

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

IZABEL MARIA DA SILVA LOPES

**ESCRITA ACADÊMICA E GÊNEROS: UMA ANÁLISE SOB O PRISMA DA  
LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

**Porto Alegre**

**2016**

IZABEL MARIA DA SILVA LOPES

**ESCRITA ACADÊMICA E GÊNEROS: UMA ANÁLISE SOB O PRISMA DA  
LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial e  
obrigatório para a obtenção do grau de  
Licenciada em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. PhD. Lucia Rottava

**Porto Alegre**

**2016**

### CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Izabel Maria da Silva  
ESCRITA ACADÊMICA E GÊNEROS: UMA ANÁLISE SOB O  
PRISMA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL / Izabel  
Maria da Silva Lopes. -- 2016.  
50 f.

Orientador: Lucia Rottava.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa  
e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-  
RS, 2016.

1. Linguística. 2. Linguística Sistêmico-Funcional.  
3. Contexto Acadêmico . 4. Gêneros. 5. Produção  
Textual. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Aproveito este instante para tentar expressar tudo aquilo que a rotina me fez calar.

Agradeço primeiramente à minha família pelo apoio que dedicaram a mim. Em especial, à minha mãe, Angela, por todo amor, paciência, compreensão e, acima de tudo, por estar sempre presente em minha vida. Agradeço pelos sacrifícios e renúncias em favor de me oferecer o melhor de suas possibilidades. Obrigada por estar comigo me abraçando e me apoiando em cada tropeço e também em cada vitória, obrigada por acreditar em mim, com toda certeza “se hoje estou aqui, onde sempre quis estar, devo tudo isso a ti”, és tudo pra mim.

Às minhas irmãs, Alessandra e Camila, por serem também minhas mães. Obrigada pelo cuidado, pela amizade, carinho e, principalmente, por terem me presenteado com os melhores sobrinhos do mundo. Sobretudo, à minha irmã mais velha, Alê, não só por estar mais próxima e ser o meu porto seguro, mas também pelo exemplo de profissionalismo e por compartilhar comigo o amor à educação, sinto-me honrada agora em ser tua companheira de profissão.

Às minhas pequenas, Manuela e Esther, quero agradecer por simplesmente existirem e tornarem a minha vida muito mais doce. Vocês fazem de mim uma pessoa melhor a cada dia. Peço desculpas pela ausência nesta etapa final.

À minha querida orientadora e amiga, Professora Lucia, que me acompanha desde meu segundo semestre na faculdade. Obrigada pela constante orientação, pelos conselhos, pela dedicação, paciência e por me possibilitar crescer como pesquisadora e como pessoa.

Às minhas amadas colegas de curso e amigas, Ana Carolina, Ariela, Bárbara, Mariana, Nathália e Renata, aos meus queridos colegas e também amigos, Augusto e Giovane, agradeço não só por partilharem comigo as experiências acadêmicas, mas também por tornarem este caminho muito mais leve e divertido. Vocês foram essenciais nesta jornada, e espero compartilhar com vocês muitos outros enredos.

Aos meus companheiros de Comissão de Formatura, Gabrielle, Louise, Marcella e Rafael, que me ajudaram a enfrentar todas *as pedras no meio do caminho* e dividiram comigo, neste último semestre, as mais diversas emoções. Valeu a pena compartilhar com vocês essa missão, obrigada por ajudarem a transformar o sonho da formatura em realidade.

Quero também agradecer a todos os amigos, inclusive os que mesmo distantes estiveram ao meu lado. Mas, especialmente, àquelas que mais se fizeram presentes, Ana e Natália, que foram mais que amigas, tornaram-se irmãs. Obrigada por me apoiarem e me aguentarem diariamente em todos os momentos, não teria conseguido sem vocês. Agradeço todos os dias por fazerem parte da minha vida.

*“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu. É sobre ser abrigo, e também ter morada em outros corações.*

*E assim ter amigos contigo em todas as situações.*

*É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar.*

*E então fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar.” (Ana Vilela)*

*Educação talvez soe menos estimulante que engenharia, mas é um conceito mais antigo e mais pertinente para as nossas necessidades. Se os engenheiros e urbanistas podem moldar o ambiente físico, são os professores que exercem a maior influência sobre o ambiente social.*

*(HALLIDAY, 1978)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1978; Halliday e Hasan 1985; Halliday e Matthiessen, 2004) e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012), textos produzidos em contexto acadêmico a fim de verificar o propósito social e objetivos sociocomunicativos, o gênero que opera cada texto e as suas etapas de desenvolvimento. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) compreende a linguagem como um sistema funcional, social, semiótico e organizado em estratos. É sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados; funcional porque concebe a língua em uso, no seu funcionamento; social porque a língua é fenômeno social, proveniente de um contexto social; e semiótica visto que a língua é analisada como um sistema de significados. Nesse sentido, a linguagem como sistema se materializa em textos. O texto, na LSF, é uma entidade semântica que se constitui como processo contínuo de escolhas e como produto, resultado do contexto de situação e de cultura. A Pedagogia de Gêneros 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. Os dados da pesquisa constituem-se de textos produzidos por alunos recentemente ingressados no curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul matriculados em disciplina de Leitura e Produção Textual. A análise foi feita pela amostragem de um texto representativo de cada uma das cinco tarefas. Os resultados indicam que a escolha dos gêneros em cada tarefa é motivada por propósitos sociais e objetivos sociocomunicativos comuns, entretanto alguns textos apresentam gêneros mistos. Considerando que a escrita é um processo de construção de sentidos, o aluno precisa ter clareza do modo como esse processo se desenvolve e refletir sobre o mesmo. Nesse sentido, acredita-se que os pressupostos da LSF e da Pedagogia de Gêneros possam 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, a fim de contribuir no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

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

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, bajo la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978; Halliday e Hasan 1985; Halliday e Matthiessen, 2004) y de la Pedagogía de Géneros de la Escuela de Sydney (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012), textos producidos en contexto académico, a fin de verificar el propósito social y objetivos sociocomunicativos, el género que opera cada textos y sus etapas de desarrollo. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) comprende el lenguaje como un sistema funcional, social, semiótico y organizado en estratos. Es sistémica porque ve la lengua como redes de sistemas lingüísticos interrelacionados; funcional porque la concibe en uso, en funcionamiento; social porque es un fenómeno social, proveniente de un contexto social; y semiótica una vez que la lengua es analizada como un sistema de significados. En este sentido, el lenguaje como sistema se materializa en textos. El texto, en la LSF, es una entidad semántica que se constituye como proceso continuo de elecciones y como producto, resultado del contexto de situación y de cultura. La Pedagogía de Géneros se embasa en la idea de que todo comportamiento lingüístico es determinado por factores sociales, culturales y con propósitos comunicativos definidos. En vista de eso, la relación entre lenguaje y contexto es inherente, conque el género es considerado como un proceso social. Los datos de pesquisa se constituyen de textos producidos por alumnos recientemente ingresados en el curso de graduación en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul matriculados en la disciplina de Lectura y Producción Textual. El análisis fue realizado por muestreo de un texto representante de cada una de las cinco tareas. Los resultados indican que la elección de los géneros en cada tarea es motivada por propósitos sociales y objetivos sociocomunicativos comunes, sin embargo algunos textos presentan géneros mezclados. Considerando que la escrita es un proceso de construcción de sentidos, el alumno necesita tener claro el modo como este proceso se desarrolla y reflexionar sobre el mismo. En este sentido, se cree que los presupuestos de la LSF y de la Pedagogía de Géneros puedan contribuir para la comprensión de este proceso y para la reflexión de nuevas prácticas de enseñanza en contexto académico que consideren no solamente aspectos lingüísticos, sino también aspectos contextuales, a fin de contribuir en el desarrollo de prácticas de lectura y escrita de los estudiantes.

