

**ABORDAGEM DE GÊNERO DA ESCOLA DE SYDNEY E SEU USO NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA DISCUSSÃO
TERMINOLÓGICO-CONCEITUAL SOBRE ESTÓRIAS E HISTÓRIAS**

**GENRE APPROACH IN THE SYDNEY SCHOOL AND ITS USE IN THE
BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT: A TERMINOLOGICAL-
CONCEPTUAL DISCUSSION ON STORIES AND HISTORIES**

Cristiane Fuzer (UFSM)

cristiane.fuzer@ufsm.br

Carla Carine Gerhardt (UFSM)

carlacarine.gerhardt@gmail.com

Orlando Vian Jr. (UNIFESP/CNPq)

vian.junior@unifesp.br

RESUMO: *O cenário brasileiro de intensa produção teórica e de pesquisa com os gêneros escolares em livros didáticos e de aplicação em contextos de ensino é o ponto de partida para discutirmos como vêm sendo implementados, no âmbito do ensino no contexto escolar brasileiro, princípios teóricos e metodológicos, de base sistêmico-funcional, inicialmente propostos pela Escola de Sydney e atualmente em vigor com o programa Reading to Learn. Focalizamos também questões terminológicas daí advindas e suas implicações teórico-metodológicas quando inseridas em um novo contexto cultural e em um sistema de ensino com currículo que apresenta diferenças em relação àquele do país para o qual foi elaborado. Para exemplificar, discutimos a questão terminológico-conceitual acerca das famílias das “histórias” e das “estórias” no contexto brasileiro. Um levantamento de usos desses termos em dicionários, documentos oficiais sobre educação, livros didáticos, artigos acadêmicos, livros e textos opinativos nos possibilitou apontar três alternativas para o problema.*

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional; pedagogia com base em gêneros de texto; Escola de Sydney; currículo escolar brasileiro.

ABSTRACT: *The Brazilian scenario of intense theoretical production and research with school genres in textbooks and implementation in teaching contexts is the starting point for our discussion on how theoretical and methodological systemic-functional principles, initially proposed by the Sydney School and currently in use with the Reading to Learn program, have been implemented in teaching settings in the Brazilian school context. We also focus on*

terminological issues arising therefrom and their theoretical and methodological implications when implemented in a new cultural context and in a teaching system with a curriculum that differs from that of the country it was designed for. In order to exemplify these implications, we discuss the terminological-conceptual issue related to the “story” and “history” families in the Brazilian context. A survey of the uses of these terms in dictionaries, official documents on education, textbooks, academic articles, books and opinionated texts allowed us to point out three alternatives to the problem.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics; genre-based pedagogy; Sydney School; Brazilian school curriculum.

Como porta de entrada para o sucesso educacional, o discurso acadêmico é uma fonte crítica de oportunidades futuras e qualidade de vida
J. R Martin, K. Maton e Y. Doran, Academic discourse: an inter-disciplinary dialogue

Introdução: gêneros de texto e ensino de línguas pela perspectiva sistêmico-funcional

Como pesquisadores e professores brasileiros envolvidos com o ensino de línguas materna e estrangeiras/adicionais, adotando abordagens baseadas em gêneros de texto, reconhecemos as distintas abordagens teórico-metodológicas em circulação no país, conforme, por exemplo, Vian Jr (2015), Nascimento e Rojo (2015), Nascimento, Cristóvão e Lousada (2019), e suas diferentes formas de operacionalizar tais conceitos e metodologias para as práticas escolares e a adoção dos gêneros de texto como objetos de ensino.

Em função de nossa filiação teórica à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), adotamos, neste texto, os pressupostos de Martin e Rose (2008) sobre o conceito de gêneros de texto e suas relações e de Rose e Martin (2012) sobre propostas educacionais para uma pedagogia com base em gêneros que circulam em nossos contextos educacionais e de pesquisa.

Pelos intercâmbios com pesquisadores estrangeiros no âmbito dos congressos latino-americanos da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL) e do *International Systemic Functional Congress* (ISFC) em diferentes partes do mundo, a troca intensa tem feito emergir propostas educacionais também no Brasil. Em diferentes contextos e regiões do país, a adoção dos princípios da abordagem de gênero e das propostas de ensino de leitura e escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e a

ampliação e divulgação do programa *Reading to Learn – Ler Para Aprender (R2L/LPA)*¹ têm sido utilizadas.

O conceito de gênero de base sistêmico-funcional tem norteado várias pesquisas sobre o uso da linguagem para o ensino de componentes curriculares do sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, Souza (2016), Silva, V. M. (2016), Silva, T. S. (2016), Oliveira (2017), Gerhardt (2017), Bader Khun e Fuzer (2017), Pires (2017), Faria (2019), Soares (2019), Santorum (2019), Gerhardt e Fuzer (2020), Bader Khun (2020), Weber e Fuzer (2020), Costa (2021), dentre outros.

Esse cenário de intensa produção teórica e de pesquisa com os gêneros escolares e em livros didáticos e de aplicação em contextos de ensino funciona como ponto de partida para a discussão pretendida neste texto. Nosso principal objetivo é discutir como as ideias e os princípios teóricos e metodológicos propostos no âmbito de um ensino com base em gêneros, como o proposto inicialmente pela Escola de Sydney e atualmente em vigor como Programa *R2L/LPA*, vêm sendo implementados no Brasil e as questões daí advindas quando tais ideias e princípios são inseridos em um novo contexto cultural e em um sistema de ensino com currículo que apresenta diferenças em relação àquele do país para o qual foi elaborado. Pretendemos discutir, além das diferenças, como os documentos oficiais de nosso país, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tratam os gêneros e como podem ser operacionalizados os diálogos a partir de uma teoria elaborada em língua inglesa, para o currículo de língua inglesa como língua materna, no caso da Austrália, e sua implementação no Brasil. Quais adaptações devem ser feitas? Quais diferenças devem ser consideradas? Essas, dentre outras questões, permeiam a nossa discussão, desenvolvida nas próximas seções. Para exemplificar, discutimos a questão terminológico-conceitual acerca das famílias das “histórias” e das “estórias” no contexto brasileiro e apontamos alternativas para o problema.

