



Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional

Linguistic realizations and genre instantiation from the systemic-functional perspective

Cristiane FUZER

(Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Letras/
Departamento de Letras Vernáculas - Santa Maria - RS - Brasil)

ABSTRACT

The aim of this article is to draft a reading path oriented by relevant aspects of systemic functional theory which reveal the instantiation of genres of the story family. We focus on the notions of language stratification, realization and instantiation to explain the notion of genre in Systemic-Functional Linguistics and to analyze the linguistic realizations that demonstrate the socio-communicative purpose and the schematic structure of genre within a sample of texts socially recognised as fables, frequently used in the Brazilian school context.

Keywords: *Systemic Functional Linguistics; linguistic system; genres; stories.*



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se delinear um percurso de leitura guiado por aspectos relevantes da teoria sistêmico-funcional que revelem a instanciação de gêneros da família das estórias. Focalizam-se as noções de estratificação, realização e instanciação da linguagem para esclarecer a noção de gênero na Linguística Sistêmico-Funcional e analisar realizações linguísticas que evidenciam o propósito sociocomunicativo e a estrutura esquemática de gênero numa amostra de textos socialmente designados como fábulas, muito frequentes no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: *Linguística Sistêmico-Funcional; sistema linguístico; gêneros; estórias.*

Introdução

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é uma teoria que tem por objetivo, conforme Halliday, McIntosh and Strevens (1964), oferecer uma descrição científica da natureza e função da linguagem, a fim de compreender “como a linguagem funciona na vida social” (Hasan 2009:166). Não raras vezes, há quem diga que a LSF é muito complicada devido ao seu aparato altamente descritivo. Halliday (2009) tem uma explicação para isso: “É complicada – porque a linguagem é complicada, e não há nenhum motivo em fingir que ela seja simples. O problema é reconhecer quais aspectos da teoria são relevantes para determinada tarefa; isso, de fato, implica ter algum conhecimento do todo”¹.

Conhecer o todo para reconhecer aspectos relevantes da linguagem na realização de propósitos sociocomunicativos é fundamental na tarefa de descrever e analisar o funcionamento da linguagem e, por extensão, reconhecer e descrever gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. Isso só é possível, segundo Martin (2014: 316), com um “treinamento imersivo em LSF”². Martin (2014) reconhece que o tecnicismo da LSF,

1. No original: “It is complicated – because language is complicated, and there is no point in pretending that it is simple. The problem is to recognize which aspects of the theory are relevant to a given task; and that does entail having some acquaintance with the whole”.

2. No original: “immersive training in SFL”.

como uma rica vertente da linguística funcional orientada para o discurso, cria uma barreira e torna-se um desafio para muitos linguistas.

Linguistas que se propõem à imersão na teoria vêm consolidando o potencial de aplicabilidade da LSF para explicar o funcionamento da linguagem nos mais diversos discursos na vida social (citam-se aqui apenas alguns a título de exemplos): mídia (White 1997; Cabral 2007; Fuzer, Cabral e Olioni 2011), indústria e tecnologia (Rose 1997; 1998; 1992; 2007; White 1998), administração (Iedema 2003), ciências sociais (Wignell 2007); web e tecnologia (Zapavigna 2012; Lima-Lopes 2016), clínica (Fine 2006; Jordens et al. 2001; Iedema 2007); acadêmico (Gardner e Nessi 2012; Hood 2010; Unsworth 2000; Ninin, Joseph e Maciel 2015; Vian Jr. e Mendes 2015; Moraes e Barbara 2015; Cruz 2015; Ramírez 2015); forense (Zapavigna, Martin e Dwyer 2008; Coulthard 2016; 2002; 1994; Figueiredo 2016; Ribeiro e Fuzer 2014); tradução (Steiner 2005; Steiner e Yallop 2001; Gysel, Vasconcellos e Espindola 2015; Rodrigues Jr. 2015; Pagano e Vasconcellos 2005), escolar (Silva 2015; Fuzer 2015; Rottava; Naujorks 2016; Gerhardt, 2017), político (Souza 2015; Correa 2015; Bochet et al. 2017), dentre muitos outros.

Da confluência desses e tantos outros estudos, o potencial pedagógico da abordagem de gênero da LSF tem sido desenvolvido em diversos países. Um exemplo é o Projeto TeL4ELE – Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa, que envolveu parceria entre Suécia, Reino Unido, Dinamarca, Portugal, Espanha e Austrália e proporcionou formação a professores para o ensino de leitura e escrita numa perspectiva inclusiva, com ênfase na transversalidade das competências de letramento, usando como recurso gêneros textuais específicos de cada disciplina do currículo escolar (Gouveia 2014). Um dos desdobramentos desse projeto, no contexto português, é o estudo de Barbeiro (2015), que analisou versões resultantes de atividades de Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta na educação básica, de acordo com as propostas do programa *Reading to Learn*³ (Rose 2012; Rose e Martin 2012). Em outro estudo, Caels (2016) realizou levantamento de gêneros das Ciências Naturais em manuais escolares e analisou instanciações e realizações léxico-gramaticais

3. Tradução portuguesa: Ler para aprender.

de gêneros para implementação do Programa *Reading to Learn* com alunos do ensino fundamental.

Na América Latina, a abordagem de gênero da LSF tem sido utilizada em diversas pesquisas e atividades de ensino com textos em língua espanhola (Moyano 2007; Morris e Navarro 2007; Navarro e Chion, 2013; Manjarrés et al. 2015; Navarro 2016, dentre outros) e em língua portuguesa (Vian Jr. 2003; Ferreira 2010; Silva e Espindola 2013; Fuzer 2014; 2015; 2016; Fuzer, Michelotti e Weber 2015; Fuzer, Gerhardt e Weber 2016; Silva 2016, dentre outros).

Somando-se a esses estudos, neste artigo, enfrenta-se o desafio proposto por Halliday de reconhecer aspectos relevantes da teoria para realizar duas tarefas inter-relacionadas: 1) analisar o funcionamento da linguagem no texto para revelar seu propósito sociocomunicativo e estrutura esquemática de gênero; 2) sistematizar subsídios relevantes decorrentes da análise do gênero instanciado no texto para o trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar.

Para isso, é importante, antes, compreender o lugar do contexto na “arquitetura da linguagem” concebida pela teoria e esclarecer a concepção de gênero introduzida na LSF por Martin (1984/2012; 1992). Hood (2013:s.p.) argumenta que é preciso “explorar mais sobre a teoria na qual a construção de gênero se encontra na LSF. Afinal, como uma construção teórica, gênero significa o que ele faz em relação a outras construções teóricas; ele não existe por si só”⁴.

Com base no aparato teórico da LSF, apresenta-se, na sequência deste artigo, uma metodologia de análise de uma amostra de textos socialmente denominados fábulas, muito presentes nas aulas de língua portuguesa em escolas brasileiras. A seguir, apresentam-se evidências da instanciação de gêneros nesses textos e, com base nelas, delinea-se um percurso de leitura guiado por aspectos fundamentais da linguagem nos gêneros instanciados.

4. No original: “After all, as a theoretical construct genre means what it does in relation to other constructs in the theory; it does not stand alone”.

A “arquitetura da linguagem”⁵

Na LSF, a linguagem, como um dos sistemas semióticos que regem a vida social, tem uma propriedade a mais: “é um sistema *semogênico*, um sistema que *cria* significados”⁶ (Halliday 2009:60). Nesse sentido, o potencial de significado da linguagem é aberto – novos significados podem ser criados a qualquer momento nas experiências e interações sociais. Para se realizar, significados precisam do material, assim como a matéria precisa do significado para se organizar. Essa constatação leva Halliday ao seguinte comentário: “significado, na linguagem, é a teia mais complexa a qual conhecemos”⁷ (Halliday 2009:60). O projeto da LSF é, como resume Hood (2013:s.p.), “explicar o significado potencial dos textos, inclusive seu potencial para realizar os gêneros de uma cultura”⁸.

Realização é uma noção fundamental usada por Halliday (1994; 2009) e Halliday e Matthiessen (2014) para explicar a “arquitetura da linguagem”. Realização deriva do fato de a linguagem ser um sistema estratificado, “um ciclo que se estende à relação entre linguagem e seu contexto de operações”⁹ (Halliday 2009:62). A Figura 1 representa os estratos do sistema; as setas indicam a realização de um estrato em relação ao outro em diferentes graus de abstração.

