

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

**MEMORIAL EM SALA DE AULA:**

Um olhar sistêmico-funcional para gêneros autobiográficos

**IZADORA CHAGAS TROIAN**

Porto Alegre  
2018

**IZADORA CHAGAS TROIAN**

**MEMORIAL EM SALA DE AULA:**

Um olhar sistêmico-funcional para gêneros autobiográficos

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

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Porto Alegre  
2018

## AGRADECIMENTOS

Se esta monografia fosse o meu aniversário e eu fizesse uma festa, agradeceria aos meus queridos pela fidelidade ofertando-lhes uma fatia de bolo, tal como mandaria a tradição brasileira. No nosso ritual de aniversário, a ordem das fatias significa também a ordem de importância das pessoas escolhidas para recebê-las. Na cultura, alguém sempre fica chateado com a ordem das fatias, sentindo-se menos querido que outros. A ideia competitiva traz graça e tensão aos participantes da festa.

Esta monografia não é o meu aniversário e, portanto, a ordem das fatias de bolo pouco importa, pois todos foram igualmente responsáveis para a elaboração deste trabalho. Por outro lado, a metáfora do bolo serve para que criemos uma imagem virtual concreta daquilo que eu realmente desejo ao agradecer a estas pessoas: uma fatia de bolo de morangos com chocolate, o meu favorito.

A primeira fatia de bolo, sem pestanejar, iria para a minha mãe, Lizete. Ela sempre lutou pela minha educação e nunca deixou de acreditar em mim. Enquanto todos diziam que eu tinha dificuldades de aprendizagem, ela buscava elevar as minhas qualidades estudantis e, de alguma maneira, fazia com que eu melhorasse nas minhas falhas. Enfim, ela sempre esteve comigo e merece milhões de fatias.

As outras duas fatias pertencem ao meu irmão, Artur, e ao meu pai, Alexandre. Ao meu irmão por - além de ser um ombro amigo - me acompanhar na trajetória docente, cursando matemática e por principalmente criar boas conversas e pontos de vistas sobre política, ensino e interdisciplinaridade. Ao meu pai, porque - apesar de todas as suas dificuldades financeiras - “fez das tripas coração” para que eu estudasse e lhe desse orgulho algum dia.

Se as fatias tivessem realmente uma ordem hierárquica, minha avó Genecy teria de dividir sua parte com minha mãe. No entanto, ela merecia mais que uma fatia inteira, isto é, ela merecia um bolo inteiro, do sabor que ela quiser. Minha avó demonstra seu carinho e atenção da maneira mais simples e mais simbólica: ela traz chuchu da horta recém colhida, porque sabe o quanto eu gosto do legume; ela também guarda um *dinheirinho* caso qualquer neto precise. Ela também sabe tudo o que fazemos e morre de medo que andemos sozinhos na rua. Como eu disse, um bolo inteiro.

A fatia do meu companheiro Daniel tem de ser uma das grandes, mas sem merengue, porque ele odeia merengue. Ele merece uma *nega maluca com morangos* feita pela minha sogra. Eu

agradeço-lhe por todos estes anos de carinho e de trocas sinceras. Meu querido, sinto falta das nossas cartinhas adolescentes que o cansaço da vida adulta olvidou.

A seguinte fatia vai para Lucia, minha querida orientadora. Talvez ela não aceite porque não gosta muito de doce, mas a intenção é de agradecimento. Essa fatia viria com milhões de obrigadas: obrigada pelos puxões de orelha, pelas boas risadas e pelos votos de incentivo. Obrigada também por aceitar ser a orientadora e a pessoa que me acolheu desde o primeiro semestre; e por ser uma mãe para mim dentro da Universidade.

A minha melhor amiga Luiza já deve estar brava porque nunca chega a vez dela e já se passaram seis pessoas. Eu explico: a Luiza odeia bolo. É por isso também que lhe ofereço uma tortinha de limão. A tortinha de limão significa nossa primeira reunião de aluguel da sala do Veredas, grupo de linguagens idealizado por nós desde o início do curso. Também significa as mil horas dentro do transporte público, carregadas de almoços rápidos, de cansaço e de fofocas.

Meu sogro e minha sogra merecem fatias, é claro. Minha sogra porque provavelmente fora ela quem fez o bolo de morango com chocolate só para me agradar. Meu sogro porque se não fosse um bolo, mas sim um jantar, ele inventaria um prato específico com azeitonas por saber de minha loucura pelas olivas. Agradeço-lhes por toda gentileza e delicadeza em me tratarem como filha.

Minha querida professora Jane Naujorks merece uma fatia de bolo na mesa de seu gabinete, pois (in)voluntariamente emprestou-o para mim, para a Luiza, para a Sara e para o Leonardo. Transformarmos o gabinete dela em um porto seguro da graduação: lá nos encontrávamos para conversar e para desabafar.

Às amigas de graduação, Bruna e Sara, fatias pequenas, porque elas são magrinhas. Elas merecem muito todas as alegrias e homenagens. Fatias também a todos os amigos que fiz durante a graduação, a todos os colegas de pesquisa e aos professores do setor de espanhol: Karina, Liliam, Nathália, Félix e Ruben, pois *les extraño muchísimo*.

Bolo aos meus amigos de escola, principalmente aos amigos que a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha me deu.

Aos meus alunos do Veredas, do CEUE Pré-vestibular e da ONGEP.

Eu incluiria mais pessoas para agradecer nesta lista, mas acho que já foram todas as fatias e eu teria de fazer outro bolo, digo, monografia.

*La memoria guardará lo que valga la pena. La memoria sabe de mí más que yo; y ella no pierde lo que merece ser salvado.*

(Eduardo Galeano)

## RESUMO

Esta monografia aborda o gênero Memorial sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Esta linguística concebe gêneros como textos orientados por Etapas e Fases, agrupados em Famílias com propósitos sociocomunicativos semelhantes (MARTIN 2007). O objetivo deste trabalho foi revelar as Etapas e as Fases constituídas de texto do gênero Memorial de Leitura. O corpus de análise constituiu-se de um único texto – Memorial de Leitura - escrito na disciplina de Teoria e Prática de Leitura, ofertada pelo Instituto de Letras UFRGS, em 2016, intitulado *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*. Considera-se a Linguística Sistêmico-Funcional, formulada por Halliday (1978) e desenvolvida por Martin e Rose (2007, 2012), como ponto de partida para análise do objeto. Este material focalizou a organização deste gênero, o qual é responsável pela autorreflexão daqueles que o compõem, apresentando-se os resultados em uma tabela com o detalhamento das Etapas e Fases do gênero. A contribuição desta monografia é na proposição para a escrita de futuros Memoriais. Assim, sugere-se que as Etapas e as Fases possam organizá-los de maneira a alcançar, com mais facilidade, os propósitos comunicativos do gênero. Palavras-chave: Linguística Sistêmico-funcional; gênero; memorial.

## RESUMEN

Esta monografía aborda el género Memorial bajo la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional. Esta lingüística concibe géneros como textos orientados por Etapas y Fases, agrupados en Familias con propósitos sociocomunicativos semejantes (MARTIN 2007). El objetivo de este trabajo fue revelar las Etapas y las Fases constituidas de texto del género Memorial de Lectura. El corpus de análisis se constituyó de un único texto - Memorial de Lectura - escrito en la disciplina de Teoría y Práctica de Lectura, ofrecida por Instituto de Letras UFRGS, en 2016, titulado *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*. Se considera la Lingüística Sistémico-Funcional, formulada por Halliday (1978) y desarrollada por Martin y Rose (2007, 2012), como punto de partida para el análisis del objeto. Este material se centró en la organización de este género, el cual es responsable del autorreflexión de aquellos que lo componen, presentándose los resultados en una tabla con el detalle de las Etapas y Fases del género. La contribución de esta monografía es en la proposición para la escritura de futuros Memorias. Así, se sugiere que las Etapas y las Fases puedan organizarlos de manera a alcanzar con más facilidad los propósitos comunicativos del género.

Palabras clave: Lingüística sistémico-funcional; género; conmemorativo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Linguagem como sistema de estratos.....	16
Figura 02 - As Metafunções e os gêneros.....	18



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - As Famílias dos Gêneros na LSF.....	25
Quadro 02 - As Fases das Estórias.....	33

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: As Etapas e as Fases do Texto <i>Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)</i> .....	47
Tabela 02: Memorial organizado em Etapas para textos futuros.....	49

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - UMA ABORDAGEM SISTÊMICO FUNCIONAL</b> .....	15
1.1 GÊNEROS NA LSF.....	19
1.2 GÊNERO MEMORIAL.....	27
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	30
<b>3 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	31
3.1 PROPÓSITO COMUNICATIVO – Contexto de Cultura e Contexto de Situação.....	31
3.2 ETAPAS E FASES.....	33
3.2.1 Título na Família do Informar e Título na Família do Avaliar.....	34
3.2.2 As Etapas Orientação.....	35
3.2.3 As Etapas Evento.....	38
3.2.4 As Etapas Reorientação.....	43
3.2.5 As Etapas da Família do Avaliar.....	46
3.3 RESULTADOS DAS ETAPAS E FASES DO GÊNERO MEMORIAL.....	47
<b>CONCLUSÃO</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	53
<b>ANEXOS</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

Algumas memórias do curso de Letras marcam mais que outras na vida do aluno. Não que as outras não sejam interessantes, mas cada aluno, com sua experiência de vida, atribui um significado diferente a cada etapa da graduação que o constitui. Eu não permitiria me graduar sem criar um portfólio destas memórias marcantes na minha travessia de letrista e de professora.

As disciplinas do curso de Letras que me fizeram entender o meu papel de professora e pesquisadora têm o objeto em comum: o texto. A partir dele, desenvolvi análises por meio de produções escritas de meus colegas; refleti sobre gêneros que acercam o estudante de letras; dediquei-me à leitura e à escrita dos mais variados propósitos comunicativos acadêmicos.

Este objeto, iluminado a partir dos pontos de vistas dos professores em suas disciplinas, expandiu também o meu olhar para o mundo e, aos poucos, tornou-se meu ponto de vista, tanto para fins de pesquisa quanto para a vida em sociedade. Deste modo, subentende-se que a união entre a minha trajetória acadêmica e o texto seja o eixo condutor de minha pretensão nesta monografia, visto que ela me constitui como sujeito das memórias de formação.

Nesse viés reflexivo, ao repensar na importância das memórias para mim e no texto como objeto, atribuí que o gênero Memorial estabelece uma conexão almejada entre formação e atuação na área de Letras, pois pincela uma trajetória de aprendizagem e de amadurecimento que constituíram uma letrista, leitora e escritora do mundo. Se é a partir do texto que o homem se constitui como sujeito, é então a partir de um texto autobiográfico sobre leitura que esta monografia se constitui, porque este gênero é como a fotografia que revela o sujeito o qual me tornei.

Na disciplina de Leitura e Produção Textual surgiu meu primeiro desafio de escrever o gênero memorial, dessa vez denominado Memorial de Leitura; essa tarefa consistia de uma reflexão de leitura ao longo da vida, antes de vivenciar o meio acadêmico, com o intuito relacioná-la a teóricos abordados na referida na disciplina<sup>1</sup>. Assim, explicavam-se as emoções envolvidas no processo de desenvolvimento da leitura. Por se tratar do primeiro semestre, considero que este Memorial não obteve o impacto que pretendia, pois, embora já estivesse com percepções

---

<sup>1</sup> Teóricos que abordavam a leitura e que eram base da disciplina (BRITTO, 2012; KLEIMAN, 1993; ROTTAVA, 1998, 2000, 2012).

amadurecidas enquanto leitora, ainda não conseguia estabelecer as relações teórico-práticas entre autobiografia e argumentação teórica.

No entanto, a ideia de Memorial com vistas a uma autorreflexão aflorou algo em mim que antes não existia, um *eu* consciente dos acontecimentos anteriores, os quais me levaram à vontade de ser professora e de futuramente aflorar estas reflexões em meus alunos. Na disciplina de Teoria e Prática de Leitura, houve uma nova oportunidade de compor esse gênero e acredito que tenha sido uma experiência, além de mais madura, bem sucedida.

Durante minhas veredas pelo curso de Letras, tive a oportunidade de me aprofundar na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a qual fui pesquisadora PIBIC/CNPq. Por isso, é importante a análise acerca dos gêneros na LSF, já que esta foi a minha primeira pesquisa na UFRGS: *mapeamento de gêneros no contexto acadêmico brasileiro sob olhar da LSF*. Por isso, observar alguns aspectos acerca da reflexão sobre gêneros em meu Memorial, o qual fora escrito na disciplina de Teoria e Prática de Leitura, foi o elo que faltava para construir meu objeto.

Vale ressaltar que outras disciplinas também fizeram parte das minhas memórias e recorde de aulas específicas sobre língua, linguagem e literatura - fundamentais e realmente marcantes para a constituição do meu *eu*. No entanto, escrevo uma monografia de finalização de uma etapa da trajetória como estudante de Letras; não escrevo um livro de memórias. Faz-se aqui, portanto, necessário o recorte, o qual me motivou a pensar no gênero Memorial para análise.

A palavra sala de aula que incorporo em meu título refere-se tanto à sala de aula acadêmica quanto à escolar. Acadêmica porque o objeto de análise fora escrito em contexto acadêmico. Escolar porque pretendo refletir sobre sua aplicabilidade na Escola Básica brasileira ao longo desta monografia.

Outro aspecto que saliento na graduação é a licenciatura, isto é, a formação de professor. Ingressei no curso de Letras com o propósito de ser professora de linguagens. Por este motivo, torna-se indispensável pensar na aplicabilidade deste trabalho na Educação Básica, já que enfrentamos, desde muito tempo, momentos delicados neste setor. Com os cortes e com o descaso educacional, não vejo como um estudante de docência pode se ocultar disso. Minha maneira de somar na luta pela Educação de qualidade no Brasil através desta monografia é, portanto, pincelar uma didática a qual possa englobar o gênero memorial e que, quiçá, possa ser ampliada por mim ou pelos meus futuros colegas professores.

Neste momento político, em que o corte de gastos desmantela o PIBID, Programa de Iniciação à Docência, faz-se cada vez mais necessário a pesquisa da UFRGS com aplicabilidade em sala de aula. Por isso, pretendo organizar as Etapas do Memorial, para que o gênero Memorial possa ser introduzido na Escola Básica de maneira didática, a fim de fazer com que alunos estruturarem suas ideias no momento da escrita do gênero.