Os gêneros no currículo australiano e seus agrupamentos em famílias: envolver, informar e avaliar

A noção de gênero desenvolvida por autores no âmbito da LSF, a qual embasa as propostas pedagógicas da Escola de Sydney, traz em seu bojo a noção proposta inicialmente

¹ Utilizaremos *R2L/LPA* ao longo do texto para fazer referência ao *Reading to Learn* utilizado na página do programa australiano (ROSE, 2018) em sua forma de divulgação como *R2L*. Usaremos, também, as iniciais *LPA* como tradução do nome do programa para o português (Ler Para Aprender), para aqueles não familiarizados com a língua inglesa, e também pelo fato de ambas as nomenclaturas circularem no Brasil.

em Hasan (1989) e posteriormente adaptada de acordo com as necessidades de uso do conceito para o ensino da língua por meio de gêneros que circulam no ambiente escolar. Martin (2014), com base em sua própria trajetória e em pesquisas na Universidade de Sydney, menciona a necessidade de uma abordagem pedagógica para o trabalho com os gêneros de texto em sala de aula como forma de contribuir, segundo o autor, com o “desenvolvimento de programas de letramento” (MARTIN, 2014, p. 2, tradução nossa). A partir de aspectos teóricos presentes em Hasan (1989), ele os recontextualiza para que possam ser utilizados por professores, reinseridos em uma pedagogia com base em gêneros e em um ciclo de ensino e aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Gênero, no âmbito dessa teoria, é compreendido como um processo social organizado em etapas e direcionado a um propósito (MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

A perspectiva para o trabalho educacional com os gêneros de texto em contextos escolares na Austrália ficou conhecida e foi sendo disseminada pelo mundo sob o nome de Escola de Sydney. Essa abordagem parte de trabalhos desenvolvidos em projetos desde os anos 1980 naquele país, dos quais derivaram diversas publicações com mapeamentos e levantamentos de propósitos comunicativos, estruturas e descrições de aspectos linguísticos dos gêneros que os estudantes são solicitados a ler e a produzir no contexto escolar. Desses trabalhos, desenvolveram-se propostas pedagógicas, como o projeto *Reading to Learn* (ROSE, 2018), que propõe um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor orientar todos os alunos para que sejam bem-sucedidos na leitura e na escrita em níveis adequados à sua idade, ao nível educacional e à área de estudo.

Com o passar do tempo, as pesquisas foram sendo disseminadas pelo mundo e diversos projetos educacionais passaram a adotar os princípios da Escola de Sydney, como o projeto *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), com título em português lusitano de Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa, um projeto multilateral Comenius na União Europeia (GOUVEIA, 2014; ACEVEDO *et al.*, 2016), bem como os trabalhos de Emilia (2005) e Ningsih (2014) na Indonésia, de Moyano (2017, 2018) e de Natale (2012) na Argentina, de Westhoff (2017) no Chile, e o projeto *Leer para Aprender América*, nos Estados Unidos, apenas para citar alguns. Pesquisas sobre resultados de implementações, como a de Emilia e Hamied (2015), na Indonésia, e a de Whittaker e Parejo (2018), na Espanha, demonstram que o conhecimento dos textos das disciplinas e do ciclo de interação do programa *R2L/LPA* mudou a prática dos participantes, contribuindo para a inclusão dos alunos, para a melhoria da produção escrita e para a consciência dos estudantes quanto à melhoria na habilidade de escrever, com respostas

positivas às atividades do programa. Com base nos resultados dos estudos, especialistas têm recomendado a implementação do programa em outros contextos e países.

Para pensarmos no uso desse conceito em contextos educacionais, é necessário vislumbrar um horizonte mais amplo, baseado no modo como os gêneros se agrupam em famílias com objetivos sociocomunicativos para o desempenho de nossas atividades cotidianas.

Como informam Rose e Martin (2012, p. 17, tradução nossa), um dos aspectos que caracterizam a proposta da Escola de Sydney é o “planejamento de estratégias de ensino que podem ser aplicadas em diferentes segmentos de ensino em diferentes disciplinas”, nos segmentos do ensino básico, médio e superior.

A noção de agrupamentos de gêneros tem sido uma constante nos estudos sobre gêneros em anos recentes, principalmente pelas necessidades educacionais e pelas propostas que se baseiam em gêneros de texto e em como estes podem ser trabalhados no decorrer dos anos escolares, considerando-se os currículos do ensino fundamental e médio.

O mapa das famílias de gêneros proposto pela Escola de Sydney para o currículo escolar australiano tem por base três funções sociosemióticas: Envolver, Informar e Avaliar, conforme ilustra a Figura 1.

