

Um olhar sistêmico-funcional para gêneros produzidos em contexto acadêmico

IZABEL MARIA LOPES

Mestranda do Programa de Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa “Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento e em Docência no Ensino Superior pela UNIASSLEVI.
E-mail: izabelmslopes@gmail.com



Resumo: O presente trabalho, síntese do Trabalho de Conclusão de Curso, tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, textos produzidos em contexto acadêmico, a fim de verificar o propósito social e os objetivos sociocomunicativos do gênero que opera cada texto. Os dados da pesquisa constituem-se de textos produzidos na disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que a escolha dos gêneros, em cada tarefa analisada, é motivada por propósitos sociais e objetivos sociocomunicativos comuns, mas alguns textos apresentam características de gêneros mistos.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Pedagogia de Gêneros. Contexto acadêmico.

Abstract: The present work, synthesis of the Course Final Project, aims to analyze, from the perspective of Systemic-Functional Linguistics and Pedagogy of Sydney School, texts used in the academic context in order to verify the social and socio-communicative objectives of the genre that operates each text. Research data consist of texts produced in Reading and Text Production classes of the undergraduate course in Letters at the Federal University of Rio Grande do Sul. The results indicate that the choice for genres in each task analyzed is motivated by social purposes and common socio-communicative objectives, however some texts present mixed genres.

Keywords: Systemic Functional Linguistics. Pedagogy of Genres. Academic context.

Considerações iniciais

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresenta uma visão de linguagem funcionalmente organizada dentro de uma realidade social; em que ela não é vista somente como um mecanismo para expressão de fatos da realidade, mas também como uma realização do sistema semiótico. A interação entre sujeitos constitui a linguagem como fato social, sendo a língua um sistema para construir sentidos. Nessa perspectiva, a linguagem, por estar inserida dentro de um contexto sociocultural, constrói o seu sistema semântico, visto que a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico. Diante disso, a LSF consegue demonstrar de que maneira a gramática de uma língua realiza as opções de acordo

com o contexto.

Identificar de que maneira os sentidos são construídos em um texto, em relação ao contexto, possibilita uma compreensão mais concreta de como se dá esse processo de construção de sentidos na escrita. Nesse âmbito, o aluno precisa refletir e ter clareza do modo como esse processo se desenvolve. Por essa razão, acredita-se que os pressupostos da LSF contribuem para a compreensão desse processo e para a reflexão de novas práticas de ensino em contexto acadêmico que considerem não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, a fim de auxiliar no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Sabe-se que, na LSF, a análise de textos pode ser feita em qualquer um dos estratos da linguagem, dessa forma optou-se por explorar extratos contextuais que envolvem o texto, mais especificamente a partir do contexto de cultura e da sua realização em gêneros¹. À vista disso, o objetivo geral é verificar o propósito social e os objetivos sociocomunicativos do gênero que opera cada texto analisado. Como objetivos específicos, pretende-se averiguar se esses textos contemplam todas as etapas de desenvolvimento de cada gênero e se um mesmo texto apresenta características de gêneros distintos.

Para tanto, adota-se como metodologia de análise a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a qual se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. À vista disso, a relação entre linguagem e contexto é inerente, portanto, o gênero é considerado como um processo social. Nesse sentido, tal abordagem, juntamente com a LSF, torna-se fundamental para demonstrar de que maneira os gêneros se organizam e se realizam em relação aos propósitos sociais e linguísticos.

Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria que concebe a linguagem como um sistema social e semiótico, que pretende explicar como e por que um texto significa o que significa. Para Halliday (2004), a linguagem está intrinsecamente ligada ao sistema social, ao uso. Trata-se de uma teoria de descrição gramatical com base sistêmica e não estrutural. Em vista disso, diferentemente das teorias gramaticais tradicionais, que têm como ponto de partida o eixo sintagmático, a LSF parte do eixo paradigmático. Nesse sentido, a língua se constitui um sistema, uma rede de alternativas e escolhas paradigmáticas. A linguagem como sistema trata do que poderia ser utilizado no lugar do quê, diferentemente de quando a linguagem é estudada como estrutura, a qual parte de uma ordem sintagmática e ordena na linguagem o que vai com o quê. Ou seja, a LSF trabalha com o aspecto potencial de significados da linguagem. Ainda assim, sistema e estrutura funcionam paralelamente,

¹ Este artigo é uma síntese revisada do trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Escrita Acadêmica e Gêneros: Uma análise sob o prisma da Linguística Sistêmico-Funcional” defendido no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em dezembro de 2016.

visto que a “estrutura é a ordenação sintagmática na língua: padrões e regularidades, o que vai junto com o quê. O sistema, em contrapartida, rege outro eixo: padrões do que poderia vir ao invés do que foi. Esta é a ordenação paradigmática do sistema linguístico” (HALLIDAY, 2004, p. 22). A LSF é, portanto, uma teoria sistêmica, funcional, social e semiótica.

Conforme Halliday (2004), a LSF é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados. É funcional, pois trabalha com a língua em uso, no seu funcionamento. É social porque percebe a língua como um fenômeno social, proveniente de um contexto social. Por fim, é semiótica visto que estuda os signos como uma construção social, ou seja, a língua é analisada como um sistema de significados.

Para delinear o conceito de linguagem como tal, Halliday (2004) parte da semiótica social, ciência que analisa os signos na sociedade e demonstra que a escolha de um signo é determinada pela sua relação com o contexto. Sobre isso, Fuzer e Cabral (2014, p. 21) definem a linguagem a partir da LSF como “um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos² e pela diversidade funcional”. Nesse sentido, não há linguagem isolada, sempre há relação com algum meio, um ato ou uma situação.