Palabras-clave: Lingüística Sistémico-Funcional. Pedagogía Géneros. Escrita. Contexto académico.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Linguagem como Sistema de Estratos.....	13
Figura 02 – Texto em contexto.....	16
Figura 03 – Variáveis do Contexto de Situação .....	17
Figura 04 – As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam.	20
Figura 05 – Estratificação do Contexto e Linguagem.....	25
Figura 06 – Perspectiva Topológica dos gêneros do relatar .....	27
Figura 07 – Rede de sistemas de gêneros.....	28
Figura 08 – Blog da turma de Leitura e Produção Textual .....	37

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Famílias e respectivos gêneros .....	27
Quadro 02 – Gêneros e Etapas – Histórias.....	30
Quadro 03 – Gêneros e Etapas – Estruturações Históricas .....	30
Quadro 04 – Gêneros e Etapas – Explicações.....	31
Quadro 05 – Gêneros e Etapas – Procedimentos.....	31
Quadro 06 – Gêneros e Etapas – Relatórios.....	32
Quadro 07 – Gêneros e Etapas – Argumentos .....	32
Quadro 08 – Gêneros e Etapas – Respostas a textos .....	33
Quadro 09 – Tarefas de produção textual .....	37
Quadro 10 – Texto A - Apresentação Pessoal .....	38
Quadro 12 – Texto B – Relato de uma Emoção Forte .....	39
Quadro 13 – Texto C – Descrição de um Processo .....	40-41
Quadro 14 – Texto D – Memorial de Leitura .....	42-43
Quadro 15 - Texto E – Dissertação .....	44

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	10
<b>1 FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL</b> .....	12
1.1 TEXTO E CONTEXTO .....	14
1.2 METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM.....	19
<b>2 GÊNERO</b> .....	23
2.1 GÊNERO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	24
2.2 GÊNERO E CONTEXTO ACADÊMICO.....	33
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	36
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	38
4.1 TAREFA 1 .....	38
4.2 TAREFA 2 .....	39
4.3 TAREFA 3 .....	40
4.4 TAREFA 4 .....	41
4.5 TAREFA 5 .....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a escrita acadêmica e a sua realização em gêneros sob a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de viés hallidayano (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e HASAN 1985; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). A motivação desta pesquisa surgiu a partir da participação do projeto de pesquisa “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica” que vem sendo desenvolvido desde 2015. Trata-se de um projeto que integra a rede de pesquisa *SAL – Systemic Across Language*. Os estudos desenvolvidos no projeto direcionam a atenção para a escrita e reescrita em contexto acadêmico, a fim de desenvolver uma perspectiva teórico-metodológica de análise desses textos. No projeto, foram examinadas as produções escritas de 43 alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade federal do Rio Grande do Sul matriculados na disciplina de Leitura e Produção.

A pesquisa, até então desenvolvida na Iniciação Científica, conduzia as análises apenas nos estratos linguísticos, concentrando-se no estrato semântico discursivo das metafunções, as quais possibilitavam a observação e análise das escolhas linguísticas em relação ao contexto de situação. Sabe-se que, na LSF, a análise de textos pode ser feita em qualquer um dos estratos da linguagem, dessa forma sentiu-se a necessidade de explorar extratos contextuais que envolvem o texto, mais especificamente a partir do contexto de cultura e a sua realização em gêneros.

À vista disso, o objetivo geral é verificar o propósito social e os objetivos sociocomunicativos, o gênero que opera cada texto e as suas etapas de desenvolvimento. Fez-se uma amostragem de um texto de cada uma das cinco tarefas<sup>1</sup> que integram a disciplina e que estão disponíveis no blog da turma. Como objetivos específicos pretende-se averiguar se os textos pertencentes à mesma tarefa se realizam no mesmo gênero; se esses gêneros que tipificam contemplam todas as suas etapas de desenvolvimento; 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 e ROSE, 2008; ROSE e MARTIN, 2012), a qual se

---

<sup>1</sup> A disciplina em questão tem como proposta a produção de cinco tarefas: apresentação pessoal, relato de uma emoção forte, descrição de processo, memorial de leitura e dissertação.

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.

A LSF apresenta uma visão de linguagem funcionalmente organizada dentro de uma realidade social; não sendo somente um mecanismo para expressão de fatos da realidade, mas também uma realização do sistema semiótico. A interação entre sujeitos a constitui 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 na medida em que constrói sua realidade social, visto a construção da realidade ser 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 e da Pedagogia de Gêneros possam 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, a fim de contribuir no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Para contemplar os propósitos desta pesquisa, este trabalho se estrutura em um primeiro capítulo, que concentra os recortes que foram feitos dos estudos de Halliday e dos fundamentos que, no segundo capítulo, serão deslocados para a compreensão de gênero e a sua prática em contexto acadêmico. Após alicerçar teoricamente o estudo, o terceiro capítulo aponta os procedimentos metodológicos para a análise dos dados, que se concretizará no capítulo seguinte, mostrando os textos na íntegra e as reflexões acerca de suas realizações em gêneros, para, finalmente, sistematizar as considerações finais que resultaram deste estudo.

## 1 FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

*A linguagem é um potencial de significados compartilhados, simultaneamente, tanto uma parte como uma interpretação subjetiva da experiência.*

*(HALLIDAY, 1978)*

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria que concebe a linguagem como um sistema social e semiótico, que pretende explicar como e porque um texto significa o que significa. Para Halliday (1978), 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, diferente 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, diferente 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, 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; MATTHIESSEN, 2004, p.22). Sobre isso, Fuzer e Cabral (2014) definem a concepção de linguagem a partir da LSF como “um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos<sup>2</sup> e pela diversidade funcional” (p. 21). Conforme mostra a figura 01:

---

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

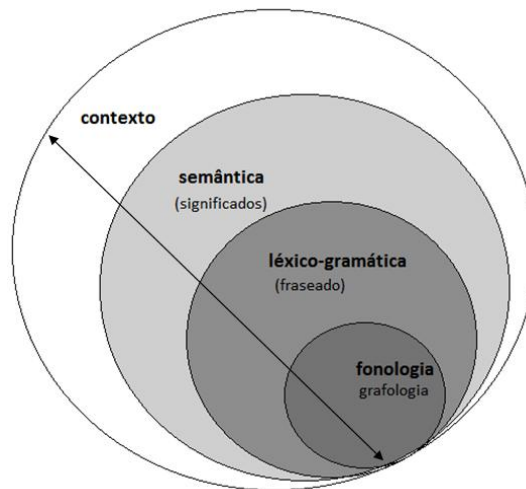


Figura 01: Linguagem como Sistema de Estratos<sup>3</sup>.

A LSF é, portanto, uma teoria sistêmica, funcional, social e semiótica. Conforme Halliday, 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 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. Lima e Pimenta (2009) apresentam as três escolas que marcaram o desenvolvimento da Semiótica Social. De acordo com as autoras, a semiótica está presente nos estudos da linguagem, desde os anos 1930, na Escola de Praga dos formalistas Russos, base de toda a linguística. A segunda escola que serviu de base foi a Escola de Paris, entre os anos 1960-1970, que introduziu nomenclaturas importantes para o estudo da linguagem, tais como significado e significante. Contudo, foi apenas na Austrália, com a terceira escola, que surgiu a Semiótica Social. O seu foco era o processo de significação, que abrangia os significados socialmente construídos através de formas semióticas. O ponto central para esse estudo estava na noção de signo, mais especificamente, no processo de construção do signo. Nessa teoria, a noção de escolha é fundamental, uma vez que os signos são motivados pelo contexto.

<sup>3</sup> (FUZER E CABRAL, 2014, p. 22).

