



Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: propósitos, estruturas e realizações textuais

Genres of schooling according to the Sydney School: purposes, structures and textual instantiations

Fausto Caels

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
fausto.caels@ipleiria.pt

Luís Filipe Barbeiro

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
luis.barbeiro@ipleiria.pt

Carlos A. M. Gouveia

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
Letras, Universidade de Lisboa
carlos.gouveia@letras.ulisboa.pt

Resumo:

O presente artigo propõe uma introdução aos géneros escolares, como suporte do trabalho a realizar pelos professores, na implementação de abordagens de leitura e de escrita de base genológica. Adota, para o efeito, os princípios teóricos e metodológicos da Linguística Sistemática-Funcional e, mais especificamente, dos estudos de género desenvolvidos no seio da Escola de Sydney. O artigo define o conceito de género, introduz uma sistematização de géneros escolares, organizada em função dos seus propósitos sociocomunicativos, discute a estrutura dos géneros e aflora a questão dos textos não canónicos ou mistos. O artigo socorre-se da descrição dos géneros escolares proposta em obras de referência da Escola indicada, como Martin e Rose (2008) ou Rose e Martin (2012), adaptando-a e ilustrando-a com dados originais relativos à realidade portuguesa, recolhidos no âmbito do projeto “Textos, Géneros e Conhecimento – para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino”, desenvolvido no CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra. Defende-se que o domínio das características dos diferentes géneros, designadamente dos seus objetivos sociocomunicativos e da sua organização estrutural, constitui o fundamento para a ação pedagógica segundo a perspetiva que integre os géneros no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: género; géneros escolares; Escola de Sydney; estrutura textual



Abstract:

This paper offers an introduction to the genres of schooling, as a means of supporting teachers with the implementation of genre-based approaches to reading and writing. To this end, it adopts the theoretical and methodological principles of Systemic-Functional Linguistics and, more precisely, of the genre studies of the so called “Sydney School”. The paper defines the concept of genre, introduces a classification system for the genres of schooling, organized according to social and communicative purposes, discusses the structure of the genres and briefly examines the topic of non-canonical or mixed texts. The paper follows closely the descriptions proposed in two seminal works within the Sydney School, Martin & Rose (2008) and Rose & Martin (2012), adapting and illustrating them with original data from the Portuguese context, collected within the project “Texts, Genres and Knowledge – towards the mapping of disciplinary language uses in different levels of education”, carried out at CELGA-ILTEC, research institute in general and applied linguistics of the University of Coimbra. As argued in the paper, knowledge of the different genres and their features, namely of their social and communicative purposes and their structural realization, forms the base for pedagogic interventions that incorporate genres into the teaching and learning process.

Keywords: genre; genres of schooling; Sydney School; text structure

Resumen:

Este texto propone una introducción a los géneros escolares, como apoyo para el trabajo que deben realizar los maestros, de acuerdo con un enfoque basado en el género. Para este fin, adopta los principios teóricos y metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional y, más específicamente, de los estudios de género desarrollados dentro de la Escuela de Sydney. El artículo define el concepto de género, introduce una sistematización de los géneros escolares, organizada de acuerdo con sus propósitos socio-communicativos, discute la estructura de los géneros y plantea la cuestión de los textos no canónicos o mixtos. El artículo utiliza la descripción de los géneros escolares propuesta en los trabajos de referencia de la escuela indicada, como Martin y Rose (2008) o Rose y Martin (2012), adaptándola e ilustrándola con datos originales sobre la realidad portuguesa, recogidos como parte del proyecto “Textos, Géneros y Conocimiento - hacia el mapeo de usos disciplinarios del lenguaje en diferentes niveles de educación”, desarrollado en CELGA-ILTEC de la Universidad de Coimbra. Se argumenta que el dominio de las características de los diferentes géneros, en particular de sus objetivos sociocomunicativos y su organización estructural, constituye la base para la acción pedagógica desde la perspectiva de la Escuela de Sydney, que otorga a los géneros un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: género; géneros escolares; Escuela de Sydney; estructura textual

Introdução

Pretende-se, com este artigo, introduzir e definir o conceito de género tal como é entendido na Escola de Sydney. Pretende-se, igualmente, demonstrar a aplicação/ aplicabilidade deste conceito na descrição, análise e classificação de textos escolares, aqui designados como géneros



escolares. O artigo surge na sequência da Oficina “Ler para Aprender” dinamizada pelos autores no VI EIRE. Tendo verificado que a maioria dos professores está pouco familiarizada com a noção de género da Escola de Sydney – e sendo esse conhecimento instrumental aos princípios pedagógicos abordados na oficina – considerou-se importante organizar, sob a forma de texto, os principais conceitos e princípios de descrição textual praticados na referida perspetiva. O artigo é enquadrado pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) e pelos estudos de género desenvolvidos na Escola de Sydney, com destaque para as obras seminais de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

O artigo inclui uma definição geral do conceito de género segundo a Escola referida, uma apresentação sucinta dos géneros escolares e das suas características contextuais e textuais, uma discussão da relação entre o conceito de género e os textos individuais e algumas considerações finais que projetam os aspetos abordados para o ensino-aprendizagem. A exposição dos conceitos é acompanhada de exemplos textuais, utilizados na oficina e recolhidos no âmbito do projeto *Textos, Géneros e Conhecimento – para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino*, em desenvolvimento no CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra.

O conceito de género segundo a Escola de Sydney

A Escola de Sydney é uma corrente em Estudos de Género de origem australiana, enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Inicialmente desenvolvida por linguistas e educadores australianos (vd. Painter, 1986; Painter & Martin, 1986; Rothery, 1994; Rothery, 1996), a Escola de Sydney rege-se por dois objetivos principais: (i) identificar e descrever os géneros associados a diferentes contextos socioculturais e (ii) desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas informadas pela noção de género.

Esta Escola define o género de forma funcional, utilitária e socialmente orientada. Neste sentido, os géneros são vistos como padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura (Martin & Rose, 2008). Num sentido mais pragmático, os géneros são entendidos como tipos de texto que se definem de acordo com a sua função e de acordo com a sua estrutura. A função refere-se ao papel social e comunicativo dos géneros. Algumas questões que se podem colocar nesse âmbito são: *Para que serve este género? Por que razão o escrevemos/lemos? O que se pretende realizar ou saber por meio dele?* A estrutura, por seu turno, diz respeito à organização discursiva dos géneros colocada ao serviço da realização dessas funções. Surge associada a questões como: *Quais são as principais partes ou blocos de significado que tipificam este género? Em que ordem se apresentam? Que relações semântico-discursivas são estabelecidas entre eles?* Como indicado, entende-se, na Escola de Sydney, que a estrutura de um género decorre diretamente da sua função. Diferentes tipos de texto organizam-se, assim, de forma diferente, uma vez que cumprem funções sociais diferentes.