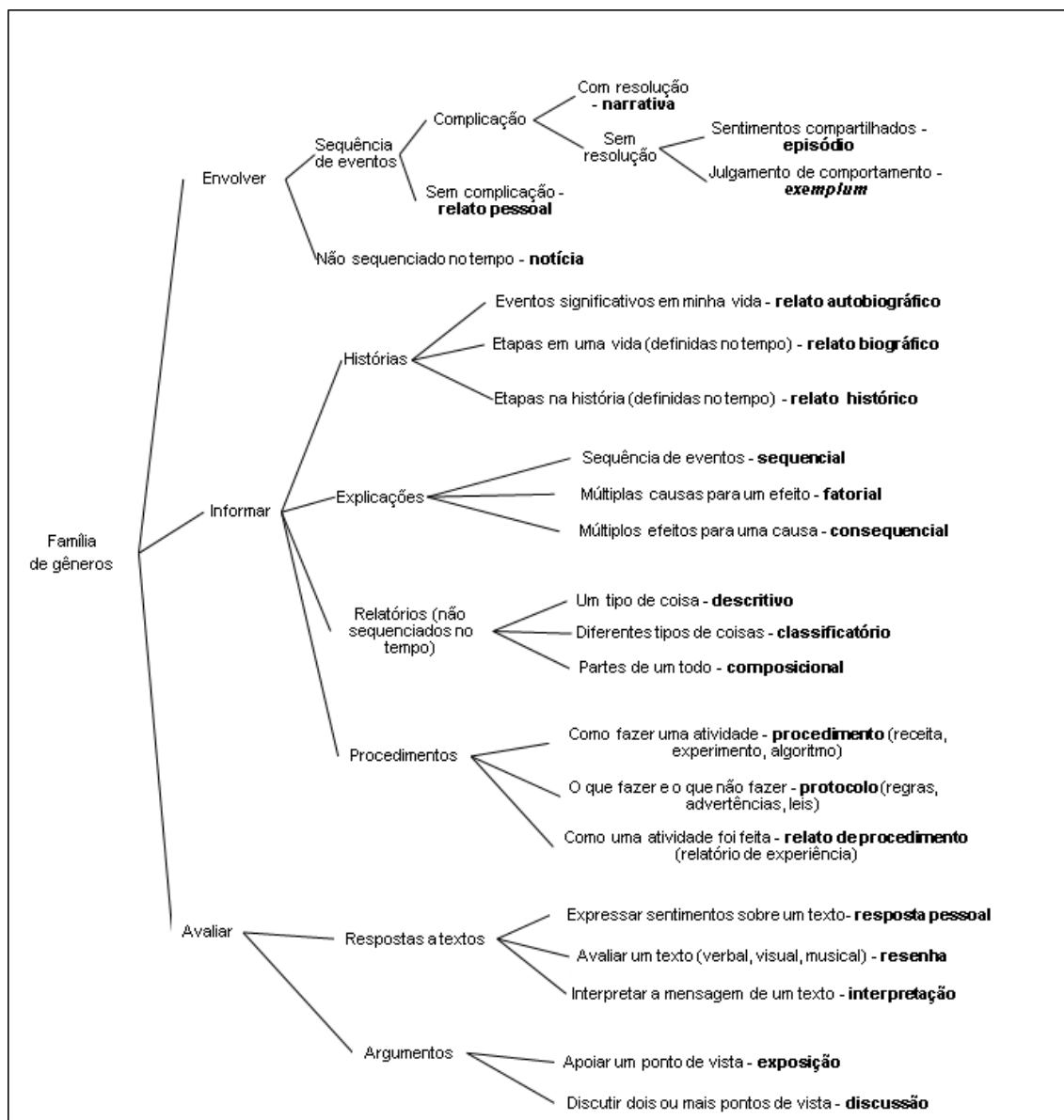


Figura 1 – Famílias de gêneros da Escola de Sydney

Fonte: traduzida e adaptada de Rose e Martin (2012, p. 312), com base em Rose (2018) e Pires (2017)

Os três universos no currículo escolar de Envolver, Informar e Avaliar devem ser considerados em âmbito mais amplo das concepções de “funções sociosemióticas” propostas por Halliday (1978), Martin e Matthiessen (2014) e Matthiessen (2015) e estão relacionados aos processos de criação de sentidos, “constituídos como processos semióticos e manifestados por meio de processos sociais” (MATTHIESSEN, 2015, p. 56, tradução nossa), ou seja, ao interagirmos em nossos contextos, geramos textos para nossas interações e nelas construímos sentidos para atingir nossos propósitos comunicativos, e esses textos, por seu turno, agrupam-se em famílias.

É importante também ressaltar que o mapa dos gêneros retratado na Figura 1 está estruturado a partir da noção de sistema e, como tal, quanto mais para a direita, mais detalhamento, ou seja, parte-se da noção mais ampla (à esquerda, entrada do sistema) para os universos de Envolver, Informar e Avaliar, daí para a família de gêneros e assim por diante, até os níveis de detalhamento mais pormenorizados, nos tipos de textos que podem ser instanciados em cada família. Ao observarmos a última coluna da direita e verificarmos seu desenvolvimento longitudinal, compreendemos como os exemplares vão sendo incrementados tanto em seus objetivos sociosemióticos quanto pelas escolhas linguísticas que irão realizar tais funções nos textos.

A partir do mapa na Figura 1, tem-se o que Rose (2020a, 2020b) denomina “metalinguagem pedagógica”, isto é, descrições da língua em uso feitas por pesquisadores e recontextualizadas para os contextos de sala de aula. Como se observa no topo do esquema, parte-se de textos mais cotidianos, com os quais os alunos já têm contato antes de ingressarem na escola, em suas próprias casas com suas famílias e cuidadores, no âmbito do Envolver, como as narrativas, indo em direção a um crescendo de textos que demandam interpretação, exposição e discussão, relacionados ao Avaliar, o que exigirá habilidades linguísticas mais refinadas. Por trás dessa ideia está a noção de recontextualização de Bernstein (1999), em que temos a produção de conhecimento sobre os gêneros, como as pesquisas que relatamos na introdução deste texto, e a transformação metalinguística para seu uso pedagógico em salas de aula nos diferentes níveis de ensino e em distintos contextos.

Uma questão terminológico-conceitual: as famílias das “histórias” e das “estórias” e a realidade brasileira

Diante da variedade de nomeações dos gêneros que, na perspectiva sistêmico-funcional, compartilham o propósito comunicativo de envolver leitores e ouvintes (*story*) e de informar sobre eventos passados (*histories*), passamos a refletir sobre o uso dos termos *story* e *history* em inglês, na proposta de agrupamento de gêneros da Escola de Sydney, e seus correlatos em espanhol, português europeu e português brasileiro, como exposto na Figura 2, tendo em vista o uso disseminado de “história” no contexto escolar brasileiro atualmente.

