

O Gênero Encontros de Serviços como Ferramenta para o Ensino de Língua Inglesa¹

Service Encounters Genre as a Tool in English Language Teaching (ELT)

Miliane Moreira Cardoso Vieira²

UFNT

Orlando Vian Jr.³

Unifesp

Resumo: As trocas em Encontros de Serviços estão normalmente relacionadas à negociação de bens como alimentos, roupas, informações e outros serviços. A finalidade social desse gênero oral é a solicitação e prestação de bens ou serviços, envolvendo pelo menos dois interagentes que se engajam em um diálogo. Para se engajar em um diálogo de Encontros de Serviços, é necessário algum conhecimento do campo geral de compra e de venda em que os interagentes estão envolvidos. Usar esse gênero como ferramenta para o ensino de língua inglesa, portanto, pode fornecer aos estudantes maneiras de adquirir o idioma de forma contextualizada e real. Adotando este gênero oral como foco, os objetivos deste trabalho são: (i) despertar a consciência sobre como o texto do gênero Encontros de Serviços é estruturado para atingir um propósito comunicativo eficaz e (ii) demonstrar alguns dos fatores-chave que afetam a linguagem usada em seu campo. A partir desses objetivos, indicamos como o gênero Encontros de Serviços é geralmente apresentado nos livros didáticos de língua inglesa e discutiremos como o ensino desse gênero pode ser feito utilizando o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) utilizado na Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Palavras-chave: Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney; Encontros de Serviços; Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: Exchanges in Service Encounters usually relate to the negotiation of goods such as food, clothing, information, and other services. The social purpose of this oral genre is the solicitation and provision of goods or services, involving at least two interactants who engage in a dialogue. To engage in Service Encounters dialogue requires some knowledge of the general field of buying and selling in which the interactants are involved. Using this genre as a tool to teach English, therefore, can provide students with ways to acquire the English language in a contextualized and real way. The objectives of this paper are (i) to raise awareness of how texts of the Service Encounters genre is structured to achieve an effective communicative purpose and (ii) to demonstrate some of the key factors that affect the language used in its field. From these objectives, we indicate how the genre Service Encounters is usually presented in English language coursebooks and we discuss how the teaching of this genre can be done using the Teaching and Learning Cycle (TLC) used in Sydney School genre-based Pedagogy.

¹ Este texto é uma versão ampliada de *Service Encounters Genre as a Tool to the English Teaching Lessons*, minicurso ministrado no IV GELLNORTE na Universidade Federal do Tocantins, em Porto Nacional, de 24 a 27/09/2023. E é um dos produtos do estágio pós-doutoral desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Letras da UNIFESP, sob supervisão do segundo autor.

² Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: milianeveira@uft.edu.br

³ Professor associado da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/CNPq), câmpus de Guarulhos. Atua no Departamento de Letras/Inglês e no Programa de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos. É Mestre (1997) e Doutor (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Desenvolveu estágios pós-doutorais na PUC-SP (2010), na Universidade de Sydney/Austrália (2014) e na UNICAMP (2020). E-mail: vian.junior@unifesp.br

Keywords: Sydney School Genre-Based Pedagogy; Service Encounters; English Language Teaching.

Submetido em 10 de setembro de 2023.

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

Introdução

Os Encontros de Serviços são tipicamente relacionados à negociação de bens como alimentos, roupas, informações e outros serviços, assim como consultas/prescrições das áreas de saúde, atividades nas quais nos engajamos diariamente como membros de uma cultura (BOCCIA et al., 2013). Neste artigo, especificamente, focamos principalmente na descrição e na discussão do tipo de Encontros de Serviços relacionados à negociação de bens e serviços.

O gênero Encontros de Serviços é oral e envolve pelo menos dois interagentes que se engajam em um diálogo, no qual uma ou várias das funções desempenhadas no texto podem ser realizadas de forma não verbal e acompanhadas de linguagem corporal. Na Linguística Sistêmico-funcional (LSF), os Encontros de Serviços são considerados um gênero, cuja função é transacional: aqueles envolvidos nela têm um objetivo prático a alcançar e o sucesso das trocas realizadas por eles depende do alcance desse objetivo (THORNBURY; SLADE, 2006). Como membros de uma dada cultura, podemos prever razoavelmente bem como a interação se desenrolará, mas muito do que acontece dinamicamente no texto depende da contribuição de cada um dos envolvidos.

