”, mas agentes de letramento mais conscientes do papel constitutivo da linguagem na vida social.

As discussões aqui esboçadas sobre a pedagogia de gênero, a análise de registros e a

superação da gramática normativa não esgotam, mas antes (re)inauguram uma agenda de investigações que deve ser prosseguida. Assim, reafirmamos que a Linguística Sistêmico-Funcional, enquanto linguística aplicável, nos convoca a repensar os currículos, os materiais didáticos e, sobretudo, a nossa própria compreensão sobre o que significa ensinar e aprender uma língua, uma vez que posicionamo-nos ante uma educação linguística funcional, crítica e socialmente engajada.

Esperamos, com este artigo, ter contribuído não apenas para a compreensão do percurso histórico-epistemológico que conecta o funcionalismo clássico à tradição hallidayana, mas também para a demonstração de que a LSF oferece subsídios concretos para a intervenção sobre as práticas sociais. Longe de constituir um modelo meramente descritivo, essa teoria sociossemiótica configura-se como uma linguística, de fato, aplicável, isto é, uma ciência que parte da descrição sistemática da língua em uso. Ensejamos, portanto, que este trabalho possa inspirar novas investigações que, ancoradas no campo epistemológico aqui revisitado, ousem avançar na direção de análises socialmente relevantes.

Referências

ACUNZO, C. M. Explorando los significados de la lengua en contexto: una propuesta didáctica para la enseñanza de inglés como lengua extranjera basada en la Lingüística Sistêmico-Funcional. In: VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LETRAS, 2016, Buenos Aires. *Actas* [...]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2016.

ALLAN, K. Aristotle's footprints in the linguist's garden. *Language Sciences*, v. 26, n. 4, p. 317-342, 2004.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2015.

ARÚS-HITA, J. Teaching mental processes to EFL learners: a blended-learning proposal integrating Systemic Functional Linguistics and technology. *Language, Context and Text*, v. 6, n. 1, p. 2-30, 2024. Disponível em: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/iral-2023-0317/html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BARBARA, L.; MACEDO, C. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 89–107, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BUTT, D. et al. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 2000.

CÂMARA JÚNIOR, J. *História da linguística: edição revista e comentada*. Organização de Valdir do Nascimento Flores e Gabriel de Ávila Othero. Petrópolis: Vozes, 2021.

DeLANCEY, S. *On functionalism*. Lecture. LSA Summer Institute. Santa Barbara, 2001. Disponível em: <https://pages.uoregon.edu/delancey/sb/LECT01.htm>. Acesso em: 12 fev. 2026.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, T. (ed.). *Discourse: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 1996.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Printer Publishers, 1994/2004.

FOREY, G. A whole school approach to SFL metalanguage and the explicit teaching of language for curriculum learning. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100822>. Acesso em: 17 jul. 2026.

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

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

HALLIDAY, M.A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3.ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4 ed. New York, London: Routledge, 2014.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Tradução: Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (org.). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London; New York: Continuum, 1997.

MARTIN, J.R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. Londres: Arnold, 1997.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MATHESIOUS, V. Functional linguistics. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, v. 1, p. 118-130, 1929.

MATHESIOUS, V. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Editado por Josef Vachek. Tradução: Libuše Dušková. The Hague: Mouton, 1975.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Systemic functional linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. *DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, v. 28, p. 435-471, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SdyRsHQk4WsDCZnVTmD6YDx/?format=html&lang=en>. Acesso em: 27 abr. 2026.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox, 2012.

SILVA, W. R. Análise linguística em contexto: um olhar para a gramática na aula de língua portuguesa. In: SILVA, W. R. (org.). *Gêneros textuais e ensino: contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 45-70.

SILVA, C.; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. *Calidoscópio*, v. 14, n. 3, p. 377–389, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.02>. Acesso em: 20 abr. 2026.

VIAN JUNIOR, O. Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. *Entretextos*, v. 24, n. 2, p. 12–30, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50203>. Acesso em: 20 abr. 2026.

WHITNEY, W. *The life and growth of language*. New York: Appleton, 1897.