Texto e contexto

A LSF é direcionada para o estudo do texto, a partir de uma análise funcional. Na teoria, a linguagem é vista como um recurso para a produção de significados, os quais residem nos padrões sistêmicos de escolha. Nesse sentido, a linguagem como sistema se materializa em textos. O texto, para Halliday, é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical, sendo “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem” (HALLIDAY, 2004, p. 4-5). Os significados são entendidos ou criados a partir de escolhas de unidades significativas, que são estruturalmente organizadas, disponíveis no sistema linguístico e motivadas socialmente.

O texto, na LSF, é multifuncional e pode ser visto de duas formas: como objeto em si mesmo – pensado a partir da construção do seu significado – e como instrumento em si mesmo, a partir do que o texto diz sobre o sistema da linguagem no qual é produzido (FUZER; CABRAL, 2014). Assim, o texto é uma entidade semântica que se constitui como processo contínuo de escolhas e como produto, resultado do contexto de situação e de cultura. É visto como uma possibilidade de troca de sentidos e permite a interação entre os participantes.

Para Halliday (2004), todo texto carrega influências do contexto em que foi produzido. O uso da linguagem tem como propósito criar significados, produzir sentidos. Nesse sentido, qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito. À vista disso, todo texto é compreendido como interativo e único, pois diferentes textos possuem propósitos comunicativos específicos, associados ao contexto de produção, de

² Cada estrato, do mais amplo ao mais específico, permite observar aspectos diferentes de um mesmo texto em termos tanto contextuais quanto linguísticos.

consumo e de circulação. Cada um desses contextos está ligado a quem produz, para quem produz e como e onde é vinculado. Assim “um texto é produto do seu entorno e funciona nele” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 24). A relação entre texto e contexto está presente no aspecto funcional da linguagem, logo é dialética. O texto cria o contexto assim como o contexto cria o texto. Nessa perspectiva, a LSF compreende o contexto como estratificado em contexto de cultura e contexto de situação. O conceito de contexto, na sua dimensão tanto situacional quanto cultural, é de extrema importância para a LSF. De acordo com Gouveia (2009, p. 25):

Do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, tendo relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se realiza no estrato do conteúdo.

Para interpretar e incorporar sentido ao texto, é preciso, além de compreender o que acontece no momento da realização dele, perceber o entorno cultural mais amplo. O contexto de cultura consiste em um sistema amplo de significados em que diversos outros sistemas semióticos se realizam, e um deles é a linguagem. No meio universitário, por exemplo, todas as escolhas linguísticas são diretamente influenciadas pelo contexto acadêmico específico. Logo, o contexto cultural determina como os significados são construídos. O contexto de situação compreende o ambiente imediato e particular em que o texto é produzido. Nesse caso, possibilita a compreensão daquilo que acontece fora do texto, assim como o contexto de cultura. Halliday e Hasan (1985) definem três variáveis que caracterizam o contexto de situação: campo, relação/papel e modo. O campo constitui-se como o cenário institucional no qual um evento de uso da língua ocorre, incluindo o assunto em si, o que está acontecendo, a natureza da ação social. O papel está ligado aos interlocutores e as relações que são estabelecidas entre esses participantes. Essas relações podem ser permanentes ou temporárias, incluindo os papéis que os participantes desempenham na interação (se de aprendizes ou não), a distância social, o poder, bem como os aspectos emocionais envolvidos. Por fim, o modo refere-se ao tipo de linguagem, meio ou canal pelo qual a comunicação se estabelece, podendo ser oral ou escrito, mono ou multimodal. Essas três variáveis definem a composição discursiva do texto, da mesma maneira que as escolhas linguísticas para sua realização. Compreender como se materializa/concretiza a linguagem na sociedade é compreender o contexto de situação em que ela se realiza.

Os três elementos do contexto situacional são inferidos nas escolhas léxico-gramaticais que constituem uma situação interativa imediatamente instaurada, veiculada sob o formato de texto como um evento único. Essa concretização pode ser observada pelas metafunções, pois elas se constituem em manifestações dos propósitos que são subjacentes aos usos da língua.

Metafunções da linguagem

Na LSF, o conceito de função é propriedade fundamental da linguagem, base para a evolução do sistema semântico de significados. Com base nisso, a teoria apresenta três funções gerais da linguagem, as quais estão relacionadas com as variáveis de contexto de situação. Tais relações possibilitam a observação e a análise das escolhas linguísticas em relação ao contexto e ao aspecto dialógico da linguagem. Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 18) trazem mais um aspecto funcional: “Um potencial de significados à disposição dos usuários. Uma vez que a linguagem é vista como um potencial de significados, três serão os tipos de significados simultaneamente trocados em cada interação ou produção textual.”

Essas manifestações dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da linguagem no sistema linguístico são divididas em três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. A primeira, relacionada ao conceito de campo, é responsável pela representação do mundo e pela compreensão do meio através da linguagem. Realiza-se por duas funções distintas: experiencial, que é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo; e lógica, que é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais. A segunda é a interpessoal, ligada à relação entre os participantes (falantes/ouvintes ou leitores/escritores); aborda o texto como um diálogo, a linguagem como interação social. A terceira é a textual, ligada ao modo (oral ou escrito, verbal ou multimodal); é responsável pela organização da informação e concretiza, assim, o produto das duas outras funções por meio do texto. De acordo com Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 18),

Trocamos significados ideacionais, ao mesmo tempo em que interagimos com membros de nosso meio social, o que nos exige fazer escolhas em relação à maneira como vamos nos dirigir à pessoa; logo, estamos trocando também significados interpessoais. Por fim, ao elaborarmos a forma como vamos interagir, seja pelo modo oral, seja pelo escrito, estruturamos a nossa interação de modo a organizar o conteúdo de nossa mensagem, o que nos leva, portanto, a trocar significados textuais.