Contexto cultural	Envolver/cativar	Informar eventos históricos
Inglês	<i>Story</i>	<i>History</i>
Espanhol ²	<i>Relato</i>	<i>Crónica</i>
Português europeu	História	estruturação histórica
Português brasileiro (três alternativas em análise nesta seção)	estória história história ficcional	história história história factual

Figura 2 – Nomeações das famílias de gêneros em contextos culturais diversos

Fonte: Elaborado pelos autores.

As traduções portuguesa e espanhola não nos parecem adequadas para o contexto brasileiro. A tradução portuguesa “estruturadas históricas”, convencionada no projeto TeL4ELE, não seria esclarecedora, uma vez que a palavra “estruturadas” suscita várias questões. A tradução espanhola *crónica* (ROSE; MARTIN, 2018) geraria confusão com a crônica brasileira jornalística e literária, que é de outra natureza.

Por outro lado, reunir as duas famílias de gênero sob o mesmo termo “história” pode reforçar confusões que já existem acerca de textos que têm compromisso com fatos (*histories*) e os que não têm esse compromisso (*stories*). Essas noções eram bastante trabalhadas na escola brasileira nos anos 1990, quando se fazia a distinção entre “estória” e “história”, tendo como parâmetro as noções de ficcional e não ficcional.

Na busca por uma definição que possa ser considerada mais próxima do contexto brasileiro, fizemos um levantamento de usos dos termos “estória” em dicionários, documentos oficiais sobre educação, livros didáticos, artigos acadêmicos, livros, textos opinativos de linguistas, escritores, tradutores, professores formadores, estudantes de mestrado e doutorado da área de Letras que têm experiências como professores em escola de educação básica e têm noções de LSF em diferentes níveis. Os resultados desse levantamento nos possibilitam pensar em três alternativas para o problema, apresentadas e discutidas a seguir.

Alternativa 1: resgate de “estórias” em contraponto com “histórias”

Uma primeira alternativa seria resgatar a distinção que já esteve em uso nas escolas brasileiras tempos atrás, frequente em livros didáticos nas décadas de 1970 a 1990 (por

² Referimo-nos aos termos utilizados em Rose e Martin (2018), em tradução para o espanhol, embora estejamos cientes de que outras nomenclaturas são utilizadas na América Latina em outras variantes do idioma.

exemplo, FERREIRA, 1979³). Essa opção enfrenta resistência devido à contradição entre a terminologia teórica (*story* e *history*) e os materiais atualmente disponibilizados para o aluno, nos quais aparece predominantemente a palavra “história” para designar textos que instanciam os propósitos sociocomunicativos das duas famílias. Em vista disso, o uso de “estória” poderá causar problema na sua aplicação na escola com os alunos e com os professores, bem como em cursos de formação para utilização do material, pois não encontrarão esse termo em seus livros didáticos, nem na BNCC ou em outros programas ou livros. Além disso, se forem ao dicionário, irão se deparar com a afirmação de que é um termo “arcaico” e que “história” é o uso recomendado. Por outro lado, os dicionários não dizem que “não existe mais”, simplesmente dizem que “história” deve ser usado “preferencialmente” (MICHAELIS ONLINE; CUNHA, 2010; AULETE, 2007; AURELIO ONLINE), o que nos leva a pensar que é possível “preferir” usar “estória”.

Outro argumento desfavorável à adoção dessa alternativa é a possibilidade de alunos no meio da escolarização pensarem que o professor de antes havia ensinado “errado”, o que demandaria tempo para explicar. Além disso, é muito comum o argumento de que o “contexto e a situação têm sido mais que suficientes para distinguirmos os vários significados, indo de encontro à visão dos folcloristas”, já que, segundo o linguista Cláudio Moreno, “ninguém vai confundir a história de um país com a história do bicho-papão” (MORENO, 2009, s.p.).

De outro lado, escritores no campo literário defendem a necessidade de distinção entre “estória” e “história”, como Guimarães Rosa (1988[1962], 1979[1967], 1976[1969]), Coelho (2010[1985]), Rubem Alves (2006), Campos (2007), apenas para citar alguns em ordem cronológica. Guimarães Rosa foi enfático: “a estória, em rigor, deve ser contra a História” (ROSA, 1979[1967], p. 3). Rubem Alves, em diálogo com a afirmação de Rosa, complementou: “a história é o reino das coisas que aconteceram de verdade, no tempo, e que estão definitivamente enterradas no passado [...]. As estórias não aconteceram nunca. São invenções, mentiras. As estórias fazem acontecer” (ALVES, 2006, p. 2).

Essa ideia vai ao encontro da função que Martin e Rose (2008, p. 97, tradução nossa) relacionam às estórias: “reconstroem eventos reais ou imaginados e os avaliam quanto ao estabelecimento de laços de solidariedade entre interlocutores participantes”, em contraponto com as histórias, nas quais há diferenças na maneira “como o tempo é manipulado para

³ A título de exemplificação, trazemos dois excertos do volume para a 3ª série do livro didático “Estudo dirigido de Português” (FERREIRA, 1979): “Quem sabe escrever esta **estória**? Um menino achou um ninho e estava pegando um passarinho. A mãe dos passarinhos apareceu e começou a bicá-lo.” (p. 13, grifo nosso). “Procure em livros ou com pessoas de seu conhecimento outra **estória** de Pedro Malasartes para contá-la em aula” (p. 44, grifo nosso).

ordenar eventos passados, como a causa é usada para explicá-los e como a avaliatividade é usada para valorizar uma ou outra interpretação” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 97, tradução nossa).

Os propósitos e a natureza da linguagem que realiza tais propósitos são, portanto, diferentes. Levando essas noções para o campo educacional, cabe, por conseguinte, ao professor de Português e Literatura trabalhar, principalmente, com estórias, já que histórias são responsabilidade do professor de História.