Mais além, como mencionei, na disciplina do sétimo semestre, chamada Teoria e Prática de Leitura, tive a oportunidade de repensar o Memorial. Assim, escrevi um texto retomando e refletindo não só as leituras antes do curso de graduação, mas também as leituras de cunho literário realizadas durante o curso.

Então, surgiu um novo memorial, cujo título é *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*. Portanto, é o meu objeto de análise, o qual permeou o trabalho de pesquisa e constituiu da reflexão a respeito do gênero ao qual ele pertence na teoria da LSF, formulada por Halliday (1978), e desenvolvida por Martin e Rose (2007, 2012). Além disso, é a base para articular teoria e prática/corpus de análise.

Além disso, salienta-se que gêneros, sob este olhar, são textos com propósitos comunicativos sociais orientados por Etapas e Fases (MARTIN e ROSE, 2007). Diante do exposto, esta monografia tem como objetivo geral refletir sobre o processo de formação docente com base no gênero Memorial denominado: “Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)”. Para tanto, três perguntas de pesquisa orientam este TCC: (a) quais as Etapas que constituem esse memorial? (b) quais as Fases que constituem esse memorial? (c) o que Etapas e Fases revelam a perspectiva de leitura de seu escritor?

Assim, esta monografia está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos para a realização da análise; o segundo capítulo trata da exposição da metodologia aplicada; o terceiro capítulo é a análise do texto *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)* em Fases e Etapas, para produzir uma alternativa de organização textual do gênero; por fim, são trazidas as considerações finais, as quais pincelam uma possibilidade de inserção deste gênero em sala de aula, bem como as perspectivas de expansão da monografia. Além disso, ao final, são listadas as referências bibliográficas e anexado o corpus da pesquisa (Anexo 01).

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF é uma teoria criada por Halliday (1978) e seus seguidores, tais como Martin (1992), Matthiessen (1999) e Martin e Rose (2003). Embora esses tenham sido os responsáveis pela criação, neste momento desenvolvemos os conceitos abordados no livro *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa* (FUZER, CABRAL, 2014) por tratar-se de um apanhado da teoria em língua portuguesa de contexto brasileiro, que é o contexto ao qual me insiro como produtora do Memorial e também dessa Monografia.<sup>2</sup>

A escolha por uma análise sistêmico-funcional também não se deu aleatoriamente: além de ter relação com a teoria, por ter sido bolsista CNPq durante dois anos da graduação, também me interessei por uma linguística que caminha com o uso do cotidiano, sistêmica, a qual vê a língua como “redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo” (FUZER; CABRAL; 2014, p. 19). Assim, diante do linguista e do professor, tem-se uma série de alternativas lexicogramaticais e estruturas gramaticais, que permitem compreender a organização de textos em gêneros diversos, as quais significarão de acordo com o dado contexto.

Na LSF, identificam-se os textos e mostra-se “como e por que um texto significa o que significa” (WEBSTER 2009, p. 7. apud FUZER, CABRAL 2014, p.19). Desse modo, no âmbito dos gêneros, a LSF “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos” (FUZER, CABRAL, p. 19). Estas estruturas gramaticais são organizadas em Etapas e Fases na teoria de gêneros desenvolvida por Martin e Rose (2009).

Abordar a linguagem em sua dimensão sistêmica e funcional é concebê-la como

[...] um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional. Os estratos são diferenciados de acordo com a ordem de abstração [...] (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19)

---

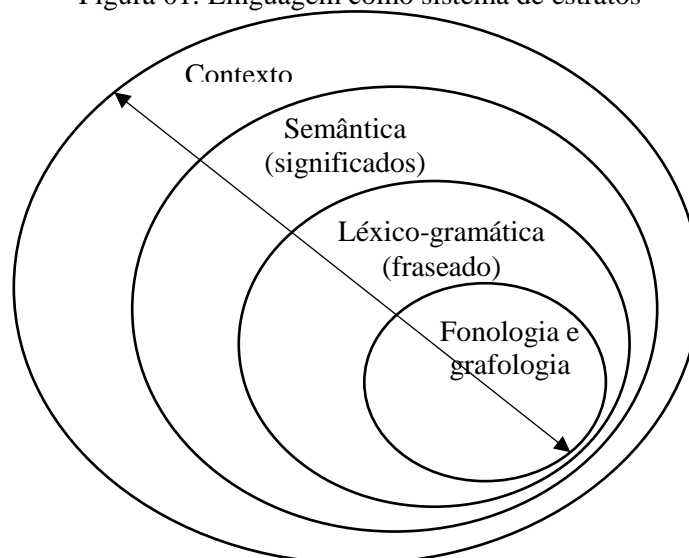
<sup>2</sup> Ressalta-se que os conceitos são mediados pela minha livre tradução e pelo que observei nos artigos brasileiros sobre a LSF. Não há um acordo oficial dos pesquisadores de LSF no Brasil acerca de alguns termos teóricos, portanto, utilizei-me de alguns padrões verificados em artigos científicos, dissertações e teses brasileiras, mas eles podem ser diferentes entre os colegas. Além disso, quando há citações em inglês, disponho a tradução direta no texto e o original nas notas de rodapé.

A língua, então, organiza-se em estratos e cada um deles diz respeito a uma forma de olhar para o sistema, isto é, para a rede de escolhas. Isso representa para o funcionamento da linguagem uma nova perspectiva de observação, pois os estratos, embora sejam alçados juntos durante o uso, permitem um olhar organizado sob o aspecto linguístico ao qual se pretende desenvolver.

Para o ensino de língua, esse conceito também se torna fundamental no momento em que os alunos percebem como os estratos são realizados e instanciados na linguagem (ver adiante), assim, o ensino de língua deixa de ser engessado sob o formato de regras fixas e leva em conta os diversos usos que a língua propõe, isto é, a língua e seu sistema em funcionamento (sua gramática) organizam as significações dos textos e das metafunções<sup>3</sup> sem que este conceito seja único e/ou imutável. Isso quer dizer que os estratos revelam onde os significados se instanciam e onde se realizam, permitindo-se a expansão da consciência significativa.

Os estratos funcionam de modo integrado, sendo um influenciado pelo outro: a fonética e a grafologia fazem parte do estrato mais profundo das orações, enquanto o contexto é o estrato que permite uma amplitude maior. A Figura 01 mostra a relação entre estratos:

Figura 01: Linguagem como sistema de estratos



Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25. apud FUZER, CABRAL 2014, p.22)

<sup>3</sup> Segundo Fuzer e Cabral (2014), as “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar as informações (textual)”. (p.32)



Nesta Figura 01, a flecha que permeia todos os estratos elucidada a possibilidade de se analisar a oração a partir de qualquer ponto de vista. Assim, pode-se amplificar ou afunilar o olhar para o sistema. Além disso, vale ressaltar que os círculos formam, na verdade, um cone, pois a principal ideia é representar a amplitude desses estratos.

Na LSF, existem dois conceitos-chave para compreender por que um sistema instanciado no estrato semântico é verificado e analisado no estrato lexicogramatical. Esses dois conceitos centrais chamam-se Instanciação e Realização. No que diz respeito à instanciação,

(...) a instanciação é a manifestação do sistema linguístico no texto, o que deve, de mesma forma, ser interpretado como um processo dialético, dado ao fato de que a instanciação se manifesta, constrói e reconstrói os potenciais de significado de determinada cultura. (VIAN et al, 2010. p.24)

Isto quer dizer que se pode verificar a linguagem enquanto sistema de escolhas disponíveis, e a materialização desta escolha, relacionada ao texto, chama-se instanciação. Já para a realização, há que se pensar na relação entre a linguagem e o contexto (a esfera gramatical relacionada à esfera semântica). O trecho que segue elucidada essa dinâmica:

O que se verifica, dessa forma, é a visão ampla de linguagem tanto como sistema de escolhas disponível aos usuários como quanto texto, a materialização linguística desse sistema, bem como a relação entre o contexto de cultura e o contexto de situação [...], indicando que a linguagem **REALIZA** o contexto e o texto **INSTANCIA** o sistema. (VIAN et al, 2010 p.26 – grifos do autor).

O sistema de escolhas está para a instanciação, assim como a linguagem está para a realização, isto é, o sistema é instanciado no texto, enquanto a linguagem (o contexto de cultura/a língua/a situação) é realizada no contexto. Em outras palavras, “O que temos, assim, é que a linguagem realiza o contexto e que os textos que circulam em nosso contexto social instanciam o sistema, daí a importância em se compreender a relação linguagem-contexto e sistema instância.” (VIAN et al, 2010, p. 25).

Essa breve menção a esses conceitos faz-se necessária para explicar como é concebido os gêneros nesta monografia (cf. seção 2.1). Eles se instanciam no contexto e se realizam no estrato semântico (pois apresentam etapas significativas para progressão e/ou mudança temática) e no lexicogramatical (pois apresentam Fases, as quais são importantes para verificar a estabilidade relativa dos gêneros). Isso implica um olhar para a realização, a fim de compreender a instanciação.

Ademais, faz-se importante explicar brevemente o papel das metafunções para o estudo de gêneros. Assim, Martin (2009) divide-as em três partes: a primeira é a **metafunção ideacional**, a qual compreende os recursos que naturalizam a escrita e serve também para fortalecer o conhecimento do campo (atividades domésticas, recreativas, familiares, etc.). Já a segunda, a **metafunção interpessoal**, trata de negociar as relações pessoais e, dessa forma, ela é um recurso que avalia essas atividades e interage com o indivíduo, estabelecendo os valores de relação compartilhados entre si. Finalmente, a **metafunção textual**, a qual promove interação entre as duas metafunções anteriores e apresenta o fluxo de informações, ou seja, ela é um recurso para a concretização do campo envolvido com as relações e o modo.

Abaixo, na Figura 02, mostramos como os gêneros funcionam em relação às metafunções:

Figura 02: As Metafunções e os gêneros

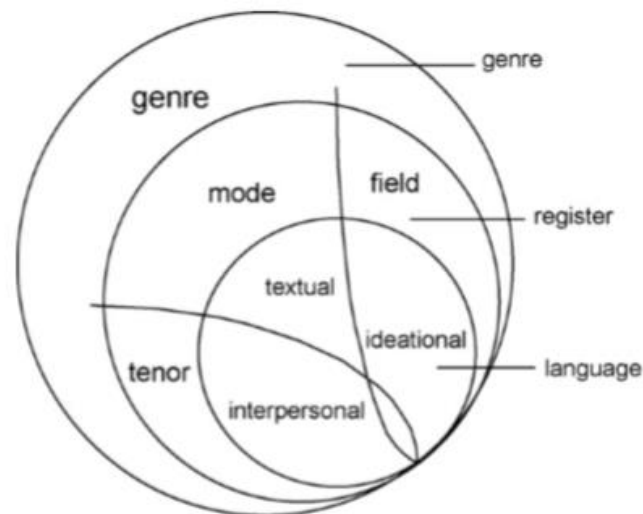


Fig. 2. Metafunction in relation to language, register, and genre.

Fonte: Martin (2009. p. 12).

Conforme elucidada a Figura 02, os gêneros apresentam estas três faces de registro: campo, relação e modo, as quais serão explicadas mais adiante. 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.”, respectivamente. Isso quer dizer que as metafunções permitem três maneiras de olhar para o texto e, conseqüentemente, permitem três olhares para os gêneros.

No próximo subcapítulo, aborda-se a teoria de gêneros na LSF. Também se descreve a importância de se abordar gênero nesta teoria.

## 1.1 GÊNEROS NA LSF

Para compreender gêneros e seus diversos registros, o artigo *Language, Register and Genre*, de J. R. Martin (2009) recorda algumas concepções que a LSF aborda e que são fundamentais para compreender os gêneros nessa perspectiva. Então, para a LSF, a língua é um sistema semiótico de escolhas disponíveis ao falante, no qual inconscientemente seleciona-se o que se fala/escreve, isto é, o foco dessa teoria tem relação com o que é falado e com o que poderia ser dito, por isso é possível dizer que o núcleo da LSF é o sistema paradigmático, pois existem padrões daquilo que se diz e daquilo que poderia ser dito e o sistema sintagmático encontra-se no envolto destes padrões.

A LSF também aborda muito da ideia *New Firthiana*, a qual compreende que se alguém não conhecer o contexto de cultura de uma língua, esse será incapaz de conhecer o real significado das palavras de um nativo. Esta ideia vem de Malinowski que influenciou Firth a expandir mais sobre o assunto. Malinowski também estabelece que “Não importa a quão boa é uma tradução, se você não souber em que as pessoas estão envolvidas nos textos em que elas estão fazendo, a tradução não fará sentido no texto”. Essa frase é muito explicativa, pois denota a importância do contexto e de se formular uma teoria sistêmico-funcional própria de cada país. É, portanto, evidente que as teorias de gênero revelam textos sob formatos diferentes em cada país e por isso é tão importante estudar as resoluções de Martin para que elas possam ser melhor compreendidas em cada contexto cultural.

Além disso, Firth e Malinowski têm uma ideia diferente de muitos linguistas, sobretudo americanos, acerca do papel da linguística. Para eles, o propósito dos linguistas é explicar os significados. Vale ressaltar que Firth não foi muito além das teorias de Malinowski, mas seus estudantes - os *New Firthians* - foram os que criaram o termo *Registro* para falar da relação linguagem e contexto de situação. Eles também desenvolveram três categorias para analisar o *Registro*: *Campo* (Field), *Relação* (Tenor) e *Modo* (Mode). O *Campo* diz respeito àquilo que está acontecendo com a linguagem em uso. Já a *Relação* centra-se na relação entre as pessoas

envolvidas no texto. Por fim, o *Modo* analisa o canal pelo qual a língua acontece (escrita ou falada). Do ponto de vista do funcionamento da linguagem, Halliday expandiu um pouco mais a noção de *Campo, Relação e Modo*. Assim, o linguista observou que essas categorias têm relação direta com a estrutura da língua, uma vez que quando uma dessas categorias apresenta discrepâncias, vai se tratar de outro contexto de cultura, logo de outra língua.

Assim, Halliday referiu-se a um conjunto de escolhas como Transitividade, ou seja, ele criou uma categoria que tratasse apenas da estrutura da língua, por exemplo, a diferença dos verbos fazer e acontecer, pensar e perceber, dizer e descrever e a voz passiva ou ativa. Halliday também propôs a categoria MOOD, a qual tem relação com as distinções entre perguntas, comandos e exclamações, bem como sentenças que expressam usualidade, probabilidade, inclinação, obrigação e habilidade.