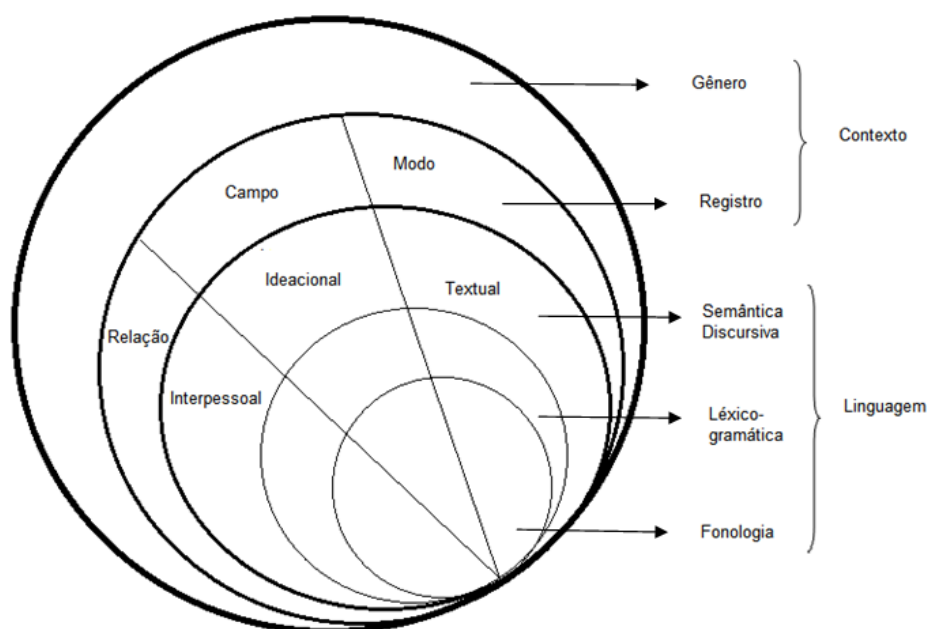
Trata-se, portanto, de escolhas relativas à construção de sentido que possibilitam analisar a organização da língua no texto como um todo. Quando se analisa a metafunção ideacional, o sistema a ser considerado é o da transitividade. Na interpessoal, é o de modo e modalidade, em que a oração é vista como troca. Na metafunção textual, o sistema responsável é o da estrutura temática, representado pelo tema e pelo rema de cada oração. Para Fuzer e Cabral (2014, p.34), “cada componente corresponde a três tipos de coisas, mas, ao mesmo tempo, estão sistematicamente relacionados, a ponto de um mesmo item gramatical os representar”. Percebe-se que, para a teoria, a base para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade.

Gênero na LSF

Na abordagem sistêmico-funcional, de acordo com Vian Jr. e Ikeda (2009), o conceito de contexto de cultura associa-se ao meio sociocultural mais amplo, o que inclui a ideologia, as convenções sociais e as instituições que estabelecem os propósitos sociais das interações. “Em cada troca realizada em dado ambiente, os usuários recorrem a diversos gêneros discursivos para atingir seus propósitos sociais e comunicativos.” (VIAN JR. E IKEDA, 2009, p. 19). Nesse sentido, este estudo leva em consideração a visão de gênero que se utiliza dos subsídios da LSF para entender o seu funcionamento, principalmente pensando no ensino. A teoria se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. Para os autores da chamada Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a relação entre linguagem e contexto é inerente, portanto o gênero é considerado como um processo social.

Conforme os pressupostos da LSF, sabe-se que qualquer texto implica um conjunto de elementos linguísticos que representam o campo, a relação e o modo e que essas categoriais são condicionadas pelo contexto de situação. Contudo, além disso, o texto é a instanciação de um gênero, e a escolha desse gênero é uma condição do contexto de cultura. Para Eggins (1994), o gênero encontra-se num plano semântico superior ao registro; e o registro, por sua vez, superior à linguagem. Logo, entende-se o registro como a realização do gênero, e ambos integram os conceitos de contexto, como mostra a Figura 01 a seguir.

Figura 01: Estratificação do Contexto e Linguagem



Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012, p. 311.

Gênero e registro são duas variáveis do contexto que influenciam diretamente na materialização da linguagem em textos e se realizam mutuamente. Da mesma forma

que o registro é a instanciação do gênero, a linguagem é a manifestação do registro. Por esse ângulo, entende-se que existem estruturas recorrentes de textos escritos e orais, estabelecidos socialmente segundo os interesses comunicativos dos produtores. Nesse sentido, Martin e Rose (2008, p. 06) definem o conceito de gênero como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em dada cultura.” Entende-se como processos sociais, uma vez que são realizados por sujeitos sociais que interagem em um determinado contexto, uma determinada cultura. São guiados por objetivos, pois sempre se realizam com o intuito de realizar algo. Graduais, em razão de que vários passos são executados para alcançar os seus objetivos. Um gênero representa um evento ou um conjunto de eventos que levam a criação de um texto baseado em um propósito ou em um objetivo comunicativo/social comum.

Percebe-se que os gêneros representam atos linguísticos e sociais firmados culturalmente e produzidos por uma comunidade discursiva concreta. Logo, vão além de significados individuais e precisam ser analisados através das relações que são estabelecidas contextualmente. Nesse sentido, os pesquisadores da Escola de Sydney elaboraram duas perspectivas para analisar e definir os gêneros: a tipológica e a topológica. A primeira sistematiza os gêneros em famílias, e essas famílias são classificadas a partir dos propósitos sociais que são três: envolver, informar e avaliar. Cada família envolve gêneros que compartilham o mesmo propósito social. Para ilustrar melhor os gêneros que compõem cada família, o Quadro 01 apresenta a classificação tipológica feita por Rose e Martin (2012, p. 130) e adaptado por Santos (2016, p. 50):

Quadro 01: Famílias e respectivos gêneros

Propósito Social	Família de Gêneros	Gêneros
ENVOLVER	Estórias (eventos em sequência ou não)	Relato, narrativa, exemplum, anedota/episódio, notícia jornalística
INFORMAR	Histórias /Estruturações históricas (etapas no tempo)	Relatos autobiográficos, relatos biográficos, relatos históricos, relato/explicação histórica
	Explicações (causas & efeitos)	Explicação sequencial, Explicação condicional, Explicação fatorial, Explicação consequencial
	Procedimentos (instruções)	Procedimento, relato de procedimentos
	Relatórios (descrição de coisas)	Descritivo, classificativo e composicional
AVALIAR	Argumentos (persuadir)	Exposição e discussão
	Respostas a textos (criticar)	Resenha, interpretação, resposta crítica

Fonte: Adaptado de Santos, 2016, p. 50.