A palavra “estória” denota, de fato, um sentido diferente daquele evocado pela palavra “história”, e isso é reconhecido em artigos acadêmicos, não só no campo dos estudos da Linguagem (como BENTES, 2001; SANTOS, 1990; FUZER; WEBER, 2018; BADER KHUN; FUZER, 2017; FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016; MORAIS, 2003), mas também em outras áreas, como Administração (CENI; RESE, 2019), Saúde (PINTO; FERNANDES; HORTA, 2004) e Educação (BORGES, 2021).

Essa posição é reiterada também por profissionais no campo da tradução, como Kennedy (2019), para quem a palavra “estória”

não se trata de mero capricho em português. É um vocábulo utilíssimo que serve para mitigar confusões. Na prática, sua função corresponde justamente ao oposto do que lhe tentam imputar: ela não só desconfunde, como maximiza a compreensão do texto (...). As línguas são sistemas vivos. Palavras nascem, desenvolvem-se, morrem. Modificam-se, pulam para outro idioma, voltam ao idioma de nascença, mudam de sentido (KENNEDY, 2019, s. p.).

Esse processo, comum em latim, português e em várias línguas, parece ter ocorrido com a palavra “estória”. Kennedy (2019) acrescenta que não há de se considerar “neologismo” a disseminação de “estória”, no português, a partir do inglês, uma vez que a palavra não teria sido criada em português conscientemente com essa intenção. Além disso, não poderia ser um caso de “barbarismo”, pois tanto “história” quanto “estória” provêm do latim, a partir do grego “historíe”; logo, “se acusar uma delas de barbarismo, que se acusem as duas” (KENNEDY, 2019, s.p.). Nesta mesma esteira de pensamento, Rubem Alves (2006) relata como uma revisora o advertiu de que “estória” deveria ser grafada como “história”, do que o autor discordava, e expõe suas razões para usar uma ou outra palavra, implorando à revisora que não mude sua estória para história.

Existem, portanto, momentos para o uso de “estória” e de “história”, conforme ressalta Borges (2021). Apesar de se reconhecer que a palavra “história” pode abranger significados em textos ficcionais e factuais, Borges (2021, s.p.) pondera que “a palavra *estória* também

existe, está correta e aparece no vocabulário ortográfico da Academia Brasileira de Letras” (grifo da autora).

Por fim, convém destacar que outras teorias não medem esforços para manter a sua própria terminologia. Como pesquisadores e professores, é plausível usar a metalinguagem elencada pelos teóricos, porque, se a perspectiva de ensino é a LSF, então estória é diferente de história em razão do propósito social que os gêneros de cada família compartilham. A LSF aplicada no Brasil também poderia manter os termos oriundos da teoria, bastando justificar, sempre que necessário. Quando essa abordagem vier a fazer parte dos documentos e currículos nacionais, com o tempo, não será preciso mais justificar; será um novo conhecimento consolidado.

Apesar de ter apenas uma ocorrência (“estórias quilombolas”) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1999) e raras ocorrências em livros didáticos mais recentes, o termo “estória” não parece causar problemas nas atividades escolares. Para muitos estudantes, é até mais fácil de entender os distintos propósitos dos textos associados aos termos “estória” e “história” do que englobar tudo como história. Muitas vezes, na escola, é usado o termo “historinhas” para se referir a clássicos infantis, o que mostra uma necessidade de distinguir. De certa forma, manter a distinção ajuda a ampliar conhecimentos. Frequentemente, professores relatam que, em sala de aula, obtiveram mais respostas positivas dos alunos no trabalho com narrativas, por exemplo, sempre que tratavam desse tema explicando a diferença entre história e estória.

Alternativa 2: uma só família – as “histórias”

Reunir os gêneros de texto em uma só família e demarcar as distinções entre os próprios gêneros é outra hipótese que emergiu durante a nossa investigação. Em princípio, parece não haver problema em usar o termo “história” para os dois casos, se considerarmos que o contexto definirá. Há biografias literárias, por exemplo, que se aproximam dos propósitos da história e da estória. Livros, jornais e artigos acadêmicos, quando tratam de assuntos diversos, sem focar em uma especialidade ou em questões de gêneros, usam o termo “histórias” para se referir a textos com propósitos distintos, ficando a cargo do contexto a distinção, argumento já mencionado na seção anterior.

Reunir as duas famílias de gênero sob o mesmo termo “história” pode reforçar, contudo, confusões que já existem acerca de textos que têm compromisso com fatos de natureza social (*histories*) e os que não têm esse compromisso (*stories*). Nem todos os textos

a que comumente tem se chamado de “histórias” são iguais. Os textos nos livros didáticos da disciplina de História, por exemplo, funcionalmente, informam sobre os fatos históricos, que são diferentes das fábulas, dos contos e demais textos considerados clássicos da literatura.

Por conta disso, simplificar a questão, por mais prática que possa ser, não nos parece ser o melhor caminho quando se tem como objetivo o estudo e o ensino do funcionamento da linguagem usada em textos que cumprem distintos propósitos sociocomunicativos. A complexidade da linguagem em contexto não deixará de existir pela simplificação da nomenclatura.

Alternativa 3: “histórias ficcionais” em contraponto com “histórias factuais”

A terceira alternativa levantada é o uso da palavra “história” para designar as duas famílias de gêneros, distinguindo-as com o acréscimo de modificadores, como “ficcional” *versus* “factual”, dentre outros termos possíveis. Essa hipótese se sustenta no fato de que o termo “história” é usado na maioria dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1999), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999) 1º e 2º ciclos, as OCEMs (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), bem como nos livros didáticos (como BARBIERI; GADELHA; DISCINI, 1981; MACHADO, 1989; DANTAS; NASCENTES, 1989; SOARES, 1990; CEREJA; MAGALHÃES, 2012).