1. O gênero Encontros de Serviços no âmbito da LSF

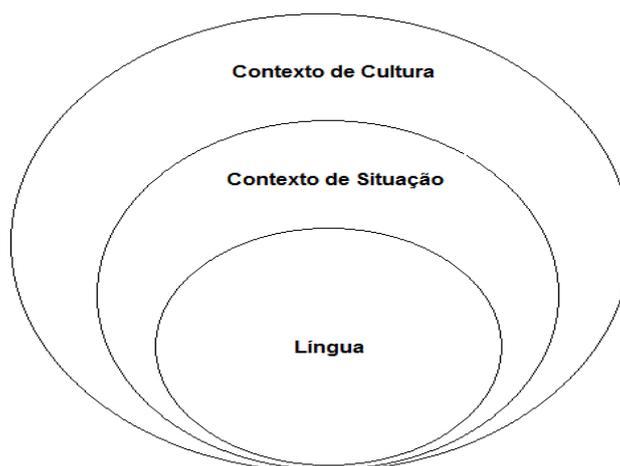
A LSF é uma corrente teórica e metodológica de investigação linguística e semiótica desenvolvida por M.A.K. Halliday e outros pesquisadores nos últimos 60 anos, inicialmente na Austrália, mas, atualmente, em vários outros países da América Latina, América do Norte, Europa e Ásia. Ela corresponde a uma teoria de descrição gramatical geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva que se baseia no uso da língua, ou seja, trata-se de uma teoria linguística que fornece descrições sobre como a língua varia em função dos contextos de uso e em relação aos grupos de falantes que a usam (GOUVEIA, 2009).

Na LSF, não se visa ao domínio da escrita enquanto sistema notacional baseado somente na fixação ou representação de unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas),

tampouco na ortografia, e sim no domínio da produção de textos adequados ao contexto de uso (GOUVEIA, 2014). Segundo Halliday e Hasan (1989), o contexto define-se como um texto que perpassa outro texto: um con-texto. Isso equivale a dizer que tudo que é dito ou escrito está associado ao contexto, ou seja, as relações entre contexto e texto são expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto.

Assumir uma abordagem sistêmico-funcional da linguagem envolve perguntar como as pessoas usam a língua e como a língua é estruturada para uso em contextos (EGGINS, 2004). As escolhas linguísticas que cada usuário realiza em seus textos orais ou escritos estão associadas a esses contextos, tanto pelo contexto situacional mais restrito, quanto pelo contexto cultural mais amplamente, como ilustra a Figura 1:

Figura 1. Níveis do processo da estratificação segundo a LSF.



Fonte: Traduzido e adaptado de Eggins (2004, p. 111)

O Contexto de Cultura, desse modo, engloba o Contexto de Situação e a própria língua. O contexto de produção do texto é nomeado de Contexto de Situação, ou seja, o ambiente em que o texto está sendo produzido e veiculado. Além dos aspectos mais imediatos associados ao texto, estão presentes, ainda, os elementos culturais, no âmbito mais amplo da cultura, isto é, um Contexto de Cultura, como aponta Eggins (2004):

o comportamento linguístico acontece dentro de uma situação e uma cultura, podendo ser considerado apropriado ou inapropriado. [...] nosso Contexto de Cultura que nos permite dar sentido ao texto: encontrar um tipo de atividade social em que os diversos significados realizados tenham um propósito (EGGINS, 2004, p. 29, tradução nossa).

O gênero Encontros de Serviços nos ajuda a cumprir propósitos muitas vezes cruciais em nossa vida comunitária (Contexto de Cultura). Assim, esses encontros são veículos úteis para o aprendizado da linguagem com a qual negociamos diversas áreas de experiência (Contexto de Situação).

O Contexto de Situação compreende três variáveis: Campo, Relações e Modo. A variável de Campo condiz ao que está acontecendo no momento da interação, as Relações referem-se a quem está participando e seus papéis, e o Modo é descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, auxiliando a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá.

Na LSF, textos são vistos como o funcionamento da linguagem no contexto, por esta razão, as variáveis de Campo, Relações e Modo são a base de qualquer tentativa de desenvolver a taxonomia de textos dentro de situações. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), no desenvolvimento da taxonomia de textos, é necessário adotar uma perspectiva trinocular, combinando-se considerações contextuais, semânticas e léxico-gramaticais. Para ser significativa, a taxonomia de textos deve ser fundamentada em considerações contextuais. Se esta estiver coerente, as considerações semânticas e léxico-gramaticais irão alinhar-se com as contextuais.

A taxonomia contextual do texto baseia-se em Campo, em primeira instância, mais especificamente sobre a variável do processo (atividade) sociosemiótico (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No entanto, os tipos de atividades sociossemânticas também combinam com variáveis dentro dos parâmetros de contexto de Relações e de Modo. Quanto às Relações, consideram-se as diferentes atividades sociosemióticas em relação às diferentes combinações de funções dos envolvidos nas atividades: (a) papel institucional; (b) status de poder (igual ou desigual); (c) papéis de contato (familiar, variando do estranho ao conhecido); (d) papéis sócio-métricos (afeto: neutro/carregado, positivo/negativo). Halliday e Matthiessen asseveram que, no que diz respeito à variável Relações, deve-se considerar, também, “o leque de 'vozes' que participam nas diferentes atividades sociosemióticas, incluindo graus de especialização e de profissionalismo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 38, tradução nossa).