Os géneros escolares

Esta secção apresenta, de forma faseada, os três parâmetros essenciais à definição dos géneros acima enunciados – contexto, propósito e estrutura, aplicando-os aos textos escolares.

Um primeiro passo essencial na análise de género consiste na delimitação do contexto sociocultural que se estuda. Será possível, em teoria, fazer um levantamento de todos os géneros existentes na sociedade. Estudos na Escola de Sydney, porém, mostram que é mais profícuo centrar a análise em contextos mais circunscritos (cf. Martin & Rose, 2008).

O contexto geral sob foco neste artigo é o sistema educativo correspondente aos três ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Dentro deste contexto geral, é possível delimitar outros contextos mais específicos, em função dos níveis de ensino, das áreas disciplinares ou do papel do aluno enquanto consumidor ou produtor de textos. Tornase, assim, possível formular perguntas de investigação mais específicas, como: *Qual é o papel da língua nas várias disciplinas do currículo? Quais são os géneros que ocorrem nas diferentes disciplinas? Os géneros que os alunos aí leem são idênticos aos géneros que produzem?* Perguntas como estas remetem para a possível delimitação e mapeamento de um conjunto de géneros que poderemos designar como escolares. Com tal designação, referimo-nos, portanto, aos géneros utilizados na transmissão e avaliação dos conhecimentos previstos nas várias disciplinas do currículo.

Importa reforçar que os géneros escolares configuram um conhecimento de literacia especializado, frequentemente implícito ou oculto no currículo, mas, ainda assim, objeto de avaliação por parte do sistema. Isto é, embora a maioria dos géneros não seja ensinada de forma explícita, o seu domínio é essencial ao sucesso escolar. Este domínio condiciona a capacidade dos alunos em aceder aos conteúdos programáticos “armazenados” nos textos e a sua capacidade de expressão oral e escrita, nos múltiplos textos que são solicitados a produzir nas diferentes disciplinas. A Escola de Sydney procura, por um lado, contrariar este currículo oculto e, por outro, desenvolver estratégias e recursos que permitam aos professores veicular os conteúdos de especialidade previstos nos programas e, ao mesmo tempo, ensinar os recursos textuais e linguísticos. É premissa de base da Escola de Sydney que todos os alunos devem ser expostos a tais práticas integradas, por forma a garantir oportunidades mais equitativas e mais justas no acesso ao currículo e, subsequentemente, ao ensino superior e/ou mercado de trabalho. Algumas perguntas a que a teoria procura responder neste domínio são: *O que acontece quando os alunos não dominam satisfatoriamente os géneros? Que papel pode a disciplina de Português desempenhar na preparação dos desafios de literacia do currículo? De que forma se pode incorporar o ensino dos géneros nas outras disciplinas? Como pode a leitura de textos de diferentes géneros ser mobilizada para o desenvolvimento da escrita?*

Mapeamento e propósitos sociocomunicativos

A identificação dos géneros associados ao currículo resulta num mapa de géneros escolares. Tal mapa sistematiza os géneros sob a forma de uma rede ou um sistema de classificação. Dito de outra forma, o mapa define a escola como um contexto sociocultural onde os vários participantes



(professores, alunos, currículo) interagem por meio de géneros. Enquanto o número de textos que pode ocorrer nesse contexto é, em teoria, ilimitado, as funções e os padrões organizacionais desses textos, e, por conseguinte, os géneros, são finitos. O currículo, na sua globalidade, e os níveis de ensino e áreas disciplinares, de modo específico, socorrem-se de um conjunto limitado e previsível de géneros. Reproduz-se abaixo (Figura 1) o mapa geral dos géneros da escola proposto por Rose e Martin (2012), nele se condensando cerca de 30 anos de investigação-ação. Mapas mais específicos, dedicados a áreas disciplinares ou níveis de ensino particulares, podem ser encontrados em Martin e Veel (1998) e Unsworth (2000) para as Ciências, Coffin (2006) e Shleppegrell e Achugar (2003), para a História ou Christie e Derewianka (2008), para uma visão desenvolvimental da escrita escolar numa perspetiva genológica. Para estudos dedicados à realidade escolar portuguesa, veja-se Gouveia (2008), que, a propósito da noção de texto e do seu uso no contexto escolar, introduz as noções de género e de potencial de estrutura genológica, enquanto sequencialização do texto em momentos obrigatórias e opcionais, Gouveia (2013), que propõe um primeiro mapeamento dos géneros escolares nesta perspetiva, Caels e Quaresma (2019a), que oferecem uma sistematização dos géneros mobilizados em manuais de História (e Geografia de Portugal) do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, ou Caels e Quaresma (2019b), que mapeiam os géneros da disciplina de Ciências Naturais.