5. Termo emprestado de Halliday (2009) e Halliday e Matthiessen (2014) – “The architecture of language”.

6. No original: “SFL locates language, in its turn, as one among a wider class of systems called ‘semiotic’ systems – systems of meaning. (...) Language has the further property that it is a *semogenic* system: a system that *creates* meaning”. (grifos do autor)

7. No original: “Meaning in language is the most complex web of meaning that we know of”.

8. No original: “to explain the meaning potential of texts, including their potential to enact the genres of a culture”.

9. No original: “a cycle which the extends to the relation between language and its context of operation”.

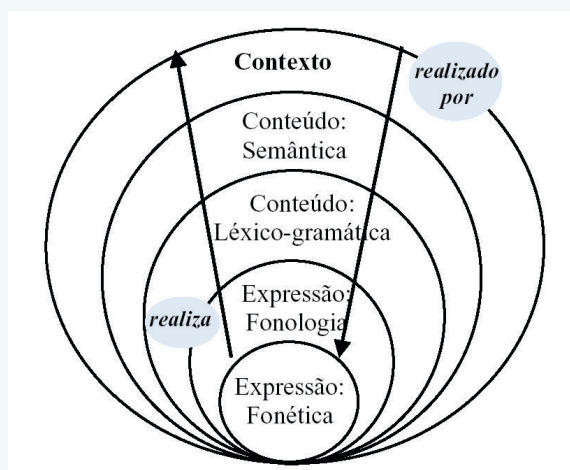


Figura 1 – Realização dos estratos do sistema da linguagem (adaptado de Halliday; Matthiessen 2014:24).

Ao se observar a seta à esquerda na Figura 1, olha-se para o sistema a partir de sua expressão mais material: a fonética realiza a fonologia¹⁰, pela qual se expressa o conteúdo da linguagem. O conteúdo, por sua vez, são dois estratos: a léxico-gramática realiza a semântica. Se observada a seta à direita na Figura 1, o ponto de partida passa a ser o estrato mais abstrato do sistema – o contexto – em direção à expressão (Halliday 2009). O estrato mais abstrato do sistema é o contexto, termo inicialmente usado na teoria de Firth, influenciado por Malinowski (Firth 1957/1968), assumido por Halliday (1964; 1971) ao introduzir a noção de registro e reconsiderado por Martin (1997/2012; 2014) ao introduzir a noção de gênero (ver seção subsequente).

Os estratos do sistema realizam-se em forma de estrutura, a qual, por sua vez, é uma configuração de elementos funcionais de uma dada escala (Halliday 2009: 64-70). No estrato léxico-gramatical, por exemplo, a estrutura é, no nível da oração, uma configuração de processo, participante e circunstâncias; no nível do grupo, é uma configuração de grupos verbais, grupos nominais e sintagmas preposicionais; no nível do grupo verbal, pode se constituir de verbo auxiliar e verbo lexical

10. No caso da escrita, é a grafologia.

(Halliday 2009:71). A relação é de constituência, uma vez que estruturas de um nível constituem estruturas do nível subsequente na escala.

O significado é, portanto, o produto da interação entre sistema e estrutura – relações paradigmáticas e sintagmáticas. Dada a natureza abstrata do sistema como potencial de realização de significados, para que se possa descrevê-lo é preciso analisar as instancicações desse sistema. Instanciação, de modo geral, é “a relação entre um potencial e sua instância” (Hasan 2009:169). Assim, enquanto a realização estabelece relações entre os estratos do sistema linguístico, a instanciação estabelece relações entre o sistema e o texto. De acordo com Halliday (2009:63), “cada texto é uma *instância* de algum sistema da linguagem”¹¹.

Halliday e Matthiessen (2014) destacam, contudo, que linguagem como sistema e linguagem como conjunto de textos não existem como fenômenos independentes e, por isso, não podem ser vistos como objetos separados. Os autores sugerem começar analisando um texto em particular e, então, olhar para outros textos que são semelhantes de acordo com certos critérios – que podem, em princípio, vir de um dos estratos da linguagem. Quando se estuda a amostra de textos, é possível “identificar padrões que todos eles compartilham e descrevê-los em termos de um *tipo de texto*”¹², embora os textos possam variar sistematicamente conforme a natureza dos contextos em que são usados. Os inúmeros textos encontrados na vida social são, portanto, formas de uso da linguagem em diversos contextos. Os textos podem ser interpretados como registros, padrões de instanciação de todo o sistema associado com determinado tipo de contexto (um *tipo de situação*). Nesse sentido, o registro pode ser representado como “uma configuração específica de probabilidades sistêmicas”¹³. Por meio de estudos qualiquantitativos, é possível descrever o perfil de registro dos textos – para exemplificar, Halliday e Matthiessen (2014) citam o tempo futuro como muito mais provável de ocorrer em previsões meteorológicas do que em estórias.

11. No original: “Every text is an *instance* of some language system” (grifo do autor).

12. No original: “identify patterns that they all share, and describe these in terms of a *text type*” (grifo dos autores)

13. No original: “a particular setting of systemic probabilities”.

As categorias de realização léxico-gramatical (transitividade, MODO, polaridade, modalidade, Tema-Rema) que realizam as três metafunções da linguagem no nível da oração, bem como as relações lógico-semânticas no nível do complexo oracional (acima da oração), os grupos (abaixo da oração), os recursos de coesão (ao redor da oração) e os modos de expressão metafórica (além da oração) são ferramentas que a LSF oferece para análises e estão detalhadamente descritas na obra seminal de Halliday (1985; 1994), revisada e ampliada com Matthiessen (2004; 2014).

O lugar do gênero na “arquitetura da linguagem”

O título desta seção é inspirado em Hasan (2009:166) – “O lugar do contexto num modelo sistêmico-funcional”¹⁴ – e na ampliação dos estratos do sistema da linguagem proposta por Martin (1985; 1997/2012) ao introduzir a noção de gênero na LSF¹⁵.

Por muito tempo, a abordagem de gênero da LSF tem sido divulgada como “Escola de Sydney”, especialmente a partir da publicação do artigo de Hyon (1996), que situa a perspectiva da LSF entre as três abordagens de gênero reconhecidas naquele período¹⁶. Entretanto, Martin (2014) esclarece que o termo “Escola de Sydney” foi usado por Green e Lee (1994) para se referir a “uma intervenção pedagógica da escrita na Austrália, com base na linguística sistêmico-funcional de Michael Halliday (...) organizada em torno de uma compreensão linguística particular do conceito de gênero”¹⁷ (citado por Martin 2014: 310).

Martin (2014) faz questão de distinguir a concepção de gênero derivada dos programas de letramento escolar de Sydney, com foco

14. No original: “The place of context in a systemic functional model”.

15. De acordo com o próprio Martin (2014), a concepção de gênero foi introduzida na LSF por ele na obra *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality* (1985, reimpressa em 1989).

16. Motta-Roth e Heberle (2015) acrescentam uma quarta abordagem: Escola de Genebra, que também tem proeminência no contexto pedagógico do Brasil.

17. No original: “a major intervention into writing pedagogy in Australia, based on the systemic-functional linguistics of Michael Halliday (...) organized around a particular linguistic understanding of the concept of genre”.

na escrita da escola primária, e a teoria de gênero como ela realmente se desenvolveu dentro de um modelo de LSF evolutivo de linguagem e semiose. O autor argumenta que, embora a linguística educacional tenha grande influência na divulgação da perspectiva de gênero da LSF, a teoria que se consolidou na obra *Genre relations* (Martin e Rose 2008) desenvolveu-se em relação a “um amplo e crescente espectro de contextos e contínuo desenvolvimento do modelo linguístico funcional da linguagem e da sociedade (e modalidades de comunicação associadas)” (Martin 2014:311). Por isso, embora tenha se originado de intervenções pedagógicas em escolas de Sydney, por pesquisadores que foram seus orientandos (como Christie 2002; 1999; 1997; Rose 1997; Rothery 1990; 1997), a denominação “Escola de Sydney” não é representativa dessa abordagem, que Martin (2014) prefere referir como gênero na LSF.

Martin (1997/2012) amplia a configuração do sistema da linguagem descrita por Halliday ao localizar o gênero no contexto de cultura, acima do registro, localizado no contexto de situação. Halliday (1978), apoiado na noção de semiótica conotativa e denotativa de Hjelmslev (1961), considera o contexto como o nível mais abstrato de significado, o que Martin (1997/2012; 2014) considera como uma perspectiva *superveniente*, em que o contexto é realizado através da linguagem como algo extralinguístico, acima e além da linguagem. Porém, Martin (1997/2012; 2014) e seguidores veem a configuração do contexto numa perspectiva *circunveniente*, contraste demonstrado na Figura 2, em que os círculos cotangenciais representam a relação de realização entre estratos na perspectiva de superveniência, ao passo que os círculos concêntricos representam a relação de inclusão entre os recursos da linguagem e o contexto extralinguístico em que são implantados.