A variável de Modo pode modificar os tipos de atividades sociosemióticas com diferentes combinações de (a) turno: dialógico x monológico; (b) meio: escrito x falado; (c) canal: fônico x gráfico x canais mistos (cf. HALLIDAY, 2008, p. 140-141); (d) a

divisão do trabalho: contextos onde a linguagem realiza todo o trabalho semiótico x contextos onde todo o trabalho semiótico é feito por algum sistema ou sistemas semióticos diferentes da linguagem; (e) Modo de retórica: a orientação do texto no sentido de Campo (informativo, didático, exploratório, explicativo) ou de Relações (persuasivo, de aconselhamento, de encorajamento, polêmico).

A participação bem-sucedida em um diálogo de Encontros de Serviços geralmente requer alguma consciência de como o texto é estruturado para que atinja seu propósito comunicativo de forma eficaz e alguns dos fatores-chave que afetam a linguagem que é usada, como o assunto, mais tecnicamente, o Campo. Para se engajar nesse gênero é preciso algum conhecimento do campo geral de compra e venda em que os interagentes estão envolvidos.

Os papéis e relações de papéis entre os interagentes são críticos em uma interação oral do tipo que estamos lidando. Essas interações são relativamente informais, mas não familiares. Os participantes geralmente se relacionam entre si em termos de polidez, respeito e solidariedade. Assim, nos Encontros de Serviços podemos esperar expressões de polidez e de apoio, tentativas de humor ou expressões de afeto (BOCCIA et al., 2013).

Quanto ao Modo, os Encontros de Serviços são textos interativos, face a face e dinâmicos nos quais dois ou mais interagentes se engajam espontaneamente em uma conversa. Participar desses Encontros de Serviços também pressupõe alguma consciência de habilidades discursivas, como tomada de turno e gerenciamento de conversação, o que significa, por exemplo, a consciência básica de saber quando falar e quando esperar uma resposta por parte do outro interlocutor (BOCCIA et al., 2013).

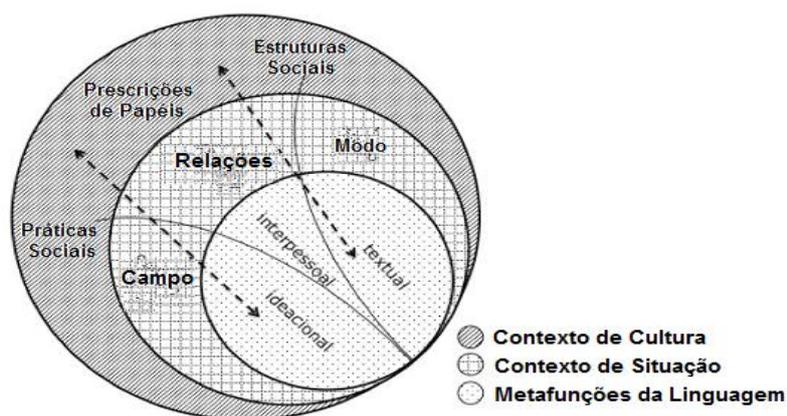
Estas três variáveis estão relacionadas a três Metafunções da linguagem: Ideacional, Interpessoal e Textual. No gênero Encontros de Serviços as Metafunções estão assim representadas:

Quadro 1. Metafunções da Linguagem nos Encontros de Serviços.

Metafunção Ideacional	Os Encontros de serviços são veículos úteis para o aprendizado da linguagem com a qual negociamos diversas áreas de experiência.
Metafunção Interpessoal	Os Encontros de Serviços nos ajudam a interagir uns com os outros, expressando as relações esperadas.
Metafunção Textual	Os Encontros de Serviços requerem uma consciência do que significa participar de uma atividade social na qual a linguagem é usada oralmente, dinamicamente e, normalmente, em uma situação face a face.

Fonte: BOCCIA et al., 2013, p. 78-79

A Metafunção Ideacional é responsável pela significação do Processo instaurado pelas formas verbais, dos Participantes envolvidos, a partir das formas nominais, e das Circunstâncias em que o Processo ocorre, a partir das formas adverbiais. Esta Metafunção compreende duas possibilidades: a Experiencial, que descreve como a linguagem organiza as experiências na oração e a Lógica, para representar as relações lógicas entre os elementos da linguagem no complexo oracional. A Metafunção Interpessoal é realizada nos Tipos de Sintagmas, Sistema de MODO e Modalização Linguística. A Metafunção Textual é responsável pela organização da informação em orações e na totalidade do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014):

Figura 2. Representação dos Contextos e Metafunções da Linguagem.

Fonte: Adaptada de Silva e Espindola (2016, p. 273)

A partir da Figura 2, pode-se constatar que a LSF auxilia na melhor compreensão da questão teórica de como a linguagem é estruturada, incentivando a investigação de questões práticas mais amplas, relacionadas aos usos que fazemos da

linguagem (THOMPSON, 2014). Motta-Roth (2011) argumenta que esta teoria pode ser utilizada tanto para análise quanto para ensino de produções textuais. Os princípios da LSF “oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto, e também para a elaboração de material didático de produção textual” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 830).