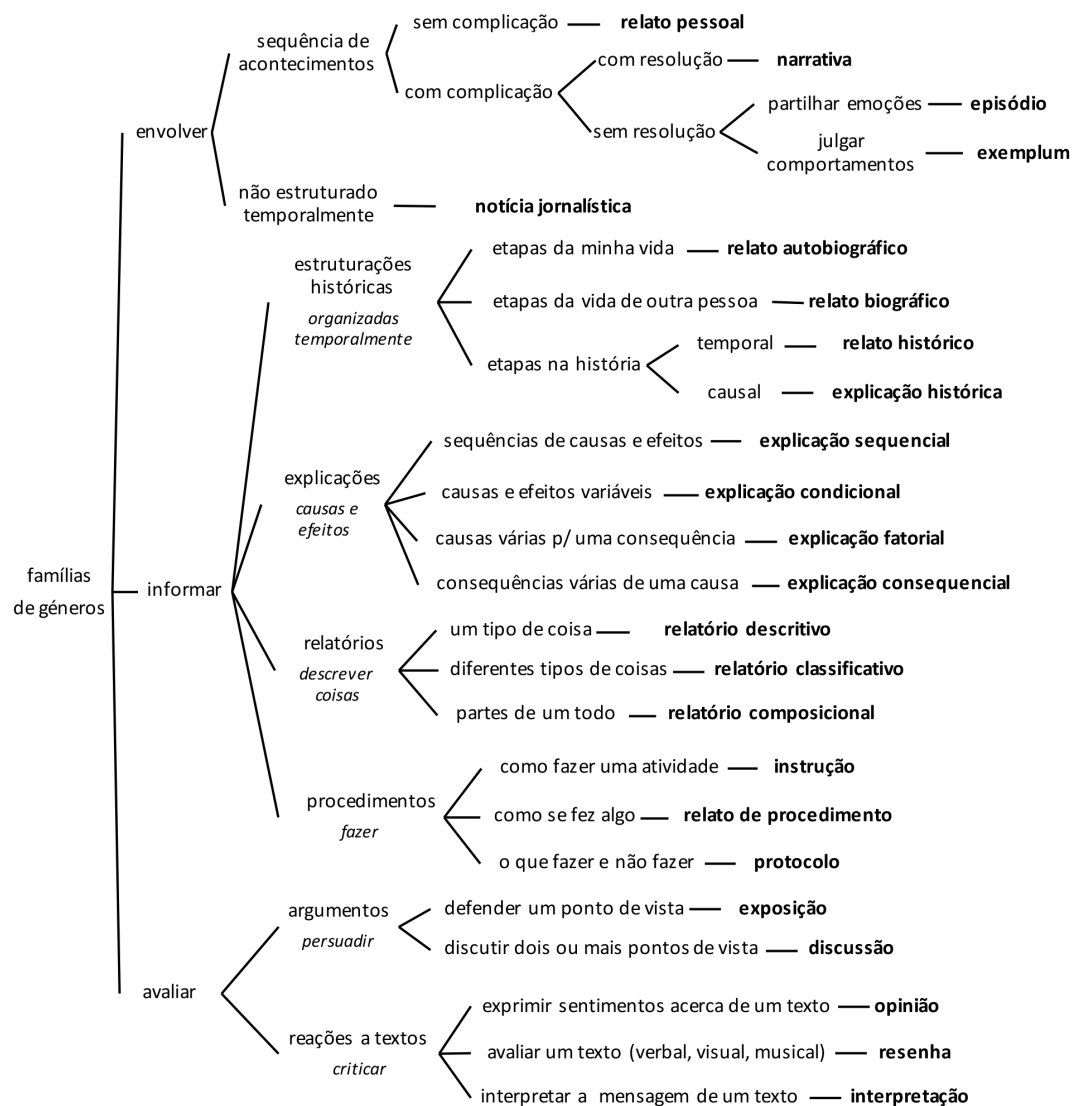


Figura 1: Gêneros escolares (Adaptado de Rose & Martin, 2012, p. 128, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos no projeto Europeu TeL4ELE)

O mapa de gêneros escolares encontra-se organizado em função de propósitos sociocomunicativos progressivamente mais detalhados, como se observa na leitura da esquerda para a direita. A primeira escolha distingue entre três propósitos globais: “envolver o leitor”, “informar o leitor” e “avaliar (algo) para o leitor”. O propósito “envolver” concretiza-se por meio de uma única



família de géneros, designada de “histórias”. Estes géneros têm como traço comum o facto de narrarem eventos (reais ou fictícios) de uma forma que alicie, cativa ou “envolva” o leitor, por exemplo, com recurso ao *suspense* ou à emoção. O propósito “informar” dá origem a quatro famílias genológicas distintas, aqui designadas como “estruturações históricas”, “relatórios”, “explicações” e “procedimentos”. Estas famílias especializam-se na reprodução de informação factual, sendo utilizados numa diversidade de disciplinas, tanto na área das Ciências, como das Humanidades. O propósito “avaliar”, por fim, conduz a duas famílias, designadas de “argumentos” e “reações a textos”. Enquanto a primeira família tem como propósito mais específico a avaliação de pontos de vista, a segunda avalia textos, aqui entendidos num sentido lato (escritos, orais, multimodais, mas também musicais ou arquitetónicos, entre outros). Esta visão tripartida permite, desde logo, visualizar algumas prioridades pedagógicas, seja o enfoque em recursos estilísticos, no caso dos textos que “envolvem”, seja em conteúdos de especialidade, no caso dos textos que “informam”, seja, ainda, em recursos avaliativos e persuasivos, para os textos que “avaliam”.

Segue-se uma caracterização – necessariamente sinótica – dos géneros individuais que compõem as sete famílias identificadas.

A família das histórias compreende cinco géneros: o relato, que dá conta de uma sequência linear de eventos organizados no tempo; a narrativa, que implica um enredo, isto é, uma complicação a ser resolvida pelas personagens; o episódio, que introduz uma complicação, seguida de uma reação emocional por parte da personagem e o *exemplum*, que introduz uma lição moral a partir de uma complicação vivenciada ou causada pelas personagens (pense-se, por exemplo, nas fábulas). A notícia jornalística constitui um caso particular, na medida em que veicula principalmente informação factual a partir de uma estrutura não cronológica. Embora a notícia possa conter sequências lineares de eventos, a sua estrutura global é determinada, sobretudo, pela apresentação de ângulos complementares sobre o acontecimento em foco.

A família das estruturações históricas engloba três géneros: o relato autobiográfico, que permite relatar o percurso de vida do próprio autor; o relato biográfico, que relata a vida e os principais feitos de outra pessoa, tida como relevante no domínio em estudo, e o relato histórico, que dá conta de uma sequência de eventos do passado, organizados no tempo. A família dos relatórios define e categoriza entidades: o relatório descritivo caracteriza uma única entidade (ou classe de entidades) segundo vários ângulos; o relatório composicional decompõe uma entidade nas suas partes constituintes e o relatório classificativo organiza entidades (e, por vezes, processos) numa taxonomia. A família das explicações dá conta de relações de causa e efeito entre eventos, podendo apresentá-los como uma sequência linear, no caso da explicação sequencial, ou focar as suas causas e efeitos, respetivamente na explicação fatorial e na explicação consequencial. A família dos procedimentos acompanha atividades práticas, fornecendo orientações para a sua realização (instrução), dando conta da sua implementação e dos resultados obtidos (relato de procedimento) ou definindo normas de conduta (protocolo).