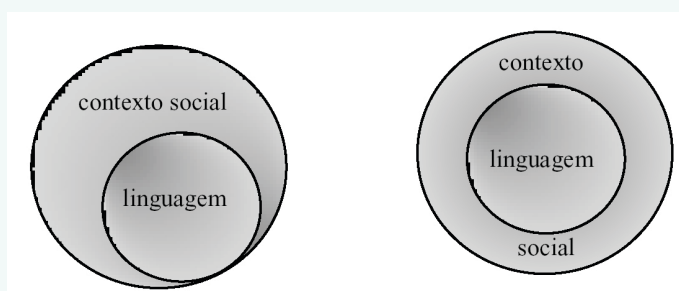


Figura 2 – Perspectivas superveniente e circunveniente sobre linguagem e contexto (traduzido de Martin 2014:313).

Pela perspectiva de circunveniência, Martin (2014) concorda que é necessário considerar fatores extralinguísticos, como fazem linguistas sob o enfoque de outras abordagens (como Nova Retórica ou ESP por Miller 1984; Bazerman 1988; Swales 1990), mas não vê possibilidade de análise desses fatores sem análise de texto de algum tipo. Dessa forma, Martin (1997/2012) propõe uma ampliação da estratificação do sistema da linguagem (Figura 3), incluindo o gênero como instanciação do contexto de cultura, que transcende as metafunções e é responsável por “especificar as combinações particulares de valores de campo, relações e modo que determinada cultura permite e sua encenação e fraseado à medida que o discurso se desdobra”¹⁸ (Martin 2014:313).

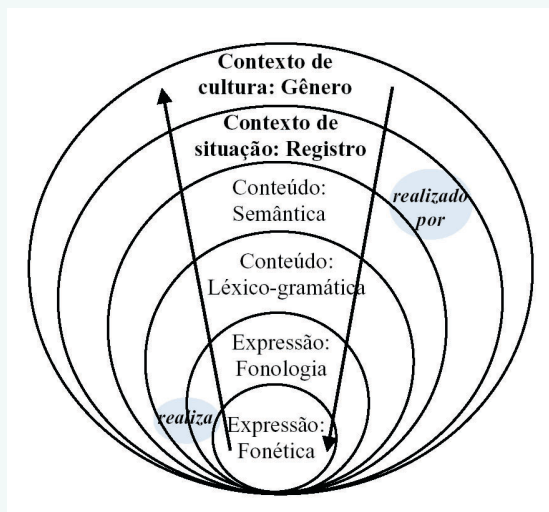


Figura 3 – Ampliação da estratificação do sistema da linguagem na perspectiva superveniente – localização do gênero no contexto de cultura (adaptado de Martin 1997/2012).

Nessa perspectiva, registro e gênero são estratos complementares, em que o gênero (que não tem organização metafuncional) se realiza por meio do registro (organizado em campo, relações e modo) (Martin 1997/2012; Eggins e Martin 1997). A realização desses níveis é interpretada como metarredundância, pela qual o “gênero interpreta padrões

18. No original: “for specifying the particular combinations of field, tenor and mode values a given culture allows and their staging and phasing as discourse unfolds”.

de variáveis do registro, assim como o registro interpreta padrões de escolhas linguísticas”¹⁹ (Martin 1997/2012:188).

O desdobramento do discurso, nessa perspectiva, dá-se em etapas e fases, evidenciados nos textos por funções léxico-gramaticais e semântico-discursivas que realizam as três funções semióticas da linguagem no contexto social: representar experiências (significados ideacionais), construir relações sociais (significados interpessoais) e organizar os significados em forma de texto (significados textuais).

Assim, gênero é definido como “processos sociais orientados para propósitos e etapas”²⁰ pelos quais os indivíduos em uma dada cultura vivem suas vidas (Martin 1997/2012:13; Rose e Martin 2012:54). São processos sociais porque os gêneros são negociados na interação entre os usuários da linguagem (falantes e ouvintes ou escritores e leitores), como meio de prosseguir as atividades que promovem suas comunidades. São organizados em etapas²¹ porque a realização de um processo social geralmente leva mais de um passo, com mudanças em variáveis de campo, relações e modo de um passo para outro; para a comunicação ser eficaz, a linguagem mobilizada tem de promulgar, etapa por etapa, a função do gênero (Rose e Martin 2012). São orientados para propósitos específicos porque as etapas tendem a se mover progressivamente em direção à culminância; se o ponto de culminância não for alcançado, o gênero estará incompleto e o propósito comunicativo se frustrará (Martin 1997/2012).

Assim, os textos, como instâncias de um gênero, aproximam-se por seus propósitos sociais no contexto de cultura e por suas etapas semelhantes na estrutura esquemática, mas diferenciam-se pela rea-

19. No original: “genre interprets patterns of register variables, just as register interprets patterns of linguistic choice”.

20. No original: “staged, goal-oriented, social process”. Neste artigo, optou-se por traduzir “stage” como etapas, em vez de estágios, para melhor indicar o caráter de movimento e progressão dos significados instanciados no texto.

21. Martin (2014) observa que, embora os movimentos e passos do modelo CARS de Swales (1990), por exemplo, pareçam comparáveis, em certos aspectos, às etapas e fases de gênero de Martin e Rose (2008), os estudiosos de LSF não podem simplesmente assumir o modelo CARS em seu próprio trabalho, uma vez que as bases são diferentes. A estrutura esquemática em etapas e fases é estabelecida com base em configurações recorrentes de significado, num modelo funcional que distingue gênero e macrogênero, ou complexo de gêneros.

lização linguística do registro, que está relacionado a um contexto de situação, mais específico, com características peculiares que podem variar de um texto para outro (Rose e Martin 2008). Por isso, conforme Gouveia (2013), textos que compartilham propósito sociocomunicativo e etapas semelhantes podem ser agrupados em uma mesma “família de gêneros” (Martin e Rose 2008).

Da família das estórias²², por exemplo, foram encontrados cinco gêneros elementares descritos pelos pesquisadores australianos: o relato, a narrativa, o *exemplum*, o episódio e a observação. A narrativa, por exemplo, tem o propósito específico de “resolver uma complicação” (Rose e Martin 2012: 67); diferencia-se do relato, cujo propósito é relatar uma sequência de eventos, sem alcançar uma resolução (Rose e Martin 2012).

Cada gênero apresenta etapas, que são “componentes relativamente estáveis de sua organização”, algumas das quais são obrigatórias por caracterizarem o gênero (Martin e Rose 2008:82). Cada etapa pode se compor de fases, que são mais variáveis e podem ser exclusivas para um texto particular (Martin e Rose 2008:82). Sistematizações e exemplos de estruturas esquemáticas de gêneros alojados em famílias são encontrados em vários estudos publicados por Martin e seguidores, como, por exemplo, Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008), Rose e Martin (2012), dentre outros.

Considerando a premissa de que “cada texto é uma *instância* de algum sistema da linguagem”²³ (Halliday 2009:63), na perspectiva ampliada proposta por Martin (1985; 1992) pode-se considerar que cada texto instancia um gênero ou um macrogênero (ou complexo de gêneros, em que um ou mais gêneros são relacionados para cumprir um propósito principal). Propósitos e etapas são evidenciadas por realizações léxico-gramaticais e semântico-discursivas que, pela recorrência, são fundamentais para a instanciação do gênero. É nessa direção que empreendemos o percurso de análise na amostra de textos selecionados neste estudo, a fim de revelar o(s) gênero(s) por eles instanciado(s).

22. Em vista do propósito geral dessa família de gêneros, é utilizado o termo “estórias” (*stories*) para demarcar a distinção com o termo “histórias” (*histories*), que se refere aos gêneros cujo propósito é relatar fatos e acontecimentos reais, não ficcionais (Martin e Rose 2008).

23. No original: “Every text is an *instance* of some language system” (grifo do autor).

Percursos de análise de instâncias de gêneros e suas realizações nos estratos da linguagem

A leitura, sob a lente sistêmico-funcional, pode se dar em uma destas direções: 1) iniciar pela descrição de variáveis do contexto, que poderão ser confirmadas pela análise das marcas linguísticas que as realizam em forma de texto, ou 2) iniciar pela análise de marcas linguísticas que expressam significados que realizam as variáveis do contexto na materialidade textual. Ambas as direções são válidas na LSF (Halliday e Matthiessen 2004; 2014) e possibilitam alcançar objetivos semelhantes no processo de ensino e aprendizagem de leitura no contexto escolar, uma vez que análises criteriosas do funcionamento da linguagem, em qualquer uma dessas direções, necessariamente contemplam o contexto e suas realizações linguísticas em textos.

Conforme mencionado anteriormente, realizações linguísticas são dadas pelas funções léxico-gramaticais que realizam as funções semântico-discursivas, as quais, por sua vez, realizam as variáveis contextuais no discurso. Nessa direção, assume-se uma postura dialética entre contexto e texto, enfatizando-se o papel das escolhas linguísticas na realização dos significados contextuais.