Ademais, Martin (2009) considera Registro como um sistema semiótico, mas que se difere dos outros sistemas semióticos (língua, dança, etc.), pois a única forma de o Registro constituir significado é usando as palavras e as estruturas do sistema semiótico que chamamos de língua, isto é, o Registro depende da língua para ter seu caráter semiótico.

Por fim, Martin (2009) conclui que o gênero é **moldado pelo registro** que, por sua vez, é moldado pelo **contexto de cultura**. Vale lembrar que gênero na LSF é visto como uma atividade que necessita etapas e, para analisá-las, é necessário se utilizar dos diversos estratos da língua.

O artigo *Genre and Field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics*, de J.R. Martin (2006) apresenta um pouco do trabalho da LSF diante da óptica do Campo em gêneros. Como metodologia, o autor contrastou textos científicos e históricos, para que assim seja possível notar a sequência de atividades quanto à taxonomia. Martin ainda considerou os autores Bernstein (1986) e Muller (1997), autores da perspectiva da Gramática do Uso, para construir, expandir e exemplificar o conceito de Campo em gêneros. A adição desses dois autores para a LSF foi fundamental para refletir sobre a natureza da LSF como um tipo de discurso vertical, o qual modifica e recontextualiza o conhecimento de disciplinas escolares.

O artigo se divide em sete seções. A primeira seção denominada *Modelo de Campo* situa o que é campo na visão de gêneros na LSF; a segunda aborda *Senso comum e senso aprofundado na ciência* e pretende refletir os níveis taxonômicos que um dado campo pode ter, bem como definir alguns públicos de leitura no ramo científico; a terceira destaca *Senso comum e senso avançado na*

*história* e aborda os mesmos aspectos que o segundo, mas no ramo histórico. A quarta seção, centra-se na *Estrutura do conhecimento: uma perspectiva sociológica* e apresenta o estudo dos diversos autores sobre campo, verticalidade e LSF, principalmente os estudos de Bernstein e Muller. A quinta denominada *Estrutura do conhecimento: uma perspectiva sociológica* situa o tipo de estrutura que decorre a LSF; a sexta, *LSF como metalinguagem*, mostra as metafunções desenvolvidas pela teoria LSF e, finalmente, na última seção, sob o título *Envio*, traz encaminhamentos para uma conclusão sobre a delimitação semiótica do Campo e do gênero.

Em *Modelo de Campo*, Martin traz sua interpretação de Campo nos gêneros textuais, de 2002, para quem *Campo* “é um conjunto de sequências de atividades voltadas para algum propósito institucional global, juntamente com as taxonomias dos participantes envolvidos nessas sequências (organizadas por classificação e composição)” (p. 01). Para exemplificar *Campo* e suas relações taxonômicas, o autor traz o exemplo de um site de meteorologia australiano, o qual explica o processo de formação das nuvens, que tem como base o *Campo* enquanto atividade e; a classificação delas, que tem como base o campo enquanto classificação taxonômica. Além disso, essa seção também anuncia a próxima, a qual aborda detalhadamente as noções de *senso comum e não-comum*, desenvolvido por Bernstein (1986). Essas noções têm relação entre os Campos e auxilia no processo de mapeamento de seus respectivos tipos na LSF. Novamente, a seção traz noções delimitadas por Martin, em 2002, o qual especula sobre a natureza das sequências de atividades e taxonomias associadas.

Já nas seções 2 e 3, *Senso comum e senso não-comum (ciência e história)*, o autor apresenta um “esquema” desenvolvido por Bernstein que propõe uma linha de extremos para explicar como se constitui um texto de *senso comum* e um *de não-comum*. Vale dizer que o *senso comum* está muito ligado às atividades domésticas e do cotidiano e o *senso não-comum* trabalha com atividades mais científicas e aprofundadas.

Na quarta seção, após classificação de contextos, o autor diferencia mais duas formas de discurso: o *horizontal* e o *vertical*. Enquanto o discurso horizontal depende mais do contexto e não possui hierarquias de crescimento, o discurso vertical tem etapas bem delimitadas, explícitas e coerentes. Vale ressaltar, nesse caso, que o discurso vertical facilita a compreensão textual e existem técnicas na LSF para verticalizar os discursos, como identificar as metáforas gramaticais, as quais são recursos-chave linguísticos para a verticalização.

A seção seis, vê a LSF como uma metalinguagem que tem uma abordagem pedagógica de explicitar o conhecimento sobre a linguagem e relacioná-lo com as modalidades da comunicação. Além disso, vale ressaltar, novamente, a noção de gênero na LSF, que o considera uma configuração que compõe significados nos níveis de registro, de discurso semântico, de léxico-gramática e de fonologia ou ortografia.

A abordagem do gênero nesta monografia será baseada no livro *Genre Relations* de Martin e Rose (2007)<sup>4</sup>. Portanto, é nesse viés que se aborda o conceito de gêneros na LSF com foco nos gêneros autobiográficos. O referido livro aborda o conceito de gênero com base no contexto de atuação como professores, pois eles consideram que a língua e a linguagem partem do contexto social e, portanto, trabalham com relatos relevantes à realidade australiana, a qual tem uma dívida histórica com os nativos aborígenes, em decorrência do processo de colonização britânico que praticamente os dizimou. Além disso, os autores também buscam alternativas para o ensino e reconhecimento de gêneros, pois acreditam que essa é a carência principal do ensino de língua materna.

O livro trouxe a possibilidade de nomear os diversos gêneros e famílias de gênero que seus alunos sabiam produzir. *Genre Relations* é dividido em sete partes, contando com o prefácio. O prefácio trata das crenças dos autores e introduz brevemente as literaturas que eles utilizaram para construir sua teoria sobre gêneros. Também relata o engajamento social e o compromisso com a educação básica australiana. Além disso, o prefácio conta como foi a longa caminhada tomando como base a articulação teórica e prática para chegarem à elaboração desse livro. Vale ressaltar que ambos os autores consideram a teoria de Halliday como a teoria principal, pois a LSF permite este diálogo entre o conceito teórico e a prática social.

---

<sup>4</sup> Martin e Rose são professores linguistas na Universidade de Sidney (AUS) e são preocupados com a questão dos aborígenes e o processo cruel de colonização do país. Trabalham suas pesquisas de linguística aplicada a partir do ponto de vista Sistemico-Funcional (doravante LSF), área desenvolvida pelo famoso linguista Halliday. A riqueza de teorias dessa análise é um assunto que deve ser salientado: os autores (Martin e Rose) passaram por Firth, Mitchell, Hasan, Labov, Bernstein e Halliday. No entanto, o estudo se baseia com afinco na LSF, inicialmente desenvolvida por Halliday. Vale ressaltar que Martin e Rose sugerem a função interacional da LSF como principal fonte de aplicação, bem como a ideia da estratificação.

O Capítulo 1, *Começando com os gêneros*, tratou de selecionar alguns textos e de mostrar quais são os aspectos pontuais e problemáticos das escritas de acordo com a LSF. Alguns padrões foram utilizados como metodologia desse mapeamento: diferenciaram-se as observações dos comentários; pontuou-se a presença ou ausência das sequências de eventos; diferenciaram-se os relatórios das descrições; analisou-se se os textos eram específicos ou genéricos; etc. Antes disso, Martin e Rose observaram os gêneros que as crianças australianas, de 7 a 10 anos, na década de 80, eram capazes de escrever.

Para Martin e Rose (op.cit.), os textos são extremamente precários e os professores denominavam basicamente qualquer texto como “história”, quer fosse uma narração das férias, quer fosse a história sobre os nativos aborígenes. Os professores, conforme se pode inferir nesta publicação, também estavam despreparados para corrigir as produções de seus alunos, pois não sabiam explicar o que tornava o texto incoerente com o gênero delimitado e apontavam tolices como “uso da margem”, além de não fornecerem o essencial: alternativas de reescrita consistentes. Frente a frente com a desorientação de professores e alunos, os linguistas australianos buscaram alternativas teóricas, a fim de cessar essa metodologia decadente.

Dada esta contextualização, os autores definiram gênero para uma linguística pensada nos sistemas de escolhas em funcionamento. Para fazer uma distinção entre os gêneros produzidos pelos alunos e assim nomeá-los, os autores verificaram **padrões globais** em diferentes textos, por exemplo:

[...] a distinção que traçamos entre observação / comentários e recontagens foi baseada na presença ou ausência de uma sequência de eventos em desdobramento; e a distinção entre relatórios e descrições foi baseada em se os fatos apresentados eram genéricos ou específicos.<sup>5</sup> (MARTIN; ROSE. 2007, p. 05 – Tradução Adaptada).

Assim, tem-se a adequação de cada texto em determinados gêneros, isto é, em determinados padrões relativamente estáveis. No entanto, também foi necessário verificar como se organizam estes padrões e, nesse caso, as estruturas esquemáticas dos textos foram analisadas para definir e

---

<sup>5</sup> Original: [...] the distinction we drew between observation/comments and recounts was based on the presence or absence of an unfolding sequence of events; and the distinction between reports and descriptions was based on whether the facts presented were generic or specific.

verificar as etapas de cada gênero, estas estruturas esquemáticas foram coletadas na observação de **padrões pontuais** dos textos. Por exemplo,

Para a maioria das pessoas, o exemplo mais comum desse tipo de rotulagem é o relato da experiência da ciência escolar. Exemplo acima utilizam os termos Objetivo, Equipamento, Etapas, Resultados e Conclusão para sua **estrutura em etapas**.<sup>6</sup> (MARTIN, ROSE. 2007, p. 6 – Tradução Adaptada, grifo nosso).

Desse modo, a partir de padrões globais e pontuais, os autores concluem a definição de gênero para LSF: propósitos comunicativos sociais orientados por Etapas e Fases (objetivos). (MARTIN, ROSE. 2007, p.6)<sup>7</sup>.

Segundo Martin e Rose (op. cit), as Etapas são importantes para esse conceito de gênero porque geralmente o texto apresenta passos para alcançar seu propósito comunicativo e “são componentes relativamente estáveis de sua organização” e as “Fases são componentes mais variáveis e podem ocorrer dentro de qualquer etapa” (FUZER, GERHARDT e WEBER, 2016, p. 166); afinal, o autor não deveria criar expectativas as quais não pretende sanar. Por último, são propósitos comunicativos sociais porque o autor emite seu texto levando em conta o contexto cultural que cerca seus receptores (2007, p. 6).

Ao concluir o que é gênero na LSF, convém avançar e centrar-se nos gêneros autobiográficos para construir uma base teórica para a posterior análise do dado desta TCC, ou seja, Memorial de Leitura. Sobre esse gênero, no capítulo três, do livro *Genre Relations, Histories*, mais especificamente ao subcapítulo *3.1 Biographical Recounts – telling life Stories*, os autores abordam esse conceito e traz as características dos gêneros autobiográficos.

Os gêneros que têm etapas e propósitos semelhantes agrupam-se em “Famílias de Gênero” (2007, p 7). As principais famílias são as Estórias, as Histórias, os Procedimentos e as Argumentações.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> For most people the most familiar example of this kind of labelling is the experiment report from school science. Example above used the terms Aim, Equipment, Steps, Results and Conclusion for its staging structure.

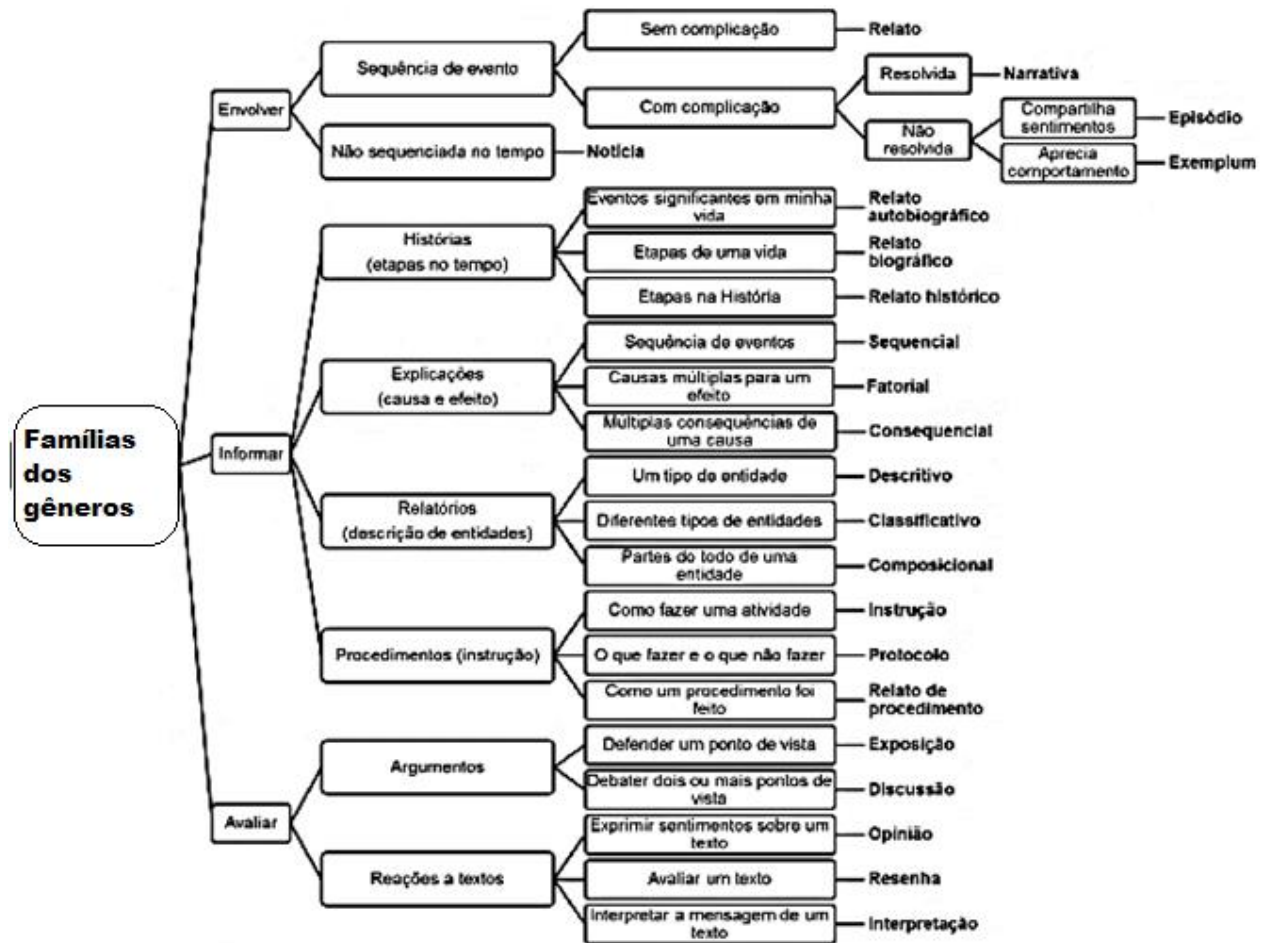
<sup>7</sup> Original: “As a working definition we characterized genres as staged, goal oriented social processes”.