A família dos argumentos contém dois géneros: a exposição,¹ em que se argumenta a favor ou contra um único ponto de vista, e a discussão, em que se debatem dois ou mais lados

1 Não confundir com o termo “exposição” ou “texto expositivo” adotado nos documentos orientadores da disciplina de Português, que aponta, de forma indiferenciada, para diferentes tipos de textos factuais.



de uma mesma questão. A família das reações, por fim, distingue entre a opinião, que veicula emoções e opiniões pessoais acerca de um texto, a resenha, que descreve e avalia um texto, e a interpretação, que interpreta a mensagem de um texto.

Não sendo possível ilustrar todos os géneros, quanto à manifestação de características linguísticas a eles associadas, apresentamos dois textos retirados de manuais de História. O primeiro texto narra acontecimentos passados em função de um eixo temporal (Relato histórico); o segundo explica relações causais entre acontecimentos do passado (Explicação Sequencial). Os recursos que expressam informação de natureza temporal encontram-se assinalados a laranja; os recursos que expressam informação de natureza causal, a azul. As desinências verbais encontram-se sublinhadas.

TEXTO 1: A morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono	TEXTO 2: A animação dos núcleos urbanos
<p>Em 1557, quando D. João III morreu, sucedeu-lhe o neto, D. Sebastião, uma vez que o pai deste já tinha morrido. Como D. Sebastião tinha apenas três anos, a regência do reino ficou a cargo, primeiro, da sua avó, D. Catarina e, depois, do cardeal D. Henrique, seu tio-avô.</p> <p>Em 1568, D. Sebastião, com 14 anos, assumiu o governo do reino.</p> <p>O jovem rei preparou um exército com cerca de 18 000 homens e, em 1578, partiu para o Norte de África, para combater os Muçulmanos. Em agosto, na batalha de Alcácer Quibir, após longa caminhada, o exército português foi derrotado pelo exército muçulmano. Nesta batalha, morreram cerca de nove mil portugueses e quase todos os restantes foram feitos prisioneiros. D. Sebastião morreu também na batalha, sem ter deixado descendentes.</p> <p>Após a morte de D. Sebastião, subiu ao trono o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que já tinha sido regente entre 1552 e 1568. A sua principal preocupação foi resolver o problema da sucessão.</p> <p>(Matias, A., Oliveira, A. R. & Cantanhede, F., 2016)</p>	<p>O ressurgimento económico permitiu a reanimação das cidades. Assistiu-se a um aumento da população urbana que, em parte, se instalou fora das antigas muralhas, originando um burgo novo ou de fora, à volta do qual era construído uma nova muralha (doc. 4). Os habitantes do burgo novo designavam-se por “burgueses” e eram, essencialmente, artesãos e comerciantes.</p> <p>À medida que a população das cidades foi crescendo, foi aumentando e especializando-se a produção artesanal. Os artesãos, como ferreiros, sapateiros, ourives, agruparam-se em profissões, dando assim origem, por exemplo, em Lisboa, à rua dos Sapateiros e à rua do Ouro. Estes agrupamentos de profissões contribuíram para os artesãos exercerem maior influência junto do rei.</p> <p>Entre os comerciantes, alguns enriqueceram, especialmente, devido ao comércio internacional.</p> <p>(Oliveira, A. R. et al., 2014)</p>

Quadro 1: Narrar vs. Explicar

Como se pode conferir pelo quadro, os textos partilham algumas características básicas: dão conta de eventos do passado, facto gramaticalmente reforçado pelo uso do pretérito, e pressupõem uma organização temporal, sendo que a ordem de referência dos eventos nos textos respeita a ordem em que efetivamente aconteceram no tecido histórico. À parte estas semelhanças, os



textos exibem também um conjunto de diferenças-chave. O Texto 1 abunda em informações de natureza temporal, empregando uma diversidade de recursos léxico-gramaticais para situar acontecimentos (por ex. “Em 1568, D. Sebastião (...) assumiu o governo do reino”) e para relacionar temporalmente acontecimentos entre si (por ex. “após longa caminhada, o exército português foi derrotado”). O Texto 2, em contraste, é mais rico em informações de natureza causal, empregando tanto verbos (por ex. “dar origem”, “contribuir para”, “originar”), como conectores discursivos (por ex. “assim”, “devido a”) para expressar relações de causa e efeito. Como mostra esta breve análise, o propósito sociocomunicativo constitui uma força configuradora dos textos escolares, determinando inclusivamente escolhas microlinguísticas, ao nível da construção da frase ou da escolha de vocabulário.

Estrutura definidora

O propósito sociocomunicativo, embora fundamental para a definição dos géneros, raramente é tornado explícito nos textos. Constitui, antes, uma informação pré-textual ou metatextual. Pense-se como são poucos os textos que incluem uma declaração de objetivos. A análise microlinguística, esboçada acima, é uma das ferramentas utilizadas pela Escola de Sydney, ainda que não seja a mais importante. Considera-se que a marca linguística mais visível dos géneros reside na sua estrutura. Isto é, considera-se que o propósito sociocomunicativo se concretiza necessariamente por meio de uma estrutura textual e que propósitos diferentes resultam em estruturas – e, por conseguinte, géneros – diferentes. Em termos práticos, a análise dos géneros escolares centra-se, assim, na análise da estrutura dos textos que circulam no contexto educativo. Outras análises mais finas poderão contribuir para o enriquecimento desta análise, sem, contudo, a substituir.

Na operacionalização da análise estrutural dos géneros, a Escola de Sydney tem em conta habitualmente dois níveis. O primeiro nível, de natureza mais geral, corresponde ao conjunto dos principais blocos organizativos dos textos. A estes blocos dá-se o nome de “etapas”. As etapas podem ser definidoras ou opcionais. As etapas definidoras ocorrem em (quase) todos os textos que pertencem a um determinado género. Definem, deste modo, esse mesmo género. As etapas opcionais, em contraste, ocorrem apenas em alguns textos e não afetam a estrutura prototípica do género. Assim, para fazer o mapeamento genológico de um determinado contexto sociocultural, é necessário dispor de um conjunto alargado de textos, a fim de identificar regularidades e exceções na organização dos mesmos. O segundo nível, mais específico, corresponde à organização da informação no interior das etapas. Fala-se, neste caso, em “fases”. A identificação das fases é pertinente, sobretudo, nas etapas de maior extensão. As fases não obedecem necessariamente a uma ordem pré-estabelecida, podendo ocorrer, ou não, em todos os textos. Por outras palavras, enquanto as etapas são determinantes para a definição do género e a classificação dos textos, as fases parecem estar mais dependentes de opções pessoais de quem fala/escreve. Cada etapa e cada fase está associada a uma função específica dentro do género. Sempre que possível, procura-se atribuir um nome funcional às etapas e fases, de modo a aludir e a identificar o seu papel nos textos.