Estamos usando uma teoria que foi elaborada e produzida em língua inglesa, e as palavras *story* e *history* existem e são correntes nessa língua. Em língua portuguesa, no entanto, os dicionários brasileiros mais utilizados na escola, Aurélio e Houaiss, indicam que “estória” é um termo arcaico e que “história” deve ser o termo preferido. Constatamos, por meio do mecanismo de busca, que na BNCC não ocorre nenhuma vez o termo “estória”; já o termo “história” é usado para a área de História, com inicial maiúscula, e na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente na área de Língua Portuguesa.

No português europeu, como expusemos na Figura 2, o projeto *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeLAELE) utiliza o termo “história” como correspondente a *story* e “estruturações históricas” como correspondente a *history*. Na tradução em espanhol da obra de Rose e Martin (2018), é utilizado o termo *relatos* para *story* e o termo *crónicas* para *history*. Em nenhum dos casos há menção a “estória”, o que leva a supor que, em caso de escolha por esse termo, seria um uso particular à língua portuguesa no Brasil.

O termo “estória”, no senso comum, é recorrentemente explicado pelo sentido de “ficção”, mas isso cria um problema teórico, já que os textos com o propósito das *stories* podem conter eventos não só imaginários (ficcionais), como também factuais (não ficcionais) ou, ainda, mesclar eventos factuais e imaginários, o que é muito comum em produções cinematográficas, novelas e, mais ainda, nas produções das crianças nos primeiros ciclos da educação básica. Portanto, na LSF, as noções ficcional e não ficcional não são parâmetros suficientes ou plausíveis para distinção dos termos a designar as duas famílias de gêneros em questão.

Ademais, se não pudermos usar o termo “estória” por gerar confusão com o sentido de “ficção” ou por ser considerado arcaico pelos lexicógrafos, então teremos de rever uma série de outros termos já em uso na escola que também geram duplicidade de sentidos, como, por exemplo, “sujeito” (da oração, do discurso, ou termo de sentido pejorativo num texto qualquer). Parece-nos necessário lembrar que a homonímia e a polissemia são propriedades semânticas da linguagem.

Assim, uma possibilidade de equacionar a preferência pelo uso do termo “história” em quaisquer circunstâncias e a perspectiva de análise que considera o funcionamento da linguagem na realização dos diferentes propósitos comunicativos em textos é adaptar a terminologia da teoria para além de princípios tradutórios básicos. Nesse caso, a palavra “história” seguida de um item lexical que possa sintetizar um aspecto fundamental de cada família de gênero é mais uma alternativa a ser considerada. Resta encontrar um item lexical, na língua portuguesa, que sintetize o propósito comunicativo de engajar ou envolver ouvintes e leitores (*stories*) e outro item lexical que sintetize o propósito de informar fatos sociais historicamente situados (*histories*). Parece-nos que o termo “factual” alcança o propósito que a teoria define para os gêneros da família das *histories*, mas o mesmo não nos parece possível dizer em relação a “ficcional” para os gêneros das *stories*, já que nem todos os gêneros dessa família têm a ficção como aspecto típico. Como dito anteriormente, é frequente que experiências não ficcionais sejam compartilhadas por meio de textos que se configuram como relatos pessoais, notícias, episódios, *exempla* e narrativas, que são gêneros da família das *stories*.

Diante das opções apresentadas, não nos cabe, como pesquisadores e professores, impor ou indicar uma alternativa, pois soaria contraditório em relação à proposta teórica que adotamos, dado seu caráter contextual. Resta claro de nossa discussão que as opções existem e somente a prática em cada contexto poderá trazer uma definição ou consenso. É claro que seria adequado a adoção de uma das opções, para que haja consenso nas pesquisas e

publicações. No entanto, a exposição das possibilidades já aponta para o fato de que os termos têm sido usados de forma diferenciada por diferentes pesquisadores em distintos contextos. Como no Brasil não temos uma sociedade ou academia que determine o uso de uma forma ou de outra, somente a prática trará a resposta.

De todo modo, a questão do discurso acadêmico trazida pelas pesquisas e por discussões teóricas com base nelas, como indicam Martin, Maton e Doran (2020) em sua discussão sobre o diálogo interdisciplinar sobre o discurso acadêmico, pode nos trazer algum alento, pois, segundo os autores:

acessar o discurso acadêmico é acessar meios para atingir poder social, poder epistemológico ou poder axiológico. O acesso pode levar ao sucesso de inúmeras maneiras. Claro, o discurso acadêmico não é a única forma de conhecimento com poder. Os estudiosos podem sucumbir à ilusão sedutora de que seu próprio discurso profissional é a única moeda legítima e deixar de ver que o conhecimento não acadêmico possui suas próprias formas de poder, suas próprias fontes de compreensão e visão luminosa (MARTIN; MATON; DORAN, 2020, p. 1, tradução nossa).

Com base no que sugerem os autores dessa citação e na discussão apresentada sobre as três alternativas possíveis em relação ao uso dos termos estórias e histórias, pode-se inferir que somente o intercâmbio de conhecimentos sobre a prática das salas de aulas no trabalho com alunos e professores, trazida em forma de dados gerados pelas pesquisas, poderá fornecer respostas, de forma a atingir o poder epistemológico na LSF em português brasileiro.

Enquanto isso, entre aqueles para os quais há diálogo, vão se estabelecendo trocas em bancas, eventos, debates, seminários, simpósios, discussões em listas e, desse modo, decisões comuns são tomadas para o fluxo do trabalho e para que se colham frutos comuns que sejam disseminados por meio de trabalhos e de propostas e publicações, além de propostas práticas em seus contextos, mas sem cair na falácia que indicam Martin, Maton e Doran (2020) na citação anterior, sem que sucumbamos à ilusão sedutora de nosso próprio discurso acadêmico. Daí a necessidade de troca entre pares.