Categorias dos sistemas léxico-gramaticais (transitividade, MODO, modalidade, polaridade e Tema-Rema) que realizam as três metafunções da linguagem (com base em Halliday e Matthiessen 2014) e dos sistemas semântico-discursivos (em especial ideiação, avaliatividade e periodicidade) (Martin 1992; Martin e White 2005) foram mobilizadas à medida que os textos eram segmentados em porções conforme as funções linguísticas que evidenciavam as etapas de gênero, num movimento dialético entre os estratos da linguagem.

Tendo em vista mapeamentos de repertórios de gêneros no contexto educacional (Martin 1984/2012; Martin e Rothery 1986; Christie 2012; 2002; 1999; Coffin 1997; Martin e Plum 1997/2012; Rothery e Slenglin 1997/2000; Macken-Horarik 2002; Christie e Derewianka 2008, dentre outros), apresenta-se, a seguir, um percurso de análise que se propõe aplicável em atividades de leitura detalhada de gêneros que instanciam recursos de linguagem que representam, de acordo com Christie (2012), distintos graus de complexidade para o desenvolvi-

mento cognitivo de estudantes nos estágios da escolarização. Nesse sentido, apresenta-se a análise de dois textos que instanciam gêneros da família das estórias, muito presentes em atividades para os anos finais do ensino fundamental. Tendo em vista relações intertextuais da amostra analisada, organiza-se o percurso de leitura em três momentos, a seguir apresentados, cuja sequência não é estanque – pode-se inverter a ordem das ações conforme os propósitos de ensino. Aqui, entretanto, opta-se por olhar, inicialmente, ocorrências do estrato léxico-gramatical em direção aos estratos semântico-discursivo e contextual (estratos mais abstratos do sistema), de modo a explicitar construção dos significados em fraseados à medida que o discurso se desdobra (Martin 2014). Pretende-se, assim, ilustrar como o conhecimento da gramática pode ajudar a avaliar criticamente os textos a fim de identificar pontos de vista e modos de interagir, examinar como a linguagem pode ser manipulada para acionar certos efeitos e posições de leitor em diferentes maneiras e conhecer como a linguagem pode ser usada para construir várias identidades ou um modo particular de ver o mundo (Derewianka 2013).

1º Momento: analisando realizações linguísticas que evidenciam o gênero

Do repertório de gêneros que estudantes precisam aprender a ler e escrever satisfatoriamente no ensino fundamental, uma rápida observação em livros didáticos de língua portuguesa ou uma consulta a professores da área em escolas brasileiras facilmente levará à constatação de que a narrativa está em posição de destaque. A estrutura esquemática da narrativa, a partir do modelo de Labov e Waletzki (1967), é comumente considerada como a organização canônica de toda e qualquer estória: Orientação ^ Complicação ^ Avaliação ^ Resolução ^ Coda²⁴ (embora esta última etapa não costume ser familiar no contexto educacional brasileiro).

Estudos na perspectiva da LSF já comprovaram que todas as estórias compartilham o propósito geral de envolver/entreter os ouvintes

24. Não se está considerando aqui o modelo de estrutura narrativa comumente usado nos estudos literários, que segue outros critérios.

ou leitores com fatos e acontecimentos e têm uma orientação, alguma sequência temporal de eventos e algum tipo de encerramento (Martin e Plum 1997/2012). Contudo, nem todas as histórias se constituem das mesmas etapas e, por conseguinte, apresentam propósitos específicos distintos (Plum 1997; Martin e Rose 2008). Uma história pode se instanciar ora como uma narrativa (desde que o propósito seja resolver uma complicação), ora como um *exemplum* (cujo propósito é julgar comportamentos, sem haver necessariamente uma resolução), ora como um episódio (em que se compartilham reações emocionais diante de um evento marcante), ora como um relato (em que se apresenta uma sequência de eventos que podem representar ou não uma complicação). Nem toda história, portanto, é uma narrativa. Este é o primeiro aspecto que precisa ser considerado pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de histórias no contexto escolar brasileiro.

Por esse aspecto inicia-se um percurso de leitura e análise que pode conduzir estudantes do ensino fundamental a desenvolver consciência linguística sobre gêneros usados para envolver ouvintes/leitores. Pode-se começar apresentando uma sequência de elementos linguísticos que leve os estudantes a terem consciência das estruturas de linguagem que constituem o discurso²⁵, como mostra o Quadro 1.

<p>Apresenta-se uma palavra: <i>cigarra</i></p> <p>Acrescentam-se outras duas palavras para constituir um grupo: <i>uma jovem cigarra</i></p> <p>Acrescenta-se um grupo verbal para constituir uma oração: <i>Houve uma jovem cigarra</i></p> <p>Acrescenta-se oração para constituir um complexo oracional: <i>Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro.</i></p> <p>Acrescentam-se outras orações ou complexos oracionais para constituir uma etapa: <i>Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando estava cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.</i></p>

25. Atividade inspirada em análise apresentada por Martin (2013) para gêneros de outras famílias.

Acrescentam-se outras etapas para constituir o **gênero**:

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando estava cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros debilitou-se socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa arrastar lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique... Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O bom tempo cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nesta árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que a sua cantoria proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de Sol.

Moral da história: artistas, poetas, pintores, músicos são as cigarras da humanidade.²⁶

Quadro 1 – Exemplo de constituição das estruturas da linguagem em texto.

Esse exercício pode ser feito para introduzir o estudo da linguagem em porções de textos ou em textos completos. No caso da fábula produzida pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato (que viveu de 1882 a 1948) apresentada no Quadro 1, pode-se conduzir a leitura detalhada iniciando pela descrição das variáveis contextuais ou pela análise de estruturas linguísticas relevantes para a construção dos significados que realizam as etapas do gênero nesse texto. Funções léxico-gramaticais

26. Fonte do texto tomado como exemplo: LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973. v.3. (Série a)

de transitividade, por exemplo, são úteis para ver como as etapas do gênero são construídas. Pode-se analisar com os estudantes a primeira porção do texto (excerto 1):

- (1) *Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando estava cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.*

Destaca-se que o texto inicia com uma estrutura oracional típica de estórias, com processo existencial: “Houve uma jovem cigarra”. Além de Existente, a participante “cigarra” é representada desempenhando outras três funções: Portador de Atributos em duas orações relacionais (“tinha o costume de chiar” e “estava cansadinha”); Comportante em oração comportamental (“chiar ao pé de um formigueiro”) e Experienciador em uma oração mental perceptiva (“observar as formigas”). As formigas, por sua vez, aparecem na função de Fenômeno do processo mental “observar” e Ator da oração material “abastecer as tulhas”. É importante destacar também as circunstâncias que evidenciam o cenário em que as personagens se encontram: a localização (“ao pé de um formigueiro”) e a frequência com que as formigas labutavam (“na eterna faina”). Essas escolhas linguísticas representam, por um lado, comportamentos associados a divertimento e, por outro, ações associadas ao trabalho pesado, que contribuem para orientar o ouvinte/leitor a respeito da rotina de cada personagem, evidenciando-se, assim, a etapa *Orientação*.

Passa-se à análise da porção seguinte do texto em que se representam mudanças na rotina das personagens, introduzidas pela relação lógico-semântica dada por “Mas” (excerto 2):

- (2) *Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passam o dia cochilando nas tocas.
A pobre cigarra sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros debilitou-se socorrer-se de alguém.
Manquitolando, com uma asa arrastar lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique... Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.
– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
– Venho em busca de agasalho. O bom tempo cessa e eu...*

A formiga olhou-a de alto a baixo.
– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?
A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:
– Eu cantava, bem sabe...
– Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nesta árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
– Isso era eu...

O uso de “Mas” já sinaliza o início de um desequilíbrio na rotina das personagens, ocasionada por mudanças no cenário, representado por orações materiais que evidenciam alterações climáticas (“o bom tempo afinal passou”, “vieram as chuvas”, “O bom tempo cessa”). Nesse cenário, o estado e o comportamento dos animais também são representados de outro modo por epítetos (“arrepitados”, “frioenta”) e orações comportamentais (“passam o dia cochilando nas tocas”).

A situação da cigarra torna-se mais complicada ainda, sinalizada por marcas linguísticas que avaliam o estado em que se encontra: “sem abrigo e metida em grandes apuros”, “a triste mendiga suja de lama”. Em vez de chiar e divertir-se, a cigarra assume outros comportamentos: “debilitou-se socorrer-se de alguém”, “Manquitolando, com uma asa arrastar”, “a tossir”, “toda tremendo”. Essas escolhas linguísticas são avaliativas, por indicarem um julgamento acerca da incapacidade da cigarra em enfrentar o tempo frio. A representação de desequilíbrio na rotina das personagens e a presença de avaliações negativas evidenciam a etapa *Complicação*, obrigatória na configuração do gênero narrativa, conforme Rose e Martin (2008).