A perspectiva tipológica é complementada pela topológica, para que assim sejam estabelecidas regiões semânticas nas quais os gêneros poderão se afastar ou se aproximar entre si. Dessa forma, a segunda perspectiva permite estabelecer graus de

proximidade entre os gêneros. Enquanto a tipologia classifica conforme as diferenças, a topologia permite estabelecer semelhanças entre os gêneros, sendo uma ferramenta útil para explorar o ajuste entre textos específicos e o gênero que eles realizam.

Os gêneros estão organizados a partir dos três propósitos sociais: envolver, informar e avaliar. Gêneros como opinião, resenha, interpretação, exposição e discussão, por exemplo, apresentam o mesmo propósito social, que é o de avaliar, mas o que os diferencia são os seus diferentes objetivos sociocomunicativos. Enquanto o gênero opinião objetiva reagir emocionalmente a um texto, o gênero resenha visa avaliar um texto. Assim, tais objetivos orientam as etapas que determinado gênero irá se desenvolver.

Além dos propósitos sociais e dos objetivos sociocomunicativos, é importante notar que um gênero é organizado em etapas e fases. De acordo com Santos (2016, p. 52), “As etapas compõem sua estrutura esquemática e são passos obrigatórios e típicos da instanciação de um gênero particular; as fases, por seu turno, compõem cada etapa e são frequentemente mais variáveis”. Para chegar à classificação de um gênero, é preciso explorar as diferentes etapas e fases que um texto apresenta. Para isso, é preciso se ater ao contexto de situação, ou seja, às variáveis do registro. Dessa forma, as escolhas referentes aos estratos da linguagem também serão essenciais para classificar cada gênero conforme suas particularidades. Vale ressaltar que nem todos os textos se encaixam perfeitamente em um gênero ou outro. Um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Nesse sentido, Martin e Rose (2008) explicam que não são os gêneros que são misturados, mas os textos individuais que lhes instanciam.

Metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista e tem como objeto de análise os textos produzidos por alunos que ingressaram recentemente no curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, matriculados na disciplina de Leitura e Produção Textual. A disciplina em questão tem como proposta a produção de cinco tarefas³: apresentação pessoal, relato de uma emoção forte, descrição de processo, memorial de leitura e dissertação. Todas as produções escritas possuem primeira versão e uma reescrita, produzidas a partir de um conjunto de orientações, desde um parecer descritivo da primeira versão, passando por observações dos colegas em aula e um conjunto de critérios construídos que visam explicar o processo de escrita com base em um conjunto de qualidades discursivas que o texto pode ter. Além disso, todas as produções foram postadas em um blog, no qual cada aluno podia fazer comentários nos textos dos colegas.

Esses dados foram coletados conforme parecer favorável do comitê de ética e integram o projeto de pesquisa “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da UFRGS e é coordenado pela professora Lucia Rottava. Trata-se de um projeto que é integrado à rede de

³ Uma tarefa se constitui de um conjunto de instruções que orientam a leitura e a escrita, incluindo propósito, interlocutor e gênero, além dos procedimentos ou planejamento para realização dela, e avaliação (ROTTAVA, 2003, p. 79-80).

pesquisa *Systemic Across Language* (SAL) e que direciona a atenção para a escrita e a reescrita em contexto acadêmico, buscando integrar não só ensino e pesquisa, mas também graduação e pós-graduação.

Para a análise em questão, foram selecionados 5 textos, sendo um exemplar de cada tarefa. Abaixo, o Quadro 02 expõe as tarefas desenvolvidas.

Quadro 02: Tarefas de produção textual

T1	Apresentação pessoal	Apresentar-se a partir de uma peculiaridade que lhe constitui.
T2	Relato de uma emoção forte	Relatar alguma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte.
T3	Descrição de um processo	Descrever detalhadamente um processo.
T4	Memorial de leitura	Remontar a experiência pessoal com a leitura com base em conceitos teóricos.
T5	Dissertação	Argumentar sobre um tema específico.

Fonte: Lopes, 2016, p. 37.

Sabe-se que, na LSF, a análise de textos pode ser feita em qualquer um dos estratos da linguagem. Nesse caso, os dados foram observados a partir dos estratos contextuais que envolvem o texto. À vista disso, os textos selecionados serão analisados conforme sua organização tipológica, a fim de identificar o propósito social e objetivos sociocomunicativos, o gênero que opera cada texto e as suas etapas de desenvolvimento.

Análise dos dados

Tarefa 1

O primeiro texto a ser analisado da T1 corresponde a uma Apresentação Pessoal. Cada aluno deveria escolher alguma particularidade sua e, a partir dela, escrever um texto se apresentando. O objetivo dessa tarefa era que os estudantes aprendessem a se descrever de forma clara e objetiva. Essa é uma tarefa de muita relevância, pois é o primeiro contato dos estudantes com a produção textual acadêmica. Conforme mostra o Texto A, todas as produções dessa tarefa compartilham do mesmo propósito, que é o de Informar e se constituem do mesmo gênero, o Relato Autobiográfico. O Quadro 03 abaixo, adaptado de Rose e Martin (2012), ilustra a configuração do gênero Relato Autobiográfico.