Então, o contexto passou a desempenhar o papel mais importante, e foi a partir dessas reflexões que, em 1960, Halliday desenvolve a LSF. Para o autor, o cerne da teoria é a ideia de que a linguagem é um tipo de comportamento social. Por esse ângulo, o uso da mesma está associado a situações específicas e a contextos culturais e sociais mais amplos. Desse modo, a linguística hallidayana é um tipo de semiótica, uma vez que estuda o significado dos signos. Para a LSF, o signo não é visto como algo isolado, uma coisa em si mesmo, mas como um sistema que produz significado. A cultura, por exemplo, também se constitui um sistema de significados. Nesse sentido, é preciso, pois, entender as relações na cultura para entender o texto. Sendo assim, a escolha dos signos é socialmente motivada e tem significados ideológicos, políticos e sociais.

Nesse sentido, não há linguagem em isolado, sempre há relação com algum meio, um ato ou uma situação. Nessa perspectiva, a linguagem, por estar inserida dentro de um contexto sociocultural, constrói o seu sistema semântico na medida em que constrói sua realidade social, a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico. À vista disso, o termo funcional é tomado como central para a LSF porque se trata de entender e explicitar o modo como a língua é usada, como a linguagem é posta em funcionamento, posto que a linguagem só existe quando funciona em algum meio/contexto e com propósitos e funções definidas.

## 1.1 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; MATTHIESSEN, 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 e 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. O mesmo é visto como uma possibilidade de troca de sentidos e permite a interação entre os participantes. De acordo com HALLIDAY (1978, p. 122):

O texto é a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica.

Para Halliday, todo texto carrega influências do contexto em que foi produzido. O uso da linguagem em si 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 consumo e de circulação. Cada um desses contextos está ligado a quem produz, para quem produz e como e onde é vinculado, respectivamente. 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. E dentro dessa perspectiva, a LSF compreende o contexto<sup>4</sup> como estratificado em Contexto de cultura e Contexto de situação conforme a Figura 2:

---

<sup>4</sup> A ideia de Contexto de Cultura e Contexto de Situação, defendida por Halliday, originou-se nas pesquisas desenvolvidas pelo antropólogo Bronislaw Malinowski com os habitantes primitivos de um grupo de ilhas no Pacífico Sul (HALLIDAY e HASAN, 1985).

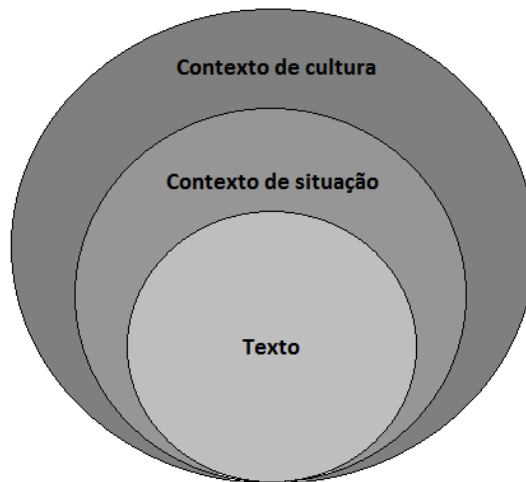


Figura 02: Texto em contexto.<sup>5</sup>

O conceito de contexto, tanto na sua dimensão situacional quanto cultural, é de extrema importância para a LSF, uma vez que, de acordo com Gouveia (2009, p.13):

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, sendo que a sua relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se *realiza* no estrato do conteúdo.

A noção de contexto de cultura é extremamente relevante para a compreensão dos sentidos globais de um texto. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 28):

O contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc. o contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.

Para a interpretar e incorporar sentido ao texto é preciso, além de compreender o que acontece no momento da realização do mesmo, perceber o entorno cultural mais amplo. Desse modo, visto de uma perspectiva mais ampla, o contexto de cultura é compreendido como um construto semiótico (HALLIDAY, 1978) que revela as condições de uso de uma língua. Assim sendo, na formulação da LSF, a língua sempre deve ser analisada em relação aos processos sociais.

<sup>5</sup> (FUZER E CABRAL, 2014, p.26).

O contexto de cultura consiste em um sistema amplo de significados em que diversos outros sistemas semióticos se realizam, 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. Halliday & Hasan (1985) reconhecem que é a partir dos significados que são incorporados e associados ao gênero que ele se consolida. E esses significados são diretamente influenciados pelo contexto cultural. Assim, esse arranjo contextual que determina os gêneros.

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, como ilustra a figura 03:

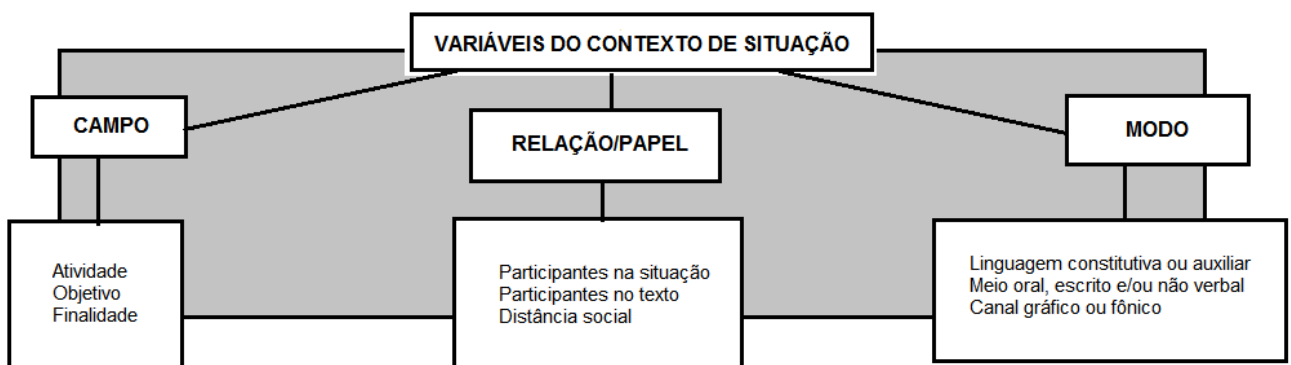


Figura 03: Variáveis do Contexto de Situação.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> (FUZER, CABRAL, 2014, p. 30).

Compreender como se materializa/concretiza a linguagem na sociedade é compreender o contexto de situação em que ela se realiza. O conceito de contexto de situação tem como pressuposto que a linguagem existe quando funciona em algum contexto/meio e, por conseguinte, sempre em relação a um cenário, a um ato. Ressalta-se que, o contexto de situação, de acordo com Halliday (1978), não se refere apenas às porções do entorno material, mas pode ser inteiramente abstrato.

Essa relação profunda entre texto e contexto também está presente no conceito de registro. Na LSF, tem-se o que o Halliday chama de Teoria do Registro. Essa teoria tem como objetivo descrever o impacto das dimensões do contexto de situação sobre a linguagem. São três as dimensões principais: modo, relação e campo. O conceito de Registro pode ser entendido como produto da combinação do aspecto situacional com o aspecto semântico. Refere-se ao fato de a língua variar de acordo com a situação. Por estar relacionado ao contexto de situação, o registro é determinado por essas variáveis, sendo uma propriedade fundamental da língua. Determinados registros possuem traços particulares, uma narrativa, por exemplo, quase sempre é marcada pelo registro “era uma vez”. Em vista disso, o que determina o registro é a finalidade com que a língua será usada, seu objetivo em determinado contexto de situação. Consequentemente, em uma língua, podem-se encontrar diversos registros, visto que múltiplos são os contextos de situação e de cultura.