<sup>8</sup> Algumas traduções preferem resumir as Famílias em: Famílias do Relatar (ainda que as informações também relatem), do Informar e do Avaliar. Nessa monografia, considerar-se-ão as duas formas vigentes bem como o quadro de Silva (2016).



Em Silva (2016), há um quadro que mostra os gêneros que se assemelham em Etapas de acordo com suas famílias:

Quadro 01: As Famílias dos Gêneros na LSF



Elaborado por Silva (2016) com base em Rose e Martin (2012, p. 128)

O Quadro 01 elucidada de forma clara as Famílias presentes nos gêneros. Vale ressaltar que o Quadro 01 serve de auxílio, mas não pode ser considerado absoluto, pois existem gêneros que não se encaixam em apenas uma Família, mas em várias delas. Acredita-se que este é o caso do Memorial de Leitura, uma vez que seu propósito comunicativo se assemelha à autobiografia, mas, por conter uma tese a ser desenvolvida no envolto de um “instrumento-guia”, o Memorial também se insere na Família dos Argumentos.

Os gêneros autobiográficos encontram-se, segundo Martin e Rose (2007), na Família das Histórias. Eles se encaixam nesta família porque também pretendem explicar e relatar uma vivência real de algum fator histórico. Vale ressaltar, no entanto, que as autobiografias não se encontram na

Família das Estórias porque elas não pretendem simplesmente relatar um acontecimento, mas “vão além de uma série de episódios além da série de eventos que temos visto em estórias, a uma série de episódios que compõem a história de vida de uma pessoa” (MARTIN, ROSE. 2007, p. 97).<sup>9</sup>

Portanto, as autobiografias têm um propósito para além de relatar um acontecimento, isto é, esse acontecimento deve ser parte fundamental para a construção identitária da pessoa que conta a história. Quer dizer, *a pessoa tem a personalidade de hoje porque passou por tais e tais acontecimentos* e isso é muito diferente de simplesmente narrar um caso qualquer da vida.

Além disso, retomando o gênero Memorial, ele não parece muito distante das autobiografias, exceto pelo fato de que se escolhe um “instrumento-guia” para relatar partes fundamentais da trajetória de alguém. Isto é, além de relatar acontecimentos da história de uma vida, este gênero também relata a partir de um ponto de vista norteador. Nesta pesquisa, a constituição do corpus é resultante do que denomino neste TCC de “instrumento-guia”, o que, neste caso, é a leitura.

Segundo Martin e Rose (op. cit.), as Fases de relatos biográficos são evidenciadas a partir das conjunções temporais e tendem a ser episódios completos na vida de uma pessoa. Essas conjunções servem para organizar o leitor e localizá-lo no tempo. Elas são evidenciadas em alguns textos, ao passo que, em outros, há a presença de marcadores circunstanciais<sup>10</sup>, a fim de dar mais exatidão no tempo. (2007, p. 128).

Vale ressaltar que essas marcações temporais servem também como uma espécie de “salto” de um episódio para outro. Isso se deve ao fato de as autobiografias se concentrarem em uma experiência de vida, em lugar de eventos sucessivos como podemos atribuir em gêneros das Estórias, como crônicas, anedotas, fábulas etc. Isto elucidada uma grande diferença entre a família das Estórias e das Histórias: “As marcações de tempo seriado dão lugar às marcações de tempo episódicas, as quais podem ser empacotadas em mudanças de fases.” (MARTIN, ROSE. 2007, p. 101).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Original: “[...] but which move beyond the series of events that we have seen in stories, to a series of episodes that make up a person’s life history.”

<sup>10</sup> Termo utilizado em Fuzer e Cabral (2014).

<sup>11</sup> Original: Serial time gives way to episodic time, as experience is packaged into phases.

A próxima seção aborda-se Gênero Memorial em contexto acadêmico e em contexto escolar, ou seja, na sala de aula. Também são trazidas algumas discussões que permeiam essa escrita, bem como as possíveis etapas e fases envolvidas.

## 1.2 GÊNERO MEMORIAL

Depois deste mapeamento teórico envolto na questão dos gêneros, faz-se necessário definir no que constituiria o gênero Memorial na LSF. Sabe-se que os autores da Escola de Sidney não se preocupam tanto com o contexto acadêmico, pois creem que a Educação Básica é quem mais precisa da teoria. De fato, os autores não se equivocam em pensar deste modo. O gênero Memorial, portanto, não é mencionado com essa terminologia na LSF por se tratar de um gênero frequentemente produzido com mais vigor no contexto acadêmico.

No entanto, acredita-se que o Memorial pode ser utilizado, talvez de maneira mais simplificada, na Educação Básica, uma vez que desempenha papéis importantes para a produção textual, como saber a) localizar o tempo e o espaço das histórias longas; b) conduzir o leitor a partir de um eixo temático para uma conclusão final sobre a própria personalidade e; c) fazer uma reflexão a partir dos acontecimentos e das reações tomadas durante a trajetória das memórias.

Para complementar a ideia deste gênero tão característico, retoma-se, de forma mais clara, os conceitos de Fases e etapas dos gêneros, mencionados por Fuzer (2018):

Cada gênero apresenta **Etapas**, que são “componentes relativamente estáveis de sua organização”, algumas das quais são obrigatórias por caracterizarem o gênero (Martin e Rose 2008:82). Cada etapa pode se compor de **Fases**, que são mais variáveis e podem ser exclusivas para um texto particular (Martin e Rose 2008:82). Sistematizações e exemplos de estruturas esquemáticas de gêneros alojados em famílias são encontrados em vários estudos publicados por Martin e seguidores, como, por exemplo, Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008), Rose e Martin (2012), dentre outros. (FUZER, 2018, p.280)

Isto quer dizer que as etapas dos gêneros são aquilo que compõem os significados que organizam um texto, uma Etapa pode ser verificada a partir dos paradigmas que desenvolvem os gêneros. Ora, nesse caso, basta observar quais são os paradigmas textuais que desvendam um texto como Memorial e como Não-Memorial.

Arcoverde e Arcoverde (2007) explicam o Memorial de leitura no contexto brasileiro e aparentemente trata-se de um gênero amplo, com abertura e flexibilidade para a expressão estilística, mas que também trata de relatar fatos na memória do autor, podendo proporcionar uma trajetória de construção de identidade. É um gênero que marca um percurso de prática, seja ela enquanto estudante, profissional ou cidadão (p. 02).

Pode-se dizer, portanto, que o gênero Memorial tem o propósito comunicativo de relatar um construto histórico da vida de uma pessoa, a fim de mapear a identidade dela a partir de alguns acontecimentos marcantes, orientados em um instrumento-guia. Parece, portanto, que o gênero Memorial forma parte da Família do Informar (Histórias) pois tem característica semelhante às autobiografias, dissertadas por Martin e Rose (2007).

No Congresso XIII ASFAL 2017, Rottava considera o Memorial também adequado para a família do Avaliar (Argumentos) e, por isso, trata-se de um gênero misto. Esta óptica é bastante pertinente, pois no caso de Memoriais Acadêmicos, há a necessidade de argumentar e defender o ponto de vista que ilumina a construção identitária do texto com teóricos da área do “instrumento-guia” escolhido para constituir o gênero.

Todavia, há que se considerar que o texto analisado não tem como elemento norteador uma única teoria que oriente sua produção, pois a tarefa da disciplina de Teoria e Prática, cujo memorial fora elaborado, não consistia em delimitar teoricamente o processo de leitura. Por outro lado, defende-se uma tese no texto em questão: que ler é um desafio (o subtítulo já aponta essa tese).

Cabe então uma reflexão: o Memorial sem uma articulação teórica ainda é um gênero misto? Para responder a esta pergunta, deve-se repensar também sobre o que constitui a argumentação. É claro que, para a construção de uma argumentação acadêmica e para manter a formalidade de uma Universidade, faz-se natural que universitários recorram ao gênero Memorial com embasamento teórico. Por outro lado, ao se constituir a argumentação como possibilidade apenas bibliográfica, restringe-se esse gênero ao meio universitário.

Talvez o pedantismo da tradição acadêmica não permita argumentação com base nas vivências e observações do mundo. No entanto, sabe-se que é importante romper com tradições, a fim de se construir um futuro novo. Dizer que é impossível argumentar sem referências bibliográficas é o mesmo que dizer que não existe língua sem gramática. Portanto, a resposta à reflexão é que há, sim, possibilidade de argumentar sem bibliografias.

Por isso, também o dado de pesquisa sob análise neste TCC, Memorial de Leitura, embora não tenha clara e diretamente citações ou qualquer evidência de bibliografia, em seu bojo traz uma simples reflexão de vida a fim de comprovar uma tese, que é construída longitudinalmente ao longo da formação na graduação. Assim, ele se aproxima muito da vida comum, visto que qualquer aluno, de qualquer instância educacional, pode escrever algo semelhante e, portanto, pode ser escrito desde a Escola Básica, passando pela formação universitária e atuação como professor.

Voltando à discussão híbrida do gênero Memorial, é fundamental realçar o fato de que as Etapas e as Fases também se hibridizam, isto é, ora trata-se de uma Etapa autobiográfica, ora trata-se de uma Etapa argumentativa. Espera-se que nesta monografia se verifique como estas etapas se mesclam no texto *Cinco livros que marcaram minha perspectiva de leitura (ler é um desafio)*.

Nesta monografia o olhar para o texto de análise é a partir da Família de Gêneros (cf. seção 2.1) das Histórias, pois são as etapas relativamente estáveis que mais saltam aos olhos dos leitores do texto. Por outro lado, não se pode ignorar uma discussão vigente do gênero e por isso a fundamentamos acima.

A próxima seção é a metodologia utilizada para a análise de dados.

## 2 METODOLOGIA

Nesta monografia, pretendo unir a teoria sistêmico-funcional ao gênero Memorial de Leitura em Língua Portuguesa, a fim de compreender de que maneira este gênero significou para minha formação acadêmica. Para isso, analisou-se o propósito comunicativo dos gêneros autobiográficos em contexto australiano para fazer um deslocamento analítico para o corpus desta monografia. Também foram traçadas as fronteiras entre autobiografias e memoriais, como quais as diferenças e semelhanças semânticas que estes gêneros têm.

Assim, estabeleceu-se a relação do Memorial em contexto brasileiro com o texto *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*, produzido por mim, no sexto semestre do curso de Letras, na disciplina Teoria e Prática de Leitura.

A fim de verificar as Etapas e as Fases do gênero, apontando os pontos de divergência e de congruência nos diversos contextos sociais e culturais dos quais esta monografia aborda, procedeu-se à análise, apropriando-se da LSF, desenvolvida por Martin (2006, 2008, 2009). Para revelar os resultados, mostra-se uma tabela com as Etapas e Fases do Memorial analisado.

Reitera-se a essencialidade de haver contato com o gênero Memorial de Leitura, a fim de apresentar experiência do amadurecimento na produção de textos e também na autorreflexão. Afinal, gêneros autobiográficos proporcionam um novo olhar para o passado e uma perspectiva de futuro. Essa noção se assemelha muito ao Memorial.

Dito isso, adapta-se a tabela com as Etapas e as Fases de um Memorial, com intenção de torná-lo mais organizado para futuras escritas. Isto é uma forma de contribuir com o ensino do gênero na Escola Básica. Além disso, algumas ideias, ainda breves, são expostas com vistas ao trabalho deste gênero em sala de aula, a fim de formar alunos críticos e reflexivos quanto ao que leem e ao que vivenciam, bem como fazê-los perceber o crescimento pessoal com o instrumento-guia que, neste caso, fora a leitura.

A próxima seção trata de analisar o Memorial de Leitura (Anexo 01) a partir dos pressupostos teóricos trazidos e da exposição das duas tabelas analíticas.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção estabelece-se a análise do texto *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)* sob a óptica das etapas e das Fases dos gêneros da LSF. Para tanto, as próximas subseções (3.1, 3.2 e 3.3) são reflexões acerca do envolvimento teórico sobre o determinado texto.

Ademais, para adiantar a discussão, salienta-se um olhar neste momento para o próprio título do texto, o qual é revelador: na época da escrita do memorial de leitura, a concepção de gêneros de Famílias mistas, as quais mesclam suas etapas, a fim de chegar a um propósito, não era uma variável a ser considerada na geração do referido texto. No entanto, talvez por perceber que havia duas dimensões diferentes, uma a fim de contar minha trajetória de leitura e, outra, a fim de opinar sobre as sensações acerca da aquisição de leitura, atribuiu-se um título e um subtítulo com propósitos distintos. O título principal abarca a Família das Histórias, porque *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura* espera ao texto contar os livros que marcaram a perspectiva de leitura ao longo da vida do autor. Um dos aspectos que assinalam a contação de uma história é o sistema de transitividade por meio de processos verbais em tempo verbal de passado, pois revela que o texto trouxe situações ocorridas no passado.

O título secundário, ou subtítulo, o qual se encontra entre parênteses, *Ler é um desafio*, trata de uma declaração afirmativa que expressa uma opinião sobre a leitura. Nessa expressão opinativa então, espera-se que o autor trabalhe e mostre, a partir de fatos da sua vida, por que ler é um desafio e não uma facilidade. Por ter um caráter extremamente opinativo, esta dimensão de título é mais vista na família do Avaliar. Assim, já pelo título o qual fora sem muitas pretensões, é possível notar esta mescla interfamiliar do gênero Memorial.

#### 3.1 PROPÓSITO COMUNICATIVO – Contexto de Cultura e Contexto de Situação.

A LSF amplia dois contextos distintos para que um texto seja concebido, são eles: o contexto de cultura e o contexto de situação. Segundo Fuzer e Cabral,

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. (2014, p. 28)

Assim, visto que para Halliday todo texto carrega influências do contexto de cultura, deve-se levar em conta a cultura inserida na produção do Memorial, a qual se trata de um texto acadêmico brasileiro, produzido em língua portuguesa. O contexto acadêmico exige que o aluno desempenhe o processo de escrita de maneira formal, mesmo ao relatar as próprias experiências. Isso quer dizer que, em outros contextos de cultura e em outras línguas, provavelmente o gênero Memorial se concebia de outra forma, com outras Fases e Etapas.