Outros significados interpessoais que podem ser destacados no processo de ensino e aprendizagem desse gênero são as funções de fala e os modos oracionais que as realizam. Ainda na etapa *Complicação*, a sucessão de três perguntas (realizadas no modo interrogativo) e as respectivas respostas (realizadas no modo declarativo) colocam as personagens em diálogo, recurso comumente usado para dar voz às personagens e conceder mais dinamismo à estória. Essa sequência de perguntas e respostas envolve o ouvinte/leitor num suspense, deixando-o na expectativa da resolução.

A expectativa prossegue na próxima porção do texto (excerto 3):

- (3) – *Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que a sua cantoria proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.*

Em vez de perguntas, um comando (realizado no modo imperativo) é atribuído à voz da formiga: “Pois entre, amiguinha”. O uso do vocativo “amiguinha”, no grau diminutivo, sugere um tratamento afetuoso dirigido à cigarra. Seguem-se declarações que funcionam como justificativa para a atitude da formiga. Sob o ponto de vista da avaliatividade, tais declarações carregam marcas linguísticas que avaliam positivamente os momentos em que as formigas ouviam o chiado da cigarra: “as boas horas que a sua cantoria proporcionou”; “nos distraía e aliviava o trabalho”; “que felicidade”; “tão gentil cantora”. Essas escolhas linguísticas evidenciam apreciação positiva por parte das formigas pela atividade desempenhada pela cigarra na etapa inicial da narrativa, quando o cenário lhes era favorável. A presença marcante de itens avaliativos representando a reação da formiga perante o pedido de ajuda da cigarra configura a etapa *Avaliação* no gênero narrativa, que contribui para ampliar a expectativa do ouvinte/leitor sobre a *Resolução*, etapa que se realiza no excerto 4:

- (4) *A cigarra entrou, sarou da tosse*

Nessa porção do texto, a Complicação se resolve, conforme indicam os processos “entrou” e “sarou da tosse”, de que a cigarra participa como Comportante. A estória termina com a explicitação da atividade desempenhada pela cigarra naquela comunidade:

- (5) *e voltou a ser a alegre cantora dos dias de Sol.*

A oração relacional “voltou a ser a alegre cantora dos dias de Sol”, além de identificar a atividade pela qual a cigarra foi reconhecida pelas formigas, contribui para restabelecer o equilíbrio inicial da narrativa. O auxiliar “voltou” e o grupo preposicional “dos dias de Sol” representam o retorno do cenário com que a estória teve início e a retomada das atividades de rotina das formigas e da cigarra, configurando a etapa

Coda. Tem-se, assim, um final feliz, como se espera do gênero narrativa, que tem a resolução de problemas como etapa fundamental. No caso desse texto, a resolução é representada pela preservação da vida da cigarra, sem que uma expressiva transformação de sua condição inicial tenha ocorrido²⁷.

Uma etapa típica em outro gênero foi usada como etapa opcional para expressar um comentário do narrador (excerto 5):

- (5) *Moral da história: artistas, poetas, pintores, músicos são as cigarras da humanidade.*

A relação de identidade entre cigarras e seres humanos sob o ponto de vista da atividade que desempenham explicita um dos fatores que costumam ser associados a textos fabulares: animais personificados em atitudes humanas – ou, neste caso, atividades humanas identificadas com as de um animal, constituindo a etapa *Interpretação*.

A observação dessas realizações léxico-gramaticais em associação com as etapas organizacionais evidencia o propósito fundamental do gênero narrativa na versão de Monteiro Lobato: resolver uma complicação. Uma vez compreendido o texto no estrato léxico-gramatical, questões podem ser lançadas para desafiar os alunos à leitura de outro texto: esse mesmo propósito se realiza em outra versão da fábula, produzida por outro autor em outro lugar e em outra época? Como as escolhas linguísticas evidenciam isso? É o que se aborda na próxima seção.

2º Momento: comparando realizações linguísticas e distinguindo gêneros

Para fins de comparação, analisa-se a seguir uma versão bastante antiga da conhecida estória da cigarra e da formiga, na qual Monteiro

27. Em muitas narrativas, especialmente as que recebem o rótulo social de contos de fada, é comum as personagens, a partir da resolução, terem sua condição transformada – princesas casam-se com príncipes e se libertam de feitiços, pobres têm sua condição de vida melhorada. Ver, por exemplo, análise da narrativa em “O Pequeno Polegar”, dos Irmãos Grimm, em Fuzer, Gerhardt e Weber (2016).

Lobato muito provavelmente se inspirou, atribuída a Esopo, fabulista grego que teria nascido no final do século VII a.C. ou no início do século VI a.C. Com o objetivo de reforçar os conhecimentos dos alunos sobre os níveis de constituição da linguagem, pode-se repetir a atividade mostrada no Quadro 1. Para desafiar os alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas e percebê-las como evidências de um propósito sociocomunicativo que se realiza em etapas de gênero, pode-se apresentar-lhes o texto segmentado como no Quadro 2, cuja primeira coluna os alunos vão preenchendo com as respectivas etapas do gênero a ser descoberto durante a análise linguística dos excertos²⁸.

Quadro 2 – Exemplo de ilustração das etapas de gênero instanciado em texto.

Etapas	Texto: “A cigarra e as formigas”, de Esopo*
1	Era inverno e as formigas botaram para secar os grãos que a chuva molhara. Uma cigarra faminta lhes pediu o que comer.
2	Mas as formigas lhe disseram: – Por que tu também não armazenaste tua provisão durante o verão? – Não tive tempo – respondeu a cigarra –, no verão eu cantava.
3	As formigas completaram: – Então agora dance. E caíram na risada. Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

* Fonte do texto tomado como exemplo: ESOPPO. *Fábulas de Esopo*. Trad. Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Mantendo-se o foco nas realizações linguísticas, pode-se solicitar que os alunos destaquem, no primeiro excerto do texto no Quadro 2, elementos que indicam a etapa *Orientação*. O cenário meteorológico é representado por uma oração existencial (“Era inverno”). As atividades dos participantes são representadas de modos distintos: as formigas são Ator em processos materiais que as representam como trabalhadoras (“as formigas botaram para secar os grãos”), ao passo que a cigarra, caracterizada como “faminta” e na função de Dizente do processo verbal “pediu”, é representada como necessitada, mendiga.

28. O texto pode ser apresentado no todo, como no Quadro 2, ou em partes, mostrando-se aos alunos uma etapa de cada vez, a fim de explicitar a progressão informacional do texto à medida que cada etapa vai sendo adicionada.

Estabelece-se, assim, a relação entre as personagens: a cigarra em situação desfavorável que pede ajuda às formigas, e as formigas em posição de poder ajudar a pedinte, tendo em vista sua ação sobre os alimentos necessários à sobrevivência no inverno.

A expectativa da cigarra, indicada no excerto 1, é receber a ajuda das suas interlocutoras. Entretanto, o conetivo “Mas”, que inicia o excerto 2, introduz a relação lógico-semântica de contraexpectativa, muito frequente na transição da etapa Orientação para a etapa subsequente em estórias. A expectativa da cigarra fica em suspenso diante da pergunta: “– Por que tu também não armazenaste tua provisão durante o verão?”. A resposta da cigarra revela seu comportamento: “cantava”, motivo de sua falta de tempo para armazenar alimentos. Não se verifica, aqui, uma Complicação propriamente, pois a situação problemática que levou a cigarra a pedir ajuda já está apresentada na Orientação. O que se evidencia é um *Incidente* tanto do lado das formigas, uma vez que tiveram seu trabalho interrompido pela cigarra, quanto do lado da cigarra, uma vez que esperava pela ajuda de quem tinha alimentos a compartilhar.

Se a expectativa da cigarra fosse atendida, realizar-se-ia a etapa Resolução e, assim, a narrativa seria o gênero instanciado nesse texto. Não é isso, porém, que se evidencia na sequência, em que as formigas, no excerto 3, retomando o turno de fala, expressam um comando: “Então agora dance”, em que a cigarra é convidada, em tom irônico, a manter-se como Comportante no universo da diversão, em que já cantava. A reação das formigas é de deboche, indicado pela oração comportamental “caíram na risada”. Essas escolhas linguísticas indicam que as formigas interpretam os comportamentos cantar e dançar como atividades muito diferentes de ações como armazenar grãos. Para as formigas, atividades que servem para diversão não são consideradas atividades laborais que mereçam em troca recursos para sustento e abrigo. Realiza-se, assim, a etapa *Interpretação*, reforçada pela oração relacional indicada como a moral da estória: “Os preguiçosos colhem o que merecem”. No contexto da estória, a tendência do leitor é associar o Portador “preguiçosos” à personagem cigarra, haja vista a representação que lhe foi dada como alguém que se diverte e não trabalha. Nesse sentido, “preguiçoso” é um julgamento negativo atribuído a quem não executa atividades que demandam força física e resultam diretamente

em provisões para a sobrevivência. Essa concepção de trabalho levou ao julgamento negativo, que resulta na desvalorização da atividade desempenhada pela cigarra e no desprezo por parte dos que se consideravam trabalhadores naquela sociedade. Diante da impossibilidade de obter alimentos em pleno inverno e da falta de solidariedade das formigas, é muito provável que o destino da cigarra seja a morte.