Halliday (1978) fragmenta a noção de registro em dois tipos: abertos e fechados. São classificados como abertos registros considerados de conhecimento de todos, tais como passagens, cartões de natal, cartões de aniversário, certidão de nascimento. Entretanto, nunca são totalmente abertos, pois são registros pré-estabelecidos. Registros fechados são específicos de um determinado grupo, tais como linguagem de uma tripulação, de jogos, de guerra, códigos de soldados. O autor destaca a diferença entre registro e dialeto, dado que o dialeto é caracterizado por uma variação dialetal, são tipos de variedades de uma língua com diferenças fonéticas, fonológicas e gramaticais, determinadas socialmente, geograficamente ou por alguma posição social. Isto é, dizer a mesma coisa de formas diferentes. Enquanto o dialeto é aquilo que a pessoa fala habitualmente, o registro é apenas aquilo que se fala em uma determinada situação específica. No registro, as diferenças são apenas semânticas caracterizadas por uma variação diatípica, determinadas pelo o que se está fazendo naquele momento. Quando se identifica

um tipo de registro, não se identifica apenas um estilo de linguagem específico, mas também as práticas, padrões e meios de comunicação associados a determinado contexto.

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 essas se constituem em manifestações dos propósitos que são subjacentes aos usos da língua.

## 1.2 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 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.

As metafunções são manifestações dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da linguagem no sistema linguístico. Três são as metafunções da linguagem: Ideacional, Interpessoal e Textual. A primeira, relacionada ao conceito de campo, é responsável pela representação do mundo e 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 a 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.

Tratam-se, portanto, de escolhas relativas à construção de sentido que possibilitam analisar a organização da língua no texto como um todo. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 32): “as três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: oração como representação, oração como interação e oração como mensagem.” Em cada metafunção, o foco de análise é distinto, pois o sistema de realização léxico-gramatical é diferente, como mostra a figura 04:

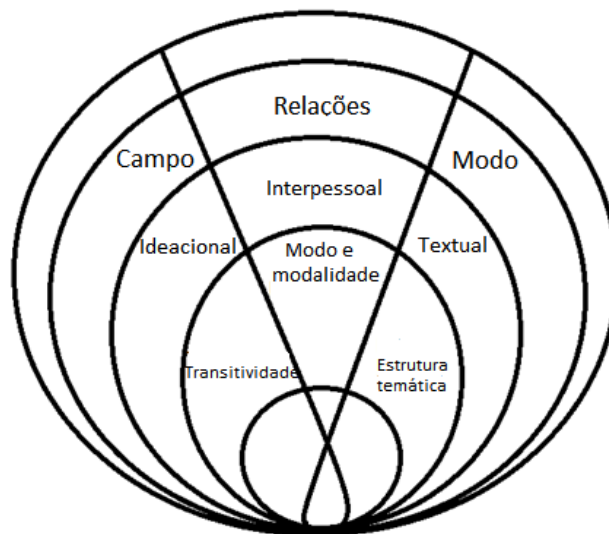


Figura 04: As três Metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam.<sup>7</sup>

Quando se analisa a Metafunção Ideacional, o sistema a considerar 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 “cada componente corresponde a três tipos de coisas, mas, ao mesmo tempo, estão sistematicamente relacionados, a ponto de um mesmo item gramatical os

<sup>7</sup> (FUZER; CABRAL, 2009, p. 33).

representar” (2014, p.34). Percebe-se que para a teoria a base para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade.

De acordo com Halliday, quando se expressa sua experiência de mundo exterior ou interior, utiliza-se do componente experiencial da metafunção ideacional. Quando se analisa a Metafunção Ideacional o sistema relevante é o da transitividade. Esse sistema descreve toda oração e é realizado através das categorias semânticas: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. O processo é representado por um grupo verbal, os participantes por um grupo nominal e a circunstâncias por grupos adverbiais. O processo é considerado o elemento central e os participantes são as entidades envolvidas. Já a circunstância é opcional e indica o modo, o tempo, o lugar ou a causa do processo.

A Metafunção Interpessoal busca dar conta da interação entre os falantes e sua concretização oracional se realiza como troca. A partir da interação entre falante e ouvinte é possível perceber papéis e funções sociais, fato que tem relação com a variável contextual relação/papel. A dimensão léxico-gramatical que contempla essa metafunção é o sistema de Modo. Nesse caso, tanto o falante quanto o interlocutor possuem uma função nesse sistema de troca, permitindo ao falante pode convidar a receber (dar) ou convidar a dar (solicitar). Além disso, as trocas tem relação com as funções de fala, podendo ser de dois tipos: informação ou bens e serviços.

O sistema de Modo ou Modo Oracional é organizado em três: interrogativo (perguntas de sim/não); declarativo (declarações exclamativas ou não exclamativas); imperativo (comandos, ordens). Os dois elementos básicos do modo oracional são Modo e Resíduo. No Modo estão presentes dois elementos que são o ponto de partida da oração: o sujeito e o finito. O sujeito é representado por um nome e pode ser, posteriormente, realizado por um pronome. Da mesma forma ele pode ser oculto quando o processo já apresentar a pessoa em sua desinência. Já o finito faz parte do grupo verbal e é capaz de mostrar o tempo, a modalidade e a polaridade do processo.

A polaridade faz referência ao positivo e ao negativo, dimensões presentes na oração, como, por exemplo, o sim/não de resposta de uma oração interrogativa. Já a modalidade é a capacidade de adequar uma interação de acordo com uma situação específica e mostrar a posição e opinião do falante, ou seja, quando é aceitável mandar, pedir ou solicitar, por exemplo.

Já a Metafunção Textual concebe as orações realizadas pela variável contextual modo. Essas orações se constituem da união coerente entre significados experienciais e interpessoais, de forma que o todo se transforma em uma mensagem, realizada no nível léxico-gramatical, pela estrutura temática. A organização do discurso se diferencia na fala e na escrita: o discurso não planejado, a fala, é espontâneo; o discurso planejado, a escrita, por sua vez, pode ser elaborado. Entretanto, a linguagem possui estrutura tanto pensada conscientemente quanto inconsciente e, dessa forma, pode-se concluir que há uma estrutura em ambos os casos. Há dois tipos diferentes de estruturas nas orações da Metafunção textual: estrutura da informação e estrutura temática.

A estrutura da informação se divide em duas partes: o dado e o novo. O dado é aquilo que é de conhecimento comum entre os participantes e que é possível ser percebido pelo contexto; o novo é uma informação nova dirigida ao interlocutor que não pode ser contextualmente percebida. Um texto, para ser coerente, ele precisa ter equilíbrio entre o dado (elemento este, que é opcional) e o novo (obrigatório).

Diferentemente da estrutura da informação, que é guiada pelo entendimento do ouvinte, a estrutura temática é orientada pelo falante. Essa estrutura divide a oração em informação principal e secundária, estas chamadas de tema e rema. O tema fica no início da frase, enfatizado, e tem a função de situar o leitor e iniciar, coerentemente, a mensagem. O rema aparece após o verbo e tem a função de dar seguimento ao tema, é o restante da mensagem. O tema pode ser ou marcado, quando não é o sujeito da frase, ou não marcado, quando se encontra na posição de sujeito, variando de acordo com os diferentes tipos de oração. A concretização da linguagem é o seu uso, pois é a partir dele que a língua realiza seus propósitos e objetivos.



## 2 GÊNERO

*Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído.*

(BAZERMAN, 2006)

Nas últimas décadas, muitos estudos linguísticos transformaram o modo como se compreende os gêneros. São diversas perspectivas que abordam o gênero a partir de seu aspecto social, que consideram essencial a relação entre linguagem e cultura, são visões que ajudaram a pensar uma nova concepção de gênero como ação social, tais como sociossemiótica (HASAN, 1995; MARTIN, 1997; FOWLER, 1991; KRESS, 1989; FAIRCLOUGH, 1997) sociorretórica (SWALES, 2000; MILLER 1984; BAZERMAN, 1988) e sociodiscursiva (BAKHTIN, 1986; BRONCKART, 2002; ADAM, 1999; MAINGUENEAU, 1991)<sup>8</sup>.