O Quadro 2 dá conta das principais etapas dos géneros escolares previamente identificados. As etapas opcionais (não verificadas em todos os textos do género, embora relevantes para a concretização do seu propósito) encontram-se assinaladas entre parênteses curvos.²

Género		Etapas
Histórias	Relato	(Orientação) Série de eventos
	Narrativa	Orientação Complicação Resolução
	<i>Exemplum</i>	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia jornalística	<i>Lead</i> Ângulos
Estruturas históricas	Relato Autobiográfico	Orientação Etapas de vida
	Relato Biográfico	Orientação Etapas de vida
	Relato Histórico	Orientação Etapas
Relatórios	Relatório Descritivo	Entidade Descrição
	Relatório Classificativo	Sistema de Classificação Descrição dos tipos
	Relatório Composicional	Entidade Descrição das partes
Explicações	Explicação Sequencial	Fenómeno Explicação
	Explicação Fatorial	Fenómeno Fatores
	Explicação Consequencial	Fenómeno Consequências
Procedimentos	Instrução	(Objetivo) (Âmbito) Material Método
	Relato de procedimento	Objetivo (Material) Método Resultados Discussão/ Conclusão
	Protocolo	Âmbito Lista de regras
Argumentos	Exposição	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Questão Lados Resolução / Síntese
Reações a textos	Opinião	Avaliação Reação
	Resenha	Contexto Descrição Avaliação
	Interpretação	Avaliação Descrição Reafirmação

Quadro 2: Estrutura definidora dos géneros escolares

² Transcende o âmbito do presente artigo introduzir e discutir as fases dos géneros escolares. Veja-se, por exemplo, Caels & Quaresma (2019b) para uma discussão das fases dos textos factuais mobilizados na didática das Ciências.



Como mostra o quadro, seria extremamente redutor (e falacioso) submeter todos os textos escolares a uma visão tripartida de introdução, desenvolvimento e conclusão, como frequentemente acontece. Na realidade, cada gênero exibe a sua própria estrutura, decorrente do propósito que o motiva. Consequentemente, na perspectiva aqui adotada, defende-se que os professores devem dominar a estrutura organizativa específica dos gêneros a que a área disciplinar que lecionam recorre.

Apresenta-se, de seguida, a análise estrutural de dois textos, a título ilustrativo (Quadros 3 e 4). O Texto 3, *Sábios como camelos*, de José Eduardo Agualusa (2000), pertence ao gênero Narrativa. O Texto 4, que consiste num excerto da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (1968/2019), configura um Relato. A análise estrutural identifica tanto as etapas, como as fases dos textos.³

TEXTO 3: Sábios como camelos (Texto com supressões)	
ORIENTAÇÃO	
	Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir – nome dado naquela época aos chefes dos governos –, que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar, ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro, o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.
COMPLICAÇÃO	
problema 1	Um dia, a caravana perdeu-se no deserto. Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros. Subitamente, o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte. A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos. Pensou, com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguia imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio. Quem lhe contaria histórias?
solução	Os camelos, porém, não tinham morrido. Presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, haviam sido arrastados pela tempestade de areia até uma região remota do deserto.
problema 2 (e solução)	Ao fim de quinze dias, vendo que os camelos iam morrer de fome, o jovem pastor deu-lhes alguns livros a comer. Comeram primeiro os livros transportados por Aba. No dia seguinte, comeram os livros de Baal.

³ Note-se que estas etapas e fases não se encontram delimitadas nem assinaladas nos textos originais. A identificação da estrutura genológica constitui uma tarefa da responsabilidade da pessoa que lê e analisa o texto, seja ela linguista, professor ou aluno.



problema 3	<p>Trezentos e noventa e oito dias depois, quando tinham terminado de comer os livros de Zuzá, viram avançar ao seu encontro um grupo de homens. Eram as tropas do grão-vizir.</p> <p>Conduzido à presença do grão-vizir, o jovem guardador de camelos explicou-lhe, chorando, o que tinha acontecido. Mas este não se comoveu:</p> <p>– Eras tu o responsável pelos livros – disse –, assim, por cada livro destruído, passarás um dia na prisão.</p> <p>O guardador de camelos fez contas de cabeça, rapidamente, e percebeu que seriam muitos dias. Cada camelo carregava quatrocentos livros, então quatrocentos camelos transportavam cento e sessenta mil! Cento e sessenta mil dias são quatrocentos e quarenta e quatro anos. Muito antes disso morreria de velhice na cadeia.</p> <p>Dois soldados amarraram-lhe os braços atrás das costas.</p>
RESOLUÇÃO	
	<p>Já se preparavam para o levar preso, quando Aba, o camelo, se adiantou uns passos e pediu licença para falar:</p> <p>– Não façais isso, meu senhor – disse Aba dirigindo-se ao grão-vizir –, esse homem salvou-nos a vida.</p> <p>O grão-vizir olhou para ele espantado:</p> <p>– Meu Deus! O camelo fala!...</p> <p>– Falo sim, meu senhor – confirmou Aba, divertido com o incrédulo silêncio dos homens. – Os livros deram-nos a nós, camelos, a ciência da fala.</p> <p>Explicou que, tendo comido os livros, os camelos haviam adquirido não apenas a capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro. Lentamente enumerou de A a Z os títulos que ele, Aba, sabia de cor. Cada camelo conhecia de memória quatrocentos títulos.</p> <p>– Liberta esse homem – disse Aba –, e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias.</p> <p>O grão-vizir concordou. Assim, a partir daquele dia, todas as tardes, um camelo subia até ao seu quarto para lhe contar uma história.</p>