2. O ensino do gênero Encontros de Serviços

Os Encontros de Serviços são frequentemente incluídos em livros didáticos para o ensino de língua inglesa, principalmente nos níveis iniciante e pré-intermediário. Isso pode estar relacionado às funções e estruturas incluídas nos textos. Esse gênero é geralmente incluído como um contexto útil para a apresentação, prática e produção de gramática e vocabulário; e não necessariamente como objeto de aprendizagem como interação social (BOCCIA et al., 2013).

Os diálogos em que se negocia comida, vestimenta ou localização de lugares são tipicamente associados à prática de gramática: preposições que expressam localização, modalidade para expressar um pedido (*can you / could you*). E quando há negociação de alimentos e roupas, por exemplo, há uma grande variedade de itens de vocabulário relacionados ao campo de alimentos, roupas ou qualquer bem ou serviço que esteja sendo negociado.

Segundo Boccia et al. (2013), o ensino do gênero Encontros de Serviços em si raramente é o ponto da aula, mesmo quando parte da linguagem usada no gênero pode estar no foco principal da aula. O texto é usado para ilustrar e praticar certas estruturas, mas não necessariamente para ajudar os alunos a participar e produzir com sucesso textos que instanciam o gênero como tal. O foco parece ser a prática de funções comunicativas em vez de interações sociais.

Além disso, os diálogos presentes nos livros didáticos são muitas vezes versões simplificadas desses Encontros, pois nada dá errado durante a interação, ninguém pede repetição ou esclarecimento, não há sobreposições e ninguém tem mais dúvidas ou preocupações de qualquer tipo. Em suma, as trocas ocorrem muito suavemente. Embora tal diálogo possa ocorrer, os textos autênticos normalmente incluem um número maior e uma variedade de pedidos de repetição ou esclarecimento, perguntas e até mesmo a possibilidade de o texto incluir segmentos de conversas mais casuais.

Também se observa que as realizações não-verbais são menos frequentes que

nos diálogos autênticos. Ademais, eles não são vistos ou classificados como um gênero nos livros didáticos, são tipicamente identificados como textos ou diálogos sem referência à função social/comunicativa que estão desempenhando. Na maioria das vezes, os Encontros de Serviços fazem parte das atividades de compreensão escrita ou de compreensão oral, não para a produção de textos completos que cumpram o propósito social de Encontros de Serviços (BOCCIA et al., 2013).

Neste sentido, parte do desafio dos professores que trabalham no contexto de ensino de língua inglesa é permitir que o máximo possível desses recursos estejam presentes nos diálogos de Encontros de Serviços que desejamos que os estudantes entendam e produzam. Quanto mais eficiente a informação for comunicada, melhor será o desenrolar da transação.

O gênero pode apresentar características de textos dinâmicos orais com um falso começo ou pedidos de repetição ou confirmação da formulação anterior. Isso se deve ao caráter dinâmico e oral desses diálogos, nos quais os falsos começos e repetições, dispositivos de pausa e hesitação são bastante frequentes (GILMORE, 2004). Isso tem implicações pedagógicas interessantes, pois os estudantes precisam ser expostos a textos em que as coisas não dão certo e o cliente não pode, de fato, adquirir o bem que procurava ou um bem alternativo pode ser oferecido. Essas características dos Encontros de Serviços têm implicações pedagógicas importantes, podendo ajudar os estudantes a participar dessas interações com o máximo de adequação social e cultural possível.

Além disso, apresentar as fases que os Encontros de Serviços se organizam, também embasam a estrutura na qual esse gênero é constituído. Segundo Ventola (1987), existem algumas fases nos Encontros de Serviços e, ao serem ensinadas aos estudantes, estamos auxiliando-os a agir como participantes de um processo social com interações em situações de comunicação real.

Os encontros em que os participantes se engajam na compra de alimentos e outros bens, como roupas, possuem as fases indicadas na Figura 3:

Figura 3. Fases dos Encontros de Serviços.

*Attendance Allocation - Greeting - Service Offer - Service - Pay -
Goods hand-over - Side sequencing - Closing*

Fonte: Ventola (1987, p. 15)

Nessas fases, estão geralmente envolvidas as seguintes características:

Fase 1 - *Attendance Allocation*: A função da alocação de atendimento é trazer os interagentes face a face, chamando-os para uma aproximação ou apropriando-se deles. Essa ação é mais comumente realizada pelo cliente que tenta chamar a atenção do atendente com expressões como: *Excuse me*.

Fase 2 - *Greeting*: A saudação pode ser iniciada tanto pelo cliente quanto pelo atendente e ocorre em seguida à fase de alocação do atendimento.

Fase 3 - *Service Offer*: A oferta de serviço é iniciada com mais frequência pelo assistente, que normalmente diz *Can I help you?* O cliente responde especificando o produto ou serviço solicitado. Essa resposta pode assumir a forma de uma pergunta, como em *Can I have a small orange juice?* ou *Could I have that priority paid?*, ou uma declarativa, como em *I'll have a piece of this apple pie*. Muitas vezes, os clientes optam por realizar o pedido por meio de um elíptico declarativo, como *A coffee, please*.