Na LSF, a análise de gêneros enquadra-se na abordagem sociossemiótica e vem sendo desenvolvida por pesquisadores como MARTIN e ROSE (2008), EGGINS (2004), MOYANO (2013), GOUVEIA (2013) etc. Todos esses autores utilizam aportes da teoria sistêmico-funcional de Halliday<sup>9</sup> e atrelam a concepção de gênero ao contexto de cultura. Sabe-se que é por meio da linguagem que o falante/escritor manifesta sua experiência de mundo e suas relações (HALLIDAY, 1978), mas precisamente através do texto, de modo que esse é a instanciação<sup>10</sup> de um gênero e a sua escolha é condicionado pelo contexto de cultura.

A abordagem de gênero baseada na LSF tem uma rica contribuição para o ensino de língua, uma vez que surgiu em resposta à preocupação com o letramento dos estudantes. Abordagens como a sociodiscursiva e sociorretórica, apesar de considerarem o aspecto social, olhando para o papel que os gêneros desempenham na maneira como os indivíduos experimentam, constroem e se inserem em práticas sociais, não tinham preocupação com o ensino.

<sup>8</sup> In: Meurer et al (2005).

<sup>9</sup> Halliday não desenvolve estudos sobre gêneros e nem elabora uma definição para gênero, entretanto ofereceram fundamentos para a sua compreensão.

<sup>10</sup> “Instanciação pode ser considerada como a relação entre o sistema e o que é instanciado em forma de texto, tratando-se de uma relação intra-estratos, isto é, não pressupõe a relação entre-estratos. A realização, por seu turno, é uma relação entre-estratos, ou seja, os significados (estrato semântico-discursivo) são realizados em fraseados (estrato léxico-gramatical), que por sua vez são realizados como sons/escrita (estrato grafo-fonológico)” (VIAN JR., 2012, p.108).

## 2.1 GÊNERO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

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.” (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. Tal perspectiva foi apoiada pelas pesquisas no campo de educação linguística na Austrália. Insere-se na chamada Escola de Sydney<sup>11</sup> e foi guiada pelas obras de J. R. Martin (MARTIN E ROSE, 2008; ROSE E MARTIN, 2012) em resposta à preocupação com o baixo letramento dos estudantes da educação básica na década de 80. Com o intuito de reverter aquele quadro e pensar em novas propostas de ensino de leitura e escrita que sejam baseadas no processo que a *Pedagogia de Gêneros* surgiu.

Martin e Rose (2008) observaram, em suas análises de textos escritos por crianças que, mesmo elas compartilhando o mesmo *campo*, participando das mesmas *relações* com seus leitores e usando do mesmo *modo*, produziam textos de gêneros diferentes. Como resultado, Martin considerava que a Teoria do Registro (cf. seção 1.1), formulada por Halliday e Hasan (1985), era insuficiente para explicar a relação entre texto e contexto, uma vez que se centrava basicamente nos traços linguísticos do contexto de situação e descartava o contexto cultural e social mais amplo. À vista disso, a Pedagogia de Gêneros de Martin e Rose (2008) se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. Para os autores, 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, Relação e Modo, e

---

<sup>11</sup> Os trabalhos da Escola de Sydney surgiram em 1980 e desde então envolvem uma série de institutos por toda a Oceania, como o Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Sidney, o Departamento de Educação de Queensland e o Serviço de Educação a Migrantes Adultos na Austrália. (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005).

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 05 a seguir:

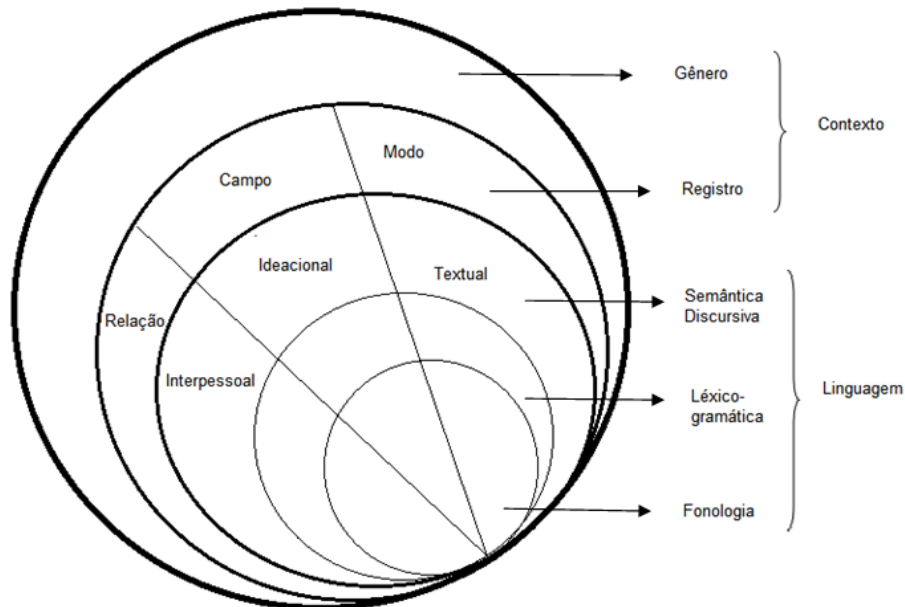


Figura 05: Estratificação do Contexto e Linguagem.<sup>12</sup>

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. Sobre a relação entre gênero e registro, Gouveia (2008, p. 115, *apud* SILVA e ESPINDOLA, 2013, p. 280), reconhece que:

Enquanto as motivações de registro ajudam a tornar os textos diferentes entre si, as motivações de gênero ajudam a torná-lo semelhantes, em função de uma certa estabilidade nas práticas e convenções associadas à sua produção.(...) Dois textos podem ser do mesmo gênero e serem, portanto, muito semelhantes a esse nível, mas mostrarem uma grande variação em termos de registro, sendo, portanto, também muito diferentes.

Por esse ângulo, entende-se que existem estruturas recorrentes de textos escritos e orais, estabelecidos socialmente segundo os interesses comunicativos

<sup>12</sup> Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 311).

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 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. Conforme Vian Jr. e Lima Lopes (2005, p.31):

Ao desenvolver a análise do contexto de cultura, deve-se procurar descrever como o propósito geral da interação nos leva a organizar um texto em estágios, dado que não é possível transmitir todos os significados simultaneamente.

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. Por exemplo, a família das histórias inclui gêneros como a narrativa e a recontagem, pois esses possuem o propósito social e comunicativo de envolver. Já a família dos argumentos compreende textos de gêneros exposição e discussão, enquanto a família de reações a textos, gêneros como Opinião e Resenha, ambas as famílias compartilham do mesmo propósito que é o de avaliar. Para ilustrar melhor os gêneros que compõe cada família, o Quadro 01 apresenta a classificação tipológica feita por Rose e Martin (2012, p. 130) e adaptado por Santos (2016, p. 50):

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

Quadro 01: Famílias e respectivos gêneros.