O contexto de situação, por outro lado, é o contexto imediato ao qual o texto está inserido. Isto quer dizer que um texto é produzido mediante uma situação que ocorre no momento em que é escrito. Para Halliday,

Utilizamos essa noção para explicar por que certas coisas têm sido ditas ou escritas em uma situação particular e o que mais poderia ter sido dito ou escrito mas não foi (1989, p.46. apud FUZER e CABRAL. 2014, p. 27).

Por isso, há também a noção dialética do texto com seu contexto situacional, pois é a situação que é responsável tanto pelo conteúdo, quanto pelas escolhas lexicais. No Memorial de Leitura, objeto desta análise, o contexto de situação é as exigências da professora da disciplina de Teoria e Prática de Leitura da UFRGS, a qual solicitou para que se elaborasse um Memorial de Leitura com cinco livros impactantes para a vida do autor.

O contexto de cultura e o contexto de situação são importantes para que sejam percebidas as escolhas definidas ao longo do texto. Embora se tratasse de um contexto acadêmico, o Memorial de Leitura não necessitava ser estritamente formal, tanto que não houve bibliografia para defender os pontos de vista. Além disso, também não era uma tarefa informal, pois tudo aquilo que é produzido dentro da academia, deve conter um nível adequado de formalidade.

A seguir, apresenta-se a análise das Etapas e Fases do texto *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*.



### 3.2 ETAPAS E FASES

Para dar didatismo à monografia, retoma-se que, na LSF, as etapas dos gêneros são conceitos amplos os quais delimitam mudanças significativas na trajetória de um texto. Geralmente, os gêneros da Família do Informar apresentam como primeira Etapa, a Orientação, a qual busca apresentar ao leitor alguns elementos para introduzir uma dada situação. Após, segue-se da Etapa Evento, que tende a contar o que aconteceu de fato e qual peculiaridade apresenta o texto. Por fim, é opcional que se tenha uma Reorientação, a qual tende a contar como se reapresentam os elementos após o Evento (MARTIN e ROSE, 2007. p. 97-102). Nas famílias do Avaliar, de acordo com Silva (2016), as etapas mais comuns são: Tese^Argumentos^Reiteração da Tese<sup>12</sup> (p. 199).

Além disso, as Fases de um gênero são os recursos linguísticos que denotam as etapas e também são os que salientam a organização textual. Na Família do Informar, os marcadores mais comuns são os circunstanciais, os quais organizam o espaço e o tempo da história. Na família do Avaliar, os marcadores mais comuns são os processos verbais, os quais apresentam certo olhar para o passado, a fim de compreender e vislumbrar o presente.

Em FUZER et al (2016), há um quadro com fases da Família das Estórias, traduzida e adaptada ao contexto brasileiro. O Quadro 02 auxiliou na verificação das fases do corpus deste TCC:

Quadro 02: as fases das Estórias

<b>FASES</b>	<b>FUNÇÕES</b>
<b>Cenário</b>	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
<b>Descrição</b>	Evocação do contexto (imagens sensoriais)
<b>Eventos</b>	Sucessão de eventos
<b>Efeito</b>	Resultado material
<b>Reação</b>	Resultado comportamental/atitudinal
<b>Problema</b>	Criação de tensão inesperada
<b>Solução</b>	Liberação da tensão inesperada
<b>Comentário</b>	Introdução de comentários do narrador
<b>Reflexão</b>	Introdução de pensamentos dos participantes

Adaptado de Martin e Rose (2008, p. 82. apud FUZER et al 2016, p.167)

<sup>12</sup> Na LSF o símbolo “^” significa “seguido por”.

Com o Quadro 02 é mais viável verificar de que maneira se apresentam as Fases da Família das Histórias. Vale ressaltar, a fim de esclarecer os procedimentos de análise e categorias adotadas nesta monografia que “Fases de relatos biográficos tendem a ser episódios completos na vida de uma pessoa e por isso podem ser sinalizados por meios similares das Fases dos gêneros das Estórias, tais como conjunções temporais.” (MARTIN e ROSE, 2007. p 98)<sup>13</sup>. Isso quer dizer que, embora o Quadro 02 apresente Fases comuns das Estórias (envolver), elas muito se assemelham às Histórias (informar) e por isso o Quadro 02 fora relevante à análise.

### 3.2.1 Título na Família do Informar e Título na Família do Avaliar

Não se verificou nenhuma análise de título e subtítulo em textos da LSF<sup>14</sup>. Na maioria das pesquisas publicadas, o título não fora levado em conta. Portanto, não se sabe se o título evidencia uma Etapa de fato. No entanto, neste caso, considerou-se como uma Etapa importante, visto que a autora coloca um título principal, mas também dispõe de outro secundário e isso quer dizer muito sobre o gênero Memorial. Observe:

*Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*

O título é uma Etapa necessária para o contexto formal brasileiro. Essa Etapa, por sua vez, já mostra o caráter autobiográfico do relato pela presença do verbo *marcaram* no pretérito perfeito do indicativo, que na LSF é um processo mental. Do ponto de vista ideacional o processo mental evidencia uma fase descritiva, que por sua vez, evidencia tratar-se de uma Etapa da Família das Histórias.

---

<sup>13</sup> Original: Phases of biographical recounts tend to be whole episodes in a person's life, although they may be signaled by similar means as the phases of story genres, such as temporal conjunctions.

<sup>14</sup> No gênero notícia, o Lead, o qual pode ser considerado um subtítulo, é visto como uma Etapa do gênero e, portanto, torna-se pertinente considerar títulos e subtítulos como Etapas.

O subtítulo, entre parênteses, mostra o caráter opinativo do Memorial, por intermédio do processo relacional “ser” no presente do indicativo, que na LSF é um processo relacional intensivo, também do ponto de vista da metafunção ideacional.

### 3.2.2 As Etapas Orientação

Algumas Fases são evidenciadas nos textos e podem compor a Etapa da Orientação. Segundo Martin (2007, p. 82), a Orientação se inicia geralmente com a Fase do Cenário, em que se apresentam as pessoas envolvidas, a época do acontecimento, os lugares etc. A contextualização, portanto, está prevista na Etapa da Orientação.

Para dar início ao texto, escolhe-se uma memória da infância. Talvez a Orientação seja o ponto-chave que causa peculiaridade, pois é o caráter que realmente marcou a primeira leitura, o qual não é sua história, mas o contexto em volta dela. Em negrito, evidencia-se os marcadores circunstanciais que salientam a Fase do Cenário e, por sua vez, a Etapa da Orientação:

***O primeiro livro** que recorro ter marcado a minha vida, **já na infância**, chama-se “O Menino do Dedo Verde” (l. 03 - 04)<sup>15</sup>*

***A nível de informação**, meu pai sempre tivera dificuldade em ler e em relacionar letras com palavras e palavras com texto. (l. 09-11)*

Esta primeira Etapa mostra como são as próximas seções do texto, começando com uma enumeração do livro (l. 03) e contando uma breve história de como o descobro. Assim, ao final da etapa, é explicada a razão pela qual o livro marca a minha vida (l. 09). Geralmente, textos da família do Envolver e do Informar iniciam com esta orientação do leitor no espaço e no tempo.

O gênero Memorial de Leitura, como antes já mencionado na seção 2.2 desta monografia, tem uma peculiaridade que é o “instrumento-guia”, o qual neste caso é o processo de leitura. Ele

---

<sup>15</sup> O número no final de cada exemplo diz respeito ao número da linha do texto que aparece em anexo. Mantivemos a numeração para facilitar a leitura e acesso ao Memorial de Leitura na íntegra (cf. Anexo 01)

serve como ponto de partida para construir uma reflexão final, funcionando como guia na passagem do tempo e na seleção das memórias. Dito isso, acredita-se que o memorial não se constitui apenas de uma Etapa de Orientação, pois a cada nova concepção do “instrumento-guia”, há também a possibilidade de situar o leitor novamente no contexto, nos personagens envolvidos, nas emoções etc. As novas orientações são possíveis, ainda que não obrigatórias, dependendo da localização do instrumento-guia na linha do tempo e do espaço.

Neste memorial, verificaram-se cinco Etapas de Orientação, a fim de apresentar os cinco livros, pois eles são os instrumentos que orientam a Etapa autobiográfica. A Fase do Cenário para o segundo livro se inicia e é evidenciada em:

*O segundo livro que marcou a minha vida advém da época dos meus quinze anos.* (l. 29-30)

*Naquela época, eu não era acostumada a ler livros: só lia os que me eram obrigados pela escola. Lia muitas revistas do universo teen, mas nada muito longo.* (l. 30-33)

*Eu não fui incentivada ao hábito da leitura **pela minha família**, pois eles também dificilmente liam alguma coisa: apenas recordo do jornal diário que era lido **nos cafés da manhã**.* (l. 33-36)

*[...] como **eu tinha quinze anos** e nenhum interesse em futebol, política ou assassinatos, via-me presa ao horóscopo desse jornal.* (l. 36-38)

Para a apresentação do terceiro livro também há marcadores temporais e espaciais, os quais orientam o leitor para outra faixa etária e para outro contexto de épocas:

***Quando** estava escolhendo qual faculdade cursar e [...]* (l. 80)

*[...] **outra** amiga pediu um quadro de presente, **o qual tinha a seguinte frase estampada, em francês** [...]* (l. 81-83)

Assim, os marcadores circunstanciais são fundamentais para o reconhecimento das Etapas de Orientação, pois são eles que evidenciam o caráter norteador das Etapas de inicialização de um texto.

Ademais, a evidência de mais de uma Etapa Orientadora - além da presença da Família do Avaliar - é o que diferencia o Memorial das autobiografias, o instrumento-guia o distingue dos diários e, a função emotiva da linguagem o diferencia das narrativas. Assim, o Memorial de Leitura

é um gênero genuíno e merece atenção por ser diferente de todos estes outros que, por sua vez, já foram objeto de análise diversas vezes e são, de fato, os gêneros mais trabalhados no ensino.

Nas Orientações 4 e 5 (Etapas 10 e 13), há uma segmentação entre elas por tratarem do mesmo cenário. Ambos os livros foram lidos durante a vida acadêmica e ambos formam parte de uma espécie de avanço da autora como leitora. Enquanto a Orientação 4 apresenta um novo desafio por ser um livro em língua estrangeira, a Orientação 5 apresenta outra dificuldade que é ler sem a pontuação prevista na Gramática Tradicional. Observa-se que a Orientação 4 apresenta um cenário mais longo, com mais marcações temporais e espaciais, justamente por também contextualizar o quinto livro:

*Passado um semestre de curso e um monte de leituras [...] (l. 121)*

*[...] fomos para o Espanhol II, minha ênfase. (l. 124)*

*Nessa cadeira, teríamos de ler três livros e fazer um ensaio sobre um deles, no mínimo. (l. 125-126)*

Já a Orientação 5 é mais breve, provavelmente por já ter sido pré-apresentada, desta vez, mencionando apenas a Fase que o contextualiza. A Fase cenário se apresenta sucintamente assim:

*Depois disso, para trazer meu quinto livro, só consigo pensar sobre a leitura que fiz nas férias, indicada pela minha amiga e colega Luiza, ao perceber que eu tinha os mesmos gostos que os dela: “Ensaio sobre a Cegueira”. (l. 145-149)*

A Orientação 5 não apresenta somente o cenário, o que é totalmente possível, visto que não se pode prever como se dará o uso. Assim, esboça-se uma Reação, a fim de já finalizar qualquer Etapa que possa vir seguida da mesma Orientação:

*Eu também adorei o desafio de conhecer a escrita sem pontuação de José Saramago. (l. 149-150)*

Não existe continuidade de Etapas para Orientação 5 porque a autora apenas o evoca a fim de partir para a finalização e concretização da Tese, as quais são Etapas da Família do Avaliar.

### 3.2.3 As Etapas Evento

Como existem cinco Orientações no gênero Memorial analisado, também se imagina que existam cinco Eventos. Segundo Christie e Derewianka (2008 apud Cecchin e Fuzer, 2018, p. 22), os Eventos “são episódios ou fatos marcantes da vida da pessoa biografada, geralmente em sequência cronológica.”

As Fases dos eventos já são distintas pois elas avaliam os acontecimentos, delimitam as sequências de tempo a partir de marcadores circunstanciais e também relatam uma ordem cronológica de acontecimentos. Assim, no Evento 1, o qual é apresentado pela Orientação 1, observa-se a Fase reação diante do contexto:

*Naquele momento, surgiu a curiosidade de conhecer as páginas cuja história engajaram meu pai de forma a fazê-lo completar a tarefa de ler um livro por completo. (l.16-18)*

Além disso, também se presencia a Fase efeito como uma espécie de resposta ao contexto. Os marcadores textuais e os processos verbais materiais evidenciam que as seguintes orações tratam de um efeito material gerado pelo cenário e pela reação descritos anteriormente:

*Assim, despertada minha curiosidade, coloquei “O Menino do Dedo Verde” na bolsa e o li em dois dias. (l. 09)*

*[...] assim cumprimos nosso contrato social. (l. 12)*

O cenário, nessa Etapa, aparece brevemente a fim de manter a continuação dos acontecimentos:

*Nunca contei para o meu pai, mas, certo dia, ele encontrou o livro no meu quarto, com sua assinatura infantil, e se emocionou. (l. 21-23)*

*Nunca fomos de expressar sentimentos (l. 25)*

Ademais das Fases Reação, Efeito e Cenário, também se verifica a Fase Comentário, cujo intuito é expor uma opinião do autor sobre o que fora descrito. Esta Fase é interessante de ser

salientada pois, dado o contexto, ela também pode ser incorporada à Família do Avaliar, visto que esboça um começo de tese a ser desenvolvida:

*Esse é um livro marcante não por seu conteúdo, mas sim pela sua história. (l. 27-28)*

O que revela a Fase comentário, além dos processos relacionais, são os marcadores textuais que dão a sequência argumentativa almejada. Como se previu no Quadro 02, a Fase comentário também faz parte de um relato; no entanto, percebe-se um ponto de vista claro na Fase do Memorial que se apresenta. Isso já pressupõe o caráter fortemente argumentativo do gênero.