Quadro 03: Etapas do Gênero Relato Autobiográfico

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de etapas

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

A seguir, descreve-se a análise da primeira tarefa:

Quadro 04: Texto A - Apresentação Pessoal

Etapas		T1: Apresentação Pessoal
Orientação	1 2	Me chamo Débora, tenho vinte e um anos e acredito que a característica pela qual sou mais lembrada seja a timidez.
Etapa 1	3 4 5 6	Talvez esse traço se justifique pelo fato de ter tido uma mãe que falasse por todos os membros da família, como nas festas de aniversário em que ela contava todas as novidades, deixando os filhos sem ter o que comentar.
Etapa 2	7 8 9 10 11 12 13	Ser tímido dificultou uma série de coisas em minha vida, como fazer novos amigos quando mudei de colégio, mais precisamente na quinta série, e quando nesse novo lugar as apresentações de seminários tornaram-se cada vez mais frequentes. Essas apresentações eram torturantes pra mim, falar em frente de toda a turma (quase trinta pessoas, um absurdo!) deixava-me muito nervosa e com o rosto vermelho de vergonha também.
Etapa 3	14 15 16 17 18 19	Ao longo do tempo fui perdendo aos poucos essa minha característica, a vida escolar contribuiu muito para isso através de seus diversos desafios. No colégio somos obrigados a lidar com as diferenças, sair de nossa zona de conforto, entrar em contatos com pessoas que não temos afinidade ou simplesmente não conhecemos e apresentar trabalhos sobre assuntos que não dominamos.
Etapa 4	20 21 22 23 24	Ao entrar na faculdade, sinto que já deixei boa parte de minha timidez no passado, parece que nunca foi tão fácil fazer novos amigos e conhecidos como nesse um mês de aulas, mas espero mantê-la nem que seja uma pequena parte, pois faz parte de mim, da minha personalidade e não posso lutar contra isso.

Fonte: Lopes, 2016, p. 38.

De acordo com Rose e Martin (2012), gêneros autobiográficos possuem o objetivo sociocomunicativo de recontar eventos da própria vida. Percebe-se isso no texto A, uma vez que o aluno faz uma pequena narrativa, recontando fatos reais da sua vida. Em relação às etapas do gênero, o exemplar analisado apresenta a etapa de orientação logo no início do primeiro parágrafo (l. 1 e 2), em que se expõe para o leitor. O registro das etapas se divide em quatro: na primeira etapa, Débora remete a eventos de sua infância (l. 3 a 6); na segunda etapa, ela fala da sua vida escolar inicial (l. 7 a 13), refletindo sobre as dificuldades que enfrentou por ser tímida; na etapa 3, reporta-se aos anos escolares que se seguiram (l. 14 a 19); por fim, na etapa 4, (l. 20 a 24), ela conta fala da sua vida atual e das mudanças que ocorrem ao entrar na faculdade.

Tarefa 2

A segunda tarefa a ser analisada foi o Relato de uma emoção forte. A proposta consistia em narrar alguma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte, situando o seu leitor temporal e espacialmente. Os textos da T2 encaixam-se no gênero Episódio, pertencente à Família de Gêneros Histórias e compartilham do propósito social de envolver. O gênero em questão possui três etapas essenciais:

orientação, evento marcante e reação, conforme ilustra o Quadro 05 abaixo.

Quadro 05: Etapas do Gênero Episódio

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma história	Orientação Evento Marcante Reação

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

Abaixo, detalha-se a análise da segunda tarefa.

Quadro 06: Texto B - Relato de uma Emoção Forte

Etapas	T2: Relato de uma Emoção Forte	
Orientação	1	Era o mês de julho, o inverno já estava entre nós e os grandes casacos já nos cobriam. A promessa de uma semana longe do Sul e um pouco mais quente tinha subido à minha cabeça. Tudo parecia certo nos mínimos detalhes: mochila pronta e mente preparada pra uma aventura. Não sabia, ali, da proporção do que estava prestes a acontecer, mas era fato de que eu voltaria diferente. Ir ao Rio de Janeiro com um propósito – não só para ir aos pontos turísticos e conhecê-los – difere totalmente da percepção normal da viagem.
Evento marcante	9	A Jornada Mundial da Juventude, evento no qual eu participaria, transformou o meu ser, o meu agir e o meu pensar. Ao conversar com uma menina do Zimbábue, pude perceber quão grande e singular é o mundo em que vivemos. Eu jamais imaginei conhecer alguém de lá, e isso me fez notar o quão grande e diverso o mundo é.
Reação	14	Foi como um estalo em minha mente, quase como se tivesse surgido uma lâmpada em minha cabeça, igual aos desenhos animados. A riqueza da diversidade eu pude perceber e senti a magnitude da existência humana. Ir ao Rio foi uma aventura – e mudou minha vida. Conhecer gente de tantos lugares do mundo abriu meus olhos pra grandeza do lugar em que vivemos e pra como a humanidade é tão diferente: coisas que a gente aprende, mas ver faz toda a diferença.

Fonte: Lopes, 2016, p. 39.

O gênero episódio pertence à Família de Gêneros Histórias e possui o objetivo sociocomunicativo de compartilhar uma reação emocional em uma história. No texto B, é narrado um evento que marcou emocionalmente a vida do estudante. Nas linhas 1 a 8, pode-se identificar a etapa de orientação, em que o aluno orienta o seu leitor em relação ao espaço, ao tempo e ao assunto do texto. Na segunda etapa (l. 9 a 13), o aluno narra qual foi o evento que marcou a sua vida. Por fim, termina o texto (l. 14 a 20) expondo ao leitor a sua reação em relação ao evento.

Tarefa 3

Na terceira tarefa, os alunos deveriam descrever detalhadamente um processo

de forma concreta. Os textos dessa tarefa partilham do mesmo propósito social de informar e se enquadram no gênero Procedimentos. Textos pertencentes ao gênero Procedimentos possuem o objetivo sociocomunicativo de apresentar como fazer experimentos e observações. Em relação às etapas, o gênero em questão é dividido em três: propósito, equipamento e passos, como ilustra o Quadro 07 abaixo.