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, é uma ferramenta útil para explorar o ajuste entre textos específicos e o gênero que eles realizam. É uma categorização teoricamente multidimensional representada por diagramas, como ilustra a Figura 06:

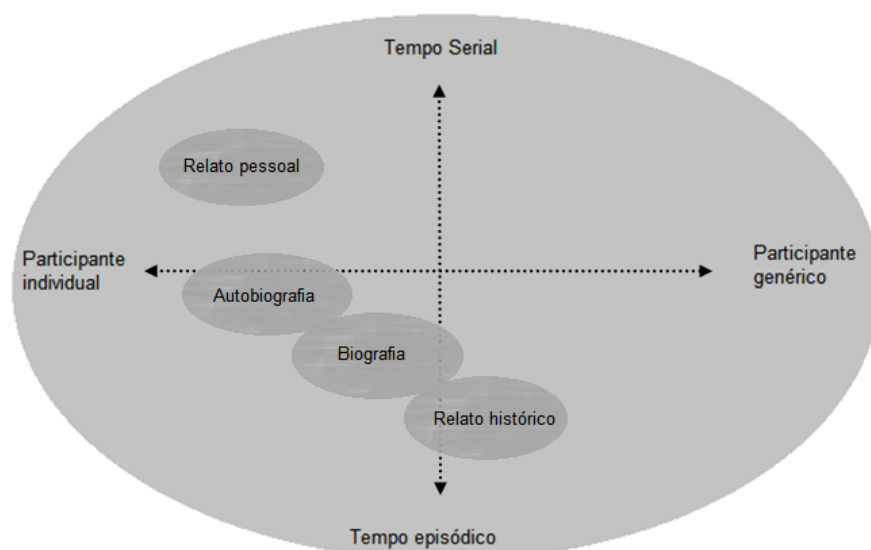


Figura 6: Perspectiva Topológica dos gêneros do relatar.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Adaptado de Martin e Rose (2008, p. 130).

Como se observa na imagem, o diagrama tem como base um eixo horizontal que representa os participantes e um eixo vertical que representa as dimensões temporais. As características que aproximam ou distanciam os gêneros são definidas a partir das fases de cada gênero. Em relação aos gêneros de relato, como mostra a figura 06, percebe-se que o relato pessoal, por exemplo, tem uma sequência temporal, enquanto no relato histórico o que predomina é tempo episódico. Com referência ao eixo horizontal, o relato pessoal apresenta participantes individuais, ao passo que o relato histórico menciona participantes mais genéricos. A figura 07 a seguir ilustra a Rede completa do sistema de Gêneros e a relação entre o propósito social e o objetivo sociocomunicativo:

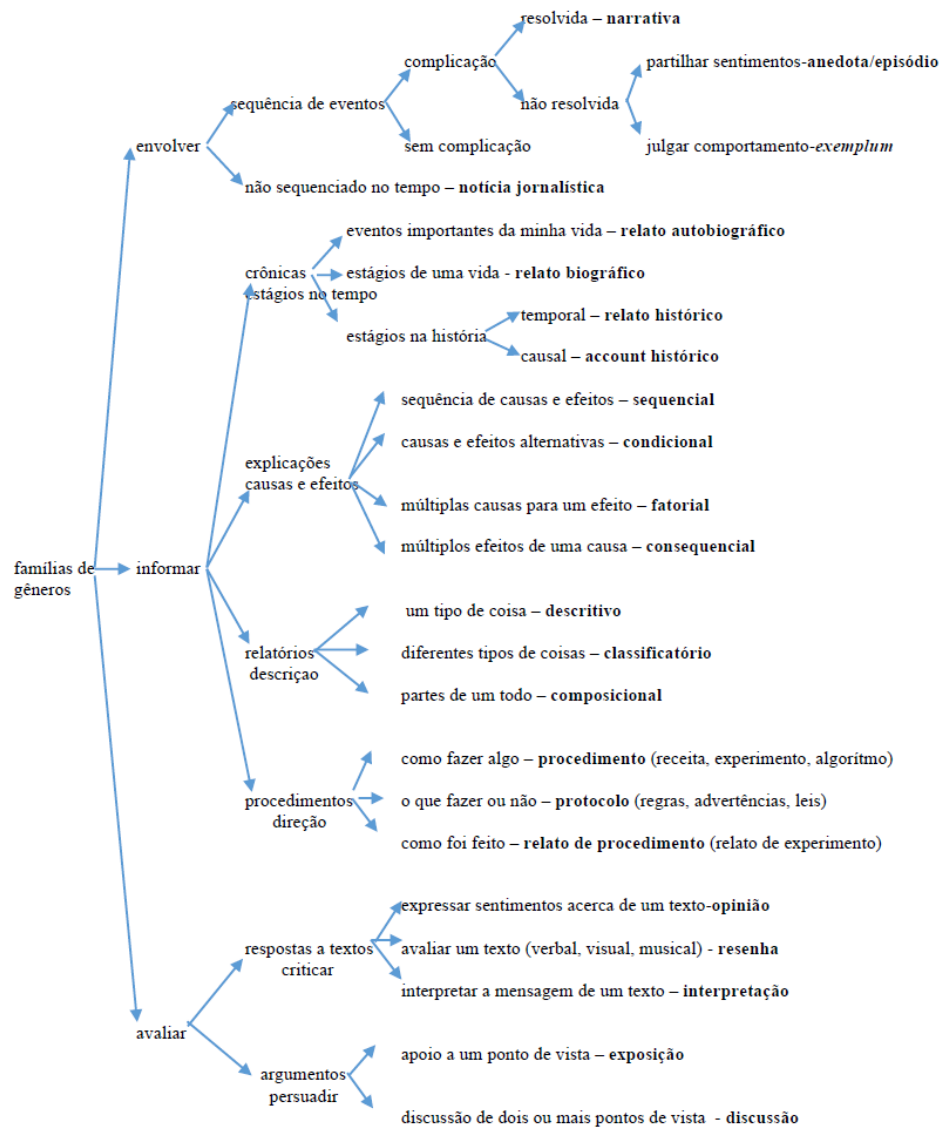


Figura 07: Rede de sistemas de gêneros<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128) por Santos (2016, p. 48).

A figura 07 mostra que 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 que orientam as etapas que determinado gênero irá se desenvolver.

Segundo Santos (2016, p. 49), “as flechas na rede de sistemas conduzem a sistemas que possibilitam a escolha entre uma opção ou outra. Cada escolha remete a outro sistema, o qual, por sua vez, levará a outro e, assim, sucessivamente até que se atinja o final do caminho das opções oferecidas”. Esse sistema de escolha é utilizado em determinados meios sociais, por sujeitos sociais a fim de desempenhar funções sociais. Vian Jr. e Lima-Lopes complementam que “esse caráter teleológico<sup>15</sup>, imprime ao gênero, e a qualquer outro sistema semiótico, um caráter mutável, uma vez que se trata de um sistema aberto sujeito a cada atividade humana.” (2005, p. 29).

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 entender melhor, os quadros 02, 03, 04, 05 e 06, adaptados de Rose e Martin (2012), ilustram tal configuração:

---

<sup>15</sup> “A teleologia considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins, em que o gênero é definido como um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos.” (VIAN Jr. e LIMA-LOPES, 2005, p. 29).