A estória, na versão de Esopo, não tem, portanto, Resolução para o problema enfrentado pela cigarra, o que descarta a possibilidade de instanciação do gênero narrativa. O propósito que se apresenta em primeiro plano no texto é avaliar comportamentos, o que é típico do gênero *exemplum*, que se desenvolve, tipicamente, nestas etapas: Orientação ^ Incidente ^ Interpretação (Rose e Martin 2008). Opcionalmente, pode apresentar também Coda.

Ao se compararem os resultados das análises dos textos analisados até aqui, verifica-se um propósito em comum: envolver ou entreter o ouvinte/leitor, razão pela qual ambos os textos podem ser agrupados na mesma família. O entretenimento, de maneira geral, é cooptado para “atingir objetivos socioculturais ideologicamente direcionados” (Rothery e Stenglin 1997), os quais podem variar de uma sociedade para outra ou mudar ao longo do tempo. Nesse sentido, a estória atribuída a Esopo reflete concepções e valores diferentes em relação à estória contada por Monteiro Lobato. Cada um dos textos desenvolve um objetivo específico e, por isso, organiza-se com algumas etapas distintas, razão pela qual instanciam gêneros diferentes, embora compartilhem o propósito geral de envolver. Diante dessa constatação, pode-se desafiar os alunos com a seguinte questão: por que as escolhas linguísticas de Lobato, ao recontar a estória da cigarra e da formiga, instanciam um gênero diferente do que foi usado por Esopo? Que aspectos do contexto social poderão estar por trás dessas escolhas? Uma possibilidade de encaminhamento da discussão é apresentada na seção a seguir.

3º Momento: Interpretando os significados em contextos de cultura

Gêneros da família das estórias são poderosos para induzir membros da cultura a formas adequadas de comportamento e de resolução

específica de problemas. De acordo com Rothery e Stenglin (1997), têm importante papel na construção de valores de individualidade e na focalização da necessidade de conservar sequências de atividades para manter a estabilidade na cultura.

Nesse sentido, ao contar a estória da cigarra e da formiga com foco nos seus comportamentos, o texto de Esopo ressalta o esforço e a disciplina necessários à realização de atividades que resultam na preservação da vida e, ocasionalmente, no progresso dos indivíduos – representados pelas formigas que armazenaram grãos durante o verão para garantir a sobrevivência durante o inverno. Isso se manifesta no texto em contraponto com as atividades de cantar e dançar, as quais são interpretadas como comportamentos de indisposição ou aversão ao trabalho. De certa forma, o texto esopiano reflete uma concepção clássica de trabalho, a qual, conforme Anthony (1977), atribui ao trabalho características como degradante, inferior, desgastante e duro, que competia aos escravos; atividades políticas e/ou intelectuais não eram consideradas trabalho (Borges 1999).

O conceito de trabalho tem sofrido variações nos seus aspectos mais específicos na conjuntura histórica e no espaço, pois “cada cultura, e dentro dela cada grupo humano, imprime qualidades únicas e próprias ao seu modo de ver e concomitantemente de viver o trabalho, de acordo com suas particularidades” (Oliveira, Santos e Cruz 2007: 8). Isso pode ser percebido ao se compararem textos produzidos em diferentes épocas e contextos sociais.

Na estória da cigarra e das formigas produzida por Lobato, as escolhas linguísticas analisadas sugerem a presença de duas concepções de trabalho. Na voz da formiga, o enunciado “Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho” faz uma sutil alusão à concepção clássica de trabalho, nos termos de Anthony (1977), a partir do processo “aliviava”, sinalizando o pressuposto de que o trabalho é pesado, difícil, árduo.

Por outro lado, a atribuição de finalidades diferenciadas à atividade protagonizada pela cigarra – “distraía” e “aliviava” –, tendo as formigas como Beneficiário desses processos, aponta para uma concepção marxista de trabalho²⁹. Na concepção marxista, o trabalho tem

29. De acordo com Borges (1999), a concepção marxista parte da crítica a uma concepção anterior, a capitalista tradicional, na qual o trabalho é descrito como mercadoria, tendo

elevada centralidade na vida das pessoas e representa expressividade e autoconstrução do ser humano, fornecendo recompensas de acordo com as necessidades de cada um, de conteúdo criativo, desafiante e dignificante (Borges 1999).

O reconhecimento e a valorização da atividade realizada pela cigarra, expressos na etapa Avaliação, motivam a existência da etapa Resolução. Assim, o foco, que na versão de Esopo estava nos comportamentos das personagens, passa a ser, na versão de Lobato, a gratidão por um benefício concedido, como recompensa às necessidades dos indivíduos. Os benefícios concedidos pelas formigas – “cama e mesa durante todo o mau tempo” – podem ser considerados uma forma de pagamento pelas “boas horas” que a cantoria da cigarra lhes proporcionou enquanto realizavam o serviço pesado. No final do texto, a moral traz uma analogia entre a atividade da cigarra e dos artistas, poetas, pintores e músicos, ou seja, seu trabalho distrai os trabalhadores de outras categorias e alivia o peso de suas atividades laborais.

Levanta-se aqui a hipótese de que, para expressar outra visão sobre o mundo do trabalho, tornando visível a importância de uma categoria até então pouco reconhecida na sociedade, Lobato recontextualizou a estória clássica, acrescentando etapas do gênero narrativa. Assim, o que ficou sem solução na fábula de Esopo é resolvido, na versão de Lobato, em função de uma nova perspectiva sobre o trabalho e suas finalidades no convívio social.

Considerações finais

Resultante de atividades de pesquisa, ensino e extensão em estreita sintonia, realizadas no âmbito dos projetos “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional” (GAP CAL 037375) e “Ateliê de Textos: práticas orientadoras para a produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional” (GAP CAL 040190), o percurso de leitura delineado a partir da análise simplificada de uma mostra de textos de curta extensão tem a expectativa de delinear um

como principal valor sua instrumentalidade para o sucesso econômico; é tomado como duro, estritamente supervisionado, simplificado, exigindo poucos requisitos de qualificação do trabalhador, organizado de forma que se separe a execução da concepção.

método de leitura aplicável a textos em língua portuguesa no contexto escolar.

No que se refere ao ensino de leitura, é importante associar os significados construídos pelas escolhas linguísticas nos textos com o contexto de cultura de cada sociedade em suas respectivas épocas e ideologias. No caso dos textos aqui analisados, ao longo dos vários séculos que separam Esopo e Monteiro Lobato muitas mudanças ocorreram em diversos níveis na sociedade, ao passo que certos aspectos se mantêm inalterados, e isso se reflete, em alguma medida, nos textos produzidos. Lobato traz um novo contexto para uma estória que atravessou países e gerações, usando-a para envolver ouvintes e leitores numa ideologia diferente daquela indicada por Esopo.

Na versão de Esopo, o comportamento das formigas é exemplo a ser seguido: esforço e disciplina são a essência do que se considerava trabalho na sociedade clássica, ao passo que o tratamento recebido pela cigarra serve de alerta a todos que não se adequarem à concepção de trabalho daquela sociedade. O gênero *exemplum* se adequa perfeitamente à expressão desse propósito sociocomunicativo.

Na versão de Lobato, por sua vez, uma atividade que não era reconhecida como útil é apresentada com uma função social. É como se Lobato quisesse trazer à consciência dos leitores a existência de uma categoria de trabalho até então invisível no meio social, propondo uma solução para um problema que parecia não estar resolvido desde a antiguidade. Para isso, foi necessário usar um gênero que se adequasse a tal propósito específico – a Narrativa.

Em continuidade a esse processo de desenvolvimento da consciência linguística com base em gêneros, diversos textos podem ser explorados sob diferentes dinâmicas, de modo a explicitar aos estudantes as categorias linguísticas relevantes na constituição dos significados nos textos, tendo em vista as demandas sociais mais elementares, para, na sequência, exploraram o funcionamento da linguagem em gêneros que demandam recursos linguísticos cada vez mais complexos e em gêneros que estendem outros gêneros, como macrogêneros (Martin 2013; Woodward-Kron 2005) – assunto para o próximo artigo.

No que se refere à língua portuguesa, há muito que se descrever e explicar do seu funcionamento em contextos diversos de uso, assim

como há questões teóricas que carecem de mais estudos e sistematizações. Conforme destaca Halliday (2009:61), “cada contexto de aplicação traz consigo novas demandas sobre a teoria, e as lições aprendidas com o enfrentamento dessas demandas retroalimentam a teoria e a enriquecem”³⁰. Por isso, atividades de pesquisa precisam acontecer articuladas com atividades de ensino e extensão, e vice-versa, especialmente num campo teórico-metodológico como a Linguística Sistêmico-Funcional.