Destarte, o Evento 2 prepara o leitor para uma contação mais longa e, portanto, utiliza-se de Fases variadas: descrição^problema^cenário^reação^reflexão^eventos. Na Fase descrição, percebe-se como são as pessoas e as coisas aos olhos da autora:

*[...] ao ver alguém lendo um “livrão”, daqueles com 500 páginas, me deparava com uma adolescente curiosa e interessada. (l. 39-41)*

*[...] ela lia em casa e a mãe dela sempre comprava um livro novo por mês, daqueles caros. (l. 48-49)*

As Fases das descrições são fortemente avaliativas, porque descrever o mundo não deixa de ser também uma forma de avaliá-lo. Nos dois exemplos acima descrevem-se os tipos de livros que despertavam curiosidade; revela-se como era a adolescente que os via, no caso, a própria narradora e compõem-se as características que tornam o outro participante da história indispensável para ela.

Diálogos em discurso direto também podem ser percebidos em autobiografias. Considera-se uma Fase totalmente opcional, advinda de uma escolha do autor. Por outro lado, é mais adequado que os diálogos estejam sempre na Etapa intermediária, nunca em Orientação ou Reorientação, já que a primeira tem enfoque na apresentação das coisas e a segunda focaliza na reapresentação após um acontecimento. Assim, uma forte evidência de que se está na Etapa Eventos é a abertura de um diálogo que se segue:

*- Amiga, eu queria ler algo, mas não sei que livro eu escolho.*

- *Tem um que eu li mês passado e achei o máximo, é muito bom. Se tu “quiser”, te empresto. Se chama “A menina que roubava livros”, mas já aviso, é um livro meio pesado de ler.*
- *Ok, eu aguento. Vou pedir pra minha mãe comprar. (l. 51-56)*

Ademais, nesta Etapa Evento 2, um problema é apresentado e isso denota também a Etapa Evento, pois é nela que devem acontecer as verdadeiras quebras de expectativas e peculiaridades da autobiografia:

*Tentei ler durante um ano [...] (l. 64)*

Como toda Fase problema exige uma solução, o caso não é diferente, mas a Fase da solução encontra-se na Etapa da Reorientação 2 (l. 71-74), pois ela propõe a finalização e a estabilização dos problemas desenvolvidos nas Etapas anteriores.

A Etapa Evento 2 apresenta a fase da reflexão para avaliar as reações e efeitos do ato de leitura. Elas se apresentam assim:

*Além disso, eu também valorizava o ato: achava as pessoas que liam livros **mais inteligentes**, pois **passavam um ar de cultura, eram aclamados pelos professores e consequentemente tinham um vocabulário melhor.** (l. 41-45)*

*Portanto, fui a uma amiga a qual considerava **muito culta** [...] (l. 47)*

*Minha mãe, **coitada**, (l. 62)*

*[...] eu **não me concentrava**, eu lia e **não sabia** o que tinha lido, aí voltava páginas, **dava sono, mesmo a história sendo interessante.** (l. 64-67)*

Os processos mentais envolvidos nas situações, bem como os participantes avaliados, revelam que a Etapa Evento apresenta reações e elas são Fases importantes para a continuidade do Memorial, pois desvendam a ordem cronológica com um intuito além de simplesmente *narrar*, mas também de *informar* o pensamento dos participantes.

Semelhante à Fase reflexão, há a fase reação, a qual, por sua vez, tende a mostrar as atitudes geradas de cada experiência. Observa-se o efeito a partir de processos comportamentais:

***Procurei** entender todas as sentenças, **levava-o para cima e para baixo**, justamente a fim de **mostrar** que eu estava lendo. (l. 68-70)*



A Fase comentário tem o intuito de introduzir comentários do narrador ou do autor do texto. Nesse caso, os comentários evocados advêm da época em que se fez a reflexão, e não da época em que a história aconteceu:

[...] *afinal, qual a graça de ler um livro daquele tamanho e não o ter na estante para dizer que leu?! (l. 58-60)*

O início do comentário já demonstra a pergunta retórica que segue. A pergunta retórica demonstra que o que se sente é comum a todos e que existe uma conclusão bastante óbvia diante dos acontecimentos, que neste texto seria a importância de se possuir o livro. Ademais, a Fase cenário se retoma para explicar a contextualização da oração:

*Na época, eu não tinha uma estante, mas deixaria o livro bem à mostra para todo mundo ver. (p. 60-62)*

Para finalizar a Etapa Evento 2, explicita-se a Fase eventos, a qual mostra a sequência de acontecimentos e que dão continuidade à história. A Fase eventos contém tempos verbais paralelos em coordenação:

*Minha mãe reclamou do preço do livro, mas comprou. (l. 57)*

[...] *pagou o pato e comprou o livro para me ver feliz. (l. 63)*

Em Evento 3, as Fases eventos também são evidentes, pois a passagem temporal é necessária para que o texto siga seu propósito:

*Escolhi Letras... (l. 95)*

*e assim que entrei no curso, ganhei carta branca para gastar em livros, (l. 98-99)*

*Fui à livraria sem saber como escolher, afinal o curso não havia começado: comprei um dicionário "Aurélio" e o tal de "Lolita" (l. 101-103)*

E, novamente, seguindo a linha do Evento 2, o Evento 3 evidencia Fases de reação e demonstra como um Memorial constitui de ações (eventos) e de avaliações (reações) a fim de uma construção identitária de pontos de vista. De fato, é necessário que haja a contação autobiográfica

para atribuir dela algum aprendizado. Assim, as avaliações e processos avaliativos que se podem ressaltar no Evento três são:

*Que livro!!! Não o dicionário, mas sim “Lolita”. (l. 104)*

*Eu, com 19 anos, na pressa de ter um acervo de leituras fantásticas para compartilhar com meus colegas letristas, devorei-o em uma semana. (l. 104-107)*

*Fiquei chocada, incomodada e, principalmente, envergonhada por gostar de uma história de pedofilia. (l. 108-109)*

*Obviamente, eu odiava o narrador, mas eu ele me deixava curiosa e encantada pela história. (l. 110-111)*

*Eu queria mais. (l. 112)*

As Fases das reações são fundamentais para denotar a Etapa Eventos por serem de cunho avaliativo e também por demonstrarem os propósitos comunicativos de um texto. No gênero Memorial de Leitura, o propósito comunicativo é contar uma história de vida a fim de construir um ponto de vista sobre alguma parte da personalidade ou da capacidade do sujeito que o compõe.

Há também fase de comentário sobre o terceiro livro escolhido como formador do Memorial. Nessa fase, a autora do texto busca uma reflexão acerca do instrumento-guia, a fim de dar voz ao sujeito no presente, o qual retoma recordações do passado e as avalia no agora:

*Que vida cruel e violenta para uma menina de 12 anos. Ao mesmo tempo, uma vida que merecia um livro. (l. 111-112)*

As Orientações 4 e 5 não seguem de Eventos, justamente porque tampouco havia clareza nas Etapas de um gênero e, como não existem textos perfeitos, sente-se que faltaram estas Etapas. Vale ressaltar, portanto, que os Enredos destas duas últimas Orientações não passam de uma listagem de contextos e breves reações a eles.

Deste modo, encerra-se a análise das Etapas Evento e segue-se para a Reorientação.

### 3.2.4 As Etapas Reorientação

A Reorientação “é a Etapa opcional em que se finaliza o relato de vida com uma avaliação do significado e da contribuição da pessoa biografada para a sociedade e/ou para o círculo familiar” (CECCHIN e FUZER, 2018, p. 22). Isto quer dizer que a Reorientação reapresenta os participantes em cena e reconstrói os significados iniciais, os quais foram modificados pela Etapa intermediária, que em uma autobiografia, chama-se Evento.

Por ser uma Etapa opcional, porque nem sempre há a necessidade de remontar um cenário, no Memorial de Leitura analisado, não há uma primeira Reorientação, a qual seria a continuação da Orientação 1^ Evento 1. Por outro lado, a Orientação 2 segue de uma nova apresentação dos e propõe uma fase de solução para o problema exposto em Evento 2 presenciado na linha 74. A solução deste problema então, verifica-se aqui:

*Quando o terminei, passei uns cinco dias chorando. Foi a primeira vez que eu tinha lido um livro que não acabava bem, nem sabia que era permitido um final infeliz, mas amei. Adorei o livro, embora tenha achado o ato da leitura muito difícil. (l. 71-75)*

Em um texto, quando se cria uma tensão inesperada (problema), espera-se que esta tensão seja liberada ao fim e que algo se formule nesta finalização. Considera-se que este Memorial de Leitura cumpriu com as expectativas do leitor neste quesito, pois viu-se a necessidade de propor uma Reorientação 2 que liberasse a tensão criada no Evento 2.

Destarte, é comum que em Reorientações encontrem-se Fases de efeitos, cujos processos materiais costumam ser evocados, pois é uma forma de resposta aos acontecimentos da Etapa do Evento. Ora, se a Etapa Evento é onde tudo acontece, a Etapa Reorientação é onde tudo se resolve e ações são criadas para resolver o Evento. Como resposta ao Evento 2, a autora cria os efeitos materiais, a fim de mostrar que apesar de todas reações sobre o instrumento-guia, poucas coisas mudaram em sua relação com a leitura:

*Li alguns best-sellers da época, só que não ingressei de cabeça nesse mundo. Ainda achava lindo ver o pessoal com livros grossos na mochila, mas não tinha motivação nem dinheiro para ter o próprio livro. (l. 76-79)*

A Reorientação, portanto, pode ser um endosso da Orientação, e não apenas uma reformulação total e completa. Desta maneira, nesse texto, a fim de mostrar que apesar de todos os acontecimentos, houve pouca relevância nosteodora como efeito, toma-se um efeito pouco eficaz.

Após isso, na Reorientação 3, a qual finaliza a sequência Orientação 3^Evento 3, há a presença de um novo cenário, a fim de marcar como o instrumento-guia teve importância em situações posteriores ao grande momento (Evento 3). Assim, observa-se que, na Orientação 3, falava-se em uma autora que estava estudando para o vestibular, mas na Reorientação, traz-se uma autora já na Universidade, com perspectivas mais amadurecidas de vida, capazes de estabelecer relações:

*Depois, no primeiro semestre da faculdade, tivemos uma breve introdução à fonologia e relacionei imediatamente a frase impactante que virou quadro na parede do quarto de minha amiga com o curso. (l. 116-119)*

Assim, também se solidifica a tese de que os cinco livros são, de fato, marcantes na vida da autora. Mostra-se, nas entrelinhas, como o processo de estabelecer relações com o mundo a partir da leitura é um processo lento e desafiador.

Além disso, há a presença da fase reação, o que é comum, como já se mencionou, em Reorientações, pois todo acontecimento gera ou um efeito, ou uma reação, ou os dois:

[...] **estava amando** a Letras e a leitura. (l. 120)

Por conseguinte, as Reorientações 2 e 3 não apresentam fenômenos inesperados, pois só retomam o contexto de modo a acrescentar as devidas modificações sofridas em decorrência dos Eventos. Por outro lado, acredita-se que a Orientação 4 apresentou algumas dificuldades em seu interior: trata-se de uma Etapa extremamente sucinta, tal qual a Orientação 5, que pouco orienta o leitor *verdadeiramente*. Por esta razão a Reorientação 4 apresenta brevemente um esboço de Etapa Evento, que se mescla com a finalização prevista na Etapa da Reorientação.

Há apenas uma oração que poderia ser considerada Etapa de Evento, mas, no entanto, repara-se mais na reação que na sucessão de acontecimentos, prevista na Etapa:

*Li dois, amei absurdamente a um: “La Fiesta del Chivo”, de Mario Vargas Llosa. (l. 127-128)*

Nesta oração, ressalta-se muito mais a reação avaliativa que a sucessão de acontecimentos, embora apresente o instrumento-guia nela. Além disso, após esta breve menção, já se parte para a reconstituição do cenário:

*Foi meu segundo livro em espanhol e, apesar da dificuldade de ler em outra língua [...] (l. 128 – 130)*

Dada a breve menção de um Evento 4, decidiu-se acoplá-lo à Etapa da Reorientação 4, pois todas as orações que se seguem apontam para esta Etapa. Os comentários da autora acerca do livro, instrumento-guia das Etapas, então, adiantam a ideia de Reorientar:

*[...] apesar da dificuldade de ler em outra língua, foi um livro  **muito bom e muito diferente**. (l. 129-130)*

*Eu chorei, eu fiquei semanas com um embrulho no estômago. Este livro me destruiu. (l. 135-136)*

Por fim, salienta-se que também há a fase de efeito, gerado pelo cenário desenvolvido anteriormente, a fim de mostrar as sensações materiais vividas pela autora:

*Eu chorei, eu fiquei semanas com um embrulho no estômago. Este livro me destruiu. (l. 135-136)*

Com vistas à finalização desta seção, comenta-se que a Orientação 5 não chega a apresentar Evento e, tampouco chega a uma Reorientação. Talvez este ponto seja a chave que falta para um memorial mais organizado. Talvez, se se tivessem as noções de Etapas e Fases, a história seria outra. Destarte, o próximo item analisa as Etapas e Fases presentes do hibridismo com a Família do Avaliar.

### 3.2.5 As Etapas da Família do Avaliar

Como já se mencionou ao longo deste TCC, o gênero Memorial apresenta um hibridismo entre a Família do Informar e entre a Família do Avaliar. Ao passo que o texto tende a propor histórias com informações relevantes da vida de alguém, também pretende-se avaliá-las para a formulação de uma tese.

Os pontos de vista, no Memorial analisado, são considerados um tanto desorganizados, pois só ao final verificam-se com clareza as Etapas do Avaliar, as quais, segundo Silva (2016), são Tese^Argumentos^Reiteração da Tese. No caso deste Memorial, por apresentar certa ordem peculiar, as Etapas se dão de outra maneira: Argumentos^Tese^Reiteração da Tese. Este recurso é uma opção, pois a Família do Avaliar não necessita que primeiro se apresente um cenário, como as Histórias e as Estórias necessitam para situar o leitor, por exemplo.

Assim, a Argumentação 1 buscou a fase da explicação causal, a qual apresenta primeiro uma causa e depois uma consequência, a fim de concluir acontecimentos:

*Mas, graças a este tipo de leitura, me sinto capaz de perceber como mascaramos a violência que está ao nosso lado e de que maneira deixamos de apontar um preconceito pela romanticismo de sua contagem. (l. 137-140)*

*Por causa desse livro, também me questionei mais sobre o narrador de Lolita. Por causa deste livro, não sou mais uma leitora ingênua. (140 – 143)*

As relações de causa e consequência são estratégias argumentativas comuns e servem como um ótimo recurso para encaminhar uma conclusão. Dessa forma, verifica-se a sentença final da Etapa Argumentação:

*Fiz, portanto, novas relações entre textos. (l. 143-144)*

O elemento textual utilizado faz uma conclusão advinda das relações de causa e consequência utilizados como base argumentativa.