Quadro 07: Etapas do Gênero Procedimentos

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Procedimentos	Apresentar como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

O texto C apresenta essas configurações, como ilustrado a seguir.

Quadro 08: Texto C – Descrição de um Processo

Etapas		T3: Descrição de um processo	
		Título: Como matar uma aranha	
Propósito	1	Entre todos os animais considerados irracionais, as aranhas são	
	2	certamente uma exceção. Esses bichos horrendos são muito mais	
	3	espertos do que muitos seres humanos, sendo capazes de planejar um	
	4	ataque contra você e de se esconder com eficácia. Por esse motivo, é	
	5	necessário ser extremamente cuidadoso e ágil para conseguir matá-	
	6	los.	
Passo 1	7	Mas antes de colocar em prática o processo em si, você precisa se	
	8	assegurar de que está em frente a uma aranha e não a qualquer outro	
	9	animal. Isso não é tão fácil quanto parece, pois existem aranhas de	
	10	tudo quanto é cor e tamanho. Para se ter certeza que o animal é de fato	
	11	o tenebroso aracnídeo, verifique o número de patas do bicho: deve	
	12	possuir oito, quatro de cada lado de uma bola conhecida como	
	13	“corpo”.	
	14	Apesar de não ser visível a olho nu, a aranha também possui oito	
	15	olhos, ou seja, quando você se deu conta de sua presença, ela já o está	
	16	observando há muito tempo. Por essa razão, você precisa ser	
	17	extremamente ágil.	
Passo 2	18	Ao ver o bicho, verifique de imediato se há algum inseticida nas	
	19	proximidades. Não se aventure a tentar matar o terrível animal	
	20	prensando-o com um objeto. As aranhas têm uma capacidade ninja de	
	21	pular alto e para variadas direções. Se você chegar perto do bicho com	
	22	uma intenção assassina, ele certamente pulará em sua direção e o	
	23	aterrojará enormemente. Assim sendo, não se aproxime do animal.	
Passo 3	24	Se não houver um inseticida ao alcance de sua mão, afaste-se	
	25	lentamente à procura de um, mas nunca, nunca mesmo, perdendo de	
	26	vista o aracnídeo. Dotado de inteligência excepcional, se a aranha	
	27	notar que você a perdeu de vista por um segundo sequer, ela se	
	28	esconderá e você nunca mais conseguirá encontrá-la. Ela terá filhotes	
	29	em sua casa, que tomarão todo o espaço, e você será obrigado a se	
	30	mudar de residência.	

Equipamento	31	É importante, portanto, que você mantenha inseticidas espalhados por
	32	toda a casa, afinal nunca se sabe quando um desses bichos horrorosos
	33	lhe fará uma visita inesperada.
Passos 4	34	Então, após localizar o tubo de veneno mais próximo, segure-o com
	35	força e rapidamente aponte-o para o animal, acionando o spray
	36	venenoso por, pelo menos, dez segundos. Sim, dez segundos. Uma
	37	poça de veneno líquido será criada no chão da sua casa, na qual a
	38	aranha ficará imóvel, agora toda encolhida.
Passo 5	39	Aguarde ainda um minuto observando o cadáver molhado do animal,
	40	pois as aranhas são muito espertas e podem apenas estar se fingindo
	41	de mortas para fugir na primeira oportunidade. Apenas após um
	42	minuto sem detectar qualquer movimentação, pode-se dizer que o
	43	aracnídeo está de fato morto e que você, então, teve sucesso no
	44	procedimento.
Passo 6	45	Depois disso, é só começar a limpeza do local.

Fonte: Lopes, 2016, p. 40.

O texto inicia já apresentando o propósito (l. 1 a 6), que é a importância de matar uma aranha. Na sequência, o texto apresenta três passos distintos para a realização desse procedimento (l. 7 a 30). Depois, nas linhas 31 a 33, tem-se o que se pode classificar de equipamentos, em que o aluno fala da importância de se ter inseticidas para executar tal tarefa. O texto segue com mais três passos distintos (l. 34 a 45), que vão explicando os métodos para finalizar o processo que incluem manipular a vasilha contendo o veneno, observar qualquer possível movimento do inseto e, finalmente, limpar o local.

Tarefa 4

Na quarta tarefa, os alunos deveriam remontar a sua experiência pessoal e trajetória com a leitura com base em conceitos teóricos que foram estudados em sala de aula como parte do conteúdo que foi desenvolvido pela disciplina de Leitura e Produção Textual. Nessa produção, os alunos poderiam lembrar o primeiro contato ou a lembrança mais marcante com leituras em geral ou com alguma obra ou ator específico. Similarmente ao processo vivenciado na produção da T1, os alunos narraram eventos pessoais. Entretanto, além dessa narrativa, os alunos também refletem e interpretam esses eventos a partir de proposições de outras pessoas, no caso os autores estudados, como mostra a descrição do Texto D.