<b>HISTÓRIAS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Relato	Narrar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação em uma história	Orientação Complicação Resolução
	Exemplo	Julgar o caráter ou o comportamento de um ser em uma história	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma história	Orientação Evento marcante Reação

Quadro 02: Gêneros e Etapas – Histórias

<b>ESTRUTURAÇÕES HISTÓRICAS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de etapas
	Relato biográfico	Recontar estágios da vida de alguém	Orientação Registro de etapas
	Relato histórico	Narrar acontecimentos históricos	Fundo Registro de etapas
	Explicação histórica	Explicar acontecimentos históricos	Pano de fundo Relato de etapas

Quadro 03: Gêneros e Etapas – Estruturações Históricas



<b>EXPLICAÇÕES</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Explicação Sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Explicação condicional	Apresentar causas alternativas e efeitos	Fenômeno Explicação
	Explicação <u>factorial</u>	Explicar várias causas	Fenômeno Resultados
	Explicação histórica	Explicar múltiplos efeitos	Explicação Fatores

Quadro 04: Gêneros e Etapas – Explicações

<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Procedimentos	Apresentar como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
Relato de procedimentos	Narrar experiências e observações	Propósito Métodos Resultados	

Quadro 05: Gêneros e Etapas – Procedimentos

<b>RELATÓRIOS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Descritivos	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação Descrição
	Classificativos	Classificar e descrever mais de um fenômeno	Classificação Descrição: tipos
	Composicionais	Descrever a totalidade das partes	Classificação Descrição: partes
	Explicação histórica	Explicar múltiplos efeitos	Explicação Fatores

Quadro 06: Gêneros e Etapas – Relatórios

<b>ARGUMENTOS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução	

Quadro 07: Gêneros e Etapas – Argumentos

<b>RESPOSTAS A TEXTOS</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO</b>	<b>ETAPAS</b>
	Resenha	Avaliar uma obra literária	Contexto Descrição do texto Julgamento
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Desafiar a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Quadro 08: Gêneros e Etapas – Respostas a textos

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 (cf. Figura 05) 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.

## 2.2 GÊNERO E CONTEXTO ACADÊMICO

O contexto de leitura e escrita em meio acadêmico exige que os alunos encarem diversos gêneros e registros que podem variar amplamente de acordo com a comunidade discursiva envolvida e os propósitos de cada texto. A linguagem que circula no contexto acadêmico envolve tarefas realizadas nas modalidades oral e escrita. Ao analisar a produção escrita, pode-se observar marcas deixadas no texto, e essas marcas podem ser compreendidas à luz da LSF, observando-se as

especificidades de gênero e de registro em virtude do contexto de cultura e de situação em que tais tarefas são produzidas.

Leitura e escrita fazem parte de um mesmo processo: um processo dialético e cíclico de construção de sentidos na língua. Para tanto, o aluno precisa ter clareza do modo como o processo de escrita e reescrita se desenvolve e refletir sobre o mesmo. Entretanto, ainda são poucos os estudos que atrelam os subsídios da LSF para o ensino/aprendizagem de leitura e escrita em contexto acadêmico. Nesse sentido, acredita-se que os pressupostos da LSF possam contribuir para a compreensão dos processos de escrita em termos de funcionamento da linguagem.

Como já discutido anteriormente, a linguagem constitui-se do contexto de cultura e do contexto de situação, e é materializada sob o formato de texto. Desse modo, visto de uma perspectiva mais ampla, o contexto de cultura é compreendido como um construto semiótico (HALLIDAY, 1978) que revela as condições de uso e de aprendizagem de uma determinada língua. Condições essas que são, em grande parte, determinadas culturalmente. À vista disso, a análise e compreensão do uso de uma língua percorre valores de uma comunidade de falantes-usuários. Nos textos que circulam em contexto acadêmico, os valores estão presentes e isso requer desses usuários (leitores e escritores) a percepção do que é recorrente em determinada cultura. De acordo com Hyland (2008) *apud* Ninin (2015, p. 597):

Um leitor, em contexto acadêmico, não necessariamente está interessado em conhecer o ponto de vista de um autor, mas, acima de tudo, em encontrar, na produção textual, elementos substanciais que evidenciem a consonância entre aquele discurso e as discussões científicas que emanam da específica comunidade discursiva à qual o autor está afiliado.

Entende-se, então, que o objetivo da análise da produção escrita acadêmica é o modo como um autor dialoga com seus pares e com esses estabelece relações. Ao perceber a relação entre práticas discursivas e sociais, percebe-se também a articulação da linguagem naquele contexto. Para isso, observam-se as atividades, papéis e as relações mediadas pela linguagem (MOTTA-ROTH, 2006). Quando esses alunos, usuários da língua em contexto acadêmico, compreendem a relação entre texto e contexto, podem fazer inferências a respeito do sentido de um texto com base nas informações contextuais e situacionais, nas suas experiências prévias como usuário e as integrar ao seu conhecimento linguístico, textual e discursivo, independente de seu nível de conhecimento sobre o assunto. Da mesma maneira,

suas inferências podem ser resultado da articulação que faz entre ambiente social e a organização funcional da língua. Nas palavras de MOTTA-ROTH:

Ao invés de refletir sobre regras de operações gramaticais ou estruturas textuais básicas, o aluno antes reflete sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função), para entender os usos dos elementos formais da língua. (2006, p. 831)

Compreender o contexto de cultura pelos usos que são regulares e pelos formatos adotados por uma comunidade discursiva significa entender que nessas culturas circulam textos que são reconhecidos por essa comunidade e adequados a circunstâncias e propósitos definidos. Esse reconhecimento é materializado nos gêneros recorrentes, pois eles funcionam e circulam com propósito sociocomunicativo e as escolhas estruturais são feitas pelo potencial de sentidos que o propósito empreende (MARTIN, 2008). Portanto, na escrita de textos que circulam e que se destinam à comunidade acadêmica, os gêneros têm um propósito comunicativo e exigem dos alunos uma compreensão para além da organização de orações e parágrafos a fim de estabelecer relações, participar de interações acadêmicas e, conseqüentemente, construir conhecimento do modo como o uso da língua circula em uma sociedade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista<sup>16</sup> e tem como objeto de análise os textos produzidos por alunos recentemente ingressados 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 tarefas<sup>17</sup>: 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, produzida 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 colocadas em um blog. Nesse, os alunos postaram seus textos e fizeram comentários nos textos dos colegas. A Figura 08 traz uma amostra da página inicial do blog em que foram extraídos os dados desta análise.

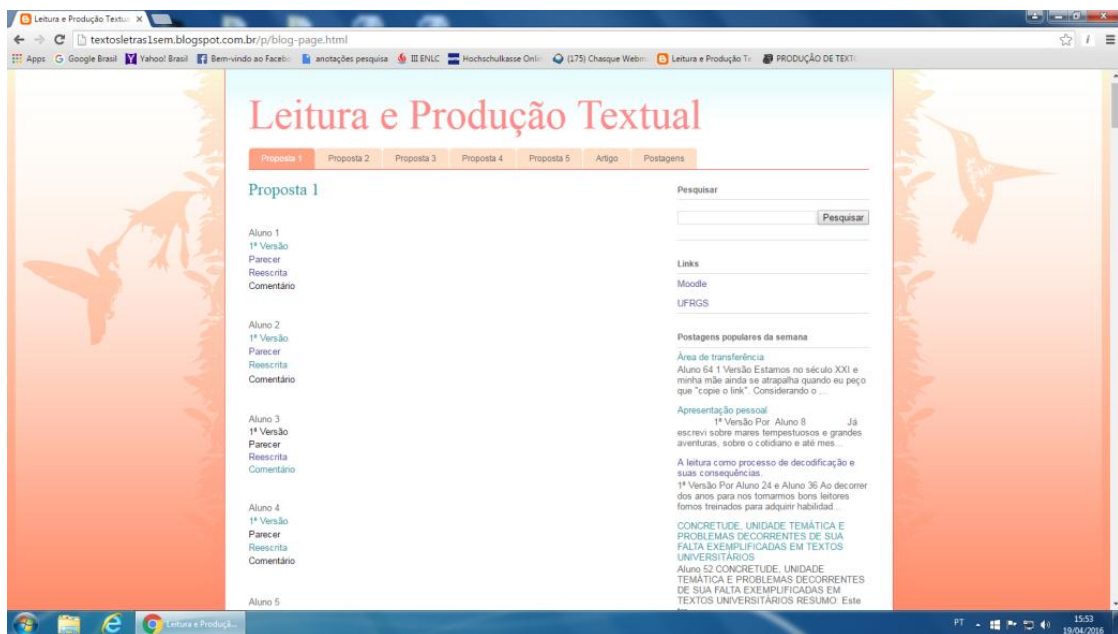


Figura 08: Blog da turma de Leitura e Produção Textual<sup>18</sup>

<sup>16</sup> A pesquisa qualitativa foca no caráter subjetivo, e o interpretativismo desenvolve interpretações em relação à vida social, sob uma perspectiva mais cultural.