Tendo em vista que os melhores escritores escrevem em muitos gêneros diferentes, como constatou em suas pesquisas o grupo coordenado por Martin (1984/2012), é necessário instrumentalizar os estudantes com recursos linguísticos que poderão usar sempre que se depararem com textos que apresentam propósito e etapas semelhantes. Quando tiverem acesso a outras histórias, saberão reconhecê-las pelo propósito comunicativo de envolver ou entreter o leitor e pela presença frequente da etapa Orientação. Além disso, saberão identificar funções linguísticas relevantes que evidenciam etapas e sinalizam propósitos mais específicos, tais como resolver uma complicação, ou julgar comportamentos, ou compartilhar emoções, ou simplesmente relatar eventos. Do mesmo modo, saberão mobilizar os recursos necessários para produzir textos em que sejam demandados tais propósitos. O mesmo raciocínio se aplica às demais famílias de gêneros (relatórios, explicações, procedimentos, reações a textos, argumentação, só para citar as que estão descritas até o momento na bibliografia do grupo de Martin).

A aplicação dos subsídios teóricos já descritos pode contribuir para professores auxiliarem seus alunos a desenvolverem a consciência de que uma fábula, por exemplo, é uma história que pode expressar propósitos distintos de acordo com o contexto de cultura envolvido. Isso significa que uma fábula pode instanciar narrativa, ou *exemplum*, ou outros gêneros, dependendo das escolhas linguísticas realizadas para expressar o propósito pretendido. Ter consciência linguística nessa perspectiva possibilita um repertório de recursos que facilitam a representação de experiências, as interações e a organização das mensagens.

30. No original: “Every context of application brings with it new demands on the theory; and the lessons gained from facing up to these demands feed back into the theory and enrich it”.

Nesse sentido, como destacam Rose e Martin (2012), o conhecimento sobre a linguagem proporciona a compreensão do gênero, ao mesmo tempo em que o conhecimento sobre o gênero proporciona conhecimento sobre a linguagem.

Agradecimentos

Agradeço o Programa de Extensão Universitária (PROEXT MEC-SEsu) ao FIEX/UFSM e PROLICEN/UFSM pelos recursos concedidos ao projeto “Ateliê de Textos”, o que possibilitou o desenvolvimento e a aplicação de atividades de leitura e escrita em escolas públicas na perspectiva teórica e pedagógica adotada neste trabalho. Agradeço também os professores e alunos das escolas e os acadêmicos da UFSM que compõem equipe do Ateliê de Textos pelas trocas de experiências, reflexões e conhecimentos construídos ao longo do projeto desde 2011. Agradeço, por fim, o parecerista pelas observações e sugestões fornecidas a este texto.

Recebido em: 05/02/2017

Aprovado em: 05/04/2017

E-mail: cristianefuzer@gmail.com

Referências bibliográficas

- ANTHONY, P. D. 1977. *The ideology of work*. London: Tavistock Publications.
- BARBEIRO, L. F. 2015. Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos. *Exedra*, Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra: 209-235. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/11-209-235-Barbeiro.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.
- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental*. Article in Science. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- BOCHET, A. C.; CALLEGARO, E.K.; FREITAS, J.C.; CABRAL, S.R.S. 2017. Concepções de discurso político: caminhos para uma discussão teórica. *Revista Moara*, Belém, n. 47, p. 128-151.

- BORGES, L. O. 1999. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 3, n. 3, set.-dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551999000300005. Acesso em 19 dez. 2016.
- CABRAL, S.R.S. 2015. Transitividade e auto-representação em um debate político. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 9-35.
- _____. 2007. *A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração*. Santa Maria, 249 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- CAELS, F.F.G. 2016. *Textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. 2016. 539 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CHRISTIE, F. 2012. *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*. Language Learning Monograph Series. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- _____. *Classroom Discourse Analysis*. 2002. London: Continuum.
- _____. 1999. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Process*. London: Cassel.
- _____. 1997. Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter. p. 134-160.
- _____; DEREWIANKA, B. 2008. *School Discourse*. Continuum Discourse Series. London and New York: Continuum International Publishing.
- COFFIN, C. 1997. Construing and Giving Value to the Past: An Investigation into Secondary School History. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter. p. 196-230.
- CORREA, E.K.C. 2015. *Discurso político de Lula: o papel do marcador “não” na construção da persona textual*. Santa Maria, 2015, 149 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- COULTHARD, R.M. 2016. Algumas aplicações forenses da Linguística Descritiva. In: COLARES, V. (Org.). *Linguagem & Direito: caminhos para linguística forense*. São Paulo: Cortez. p. 17-48.

- _____. 2002. Whose voice is it? Invented and concealed dialogue in written records of verbal evidence produced by the police. In: COTTERILL, J. (Ed.). *Language in the legal process*. London: Palgrave, 2002. p. 19-34.
- _____. 1994. Powerful evidence for the defence: an exercise in forensic discourse analysis. In: GIBBONS, J. (Ed.). *Language and the law*. London: Longman, 1994. p. 414-42.
- CRUZ, O.M.S.S. 2015. Contração ou expansão? Posicionamentos em pareceres de revista científica sob a perspectiva sistêmico-funcional. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 303-332, jan. jun. 2015.
- DEREWIANKA, B. 2013. *A new grammar companion for teachers*. 2.ed. Sydney: PETAA.
- EGGINS, D.; MARTIN, J. 1997. Genres and registers of discourse. In: T. A. VAN DIJK, T.A. (ed.). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage. p. 230-256.
- FERREIRA, M.A. 2010. Para gêneros discursivos: linguística sistêmico-funcional. *Linguagens e Diálogos*, vol. 1, n. 1: 69-81. Disponível em: <http://linguagensdialogos.com.br/2010.1/textos/04art-Marcia.pdf>. Acesso em 17 dez. 2016.
- FIGUEIREDO, D.C. 2016. Discurso jurídico, gênero e poder: uma análise de marcadores de agenciamento e causalidade em acórdãos britânicos em casos de estupro. In: COLARES, V. (Org.). *Linguagem & Direito: caminhos para linguística forense*. São Paulo: Cortez. p. 149-179.
- FINE, J. 2006. *Language in Psychiatry: a handbook of clinical practice*. London: Equinox.
- FIRTH, J.R. 1968. A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. *Studies in Linguistic Analysis* (Special volume of the Philological Society), p. 1-31, 1957. London: Blackwell. [reprinted in Palmer, F.R. (Ed.). *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*, p. 168-205. London: Longman].
- FUZER, C. 2016. In: Gênero na perspectiva sistêmico-funcional e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. In: Encontro Systemics Across Languages, 6, abr. 2016. *Caderno de Resumos...* Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <http://visal2016.blogspot.com.br/2016/03/genero-na-perspectivasistemico.html>. Acesso em 07 maio 2016.
- _____. 2015. Formação de professores de produção textual com subsídios da Pedagogia de Gêneros. In: XI Congresso da ALSFAL, V Encontro SAL e III Encontro de Produção Textual, 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, RS: UFSM.

- FUZER, C. 2014. Contribuições da LSF para o ensino de produção textual. In: Workshop Systemic Across Language, 3, 27 a 31 out. 2014, Brasília, DF. *Palestra*. Disponível em: <http://iiiworkshopsal.blogspot.com.br/search/label/Palestra>. Acesso em 16 maio 2016.
- _____; GERHARDT, C.C.; WEBER, S. 2016. Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistêmico-funcional. *Cadernos do IL*, n. 52, Porto Alegre. p. 162-181.
- _____; WEBER, S.; MICHELOTTI, P.; FLORES, N.M. 2015. *Experiências de desconstrução de gênero e escrita conjunta no projeto Ateliê de Textos*. In: SIEDUCA, 20, 23-25 set. 2015, Cachoeira do Sul, RS, *Anais...* Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/?principal=lista_trabalhos&eixo=1&modalidade=1>. Acesso em 18 fev. 2016.
- _____; CABRAL, S.R.S.; OLIONI, R.C. 2011. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. *Calidoscópio*, v. 9, n. 3, p. 188-197, set. dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2011.93.03/553>. Acesso em 28 maio 2017.
- GARDNER, S.; NESI, H. 2012. A classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, Oxford University Press: 1-29, jun. 2012. Download at UFSM: <http://applij.oxfordjournals.org>. Acesso em 19 dez. 2016.
- GERHARDT, C.C. Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Santa Maria, 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- GYSEL, E.V.; VASCONCELLOS, M.L.B.; ESPÍNDOLA, E. 2015. Blogs segundo a tipologia textual baseada em contexto: proposta para análise textual em estudos da tradução. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 433-458, jan. jun. 2015.
- GOUVEIA, C. A. M. 2014. *Teacher learning for European literacy education: project outputs from Portugal*. Lisbon: ILTEC.
- HALLIDAY, M.A.K. 2009. Methods – techniques – problems. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 59-86.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Arnold.
- _____. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. 1. ed. London: Arnold.