Fase 4 - *Service*: O serviço é a sequência da conversa que geralmente inclui a especificação das propriedades do bem para que ele possa ser facilmente identificado, por exemplo, podemos indicar a cor, o tamanho, o sabor ou o tipo de mercadoria de que precisamos.

Fase 5 - *Pay*: Uma vez prestado o serviço, é hora de pagar. Esta é uma fase em que a informação é normalmente negociada de forma elíptica, com apenas o preço sendo dado, como em \$7,90 ou seven-ninety, sem a necessidade de uma oração completa como: *It is \$ 7,90*.

Fase 6 - *Side-sequencing*: Os Encontros de Serviços oferecem a possibilidade adicional de mudar momentaneamente ou mesmo permanentemente para outro gênero, como conversas casuais, instruções, uma piada, uma anedota, breves notícias, comentários esportivos, previsão do tempo, uma receita ou informações gerais. Isso ocorre, por exemplo, quando passamos da negociação de bens ou serviços para uma conversa

casual (sobre o tempo ou um evento atual). Esse fenômeno é denominado “*side-sequencing*” (VENTOLA, 1987, p. 82-84), ou seja, um desvio do assunto central para um tema paralelo. Essa fase pode ocorrer a qualquer momento no diálogo, não necessariamente entre o pagamento e a entrega da mercadoria.

Fases 7 e 8 - *Goods hand-in and Closing*: Após o pagamento e a entrega da mercadoria ao cliente, é bastante frequente incluir o encerramento, fase em que o cliente demonstra o seu apreço pelo serviço prestado, normalmente com *Thanks* ou *Thank you* e, às vezes, um aceno não verbal.

O Quadro 2, retirado de Boccia et al. (2013), representa as fases de Encontros de Serviços:

Quadro 2. Representação das fases de Encontros de Serviços.

A: Next, please?	Attendance Allocation
A: Good Morning!	Greeting
C: Hello!	
A: Can I help you?	Service offer
C: I need two pounds of fresh tuna. Sliced in half, please.	Service
A: Yes, ma’am. Fresh as can be. [...] Anything else?	
C: Not today, thanks.	
A: Fifteen twenty-five, please.	Pay
C: (Hands over money)	
A: Here you go.	Goods hand-over
C: Oops! I almost dropped it! My hands are cold. It’s freezing outside!	Side sequencing
A: Yeap! Winter’s certainly here.	
A: Thanks. Have a good day!	Closing
C: Same to you!	

Fonte: Boccia et al, 2013, p. 85

Segundo Vian Jr. (2009), as Estruturas Potenciais dos Gêneros (EPG) auxiliam aos usuários em potencial a visualizarem os textos que produzem ou que venham a ter que produzir em seu meio social como um todo organizado textual e semioticamente, e podem propiciar, para o ensino-aprendizagem de línguas, um elemento facilitador na aprendizagem. De acordo com o autor:

Com base no uso das EPGs, os aprendizes podem ter contato, do ponto de vista estrutural, com elementos textuais específicos pertencentes a determinados gêneros para a sua integração social, embora esses elementos já existam como conceitos abstratos que circulam no meio social e que são utilizados pelos usuários

competentes naquele gênero. O gênero, a partir dessa perspectiva sociosemiótica, passa a ser um elemento de integração social. Isso significa que os conceitos de gênero e de registro, os demais elementos a eles inerentes (estágios, Campo, Relações, Modo), bem como as EPGs aqui apresentadas, sugerem uma visão social de linguagem. (VIAN JR., 2009, p. 404)

Ao apresentarmos as fases do gênero Encontros de Serviços, auxiliamos os estudantes a compreenderem mais sobre o gênero e quanto mais pudermos mostrar explicitamente a eles como esses encontros ocorrem, melhor eles serão capazes de apreciar a importante função social que desempenham em nossa sociedade. Os estudantes também estarão em uma posição melhor para participar com sucesso deste tipo de evento tanto em sala de aula quanto no mundo real.

3. Dinamização dos gêneros e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Pesquisas envolvendo o uso da LSF nos contextos educacionais são utilizadas com bastante frequência no contexto australiano com trabalhos realizados desde 1979 (MARTIN, 2000). Estas pesquisas podem ser revisadas em Christie (1992), Cope e Kalantzis (1993), Martin (1993, 1999) e Rothery (1989, 1996), entre outros. A LSF faculta uma metalinguagem que pode ser usada na sala de aula, para desenvolver o letramento dos estudantes, propósito este pensado desde sua origem por M.A.K. Halliday em 1965, em Londres, associada ao projeto de desenvolvimento curricular da Fundação Nuffield (HALLIDAY; HASAN, 2006). Surgindo assim anos mais tarde reflexões sobre escrita escolar e ensino com base nos gêneros, chamada de Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, que ocorreu por projetos educacionais.

Da conjugação da necessidade de conhecimento, da observação e das investigações oriundas destes projetos educacionais, foi desenvolvido um Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) com o ensino sequenciado, mas não linear, para ensino de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012). O CEA constitui-se basicamente de três momentos sequenciais: Desconstrução ou Modelagem; Construção Conjunta; e Construção Independente, que juntos criam um contexto para o desenvolvimento de gêneros.