Quadro 09: Texto D – Memorial de Leitura

Etapas		T4: Memorial de Leitura
Título: Construindo histórias, contando sentidos		
Orientação	1	Trago uma situação que talvez seja comum entre jovens leitores, ávidos
	2	por querer saber mais do que realmente estão sabendo.
Incidente / Etapa 1	3	Dito isso, imagine um eu mais jovem e menos experiente. Ao pegar
	4	Iracema, deparei-me com tal vocabulário inusitado, que mesmo com
	5	muitos esforços, não consegui terminar uma leitura de 100 páginas em
	6	uma tarde, como costumava fazê-lo.
Sinopse do texto	7	“Ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão,
	8	pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite
	9	fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes
	10	discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1995, pg. 25).
Interpretação	11	Temos que ter ciência de que eu, aos 12 anos de idade, achei que
	12	poderia arriscar-me em uma leitura mais clássica, para fugir da
	13	literatura infanto-juvenil, da qual já estava farta. Desse modo, com um
	14	conhecimento de mundo muito modesto e não tendo nem mera noção
	15	de linguística ou de como compreender um texto em que havia de ser
	16	necessário saber mais sobre a história que se passava naquele tempo e,
	17	além disso, das entrelinhas que se emaranham dentro dela.
Sinopse do texto/ Reafirmação	18	“O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento
	19	de mundo deve ser ativados durante a leitura para poder chegar ao
	20	momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em
	21	que as partes discretas se juntam para fazer um significado”
	22	(KLEIMAN, 1995, pg. 26).
Etapa 2	23	Assim sendo, passei, pelo menos, duas semanas indo e voltando nas
	24	páginas deste livro, com um dicionário ao lado e lendo mais as notas
	25	de rodapé do que qualquer outra coisa. Por conseguinte, aproveitei
	26	pouquíssimo da leitura – ou absolutamente nada – e, apesar disso,
	27	depois de muito esforço, terminei as 100 páginas orgulhosa, não
	28	porque havia entendido tudo e acrescido algo para minha formação,
	29	mas sim porque havia conseguido terminar um livro que é um clássico
	30	da literatura (e, na verdade, eu odiei a história – o que eu entendi dela,
	31	claro).
Sinopse do texto	32	“No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente
	33	observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da
	34	mesma forma que uma leitura é diferente de uma escuta de falas do dia
	35	a dia” (BRITO, 2012, pg. 27).
Reafirmação	36	Tudo isso relatado nos faz refletir sobre o que os autores, Kleiman e
Interpretação	37	Brito, dizem em seus textos e que foi relatado anteriormente; ler é
	38	muito mais do que apenas decodificar um amontoado de palavras e
	39	fazer sua própria compreensão, mas acima disso, é relacionar seu
	40	conteúdo com o conteúdo já existente em nossa mente.

Sinopse do texto	41 “A Leitura do mundo implicaria, portanto, o reconhecimento e a 42 percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais 43 íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência 44 delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a 45 aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de 46 transformação da ordem social injusta. Em termos claros, só faz sentido 47 aprender a leitura do texto se for para ampliar as formas de ser e de 48 perceber o mundo” (BRITO, 2012, p. 24).
Interpretação	49 Concluo, depois dessa experiência e de tomar conhecimento de o que é 50 uma leitura realmente, de acordo com os autores acima citados, ao me 51 arriscar em uma leitura não recomendada para uma menina de 12 52 anos, sem background suficiente para compreendê-la, pude refletir 53 sobre como levar minhas leituras a partir daquele momento em diante.
Etapa 3	54 Dos meus tenros 12 anos para a época da faculdade, a minha leitura 55 evolui – ou foi abruptamente obrigada a evoluir, talvez. No âmbito 56 acadêmico, as dificuldades apenas aumentam quando tratando de 57 compreensão de verdade de um texto, entretanto, conforme o tempo 58 passa, torna-se mais fácil conseguir compreender uma leitura um tanto 59 quanto mais sofisticadas.
Interpretação	60 Assim, a menina de 12 anos que teve inúmeros problemas ao ler 61 Iracema, hoje relê o mesmo livro sem problema algum. Tudo isso 62 devido ao que os autores explicam, o conhecimento de mundo 63 aumentou e agora tenho mais experiências como pessoa e sou mais 64 vivida do que a alguns anos atrás, o que me permite compreender 65 muito melhor um livro que exige certo teor crítico e conhecimento 66 prévio.

Fonte: Lopes, 2016, p. 42.

Pode-se perceber, com o Texto D, que os textos que integram o conjunto da T4 não conseguem se encaixar em um único gênero, sendo assim, conforme Martin e Rose (2008) afirmam, um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Os textos da T4 englobam os três propósitos sociais definidos por Rose e Martin (2012): envolver, informar e avaliar. Por esse motivo, que se encontram, no Texto D, etapas recorrentes dos seguintes gêneros: Exemplo, Relato autobiográfico e Interpretação.

O Quadro 10 a seguir ilustra a configuração desses 3 gêneros.

Quadro 10: Etapas do Gêneros Exemplo, Relato Autobiográfico e Interpretação

FAMÍLIA DE GÊNEROS	GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Histórias	Exemplo	Julgar o caráter ou o comportamento de um ser em uma história	Orientação Incidente Interpretação
Estruturações Históricas	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de Etapas
Respostas a textos	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

O gênero Exemplo aparece quando o estudante objetiva analisar um comportamento ou uma história; verifica-se isso na etapa de orientação (l. 1 a 2), em que a estudante contextualiza o seu leitor sobre o fato que irá contar. Em seguida, ela apresenta o Incidente (l. 3 a 6). Vale ressaltar também que se pode considerar esse trecho como um dos registros de etapa do gênero Relato autobiográfico, que aparece em sequência quando a estudante conta das semanas que se seguiram após o incidente (l. 23 a 31) e quando avança para a época da faculdade (l. 54 a 59). Na continuidade do texto, ela interpreta o incidente (l. 11 a 17; 49 a 53; 60 a 66). Para interpretar o fato, utiliza-se também do gênero Interpretação, já que traz citações de outros textos (l. 7 a 10; 18 a 22; 32 a 35; 41 a 48). Assim, ao mesmo tempo em que interpreta e reafirma esses textos, ela vai dando sentido a sua história pessoal.

Da mesma maneira que o texto apresenta fases de diferentes gêneros, de diferentes famílias, o texto apresenta fases que são difíceis de categorizar. Como, por exemplo, o trecho das linhas 36 a 40, em que reafirma a mensagem do outro texto, a qual ele insere no seu discurso para interpretar o incidente narrado.