- _____; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- _____; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Arnold.
- _____; HASAN, R. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- _____; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. 1964. *The Linguistics Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HOOD, S. 2013. Systemic Functional Linguistics. Disponível em: <http://genreacrossborders.org/pt/research/lingu%C3%ADstica-sist%C3%A2mica-funcional>. Acesso em 20 jan. 2017.
- _____. 2010. *Appraisal Research: evaluation in academic writing*. London: Palgrave.
- HYON, S. 1996. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, vol. 30, n. 4: 693-722.
- IEDEMA, R. 1997. The Language of Administration: organizing human activity in formal institutions. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and New York: Continuum. p. 73-100.
- _____. 2003. *Discourses of Post-Bureaucratic Organization*. Amsterdam: Benjamins.
- _____. 2007. *The Discourse of Hospital Communication: tracing complexities in contemporary health care*. London: Palgrave.
- JORDENS, C.F.C.; LITTLE, M.; PAUL, K.; SAYERS, E.-J. 2001. Life disruption and generic complexity: a social linguistic analysis of narratives of cancer illness. *Social Science and Medicine*, n. 53: 1227-1236.
- LIMA-LOPES, R.E. 2016. Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-Visuais. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 32, n. p. 325-354. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n2/1678-460X-delta-32-02-00325.pdf>. Acesso em 28 maio 2017.
- MACKEN-HORARIK, M. 2002. Something to shot for: a systemic functional approach to teaching genre in secondary school Science. In: JOHNS, A. (Ed.). *Genre in Classroom: Multiple Perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- MANJARRÉS, N.B. et al 2015. El texto escolar y la aprendizaje: enredos y desenredos. 2. ed. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- MARTIN, J. 2014. Looking out: Functional linguistics and genre. *Linguistics and Human Sciences*, vol. 9.3: 307-321.
- _____. 2013. Modelling context: matter as meaning. In: GOUVEIA, C.A.M.; ALEXANDRE, M.F. (Ed.). *Languages, metalanguages, modalities, cultures: functional and sócio-discursive perspectives*. Lisbon: BonD ILTEC. p. 19-54.

- _____. 2012. Register and Genre: Modelling Social Context in Functional Linguistics – Narrative Genres (1997). In: MARTIN, J.R. *Genre Studies*. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J.R.Martin, vol. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press. p. 187-221.
- _____. 2012. Types of Writing in Infants and Primary School. (1984). In: MARTIN, J.R. *Genre Studies*. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J.R.Martin, vol. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press. p. 187-221.
- _____. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- _____. 1985. *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Geelong, Vic: Deakin University Press. Republished in 1989. Oxford: Oxford University Press.
- _____; PLUM, G. 2012. Construing Experience: Some Story Genres (1997). In: MARTIN, J.R. *Genre Studies*. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J. R. Martin, v. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press. p. 152-160.
- _____; ROSE, D. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London and Oakville: Equinox.
- _____; ROTHERY, J. 1986. What a functional approach to the writing task can show teachers about ‘good writing’. In Couture, B. (Ed). *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*.
- _____; WHITE, P.R.R. 2005. *The language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- MILLER, C, R. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70: 151-167.
- MORAES, F.B.C.; BARBARA, L. 2015. Um uso muito particular do clítico se. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 231-258, jan. jun. 2015.
- MORIS, J. P; NAVARRO, F. 2007. Género y registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico. In: Colóquio Argentino Del Grupo ECLAR “Texto e Género”, 1., La Plata, 3 y 4 dic. 2007. *Anais...* La Plata, 2007. 16 p. Disponível em: <http://discurso.files.wordpress.com/2009/03/moris-navarro2007genero-yregistro-en-la-lsfcoloquio-texto-y-genero.pdf>. Acesso em 16 dez. 2016.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. 2015. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 19: 22-31.
- MOYANO, E. 2007. Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Rev. Signos*, Valparaíso, vol. 40, n. 65: 573-608.

- NAVARRO, F. (Ed.). 2016. *Escribir a través del Currículum*: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Livro digital disponível em: https://www.academia.edu/29575904/Escribir_a_trav%C3%A9s_del_Curr%C3%ADculum_Una_gu%C3%ADa_de_referencia. Acesso em 25 jan. 2017.
- NAVARRO, F.; CHION, A. 2013. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- NININ, M.O.G.; JOSEPH, N.L.L.; MACIEL, A.M.C. 2015. Metáforas gramaticais como recurso para empacotamento no texto acadêmico. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 207-230, jan. jun. 2015.
- OLIVEIRA, H.C.; SANTOS, J.S.P.; CRUZ, E.F.C. 2007. O mundo do trabalho: concepções e historicidade. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 3., 28 a 30 ago. 2007, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoB/178d5144a74686f5b7ffHILDERLINE%20C%3%82MARA_JOSENEIDE%20SANTOS_EDUARDO%20CRUZ.pdf. Acesso em 18 dez. 2016.
- PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. 2005. Explorando interfaces: estudos da tradução, linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. & PAGANO, A. (Ed.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. p. 177-207.
- RAMÍREZ, L.A.H. 2015. Hacia la construcción de la voz crítica de los estudiantes: etapas funcionales y roles de voz en la reseña de divulgación científica. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 383-406, jan. jun. 2015.
- RIBEIRO, M.R.; FUZER, C. 2014. A atitude em boletins de ocorrência de crimes de linguagem contra a honra: um estudo da ofensa verbal na perspectiva do sistema de avaliatividade. In: COULTHARD, M.; SOUSA-SILVA, R. (Eds.). *Language and Law Linguagem e Direito*, v. 1. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 109-121.
- RODRIGUES JR., A.S. 2015. Contribuições da linguística sistêmico-funcional (Isf) para o entendimento do texto literário em contexto de formação de tradutores. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 409-420, jan. jun. 2015.
- ROSE, D. 1997. Science, technology and technical literacies. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter. p. 40-72.
- _____. 1998. Science discourse and industrial hierarchy. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge. p. 236-65.

- _____. 2012. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn. Disponível em: <http://www.readingtolearn.com.au>. Acesso em 19 dez. 2016.
- _____; MARTIN, J. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- ROTHERY, J. 1990. *Story Writing in Primary School: Assessing Narrative Type Genres*. PhD Thesis, University of Sydney, Sydney.
- _____; STENGLIN, M. 1997. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter. p. 134-160.
- ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J.C. 2016. O trabalho com o texto multimodal em sala de aula: articulação teoria e prática. In: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J.C. (Orgs.). *Linguística Sistêmico-Funcional: interlocuções na formação docente e no ensino*. Porto Alegre: Editora Instituto de Letras da UFRGS.
- SILVA, T.S. 2016. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- SILVA, R.C. 2015. A pertinência da utilização do sistema de avaliação como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. *Letras*, Santa Maira, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan. jun. 2015.
- SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. 2013. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional. *Revista da ANPOLL*, vol. 1, n. 34: 259-307. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/672/697>. Acesso em 16 dez. 2016.
- SOUZA, V.F. O lugar do conceito de ideologia na análise do discurso político (ADP): uma proposta à luz da análise crítica do discurso (ACD). *Letras*, Santa Maira, v. 25, n. 50, p. 421-432, jan. jun. 2015.
- STEINER, E. 2005. Hallidayan thinking and translation theory enhancing the options, broadening the range, and keeping the ground. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; WEBSTER, J. (Eds.). *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. V.1. London: Equinox.
- _____; YALLOP, C. (Eds.). 2001. *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. Berlin & New York: de Gruyter.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics Series).

- UNSWORTH, L. (Ed.). 2000. *Researching language in schools and communities: Functional linguistics approaches*. London: Cassell.
- VIAN JR., O. 2003. O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gêneros/registo. *The ESpecialist*, vol. 1, n. 24: 1-16.
- _____; MENDES, W.V. 2015. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. *Letras*, Santa Maira, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan. jun. 2015.
- WHITE, P. (1997). Death, disruption and the moral order: the narrative impuls in mass "hard news" reporting. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and New York: Continuum. p. 101-33.
- WIGNEL, P. 1997. *On the Discourse of Social Science*. Darwin: Charles Darwin University Press.
- WOODWARD-KRON, R. 2005. The role of genre and embedded genres in tertiary students' writing. *Prospect*, v. 20, n. 3.
- ZAPAVIGNA, M. 2012. *Discourse of Twitter and Social Media: how use language to create affiliation on the web*. London: Continuum.
- _____; MARTIN, J.R.; DWYER, P. 2008. Syndromes of meaning: exploring patterned coupling in a NSW Justice Conference. In: MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. (Eds.). *Questioning Linguistics*, p. 164-185. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.