Na primeira fase (Desconstrução ou Modelagem), são apresentados exemplos de textos que instanciam o gênero em foco, discutidas a função deste, examinadas a sua estrutura e sua característica inerente. Os estudantes são expostos a uma quantidade de textos representativos de dado gênero. Durante essa fase, estudantes e professores

identificam o Contexto Cultural e Situacional em que os textos daquele gênero funcionam, a que propósitos sociais servem, de que modo os elementos estruturais refletem suas funções e como os traços linguísticos realizam essas funções. Como tal, a primeira fase segue da discussão do contexto e do propósito social para uma descrição/análise do registro e da linguagem.

Na fase de Construção Conjunta, professores e alunos trabalham juntos na construção de um texto do gênero proposto, todos se envolvem numa negociação conjunta seguida da construção de um texto dentro do gênero, primeiramente pesquisando, desenvolvendo conhecimentos sobre o conteúdo, tomando notas, observando, esquematizando e, finalmente, trabalhando colaborativamente para produzir uma versão do texto. Na última fase, Construção Independente, os estudantes constroem de forma independente uma versão do texto, pesquisando para desenvolver conhecimento sobre o conteúdo, rascunhando o texto, trocando ideias com os professores e os colegas, revisando, avaliando e finalmente escrevendo o texto. A Figura 4 ilustra o CEA e seus componentes:

Figura 4. Ciclo de Ensino e Aprendizagem (Projeto Ler para aprender).⁴



Fonte: Santorum (2019, p. 87); adaptado de Martin e Rose (2012, p.147)

⁴ Diferente da primeira e da segunda fases da Pedagogia com base em Gêneros, na terceira fase é desenvolvido um Programa Pedagógico e não mais projetos como as duas fases anteriores, denominado de programa Ler para Aprender / *Reading to Learn*. Este programa desenvolvido por David Rose (www.readingtolearn.com.au) propõe uma metodologia de incorporação da leitura e da escrita na aprendizagem do currículo na educação primária, secundária e terciária (ROSE; MARTIN, 2012). Em outros termos, neste programa a leitura é incorporada e há uma expansão de sua aplicabilidade para o ensino superior.

A forma cíclica do modelo pretende refletir sua flexibilidade, de modo que os professores possam adentrar o modelo na fase mais adequada ao nível de preparação dos estudantes. Ao mesmo tempo, o modelo pretende mostrar como estudantes e professores podem continuar usufruindo do Ciclo à medida que gêneros cada vez mais complexos são abordados. Dessa forma, o CEA torna visível para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais.

O Ciclo da Figura 4 foi desenvolvido com maior definição de possibilidades de trabalho com os textos, a partir de uma visão descendente, da unidade maior para a unidade menor. O novo ciclo do programa Ler para Aprender potencializa o trabalho de descodificação e de precisão sobre as estruturas linguísticas, com foco no conhecimento da língua ao nível da gramática e do discurso, ao fazer da leitura a base da aprendizagem, garantindo mais dois níveis de estratégias a ela associados (estratégias dos ciclos intermediário e interno). Com este ciclo, há a possibilidade de aplicá-lo de duas maneiras: (1) de forma sequencial, momento a momento, em cada círculo; e (2) de forma convergente, do externo para o interno (do primeiro ao terceiro nível):

Quadro 3. Partes do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Círculo externo	Segue o Ciclo de Ensino e Aprendizagem de gênero da primeira geração da pedagogia e centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativo ao gênero, à dependência contextual do texto e à sua organização estrutural genologicamente determinada.
Círculo intermediário	Centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativo às etapas do gênero, à organização dos parágrafos e ao modo como a informação neles flui em ondas de periodicidade, isto é, em períodos textualmente organizados em unidades textuais maiores; as estratégias deste nível facultam aos estudantes o apoio necessário para lerem com sucesso os textos do currículo e compreenderem pormenorizadamente as estruturas linguísticas neles usadas, possibilitando-lhes o uso na sua própria escrita das estruturas e formulações aprendidas.
Círculo interno	Centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativo à organização dos períodos e à expressão das relações lógico-semânticas entre as orações, ao uso e aquisição de vocabulário, entre outras possibilidades associadas à manipulação de palavras e de grupos de palavras, à correspondência grafia-som ou à formação de palavras, dependendo do nível de ensino em que a pedagogia for aplicada.