Considerações finais

A partir de nossas experiências com o ensino de língua e a formação de professores e de pesquisadores, bem como com a produção de materiais didáticos para distintos contextos e a orientação de pesquisas, nosso principal objetivo neste texto foi discutir a questão das famílias de gêneros de texto adotadas na Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, assim como o seu uso e sua adequação à realidade educacional brasileira. Causava-

nos incômodo observarmos a constante e simples transposição de elementos que não eram adequados à realidade brasileira, ou, por outro lado, as necessidades específicas do contexto brasileiro para as quais as propostas australianas não eram adequadas.

Tendo em vista esse cenário, apresentamos a forma como a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney agrupa os gêneros em famílias e como essas famílias são organizadas para a vida escolar, com base em processos sociossemióticos de Envolver, Informar e Avaliar, o que, por si só, fornece pistas sobre os tipos de textos a serem agrupados nessas famílias. Envolver é algo comum à vida dos estudantes na convivência em suas comunidades, antes de frequentarem a escola; posteriormente, aprendem a informar sobre aspectos do cotidiano para, em um nível mais amplo, avaliar o mundo à sua volta tanto por meio das mais diversas escolhas avaliativas, quanto por meio de textos mais densos lexicalmente e com recursos léxico-gramaticais atinentes aos textos, de forma a atingir os objetivos sociocomunicativos a que se propõem.

Por fim, tendo em vista práticas escolares, debatemos a questão terminológica em relação às famílias das *stories*/estórias e das *histories*/histórias e os aspectos divergentes na cultura de língua inglesa de origem, na tradução para culturas europeias, por meio da tradução para o português europeu e para o espanhol em Rose e Martin (2018), para, por fim, apresentarmos alternativas que poderiam dar conta de tais diferenças e de modo a atender às necessidades de professores brasileiros.

Com relação às alternativas que apresentamos para as nomeações dos gêneros que, na perspectiva sistêmico-funcional, compartilham o propósito comunicativo de envolver leitores e ouvintes (*story*) e de informar sobre eventos passados (*histories*), ponderamos que a primeira delas – resgate do termo “estória” em contraponto com “história” – seja a proposta de uso mais pertinente em nosso contexto. A justificativa para essa escolha está, principalmente, no fato de que a distinção terminológica ajuda na ampliação de conhecimentos, ao explicitar o que até então parecia intuitivo: a palavra “estória” denota um sentido diferente daquele evocado pela palavra “história”, em razão, justamente, do propósito social que os gêneros de cada uma dessas famílias compartilham e que é a base conceitual da metalinguagem elencada na LSF.

Nossa discussão, a partir da promoção desses diálogos teóricos e disciplinares, apontou para o fato de que deve haver um constante diálogo entre o discurso acadêmico, veiculado em pesquisas e em textos teóricos, e as experiências no contexto escolar, de modo a possibilitar a recontextualização dos conhecimentos em materiais didáticos e práticas

pedagógicas, o que exige a necessidade de uma “metalinguagem pedagógica”, nos termos de Rose (2020a, 2020b).

As discussões e os resultados apresentados só podem fazer sentido a partir da reflexão crítica e do conhecimento do contexto em que tais propostas pretendem ser implementadas, reforçando o sugerido pelo excerto na epígrafe deste texto. É importante que fique como lição a sugestão de Martin, Maton e Doran (2020, p. 1, tradução nossa) de que “o discurso acadêmico é uma fonte crítica de oportunidades futuras e de qualidade de vida”. Esperamos que, com o que apresentamos neste texto, possam ser abertas oportunidades futuras que melhorem a qualidade de vida de professores e alunos em suas práticas por meio de textos que leem e escrevem em suas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos Anidene de Siqueira Cecchin, Daniela Moraes Pereira, Elisane Scapin Cargini, Guilherme Barbat Barros, Mhdi Bader Khun e Tania Maria Moreira, no âmbito da UFSM, e Fabiane Dalben de Faria e Jandira de Oliveira Costa, no âmbito da UNIFESP, por compartilhar suas experiências com relação ao tema como docentes em escolas e/ou estudantes de pós-graduação em Letras.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, C. *et al.* *Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE)*. Europa: 2011-2013. Disponível em: <http://tel4ele.eu/>. Acesso em: 29 maio 2020.

ALVES, R. Camelos e beija-flores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 02, 14 nov. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1411200602.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

AULETE, C. *Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa* – edição de bolso. Rio de Janeiro: P&PM Pocket/Lexicon, 2007.

AURELIO ONLINE. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BADER KHUN, M.I.; FUZER, C. Instanciações de gêneros em fábulas: um estudo na perspectiva sistêmico-funcional. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n.3, p. 186-209, 2017.

BADER KUHN, M.I. *Gêneros da família de Reações a Textos em livros didáticos de Língua Portuguesa: estudo na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

BARBIERI, A.; GADELHA, N.; DISCINI, N. *Português: tempo de comunicação*. São Paulo: Editora Brasil S/A. 1981.

BENTES, A. C. Processos de referenciação em duas configurações narrativas: o conto popular e a estória oral. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 41, p. 177-189, jul./dez. 2001.

BERNSTEIN, B. Vertical and Horizontal Discourse. *British Journal of Sociology of Education*, Reino Unido, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BORGES, D. *Estória ou história, qual a forma certa? Entenda a diferença e exemplos*. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/estoria-ou-historia/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMPOS, F. *Roteiro de Cinema e Televisão*. A arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CENI, J. C.; RESE, N. Conto de fadas da lama: uma discussão sobre tipologia de storytelling. *Cadernos de Linguagem & Sociedade*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 74-92, 2019.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012. v. 6º ao 9º ano.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri: Manole, 2010 [1985].

COSTA, J. O. *Itens lexicais avaliativos em textos fabulares no livro didático dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DANTAS, J. M. S.; NASCENTES, P. *Português: falando e escrevendo*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

EMILIA, E. *A critical genre-based approach to teaching academic writing in a tertiary EFL context in Indonesia*. 2005. 618 f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Melbourne, Melbourne, Australia, 2005.