Quadro 3: Análise estrutural de uma Narrativa

TEXTO 4: excerto de <i>A Floresta</i>	
ORIENTAÇÃO	
	<p>Na segunda-feira Isabel trouxe muitos deveres para fazer e por isso não pôde ir ao pequeno bosque a ver a casa que tinha construído. Na terça teve de ir com a mãe aos anos duma tia. Na quarta teve de ir à costureira.</p> <p>Mas na quinta-feira foi feriado.</p>
SÉRIE DE EVENTOS	
pequeno-almoço	<p>Isabel levantou-se tão cedo que as criadas ainda não estavam todas acordadas.</p> <p>A ajudanta da cozinheira, que era sempre a primeira pessoa da casa a pôr-se a pé, serviu-lhe na copa a sua xícara de café com leite e o pão com mel. Isabel bebeu o leite dum trago, enfiou um casaco, agarrou o pão e saiu para a quinta.</p>



descrição	O nevoeiro da noite ainda não se tinha levantado e tudo estava envolvido numa grande nuvem branca e suspensa. As árvores pareciam flutuar e o fundo dos caminhos não se via. O ar estava maravilhosamente perfumado a Outono, a magia e a alecrim.
ida ao bosque	Saltando e correndo Isabel dirigiu-se para o pequeno bosque. Ia tão apressada que nem se lembrava de comer o pão que levava na mão. Ia cheia de curiosidade e de medo pois temia que alguém tivesse destruído a sua obra.
reação / descrição	Mas quando chegou em frente do velho tronco sorriu de alegria. A casa estava intacta com o telhado de casca de plátano muito bem coberto de musgo e a porta de cana muito bem fechada. E tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável.
encontro com o anão / reação	Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado abriu a porta. Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar. Durante alguns momentos o seu espanto foi tão grande que nem se podia mexer, nem podia pensar no que via. Depois, devagar, esfregou os olhos. Abriu-os muito e murmurou: — Estou a sonhar! Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível: Em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão.

Quadro 4: Análise estrutural de um Relato

A evidenciação da estrutura de etapas e de fases constitui a base para que o aluno apreenda o modo de construção de um género de texto e se sirva desse conhecimento para a criação de expectativas, na vertente de compreensão, e para a projeção organizativa, na vertente de produção. No trabalho com o texto, o professor pode recorrer à metalinguagem associada a cada família de géneros ou a cada género. Assim, quer o Texto 3 quer o Texto 4 apresentam a etapa da Orientação, típica da família das histórias. O Texto 3, sendo uma narrativa, prossegue para a Complicação, a mudança trazida por um acontecimento problemático, gerador de tensão, e que vai desencadear o percurso para a Resolução. Nesse percurso, poderão ser encontrados novos problemas, que é necessário ultrapassar por meio de soluções intermédias, até se chegar à solução que resolve a Complicação e restabelece um novo estado harmonioso. A atenção do leitor é captada pela tensão trazida pela sucessão de problemas e procura de soluções, acompanhadas de breves descrições intensificadoras (por ex., a descrição da tempestade de areia) e de reações das personagens (por ex., a reação horrorizada do grão-vizir, perante o desaparecimento dos camelos).

Em relação ao Texto 4, pertencente ao género Relato, não há Complicação, mas a apresentação de um conjunto de acontecimentos, no percurso de Isabel entre a casa e o velho carvalho no bosque, que culminam com a descoberta do anão. O leitor é levado a acompanhar a personagem na sucessão de acontecimentos, sendo integrado pelas descrições no ambiente que a envolve e partilhando o seu estado de ansiedade e curiosidade, bem como as suas reações de alegria e de incredulidade, no final.



Focámo-nos na estrutura de etapas e de fases e o confronto entre os dois textos evidencia que a estrutura, sobretudo quanto às etapas, reflete propósitos diferenciados a alcançar junto do leitor. Num nível mais específico, as fases contribuem igualmente para o propósito geral de envolver o leitor. Elas implicam escolhas léxicogramaticais, cuja apreensão as propostas da Escola de Sydney também contemplam.

Género e textos particulares

Os géneros definem-se como modelos ou arquétipos textuais. Como referido acima, os mapeamentos genológicos resultam da análise e comparação de um número alargado de textos. A análise envolve fundamentalmente a identificação de padrões de significado e de padrões funcionais, isto é, padrões baseados na associação de uma determinada configuração estrutural a uma determinada função — padrões que sejam estáveis e que transcendam as idiosincrasias dos textos individuais. Uma vez mapeados os géneros, torna-se relativamente fácil examinar novos textos associados ao mesmo contexto sociocultural. Idealmente, estes textos integram-se numa ou noutra categoria de género já descritas, em termos do seu propósito e da sua estrutura. É o caso, por exemplo, da Narrativa e do Relato anteriormente apresentados.

Tal não significa, todavia, que todos os textos correspondam sempre – ou devam corresponder – na íntegra aos modelos genológicos. Alguns textos podem apresentar etapas opcionais não contempladas na estrutura definidora do género, enquanto outros omitem uma ou mais etapas, apesar de habitualmente presentes no género. Há textos que combinam etapas de dois ou mais géneros. Outros ainda podem apresentar etapas de difícil delimitação, havendo, por exemplo, situações em que não coincidem com a organização do texto em parágrafos. A existência de situações como estas não infirma a validade ou a pertinência dos modelos genológicos. Pelo contrário, a noção de “arquétipo” está associada à noção de um potencial de configuração e constitui um plano de abstração acima da realidade particular de cada texto. É, desta forma, expectável (e criativamente saudável) que os múltiplos textos produzidos num determinado contexto se distingam num ou mais aspetos e que haja espécimes difíceis de classificar e/ou de segmentar, à luz dos modelos genológicos. Ilustra-se esta situação com um texto retirado de um manual de Ciências Naturais do 5.º ano de escolaridade. O texto surge no final de uma unidade didática dedicada ao estudo da morfologia das plantas e oferece uma sistematização dos principais conteúdos estudados. Os parágrafos foram numerados de 1 a 7, a fim de facilitar a sua referência.

TEXTO 5: <i>Sem título</i>	
1.	Uma planta com flor é constituída por raiz, caule, folhas, flores e frutos.
2.	A raiz está ligada ao caule por uma zona que se chama colo.
3.	Quanto ao meio em que se desenvolve, a raiz pode ser: subterrânea, no interior do solo – como acontece na roseira; aquática, na água – caso da lentilha-de-água; e aérea, no ar, por vezes a fixar a planta aos muros – o que acontece na hera.
4.	A forma, a espessura, as dimensões e a consistência da raiz também são variáveis.