Na construção da Etapa Tese, verificam-se Fases de opinião, pois um ponto de vista é apresentado. O processo verbal que inicia a Etapa encontra-se no tempo indicativo e revela o caráter assertivo da opinião:

*Considero a leitura de livros fortemente impactantes como um desafio, não só um desafio cognitivo, mas também um desafio de enfrentar aquilo que não suportaria vivenciar.* (l. 151-154)

Ademais do processo verbal, há também os elementos conjuntivos que desvelam a sequência de opiniões sobre o assunto da leitura (não só... mas também). Este recurso é muito utilizado em estratégias argumentativas para se adicionarem pontos de vista.

A Etapa Reiteração da Tese é a última Etapa do Memorial e finaliza com as seguintes orações:

*Por adorar desafios, não desisti de comprar “A menina que roubava livros”; por adorar desafios, não desisti de cursar Letras, apesar de não ter um passado leitor; por adorar desafios, li livros em outra língua; por adorar desafios, não desisti de ler aquilo que me tirava da zona de conforto.* (l. 155-160)

Novamente, a estratégia com vistas a uma finalização é a de incorporar as relações de causa e consequência. Esta Etapa é o último nó que enlaça o texto e finaliza como uma forma de explicar o título argumentativo: *ler é um desafio*.

A próxima seção mostra as Etapas e Fases em tabela e propõe uma nova organização para a escrita de futuros Memoriais.

### 3.3 RESULTADOS DAS ETAPAS E FASES DO GÊNERO MEMORIAL

As Etapas e Fases que constituem este memorial são:

Tabela 01: As Etapas e as Fases do Texto Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)

Numeração das Etapas	Nomenclatura das Etapas	Fases
<b>Etapa 1</b>	Título biográfico (Título argumentativo)	descrição argumentação
<b>Etapa 2</b>	Orientação 1	cenário

<b>Etapa 3</b>	<b>Evento 1</b>	<b>reação</b> <b>efeito</b> <b>cenário</b> <b>comentário</b>
<b>Etapa 4</b>	Orientação 2	cenário
<b>Etapa 5</b>	Evento 2	descrição reflexão reação problema comentário cenário diálogo eventos
<b>Etapa 6</b>	Reorientação 2	solução efeito
<b>Etapa 7</b>	Orientação 3	cenário reação
<b>Etapa 8</b>	Evento 3	eventos reação cenário comentário
<b>Etapa 9</b>	Reorientação 3	cenário eventos reação
<b>Etapa 10</b>	Orientação 4	cenário
<b>Etapa 11</b>	Reorientação 4	reação cenário efeito fase arg.
<b>Etapa 12</b>	Argumentação 1	explicação conclusão
<b>Etapa 13</b>	Orientação 5	cenário reação
<b>Etapa 14</b>	Tese	opinião
<b>Etapa 15</b>	Reiteração de Tese	explicação

Assim, considera-se que um Memorial de Leitura é um texto que trata de rerepresentar envolvimento com o instrumento-guia, nesse caso, a leitura, diversas vezes, conforme as diversas partes de uma vivência em sociedade. Por este caráter de rerepresentação e reformulação de ideias, o Memorial é um gênero capaz de compor mais de uma orientação, mais de um evento e mais de uma reorientação. Ele é, portanto, um tipo diferente de autobiografia, já que concebe o instrumento-guia como forma de relatar a história de uma pessoa.

Além disso, como um dos propósitos comunicativos, além de relatar sob um instrumento-guia, é a construção de identidade, também se conclui uma tese final, o que o mescla a outra Família de Gênero, a do Avaliar.



Este agrupamento das Etapas das Famílias do Informar e do Avaliar é importante de ser evidenciado no momento em que o texto poderia ser ainda mais organizado, porque o fato de se ter concepções de que cada gênero é composto de Etapas, talvez os gêneros escritos possam vir a ser mais organizados e também mais claros. Seria interessante, na escrita de um memorial, mostrar esse agrupamento de Etapas.

Ainda que o texto analisado seja de certa forma organizado, seria interessante repensar em sua ordem a fim de trazer um molde que possa ser atribuído em cadernos didáticos ou utilizado em sala de aula de alguma maneira.

Pensando nisso, acredita-se que há pequenos agrupamentos de textos que englobam uma parte da vida que envolve o instrumento-guia. Esses agrupamentos se dão por meio das Etapas das autobiografias: Orientação^Evento^Reorientação. Assim, haveria de se pensar antes de começar a escrever o texto, quantos agrupamentos, ou melhor, quantas partes da vida serão evocadas.

Mais além, há de se pensar nas Etapas do Avaliar, pois, no caso do Memorial analisado, elas não se incorporaram ao texto como um todo, mas apenas ao final dele. Seria também fundamental pensar em um memorial em que se construíssem Etapas do Avaliar em cada finalização de Etapas do Informar.

Contudo, não se acredita que trazer uma nova formulação de Fases seja o caminho ideal desta monografia, pois as Fases são as escolhas de cada autor e não pretende-se aqui, de modo algum, limitar as escolhas; muito pelo contrário, aqui se propõem alternativas para que se produza cada vez mais textos em sala de aula.

Assim, em uma tentativa de abarcar todas as considerações feitas ao longo da análise, o quadro com as Etapas fica da seguinte forma:

Tabela 02: Memorial organizado em Etapas para textos futuros

<b>Etapas</b>	<b>Família a qual pertence</b>	<b>Conceito</b>
Etapa 1: Tese	Família do Avaliar	A Tese apresenta um ponto de vista a ser defendido acerca da construção do instrumento-guia ao longo do tempo. Se o autor a apresentar no início do texto como forma introdutória, o leitor consegue mapear e criar as expectativas que serão sanadas na Reiteração Final da Tese.

Etapa 2: Orientação 1	<b>Família do Informar</b>	<b>A Orientação apresenta os participantes da situação, bem como os cenários a serem construídos para que ocorra o Evento. O espaço e o tempo da história geralmente se iniciam nesta Etapa.</b>
Etapa 3: Evento 1	Família do Informar	O Evento expõe uma sequência cronológica de acontecimentos da vida de quem conta sua história. Nesta Etapa, revela-se a peculiaridade da informação, a qual é orientada por uma esfera do instrumento-guia.
Etapa 4: Reorientação 1	Família do Informar	A Reorientação é uma Etapa opcional que rearranja a perspectiva do autor, mostrando como se reavaliam os significados após o acontecimento explicitado no Evento.
Etapa 5: Argumentação 1	Família do Avaliar	A Argumentação é a Etapa que retoma a tese em conjunto com as informações obtidas a partir das Etapas do Informar. Assim, esta etapa é responsável pela união entre as Famílias de gênero, com a finalidade de defender uma opinião.
Etapa 6: Orientação 2	Família do Informar	A Reiteração da Tese funciona como uma Etapa conclusiva, a qual retoma, como unidade final, o instrumento-guia sendo significativo para a vida do autor a partir de todos os acontecimentos autobiográficos com suas respectivas argumentações.
Etapa 7: Evento 2	Família do Informar	
Etapa 8: Reorientação 2	Família do Informar	
Etapa 9: Argumentos 2	Família do Avaliar	
... <sup>16</sup>		
Reiteração da Tese	Família do Avaliar	

Confia-se que, ao organizar o Memorial em Etapas bem definidas, amplia-se a chance de uma escrita mais lúcida sobre determinado assunto, pois quando se reflete sobre o modelo do gênero, também se criam padrões importantes para a compreensão dos demais diante do texto.

A Tabela 02, portanto, pincela uma organização possível, a qual pode auxiliar futuros alunos a escreverem suas Memórias com base em um instrumento-guia.

Na seção seguinte, encaminham-se as conclusões e considerações finais desta monografia.

<sup>16</sup> As Etapas se repetiriam conforme a quantidade de partes da história for sendo retomada com o instrumento-guia.

## CONCLUSÃO

O gênero Memorial analisado tem um significado importante na minha formação acadêmica, pois ele esteve presente no início da graduação, na disciplina de Leitura e Produção Textual; na metade, na disciplina de Teoria e Prática de Leitura e; agora, na sua finalização, a partir da construção desta monografia.

Além disso, também é um gênero textual que refletiu sobre minha própria identidade enquanto leitora. Este gênero repensa nas diversas concepções de leitura conforme a trajetória de vida se modifica e é por isso que o considero importante para ser trabalhado em sala de aula, tanto no contexto acadêmico, quanto no contexto escolar.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados neste TCC, é possível compreender que o gênero Memorial tem o propósito comunicativo de informar uma história da própria vida a partir de um instrumento-guia, o qual neste caso é a leitura, que orienta e afunila o contexto para defender um ponto de vista, com intuito de constituir uma identidade acerca dos ensinamentos do instrumento-guia na vida daquele que compõe o texto. Assim, este gênero assemelha-se às autobiografias, pois “relata uma trajetória da própria vida de quem descreve” (CECCHIN e FUZER, 2018, p.17). O Memorial, por conter este acercamento com as autobiografias, forma parte do agrupamento de gêneros do Informar, na Família das Histórias.

Por outro lado, o que o diferencia das autobiografias é que o Memorial apresenta um instrumento-guia, isto é, um eixo temático para relatar esta trajetória. Além disso, o viés de construção identitária mostra um caráter avaliativo, a fim de defender um ponto de vista através desta autorreflexão. Por conta dessa opinião claramente avaliativa, o Memorial também se enquadra no Avaliar, na Família dos Argumentos.

Dessa forma, considera-se que este gênero se apresenta híbrido, por verificarem-se, nesta monografia, Etapas e Fases tanto da Família das Histórias, quanto da Família dos Argumentos. É, portanto, um gênero misto. A contribuição desta monografia foi de cunho organizacional, pois, ao verificarem-se as Etapas e Fases do texto *Cinco Livros que marcaram minha perspectiva de leitura (Ler é um desafio)*, pode-se traçar Etapas mais bem organizadas para novos Memoriais, já que assim foi possível refletir em uma maneira de ordenar as histórias em defesa de um ponto de vista. As Etapas e as Fases do texto analisado se encontram na Tabela 01 deste TCC.

Concebeu-se que o Memorial trabalha com agrupamentos de Etapas da Família das Histórias (Orientação^Evento^Reorientação) interrompidos por Etapas da Família dos Argumentos (Tese^Argumento 1^Argumento 2^...^Reiteração da Tese). Assim, a fim de unir as Etapas mistas, considerou-se que a maneira mais ordenada seria a seguinte:

*Tese^Orientação 1^Evento 1^Reorientação 1^Argumento 1^...^Reiteração da Tese.*

Ademais, acredito que a leitura é um ótimo mecanismo para estabelecer relações de mundo. Portanto, refletir sobre as leituras passadas é um processo essencial e que deve ser constantemente estimulado. Logo, as Etapas e as Fases são uma maneira de recordar o processo de leitura daquele que escreve o texto Memorial de Leitura. Elas revelam, nesse caso em específico, que a leitura é um desafio, isto é, é um processo de aquisição que abarca vários momentos significativos da vida de uma pessoa.

Como o próprio texto salienta, eu, enquanto autora, disserto que adoro desafios e por isso a leitura se consolidou em minha vida. Se o texto fosse escrito por outro autor, talvez a leitura não se consolidasse, uma vez que nem todos gostam de desafios. A perspectiva de Leitura para mim, então, é um processo dificultoso e que exige certa persistência para seu amadurecimento.

Por outro lado, o gênero Memorial não precisa ser necessariamente sobre Leitura, visto que, ao aplicá-lo nas escolas, dificilmente todos os alunos conseguirão traçar um passado com este instrumento-guia; porém, acredito na continuidade desta monografia e em sua ampliação para o meio escolar; e por isso, o Memorial poderia trabalhar com algo que fosse de interesse dos alunos. Este interesse pode ser: filmes, esportes, músicas etc.

Assim, pode-se utilizar as Etapas aqui introduzidas a fim de apresentar aos alunos um meio de organizar sua produção textual. Pretendo, em publicações futuras, elaborar um caderno didático sobre um Memorial que contenha um instrumento-guia de interesse dos alunos, a fim de detalhar este gênero com aplicabilidade em sala de aula.

Esta monografia encerra um ciclo de aprendizagens e de grandes reflexões acerca da graduação. A Licenciatura em Letras me propiciou reconhecer o meu papel como professora-pesquisadora, pois o professor é um eterno pesquisador e vice-versa.

*“La historia es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será.”*

Galeano

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, M. ARCOVERDE, R. **Leitura, interpretação e produção textual.**/ Maria Divanira de Lima Arcoverde, Rossana Delmar de Lima Arcoverde. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BRITTO, L. **Leitura: acepções, sentido e valor.** In **Nuances: estudos sobre Educação**; v. 21. n. 22; p. 18-22; 2012

CECCHIN, A. FUZER, C. **Atividade de leitura e produção de Biografias Multimodais.** UFSM: Ateliê de Textos, 2018.

FUZER, C. CABRAL. S.; **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras. Coleção as Faces da Linguística Aplicada. 2014, 228 p.

FUZER, C. **Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional.** São Paulo: D.E.L.T.A., 34.1, 2018. p. 269-304.

FUZER, et al. **Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional**, 2014, 21 p. In: **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional** (GAP/CAL 37375) e **Ateliê de Textos** (GAP/CAL 040190), com apoio PROBIC/Fapergs e PROEXT MEC-Sesu (p. 161 – 181).

FUZER, GERHARDT e WEBER (2016) **A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica.** *Linguagens & Cidadania*, v. 17, jan./dez., 2015.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). **An Introduction to Functional Grammar** (2.<sup>a</sup> ed.) Londres: Edward Arnold [1.<sup>a</sup> ed., 1985; 3.<sup>a</sup> ed. Com C. M. I. M. Mathiessen 2004].

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. (1999). **Construing experience through meaning A language-based approach to cognition**. London/ New York Cassell.

KLEIMAN, A. (1992) **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes/EdUNICAMP, 1993.

MARTIN, J.R. (1992). **English Text: System and Structure**. Ámsterdam: Benjamins.

MARTIN, J.R. (2002). **Writing history: construing time and value in discourses of the past**. Colombi and Schleppergell, pp. 87-118.

MARTIN, J. **Genre and Field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics**. In: 33rd International Systemic Functional Congress. Sydney: University of Sydney, 2006. 35 p.

MARTIN, J. R. (2007) **Construing Knowledge: a functional linguistic perspective**. In F. Christie e J.R. Martin (eds), **Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**, pp. 34-64. Londres: Cassell.