Tarefa 5

O último texto a ser analisado pertence a T5, que tinha como objetivo a produção de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o aluno deveria escolher um tema específico e, com argumentos e contra-argumentos, defender o seu ponto de vista. Nesse sentido, os textos da T5 enquadram-se no gênero Discussão, já que compartilham do mesmo propósito social de avaliar, conforme mostra o Quadro 11 abaixo referente às etapas do gênero em questão.

Quadro 11: Etapas do Gênero Episódio

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

A seguir, detalha-se a análise da quinta tarefa.

Quadro 12: Texto E – Dissertação

Etapas	T5: Dissertação	
Questão	1	É incontroverso que diversos fatores acentuam o índice de
	2	criminalidade: racismo, alcoolismo, drogas, facilidade de comprar
	3	armas, baixo índice de escolaridade, entre outros. Porém, o nível de
	4	desigualdade social é uma das poucas causas da criminalidade que
	5	pode ser quantificada, facilitando seu estudo.
Lado 1	6	Desse modo, é mais fácil perceber que um país com melhor
	7	distribuição de riqueza, como a França, tem baixa criminalidade. O
	8	número de casos por homicídio por grupo de habitantes, em 1993, foi
	9	de 1.2. Já no Brasil, na mesma época, o índice foi 56.
	10	Além disso, um estudo sobre mortalidade por homicídios e
	11	condições de vida, publicado em 2001, constatou que: “A taxa de
	12	homicídios tem-se mostrado fortemente correlacionada aos níveis de
	13	renda, mostrando que a questão da violência urbana não pode ser
	14	dissociada da aguda disparidade presente na sociedade, que tende a
	15	torná-la menos coesa, menos confiável, mais injusta e hostil.”
	16	(MACEDO, Adriana C et al.)
Lado 2	17	Há quem possa argumentar que o Brasil é um país que possui muitos
	18	pobres, diferentemente da França, e este é o real motivo de tanta
	19	violência e criminalidade.
Resolução	20	Acontece que em países muito pobres, como Gana, país localizado no
	21	oeste da África, ocorriam 2,1 casos de homicídio para cada 100 mil
	22	habitantes, no ano de 1990. No Brasil, na mesma data, a média de
	23	casos de homicídios, por ano, por grupo de 100 mil habitantes, é 19,4.
	24	Assim, conclui-se onde não há diferenças sociais, seja a população
	25	preponderantemente rica ou pobre, os índices de criminalidade são
	26	baixos. Por outro lado, em países como o Brasil, onde 5% da
	27	população detém a mesma renda que os outros 95%, a violência é
	28	absurda e cresce a cada dia. Por isso, um grande passo para reduzir a
	29	criminalidade em nosso país é reduzir as diferenças sociais.

Fonte: Lopes, 2016, p. 44.

Além de compartilharem o mesmo propósito social, os textos da T5 possuem o mesmo objetivo sociocomunicativo de discutir dois ou mais pontos de vista, como mostra o Texto E. Em relação às etapas do gênero Discussão, o texto apresenta uma Questão (l. 1 a 5), que é o aumento da criminalidade no Brasil; expõem dois lados, o primeiro lado (l. 6 a 16) fala da relação entre criminalidade e desigualdades sociais, e o segundo lado (l. 17 a 19) contra-argumenta que a maior causa de criminalidade é a pobreza. Por fim, finaliza o texto com uma resolução (l. 20 a 29), concluindo que para reduzir a criminalidade é preciso diminuir as desigualdades sociais.

Considerações finais

Da discussão teórica hallidayana e seu deslocamento para o campo dos gêneros, percebe-se que, a partir da concepção de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos, o

gênero é um processo social e que a relação entre linguagem e contexto é inerente. Os gêneros representam atos linguísticos e sociais firmados culturalmente e produzidos por uma comunidade discursiva concreta. Logo, a construção de sentidos em um texto vai além de significados individuais e precisa ser analisada além dos seus traços linguísticos; é preciso explorar também as relações que são estabelecidas contextualmente para identificar os propósitos sociais e os objetivos sociocomunicativos.

Com a análise tipológica, os resultados indicam que a escolha dos gêneros, em cada tarefa, é motivada por propósitos sociais e objetivos sociocomunicativos comuns. Constatou-se também que os textos contemplam todas as etapas de desenvolvimento de cada gênero. Entretanto, alguns textos, mas especificamente pertencentes à T4, apresentam características de gêneros distintos. Confirmou-se que nem todos os textos se encaixam perfeitamente em um gênero ou outro, ou seja, um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Esse pressuposto se confirma dentro da Pedagogia de Gêneros, inclusive, pois os gêneros não são imutáveis e se modificam temporalmente e socialmente.

Por conseguinte, embora tenha sido possível identificar os gêneros de produção mais recorrentes, bem como reconhecer que a disciplina em questão, que é oferecida no início do curso, consegue contemplar textos de todos os propósitos sociais, é necessária uma análise topológica para verificar de forma mais concisa a singularidade da construção de sentidos nos textos desse contexto. Conclui-se que identificar de que maneira os sentidos são construídos em um texto em relação ao contexto possibilita uma compreensão mais concreta de como se dá esse processo de construção de sentidos na escrita. Nesse âmbito, o aluno precisa refletir e ter clareza do modo como esse processo se desenvolve. Por essa razão, acredita-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão desse processo e para a reflexão de novas práticas de ensino em contexto acadêmico que considerem não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da prática de escrita dos estudantes.

Referências

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos A. M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Universidade de Lisboa, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Portugal. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun.2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

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

LOPES, I. M. da S. *Escrita acadêmica e gêneros: uma análise sob o prisma da linguística sistêmico-funcional*. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

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

ROTTAVA, Lucia. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Editora da UNIJUI, v. 01, 2003.

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

SANTOS, Sulany Silveira dos. *A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da linguística sistêmico-funcional*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 181f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Wagner R; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, nº 34, p. 259-307, Florianópolis, jan./jun. 2013.

VIAN JR., O.; IKEDA, S. N. O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2009.