5.	Assim, pode apresentar uma ramificação principal, de onde partem ramificações secundárias (couve, salsa) – raiz aprumada –, ou ramificações todas semelhantes a partir da base do caule, formando um feixe (milho, trigo) – raiz fasciculada.
6.	Acontece que, em alguns casos, o eixo de raiz aprumada ou as ramificações da raiz fasciculada tornam-se espessos devido à acumulação de substâncias alimentares de reserva e, deste modo, formam-se, respectivamente, a raiz aprumada tuberculosa (cenoura, nabo) e a raiz fasciculada tuberculosa (dália, batata-doce).
7.	Em todas as ramificações de raiz distinguem-se as seguintes regiões: zona de ramificação, cujas raízes fixam a planta ao solo; zona pilosa, com numerosos pêlos absorventes através dos quais se faz a absorção de água; zona de crescimento, por onde a raiz aumenta de comprimento; coifa, que protege a extremidade da raiz.

(Peralta & Calhau, 2003, p. 100)

Quadro 5: Análise estrutural do Texto 5

Como se pode ler, o Texto 5 veicula tanto conhecimento composicional, como taxonómico. O conhecimento composicional abrange a constituição da planta no seu todo (§ 1, 2 e 7), enquanto o conhecimento taxonómico engloba a classificação das plantas em função do meio onde se desenvolvem (§ 3) e das características das suas raízes, em termos da sua forma, espessura, dimensões e consistência (§ 4-6). O texto condensa em si vários propósitos e conteúdos de especialidade que, ao longo da unidade temática, foram objeto de textos independentes.

Os textos que se desviam em um ou mais aspetos dos modelos genológicos são considerados, na Escola de Sydney, textos não canónicos, híbridos ou mistos.⁴ Os textos não canónicos não constituem necessariamente “maus” dispositivos didáticos. É importante ter em consideração, porém, que são linguisticamente menos explícitos quanto ao seu objetivo, à sua estrutura e aos seus conteúdos. Podem ser de compreensão mais exigente, uma vez que delegam no leitor a tarefa de ativar ou recuperar, por outras vias, as informações não explicitadas no texto.

Ilustremos esta situação com outro texto de Ciências Naturais do 5.º ano, desta vez, dedicado ao revestimento dos animais vertebrados (Quadro 6, abaixo). O Texto 6 constitui um Relatório Classificativo, género que se caracteriza por duas etapas obrigatórias: “Sistema de Classificação” e “Descrição dos tipos”, sendo que a primeira etapa identifica uma taxonomia e a segunda descreve os tipos que a ela pertencem. A primeira etapa envolve, mais concretamente, a identificação de um fenómeno ou de uma classe geral, a explicitação dos critérios que fundamentam a sua classificação e a indicação dos tipos, ou subclasses, que constituem a taxonomia, podendo estes ser quantificados e/ou nomeados. A primeira etapa desempenha, ainda, um papel importante na organização discursiva do texto, antecipando a informação disponibilizada na etapa “Descrição: tipos”. Esta função antecipatória será tanto mais bem conseguida, se a quantidade, a ordem e o nome dos tipos presentes no início do texto coincidirem com os tipos descritos na segunda etapa.

4 Martin (2002, p. 264) chama a atenção para a necessidade de se analisar e, caso pertinente, categorizar os casos (aparentemente) atípicos que resultam da combinação de dois ou mais géneros num mesmo texto. A introdução e aplicação de tal sistema de categorização transcende os objetivos do presente artigo.



Tabela 6: Análise estrutural do Texto 6

TEXTO 6: Revestimento dos animais vertebrados	
Sistema de classificação	---
Descrição dos tipos	
tipo 1	Os anfíbios que não apresentam qualquer tipo de revestimento, como a rã ou a salamandra, são animais de pele nua. A sua pele produz uma substância mucosa que a mantém sempre húmida, desempenhando funções respiratórias e de defesa, repelindo os inimigos. Estes animais necessitam de viver em ambientes húmidos.
tipo 2	A maioria dos peixes tem o corpo revestido por escamas que têm origem na camada mais profunda da pele, a derme. Estas escamas estão dispostas como as telhas de um telhado, protegendo o corpo do animal e facilitando a sua deslocação no meio aquático.
tipo 3	Em geral, o corpo dos répteis é revestido por escamas provenientes da camada superficial da pele, a epiderme. As escamas não acompanham o crescimento do animal, por isso ele muda de pele à medida que cresce – são as mudas. Este revestimento protetor facilita a sua deslocação e evita a perda de água. Répteis como a tartaruga têm também carapaça e outros, como o crocodilo, têm placas ósseas.
tipo 4	As aves têm o corpo revestido de penas, debaixo das quais existe a penugem. A pena é formada por um tubo oco que se prolonga por um eixo donde partem as barbas. Estas ramificam-se em bárbulas que se entrelaçam umas nas outras, como uma rede. Esta estrutura das penas e a gordura que as cobre formam uma proteção impermeável à água e ao ar, que conserva o calor do corpo.
tipo 5	Os mamíferos têm o corpo revestido de pelos. Estes podem constituir coberturas mais ou menos espessas, de tamanhos e cores diferentes, adaptando-se ao meio. Para além da sua função de proteção, os pelos regulam a temperatura do corpo, mantendo-a constante, e evitam a entrada de água. <p style="text-align: right;">(Peneda, Rodrigues & Santos, 2011, p. 30)</p>

Como mostra o quadro (cf. coluna analítica, do lado esquerdo), o Texto 6 omite a etapa “Sistema de classificação”, avançando, de imediato, para a descrição do revestimento dos anfíbios, seguindo depois para a descrição dos revestimentos dos peixes, répteis, mamíferos e aves. Perante este cenário, cabe ao leitor inferir que o texto veicula conhecimento classificativo e que introduz uma taxonomia de revestimentos. Caso não consiga estabelecer esta inferência, será levado a crer (erroneamente) que o texto se ocupa apenas da descrição de revestimentos. Assumindo que o leitor reconheça a dimensão classificativa do texto, compete-lhe, ainda, recuperar os detalhes da taxonomia de revestimentos, a partir de outras partes do texto ou de outros textos do manual. O mesmo não sucederia se o texto apresentasse um momento inicial como o seguinte:

“Os animais vertebrados apresentam diferentes tipos de revestimento. Estes revestimentos podem ser organizados em cinco grupos, em função das suas propriedades físicas. São eles: pele nua, escamas dérmicas, escamas epidérmicas, penas e pelos.”