MARTIN, J.R. **Genre and language learning: A social semiotic perspective**. In: BYRNES, H. (Ed.) **Linguistics and Education: an International Research Journal**. Sidney: Elsevier, 2009. V. 20. p. 10-21.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2007/2008. 281 p.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School**. Equinox: 2012.

MATTHIESSEN, C. **The system of Transitivity: An exploratory study of text-based profiles.** Functions of Language, Volume 6, Issue 1, Jan 1999, p. 1 – 51.

PERINI, M.A. **Um aspecto da interpretação do tópico em português.** Série Estudos, v. 7, 1980.

ROTTAVA, Lucia. **A metáfora gramatical e seus efeitos no texto acadêmico: um estudo a partir do gênero memorial de leitura.** Comunicação apresentada no XIII Congresso ALSFAL, 06 a 10 de novembro de 2017, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, AR.

ROTTAVA, Lucia; **Leitura e Escrita na Pesquisa e no Ensino** In Espaço da Escola; n. 26; p. 61-68; 1998.

ROTTAVA, Lucia; **A Importância da Leitura na Construção de Conhecimento** In Espaço da Escola; n. 35; p. 11-16; 2000

ROTTAVA, Lucia; **A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de letras** In Signo; v. 37 n.63, p. 160-179, 2012.

SILVA, t. **Nos caminhos da natureza:** análise de gêneros na abordagem Sistêmico-Funcional em livros didáticos de ciências naturais. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VIAN JR. et al. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico funcionais com base no Sistema de Avaliatividade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

## ANEXOS

**ANEXO 1 – Tabela de Análise das Etapas e Fases do Gênero Memorial de Leitura**

<b>Etapa 1</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Título biográfico (Título argumentativo)	1 – <b>descrição</b> 2 - <b>argumentação</b>	1. Cinco Livros que <b>marcaram</b> minha perspectiva de leitura 2. (Ler é um desafio)
<b>Etapa 2</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Orientação 1	3, 4, 8, 9, 12, 13, 15 – <b>cenário</b>	3. <b>O primeiro livro</b> que recordo ter marcado a minha vida, já 4. <b>na infância</b> , chama-se “O Menino do Dedo Verde”. Pouco 5. recordo da história do livro; aliás, só recordo de algumas 6. passagens interessantes. Entretanto, lembro a experiência 7. inspiradora que foi ler o <b>único</b> livro que meu pai conseguiu 8. ler inteiro <b>em sua pré-adolescência</b> . <b>9. A nível de informação</b> , meu pai sempre tivera dificuldade 10. em ler e em relacionar letras com palavras e palavras com 11. texto. <b>12. Lá pelos meus dez anos</b> , por acaso encontrei o tal livro 13. surrado <b>no galpão de meu avô. Meu pai estava junto</b> e 14. então me contara que esse era um dos únicos livros que 15. lera, <b>talvez o único</b> .
<b>Etapa 3</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Evento 1	16 - <b>reação</b> 19 - <b>efeito</b> 21, 22, 23, 25 - <b>cenário</b> 27, 28 - <b>comentário</b>	16. <b>Naquele momento</b> , surgiu a curiosidade de conhecer as 17. páginas cuja história engajaram meu pai de forma a fazê- 18. lo completar a tarefa de ler um livro por completo. <b>19. Assim, despertada minha curiosidade</b> , coloquei “O 20. Menino do Dedo Verde” na bolsa e o li em dois dias. 21. Nunca contei para o meu pai, mas, <b>certo dia</b> , ele 22. encontrou o livro <b>no meu quarto, com sua assinatura</b> <b>23. infantil</b> , e se emocionou. No entanto, não lhe disse muito, 24. contemplei o silêncio. Ele me perguntou se lera, respondi 25. que sim. <b>Nunca fomos de expressar sentimentos e</b> 26. assim cumprimos nosso contrato social. 27. Esse é um livro marcante <b>não</b> por seu conteúdo, <b>mas sim</b> 28. pela sua história.



Etapa 4	Fases	Trecho
Orientação 2	29, 30, 34, 36, 37 <b>cenário</b>	29. <b>O segundo livro</b> que marcou a minha vida <b>advém da</b> <b>30. época dos meus quinze anos. Naquela época</b> , eu não era 31. acostumada a ler livros: só lia os que me eram obrigados 32. pela escola. Lia muitas revistas do universo teen, mas 33. nada muito longo. Eu não fui incentivada ao hábito da 34. leitura <b>pela minha família</b> , pois eles também dificilmente 35. liam alguma coisa: apenas recorde do jornal diário que era 36. lido <b>nos cafés da manhã</b> ; como eu <b>tinha quinze anos</b> e 37. nenhum interesse em futebol, política ou assassinatos, 38. via-me presa ao horóscopo desse jornal.
Etapa 5	Fases	Trecho
Evento 2	40, 41, 48, 49 - <b>descrição</b> 42, 43, 44, 45, 64, 65, 66, 62 - <b>reflexão</b> 46, 63, 64, 65, 66, 68, 69 <b>reação</b> 64 <b>problema</b> 58, 59. <b>comentário</b> 60 <b>cenário</b> 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56. <b>diálogo</b> 57, 62, 63 <b>eventos</b>	39. Embora não tivesse o costume, ao ver alguém lendo um 40. <b>livrão, daqueles com 500 páginas</b> , me deparava com uma 41. adolescente <b>curiosa e interessada</b> . Além disso, eu 42. também <b>valorizava o ato</b> : achava as pessoas que liam 43. livrões <b>mais inteligentes</b> , pois <b>passavam um ar de</b> 44. <b>cultura, eram aclamados pelos professores e</b> 45. <b>consequentemente tinham um vocabulário melhor</b> . 46. <b>É claro que eu queria me igualar a eles</b> . 47. Portanto, fui a uma amiga a qual considerava <b>muito culta</b> : 48. <b>ela lia em casa e a mãe dela sempre comprava um livro</b> 49. <b>novo por mês, daqueles caros</b> . 50. - <b>Amiga, eu queria ler algo, mas não sei que livro eu</b> 51. <b>escolho</b> . 52. - <b>Tem um que eu li mês passado e achei o máximo, é</b> 53. <b>muito bom. Se tu “quiser”, te empresto. Se chama “A</b> 54. <b>menina que roubava livros”, mas já aviso, é um livro</b> 55. <b>meio pesado de ler</b> . 56. - <b>Ok, eu aguento. Vou pedir pra minha mãe comprar</b> . 57. Minha mãe <b>reclamou</b> do preço do livro, mas <b>comprou</b> . 58. Ela disse que eu podia pedir emprestado, mas, <b>afinal</b> , qual 59. a graça de ler um livro daquele tamanho e não o ter na 60. estante para dizer que leu?! <b>Na época</b> , eu não tinha 61. uma estante, mas deixaria o livro bem à mostra para todo 62. mundo ver. Minha mãe, <b>coitada, pagou</b> o pato e 63. <b>comprou</b> o livro para me ver feliz.

		64. <b>Tentei</b> ler durante um ano: <b>eu não me concentrava</b> , eu 65. lia e <b>não sabia</b> o que tinha lido, aí voltava páginas, <b>dava</b> 66. <b>sono</b> , mesmo a história sendo interessante. <b>Foi dureza</b> . 67. Entretanto, <b>não desisti</b> até que o lesse inteirinho, de cabo 68. a rabo. <b>Procurei</b> entender todas as sentenças, <b>levava-o</b> <b>69. para cima e para baixo</b> , justamente a fim de <b>mostrar</b> 70. que eu estava lendo.
<b>Etapa 6</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Reorientação 2	71 – <b>solução</b> 74 - <b>reação</b> 76, 77, 78, 79 - <b>efeito</b>	71. <b>Quando</b> o terminei, <b>passei</b> uns cinco dias chorando. Foi 72. a primeira vez que eu tinha lido um livro que não acabava 73. bem, nem sabia que era permitido um final infeliz, <b>mas</b> 74. <b>amei. Adorei</b> o livro, embora tenha achado o ato da 75. leitura muito difícil. 76. Li alguns best-sellers da época, só que <b>não ingressei de</b> <b>77. cabeça</b> nesse mundo. <b>Ainda achava lindo</b> ver o pessoal 78. com livros grossos na mochila, mas <b>não tinha</b> 79. <b>motivação nem dinheiro</b> para ter o próprio livro.
<b>Etapa 7</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Orientação 3	80, 81, 82, 83, 90 - <b>cenário</b> 84. 85, 86, 87 – <b>evocação</b> 91, 92, 93 – <b>reação</b>	80. <b>Quando</b> estava escolhendo qual faculdade cursar e me 81. preparando para prestar vestibular, <b>outra</b> amiga pediu um 82. quadro de presente, <b>o qual tinha a seguinte frase</b> 83. <b>estampada, em francês:</b> 84. <b>“Lolita, lumière de ma vie, feu de mês reins. Mon</b> 85. <b>péché, mon ame. Lo-lii-ta: le bout de la langue fait</b> 86. <b>trois petits pás le long du palais pour taper, à trois,</b> 87. <b>centre le dents. Lo. Lii. Ta.”</b> 88. Pesquisei a frase na internet, pois eu jamais admitiria que 89. eu não sabia do que se tratava o quadro que ela pediu. 90. Descobri que era de <b>um livro, o livro favorito dela.</b> 91. Fiquei curiosa e tinha um filme. (40) <b>Não queria</b> ver o 92. filme sem ler o livro. <b>Não queria</b> ler o livro para não me 93. perder no vestibular, <b>afinal</b> , tinham as leituras 94. obrigatórias para ler.
<b>Etapa 8</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>

Evento 3	95, 98, 101, 102 - eventos 104, 108, 109, 110, 111, 114 - reação 105, 106, 107 - cenário 112, 113 - comentário	95. Escolhi <b>Letras</b> (essa escolha daria um novo texto pelo 96. fato de ler no máximo um livro por ano e nunca ter 97. pensado em fazer algo assim, por isso não vou me explicar 98. aqui) e assim que entrei no curso, ganhei carta branca 99. para gastar em livros, pois meus pais estavam 100. extremamente orgulhosos e nesse curso havia muita 101. leitura, diziam eles. Fui à livraria sem saber como 102. escolher, afinal o curso não havia começado: comprei 103. um dicionário “Aurélio” e o tal de “Lolita”... 104. Que livro!!! Não o dicionário, mas sim “Lolita”. Eu, 105. com 19 anos, na pressa de ter um acervo de 106. leituras fantásticas para compartilhar com meus 107. colegas letristas, devorei-o em uma semana. 108. Fiquei chocada, incomodada e, principalmente, 109. envergonhada por gostar de uma história de pedofilia. 110. Obviamente, eu odiava o narrador, mas eu ele me 111. deixava curiosa e encantada pela história. Que vida 112. cruel e violenta para uma menina de 12 anos. Ao 113. mesmo tempo, uma vida que merecia um livro. 114. Eu queria mais.
<b>Etapa 9</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Reorientação 3	115 - cenário 116 - eventos 120 - reação	115. Depois, no primeiro semestre da faculdade, 116. tivemos uma breve introdução à fonologia e relacionei 117. imediatamente a frase impactante que virou quadro na 119. parede do quarto de minha amiga com o curso. Eu 120. estava amando a Letras e a leitura.
<b>Etapa 10</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Orientação 4	121, 124, 125 - cenário	121. Passado um semestre de curso e um monte de leituras 122. (um número maior ainda de leitura de resumos porque 123. literalmente não é possível acompanhar tudo dentro do 124. curso), fomos para o Espanhol II, minha ênfase. 125. Nessa cadeira, teríamos de ler três livros e fazer um 126. ensaio sobre um deles, no mínimo.
<b>Etapa 11</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>

Reorientação 4	127 – reação 128, 129 - cenário 135, 136 efeito 130, 136 comentário	127. <b>Li dois</b> , amei absurdamente a um: “ <b>La Fiesta del 128. Chivo</b> ”, de <b>Mario Vargas Llosa</b> . Foi meu segundo livro 129. em espanhol <b>e, apesar da dificuldade de ler em outra 130. língua, (63) foi um livro</b> muito bom e muito diferente. <b>131. (64) Novamente</b> , doeu ler, <b>principalmente por ser uma 132. língua diferente da qual eu estava acostumada, e também 133. doeu presenciar uma cena de estupro e de violências sem 134. romantismo (sim, foi como se eu tivesse presenciado). 135. Eu chorei, eu fiquei</b> semanas com um embrulho no <b>136. estômago. Este livro</b> me destruiu.
<b>Etapa 12</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Argumentação 1	137, 141, 142 - <b>explicação</b> 144 - <b>conclusão</b>	137. (67) Mas, <b>graças a este tipo de leitura</b> , me sinto capaz 138. de perceber como mascaramos a violência que está ao 139. nosso lado e de que maneira deixamos de apontar um 140. preconceito pela romantismo de sua contagem. (68) 141. <b>Por causa desse livro</b> , também me questionei mais 142. sobre o narrador de Lolita. (69) <b>Por causa deste livro</b> , 143. não sou mais uma leitora ingênua. (70) Fiz, <b>portanto</b> , 144. novas relações entre textos.
<b>Etapa 13</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Orientação 5	145, 146, 147, 148 - <b>cenário</b> 149 - <b>reação</b>	145. <b>Depois disso, para trazer meu quinto livro</b> , só consigo 146. pensar sobre a leitura que fiz <b>nas férias, indicada pela 147. minha amiga e colega Luiza, ao perceber que eu tinha 148. os mesmos gostos que os dela</b> : “Ensaio sobre a 149. Cegueira”. Eu também <b>adorei</b> o desafio de conhecer 150. a escrita sem pontuação de José Saramago.
<b>Etapa 14</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>
Tese	151, 152, 153 - <b>opinião</b>	<b>151. Considero</b> a leitura de livros fortemente 152. impactantes como um desafio, <b>não só</b> um desafio 153. cognitivo, <b>mas também</b> um desafio de enfrentar aquilo 154. que não suportaria vivenciar.
<b>Etapa 15</b>	<b>Fases</b>	<b>Trecho</b>

Reiteração da Tese	155, 156, 157, 158, - explicação consecutiva	155. Por <b>adorar desafios, não desisti de comprar “A menina 156. que roubava livros”</b> ; por <b>adorar desafios, não desisti de 157. cursar Letras, apesar de não ter um passado leitor</b> ; por <b>158. adorar desafios, li livros em outra língua</b> ; por <b>adorar 159. desafios, não desisti de ler aquilo que me tirava da zona 160. de conforto.</b>
--------------------	--	---