EMILIA, E.; HAMIED, F. A. Systemic Functional Linguistic Genre Pedagogy (SFL GP) in a tertiary EFL writing context in Indonesia. *TEFLIN Journal*, Indonésia, v. 26, n. 2, 2015. Disponível em: <http://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/264>. Acesso em: 27 maio 2020.

FARIA, F. D. *A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FERREIRA, R. M. *Estudo dirigido de português*. São Paulo: Editora Ática, 1979.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 52, p. 162-181, 2016.

FUZER, C.; WEBER, S. Chapeuzinho Vermelho em três versões: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, p. 3210-3225, 2018.

GERHARDT, C. C. *Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental*. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

GERHARDT, C. C.; FUZER, C. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 1, p. 746-776, jan./maio 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000100746. Acesso em: 29 jan. 2021.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

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

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 1-51.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 52-121.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

KENNEDY, H. *Por que a palavra estória...* Quora. Publ. 28 jan. 2019. Disponível em: <https://pt.quora.com/Por-que-a-palavra-est%C3%B3ria-foi-abolida-do-portugu%C3%AAs-Ela-realmente-n%C3%A3o-%C3%A9-necess%C3%A1ria-Por-que-n%C3%A3o-manter-essa-diferencia%C3%A7%C3%A3o-assim-como-no-ingl%C3%AAs-history-e-story>. Acesso em: 28 maio 2020.

MACHADO, I. C. *Português: uma língua brasileira*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: Appraisal systems in English. In: HUNTON, S.; THOMPSON, G. (Org.). *Evaluation in Text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: OUP, 2000. p. 142-175.

MARTIN, J. R. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*, [s.l.], v. 1, n. 3, 2014, Disponível em: <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/2196-419X-1-3>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARTIN, J. R; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R; MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modelling and mentoring: teaching and learning from home through school. In: MAHBOOB, A. Mahboob; BARRATT, L. (Org.). *Englishes in multilingual contexts: Language variation and education*. Dordrecht: Springer, 2014. p. 137-163.

MARTIN, J. R; MATON, K.; DORAN, Y. Academic discourse: an inter-disciplinary dialogue. In: MARTIN, J. R; MATON, K.; DORAN, Y. (Org.) *Accessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2020. p. 1-31.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modelling context and register: the long-term project of registerial cartography. *Letras*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 50, p. 15-90, jan./jun. 2015.

MICHAELIS ONLINE. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/est%C3%B3ria/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORAIS, M. M. A história dentro da estória: a linguagem rosiana como mediação entre fato e ficto. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, 2003.

- MORENO, C. *A triste história da estória*. 06 maio 2009. Disponível em: <https://sualingua.com.br/2009/05/06/a-triste-historia-de-estoria/>. Acesso em: 28 maio 2020.
- MOYANO, E. I. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, Santiago, Universidad de Chile, n. 50, p. 47-72, 2017.
- MOYANO, E. I. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 235-267, 2018.
- NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2015.
- NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019.
- NATALE, L. (Org.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.
- NINGSIH, H. K. *Multilingual re-instantiation: Genre pedagogy in Indonesian classrooms*. 2014. 387 f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Sydney, Australia, 2014.
- OLIVEIRA, M. S. N. *Relatos autobiográficos à luz da pedagogia de gêneros: uma trajetória com intervenção em classe de alunos PROEJA*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- PINTO, J. P.; FERNANDES, M. G. O.; HORTA, A. L. M. Representação da família na arte: análise da estória em quadrinhos. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 26, n. 1, p. 21-26, 2004.
- PIRES, C. Z. *Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas*. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ROSA, G. *Primeiras estórias*. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988[1962].
- ROSA, G. *Tutaméia – Terceiras estórias*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979[1967].
- ROSA, G. *Estas estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976[1969].
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Tradução revisada por Rachel Whittaker *et al.* Madrid: Pirâmide, 2018.
- ROSE, D. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn, 2018. Disponível em: <http://www.readingtolearn.com.au>. Acesso em: 10 jun. 2021.

- ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I - Curriculum genres. In: MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2020a.
- ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II - Knowledge genres. In: MARTIN, J.R.; MATON, K.; DORAN, Y. *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2020b.
- SANTORUM, K. *O efeito tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn - a apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado pela linguística sistêmico-funcional*. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SANTOS, V. José Saramago: história e estória. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 21-29, jun. 1990.
- SILVA, T. S. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de Ciências Naturais*. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.
- SILVA, V. M. *Ciclo de Ensino-Aprendizagem na escola e estórias escritas: um estudo de problemas fono-ortográficos*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016.
- SOARES, M. *Português através de textos*. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- SOARES, R. M. *Gêneros em contos e crônicas em livros didáticos de português no Ensino Médio: um estudo sistêmico-funcional*. 2019. 438 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2019.
- SOUZA, M. *Ciclo de Ensino e Aprendizagem, gramática e contexto: um estudo do uso dos processos em “estórias” na escola*. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016.
- VIAN JR., O. Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Org.). *Genre Studies Around the Globe: beyond the three traditions*. 1. ed. Edmonton: Inkshed Publications, 2015. p. 95-114.
- WEBER, S.; FUZER, C. O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de história: organização e relação de eventos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. *(Con)textos linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 360-378, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27498>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- WESTHOFF, I. Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa Leer para Aprender: propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile. *Lenguaje y textos*, Espanha, n. 46, p. 19-28, 2017.
- WHITTAKER, R.; PAREJO, I. G. Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): genre-based pedagogy in five European countries. *European Journal of Applied Linguistics*, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 31-57, 2018. Disponível em:

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/eujal-2017-0021/html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Artigo submetido em: 22 fev. 2021

Aceito para publicação em: 24 maio 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.111696>