Esta realização hipotética fornece várias informações essenciais à compreensão do texto, de entre as quais se destacam: o fenómeno geral (“tipos de revestimento”), os critérios de classificação (“em função das suas propriedades físicas”), um processo de classificação (“podem ser organizados em”), o número exato de tipos taxonómicos (“cinco grupos”), a designação técnica dos tipos (“pele nua”, “escamas dérmicas”, “escamas epidérmicas”, “penas”, “pelos”). Repare-se, ainda, como esta realização hipotética refere os tipos de revestimento na mesma ordem em que são descritos na segunda etapa do texto, assim assumindo uma função antecipatória, que orienta e facilita a leitura.

Como mostra este breve exemplo, analisar e descrever textos escolares, numa perspectiva de género, é também um trabalho crítico, que deve conduzir à identificação de eventuais omissões ou aspetos menos explícitos nos textos utilizados para a transmissão de conteúdos curriculares. Tendo identificado potenciais insuficiências nos textos, será mais fácil, ao professor, colmatar essas insuficiências em sala de aula, seja oralmente, seja por via da escrita. Este tipo de intervenção será particularmente pertinente no trabalho com alunos de Português Língua Não Materna (cf. Caels, 2016).

Considerações finais

Ao longo das secções anteriores, apresentámos aspetos basilares relativos à descrição textual, para levar à prática as propostas de base genológica da Escola de Sydney. Assim, partimos da noção de género, realçando o papel que o propósito sociocomunicativo e a estrutura textual, nomeadamente ao nível das etapas, assumem. Os géneros surgem ligados a contextos socioculturais, nos quais realizam determinadas funções. O contexto escolar caracteriza-se também pela presença de determinados géneros, pelo que apresentámos o mapeamento dos géneros escolares, retomando a sistematização de Rose e Martin (2012). Este mapeamento, que resulta de uma categorização da realidade textual e genológica observada no contexto sociocultural particular da escola, permite que os professores adquiram consciência dos diferentes géneros de texto mobilizados nas suas disciplinas para o processo de ensino-aprendizagem. Defendemos que o conhecimento das características desses géneros, com relevo para a organização estrutural, em etapas e fases, é fundamental para levar os alunos a compreenderem os textos e a desenvolverem a capacidade da sua produção, em ligação à aprendizagem de cada disciplina. Com base nesse conhecimento, o professor pode apoiar os alunos na desconstrução e compreensão dos textos e na escrita de textos do mesmo género (capacidade frequentemente exigida pelo currículo, sem que se ensine explicitamente ao aluno as características estruturais específicas do género em causa).

Enquadrado pela consciência do objetivo sociocomunicativo e organização estrutural, o ensino-aprendizagem pode aprofundar-se para níveis mais específicos, focando-se em unidades como os parágrafos ou curtas passagens dotadas de unidade, as frases e as palavras. Esse trabalho que percorre a globalidade dos níveis é proposto no programa *Reading to Learn / Ler para Aprender* (Rose & Martin, 2012; Rose, 2018; Gouveia, 2014), elaborado na Escola de Sydney,



para o desenvolvimento da literacia escolar. As aplicações das suas estratégias (cf. Caels, 2016; Barbeiro, 2015; Barbeiro, 2017) mostram que o trabalho de modelização, a partir dos textos de determinado género, pode ainda ir para além da organização estrutural e contemplar a apreensão de padrões e recursos linguísticos colocados em relevo pelo professor para que sejam reutilizados pelos alunos nos seus próprios textos.

Referências bibliográficas

- Agualusa, J. E. (2000). *Estranhões e Bizarrocos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Andresen, S. M. B. (1968/2019). *A Floresta*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, C. (2017). *As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico*. (Tese de doutoramento). Universidade Aberta, Lisboa.
- Barbeiro, L. (2015). Reescrita: Domínio e alargamento dos recursos linguísticos, *Exedra*, n.º temático: *Didática do Português*, 209-235.
- Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: Uma abordagem baseada em Género* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caels F., & Quaresma, A. (2019a). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.ª O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019b). *Os géneros em manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Mapeamento dos géneros*. Coimbra: CELGA-ILTEC.
- Campos, C., & Dias, M. (2015). *Terra CN – Ciências Naturais – 9º Ano – Manual*. Alfragide: Texto Editora.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. London & New York: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London & New York: Continuum.
- Gouveia, C. A. M. (2008). Texto Narrativo. In M. H. M. Mateus, D. Pereira e G. Fischer (Coord.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 113-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus & L. Solla (Coord.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, materiais e formação* (pp. 441-462). Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. Melo (Org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do Ensino Básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by Christian M.I.M. Matthiessen). London: Routledge.
- Martin, J. R. (2002). From little things big things grow: ecogenesis in school geography. In Coe, R. Lingard, L. & Teslenko. T. (eds.). *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change* (pp. 243-271). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Martin, J. R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*, 1 (3): 1-24.



- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & Veel R. (Eds.) (1998). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Matias, A., Oliveira, A. R., & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano – Manual*. Alfragide: Texto Editora.
- Oliveira, A. R., Cantanhede, Catarina, I. F., Gago, M., & Torrão, P. (2014). *O Fio Da História – História – 7.º ano – Manual*. Alfragide: Texto Editora.
- Painter, C. (1986). Writing in schools: generic structures as ways of meaning. In B. Couture (ed.), *Functional approaches to writing: research perspectives* (pp. 221-240). London: Frances Pinter.
- Painter, C. & J. R. Martin (eds.) (1986). *Writing to mean: teaching genres across the curriculum*. Applied Linguistics Association of Australia Occasional Paper Number 9.
- Peneda, D., Rodrigues, I., & Santos, M. A. (2011). *Ciências da Natureza Cinco*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Peralta, C. R. & Calhau, M. B. (2003). *Nós e a Terra. Ciências da Natureza – 5.º ano*. Porto Editora: Porto.
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English (Write It Right resources for literacy and learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan. & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (pp. 86–123). London: Longman.
- Schleppegrell, M., & Achugar, M. (2003). *Learning language and learning history: A functional linguistics approach*. *TESOL Journal*, 12 (2): 21-27.
- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. In L. Unsworth (Ed.). *Researching language in schools and communities: Functional Linguistics perspectives* (pp. 245- 274). London: Cassell.