<sup>17</sup> 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 da mesma, e avaliação (ROTTAVA, 2003, p.79-80).

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://textosletras1sem.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>. Acesso em: 21 de novembro de 2016.

Além da interação entre os alunos, a partir do blog pode-se perceber como ocorreu o processo de produção de textos. Em todas as tarefas foi necessário produzir a primeira versão e reescrita, que foi orientada por um parecer realizado pelos monitores da disciplina. O comentário, por sua vez, é o ponto de vista de outro colega sobre o texto. A natureza dos dados, desde a geração e constituição do *corpus*, envolve seres humanos e indiretamente a sala de aula.

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 integrado à rede de pesquisa SAL – *Systemic Across Language* e que direciona a atenção para a escrita e a reescrita em contexto acadêmico, buscando integrar ensino e pesquisa, e graduação e pós-graduação.

Foram selecionados para esta análise um texto de cada tarefa. Abaixo, o Quadro 09 expõe as tarefas desenvolvidas:

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

Quadro 09: Tarefas de produção textual.

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. A investigação parte do contexto de situação, ou seja, o contexto imediato em que os textos se inserem, e a análise a partir do contexto de cultura e a sua realização em gêneros. 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.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 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 constituem do mesmo gênero, Relato Autobiográfico.

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

Quadro 10: Texto A - Apresentação Pessoal.



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, apresenta 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, o aluno remete a eventos de sua infância (l. 3 a 6). Na segunda etapa, o aluno fala da sua vida escolar inicial (l. 7 a 13) refletindo sobre as dificuldades que enfrentou por ser tímido. A etapa 3 reporta-se aos anos escolares que se seguiram (l. 14 a 19). Por fim, na etapa 4, (l. 20 a 24), o aluno conta da sua vida atual e as mudanças que ocorrem ao entrar na faculdade.

#### 4.2 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.

<b>Etapas</b>	<b>T2: Relato de uma Emoção Forte</b>	
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.

Quadro 11: Texto B - Relato de uma Emoção Forte.

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 muito a sua vida emocionalmente. O gênero em questão possui três etapas essenciais: orientação, evento marcante e reação. Nas linhas 1 a 8 pode-se identificar a etapa de orientação, em que o aluno orienta o seu leitor em relação ao espaço, 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.

### 4.3 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, como ilustra o Texto C a seguir:

<b>Etapas</b>		<b>T3: Descrição de um processo</b>
		<b>Título : Como matar uma aranha</b>
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
	4	um ataque contra você e de se esconder com eficácia. Por esse
	5	motivo, é necessário ser extremamente cuidadoso e ágil para
	6	conseguir matá-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
	11	fato o tenebroso aracnídeo, verifique o número de patas do bicho:
	12	deve 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
	16	está 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	aterrorizará 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
	33	horrorosos 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.

Quadro 13: Texto C – Descrição de um Processo.

Textos pertencentes ao gênero Procedimentos possuem o objetivo sociocomunicativo de apresentar como fazer experimentos e observações. Em relação às etapas desse gênero - propósito, equipamento e passos - o texto C apresenta todas as etapas. 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. E 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, a limpeza do local.

#### 4.4 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 a partir de proposições de outras pessoas, no caso os autores estudados. Como mostra o Texto D:

Etapas		T4: Memorial de Leitura
		<b>Título:</b> Construindo histórias, contando sentidos
Orientação	1	Trago uma situação que talvez seja comum entre jovens leitores, ávidos por querer saber mais do que realmente estão sabendo.
Incidente / Etapa 1	2	
	3	Dito isso, imagine um eu mais jovem e menos experiente. Ao pegar
	4	lracema, 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
	9	permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes
	10	partes 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
	17	e, 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 devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao
	20	momento da compreensão, momento esse que passa despercebido,
	21	em 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
	35	dia a dia” (BRITO, 2012, pg. 27).
Reafirmação Interpretação	36	Tudo isso relatado nos faz refletir sobre o que os autores, Kleiman e
	37	Brto, 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
	44	consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental
	45	para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior
	46	participação e de transformação da ordem social injusta. Em termos
	47	claros, só faz sentido aprender a leitura do texto se for para ampliar as
	48	formas de ser e de perceber o mundo” (BRITO, 2012, pg. 24).
Interpretação	49	Concluo, depois dessa experiência e de tomar conhecimento de o que
	50	é uma leitura realmente, de acordo com os autores acima citados, ao
	51	me 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.

Quadro 14: Texto D – Memorial de Leitura.

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 encontra no Texto D etapas recorrentes nos gêneros Exemplo (grifado em azul), Relato autobiográfico (grifado em laranja) e Interpretação (grifado em verde).

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 o estudante contextualiza o seu leitor sobre o fato que ele irá contar. Em seguida, ele apresenta o Incidente (l. 3 a 6). Vale ressaltar também que pode considerar esse trecho como um dos registros de etapa do gênero Relato autobiográfico, que aparece em sequência quando o estudante conta das semanas que se seguiram após o incidente (l. 23 a 31) e quando o estudante avança para a época da faculdade (l. 54 a 59). Na continuidade do texto, o estudante interpreta o incidente (l. 11 a 17), (l. 49 a 53), (l. 60 a 66). Para interpretar o fato, ele usa também do gênero Interpretação, já que traz citações de outros textos (l. 7 a 10), (l. 18 a 22), (l. 32 a 35), (l. 41 a 48). Ao mesmo tempo que ele interpreta e reafirma esses textos, ele 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 (grifado em turquesa), em que o estudante reafirma a mensagem do outro texto que ele insere no seu discurso para interpretar o incidente narrado.

#### 4.5 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.

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

Quadro 15: Texto E – Dissertação.

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. Expõe dois lados, o primeiro lado (l.6 a 16) que fala da relação entre criminalidade e desigualdades sociais, e o segundo lado (l. 17 a 19) que 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, que um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Esse pressuposto se confirma dentro da Pedagogia de gêneros, inclusive, pois os estudos da Escola de Sydney não se preocupavam em descrever gêneros acadêmicos. Da mesma maneira que 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 preciso uma análise topológica para verificar de forma mais concisa a singularidade da construção de sentidos nos textos desse contexto. Dessa forma, visa-se dar continuidade a esta pesquisa fazendo um mapeamento completo dos gêneros, tanto da perspectiva tipológica, quanto da perspectiva topológica, pois esta é útil para explorar o ajuste entre textos específicos e o gênero que eles realizam.

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 esse 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

- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- 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. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.2009.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 3ª ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Language as social semiotic**. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.
- \_\_\_\_\_. HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- LIMA, Cássia H. P.; PIMENTA, Sonia M. de O.; AZEVEDO, Adriana M. T de. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multifuncionalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. Equinox: London and Oakville, 2008.
- MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA- ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. **Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica**. 33ed International Systemic Functional Congress, São Paulo, pp.828-851, 2016.
- NININ, Maria Otilia Guimarães. **Escrita Acadêmica e Gramática Sistêmico-Funcional: perspectivas para o ensino**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, vol.54, pp. 593-619, out./dez. 2015.
- 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**. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, v. 01, 2003.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge 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., Orlando. **Avaliatividade, engajamento e valoração.** DELTA, vol.28, n.1, pp.105-128, 2012.

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

VIAN Jr., LIMA-LOPES, R. E. de. **A perspectiva teleológica de Martin para a análise de Gêneros textuais.** IN: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) Gêneros – teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 29-45.