Fonte: GOUVEIA (2014, p. 220)

Antecedendo a fase de Desconstrução ou Modelagem, Boccia et al. (2013) sugerem que seja feita uma fase de Desenvolvimento do Assunto (*Building up subject matter*). Esta é uma pré-fase em que os estudantes podem ativar o conhecimento ou coletar informações sobre o assunto que irão produzir, antes mesmo do início do

trabalho com o gênero propriamente dito. Os professores podem promover a familiarização dos estudantes com a organização geral do Campo: aspectos, áreas, classes, membros. Isso facilitará o processamento quando estiverem prontos para trabalhar com o texto e irá pôr em prática os recursos linguísticos (principalmente o vocabulário) de que os estudantes irão necessitar para discutir o assunto de forma eficaz. Os professores podem, por exemplo, realizar essas três atividades sugeridas a seguir:

- (a) **Brainstorming**: Pode-se começar a construir o assunto reunindo todo o conhecimento que os alunos já possuem. À medida que é feito um *brainstorming* sobre o que eles já sabem, pode-se sempre tentar organizar suas contribuições em termos de classificação, composição e tipo de atividade que se espera que ocorra. Conforme os estudantes vão fazendo suas contribuições, pode-se anotar as informações informalmente no quadro classificando-as em categorias. O objetivo básico é construir uma base de conhecimento de Campo que os ajude a estar melhor preparados para o diálogo que estão prestes a ler. Alternativamente, pode-se colocar os estudantes em grupos e pedir-lhes que preencham as categorias com o máximo de informações que puderem e depois ver qual grupo conseguiu apresentar mais itens. Isso também pode ser feito como dever de casa, eles podem pesquisar as informações em casa, perguntando a familiares, amigos ou usando a internet. Tudo o que é possível fazer é orientado para que os estudantes ativem informações que tenham sobre o assunto e para que aprendam com as contribuições de outros ou com o que eles mesmos descobrem.
- (b) **Uso de fotos ou objetos em sala de aula**: Podem ser levadas fotos ou ilustrações de revistas ou jornais para usar como fonte de conhecimento do assunto. Também pode ser pedido aos estudantes que levem para a aula recortes que encontrem que estejam relacionados ao assunto a ser trabalhado. Também pode-se pedir aos estudantes que levem latas vazias, caixas, sacolas, estandes ou qualquer tipo de material que possa ajudar a classificá-los, precificá-los e prepará-los para serem usados em sala de aula. Pode-se até considerar fazer dinheiro falso, bilhetes e embalagens para que possam passar por todo o processo envolvido.
- (c) **Expansão do vocabulário**: Os alunos podem ser auxiliados a construir seu

vocabulário e expandir os grupos nominais que usam, sempre de acordo com seu nível de instrução, expressar significados que se tornam cada vez mais específicos, como no exemplo (BOCCIA et al., 2013, p. 96):

*I need milk can become I need a liter of milk
which can become I need a liter of whole milk
which can, in turn, become, I need a carton of whole milk.*

Essas estratégias, portanto, são apenas sugestivas e possibilidades que poderão variar de acordo com os contextos e os envolvidos nele, bem como as interações que ocorrem nesses contextos.

3.1 Desconstrução ou Modelagem do Gênero Encontros de Serviços

Neste momento do ciclo, pode-se decompor os textos em seus importantes elementos contextuais e linguísticos. Os estudantes podem entender como o texto funciona na cultura, quais são os elementos-chave da situação concreta em que ocorre e que impacto essas características contextuais têm no idioma ao participar da interação. É uma etapa em que se pode discutir em termos explícitos como o texto se organiza em etapas ou fases para cumprir seu propósito global.

Na Modelagem, é possível: (a) discutir explicitamente as principais características contextuais do texto que afetam a linguagem que é usada, a relação entre o escritor/orador e o público (Relações) e o modo como a linguagem é usada oralmente, por escrito, interativamente ou monologicamente (Modo); (b) familiarizar os alunos com as opções de linguagem disponíveis para fazer os significados que precisam ser feitos em cada fase; (c) praticar qualquer item de linguagem com o qual os estudantes estejam se familiarizando e com os quais precisam se sentir confortáveis (BOCCIA et al., 2013). Para atingir esses fins, sugerimos as seguintes atividades:

- (a) **Perguntas de interação:** Em livros didáticos de língua inglesa, após os Encontros de Serviços, é comum serem seguidos por perguntas de compreensão ou discussão, declarações verdadeiras e falsas; todas destinadas a testar o quão bem os estudantes entenderam algumas das informações na interação. Tudo isso pode ser útil, mas essas perguntas podem ser complementadas por outras que possam ajuda-los a tomar consciência do que o próprio texto está fazendo e como isso está sendo feito por meio da linguagem, como em:

Perguntas sobre o gênero, propósitos e fases:

- *What does X need? Why does s/he go to (store)? (Purpose of the interaction)*
- *What does Y offer her/him? (Stage - Service offer)*
- *What is the problem? (Stage - Problem)*
- *What does X buy? (Stage - Sale)*
- *How does s/he pay? (Stage - Pay)*
- *How does s/he take her/his purchase? (Stage - Hand-over)*

As perguntas acima ajudam os estudantes a entenderem os diferentes momentos da interação e chamam a atenção para as informações que são negociadas em cada momento do CEA. Além dessas perguntas, podemos também sugerir questões que trazem características da situação em que ocorre a interação (Variáveis de Registro - Campo, Relações, Modo), pois uma interação de compra e venda face a face pode ocorrer de forma diferente conforme seja uma transação de balcão, autoatendimento ou loja de departamentos. Podem ser incluídas, também, algumas questões que dizem respeito à relação entre os usuários, por exemplo, sobre o nível de formalidade com que se dirigem uns aos outros, com perguntas tais como:

Perguntas sobre o Contexto de Situação:

- *What kind of store is it (self-service, over the counter, department store)? (Mode of the text)*
- *Do the client and the assistant have an opportunity to talk or is the whole activity done very quickly? (Mode of the text)*
- *Do the client and the assistant know each other? Does the client usually go to this store? (Tenor of the text)*
- *How do they talk to each other? Formally? Informally? Why do you think this is so? (Tenor of the text)*

- (b) **Nomeação de fases:** Pode-se pedir aos estudantes (individualmente ou em grupos) que coloquem na ordem tiras de textos que foram cortadas. Em seguida, os estudantes podem identificar o que está acontecendo em cada fase e nomeá-las. Outra atividade pode ser pedir aos estudantes que apresentem variações no mesmo diálogo, expressando diferenças de relacionamento (Relações), assim podem ajustar e reescrever certas fases de acordo com o tipo de relacionamento entre os interagentes.

Quadro 4. Atividade de fases e relações de papéis.

FASES	Assistant: 40 years old Client: about the same age	Assistant: 25 years old Client: about the same age	Assistant: 20 years old Client: About 50 years old
Greeting and Offer for service	A: Good Morning, ma'am. Can I help you? C: Yes, thank you. I'd like to ...	A: Hello! Can I help you? C: Hi! Yeah ... I need ...	A: Hello Mr. How can I help you? C: Good afternoon, I'd like to see a present for my daughter.
Request for service			
Closing			

Fonte: Adaptado de Boccia et al. (2013, p. 99)

Este exercício faz com que os estudantes se conscientizem de que, para cumprir a mesma função, geralmente há mais de uma alternativa e que a escolha feita depende de aspectos do contexto que determinarão as escolhas. Nessa atividade, as relações de papéis dos participantes determinam o grau de formalidade ou informalidade com que nos dirigimos uns aos outros. O nível do conhecimento das estruturas da língua leva os estudantes a rever diferentes estruturas que provavelmente já conhecem ou outras que podem ser aprendidas (BOCCIA et al., 2013, p. 100).

- (c) **Elipses e reticências:** A elipse é um dos recursos da linguagem por meio do qual se cria a coesão de um texto. Quando os diálogos são apresentados de forma escrita, reticências permitem deixar de fora partes de uma oração que podem ser presumidas ou recuperadas do que foi dito antes ou que podem ser interpretadas no contexto em que estão sendo ditas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 151-153). Este fenômeno é particularmente frequente nos textos autênticos. Como atividade, pode-se pedir aos estudantes que forneçam as informações que faltam ou fazer o contrário, pedir a eles que incluam elipses e reticências no texto:

Quadro 5. Atividade de inclusão de elipses e reticências.

<i>Client 1: Hey! Uhm... I'll have a Mochaccino...Make it large sized...</i>	<i>Client 1: Hey! Uhm... a Mochaccino... large sized...</i>
<i>Assistant: OK.</i>	<i>Assistant: OK.</i>
<i>C1: And...Uhm... I would like a piece of this chocolate cake.</i>	<i>C1: And...Uhm...One of those (pointing).</i>
<i>A: Sure</i>	<i>A: Sure</i>
<i>C2: Uhm... And I would like an espresso for me...</i>	<i>C2: Uhm... And an espresso for me...</i>
<i>A: Would you like anything else?</i>	<i>A: Anything else?</i>
<i>C2: No, thanks.</i>	<i>C2: Nope.</i>
<i>A: It will be \$6.90, ma'am.</i>	<i>A: \$6.90, ma'am.</i>
<i>C2: I can't move my hands, for God's sake. It is kind of cold outside.</i>	<i>C2: My hands, for God's sake. Kinda cold outside.</i>
<i>A: It sure is.</i>	<i>A: (smiles).</i>

Fonte: Adaptado de Boccia et al. (2013, p. 102-103)

Na interação acima, pode-se chamar a atenção dos estudantes para breves interrupções do diálogo que estão sendo realizadas. Ou tentar identificar o que está acontecendo em termos de atividade social, com seus desvios (*side-sequencing*), para que o fenômeno da sequenciação fique claro para eles. É provável que haja fenômenos como repetição de palavras (*I would like to see ... to find... a darker color...*), inícios falsos (*I think; I'm not sure; but*), preenchimentos (*You know; I mean...*), reparos (*I like errr I would like*), hesitação (*so; erm; errr*), pedidos de repetição ou esclarecimento (*Sorry?; what did you say?*), declarações inacabadas (*yeah, I would like..., but actually, yeah... I need a darker one*), continuidades (*yeah; oh really?; mmm...hmm; polite nod or laugh*) e alguma agramaticalidade (*I like... I'd like a darker color, actually*).

Assim, fica mais explícito para os estudantes entenderem que os fenômenos de espontaneidade são características do modo como os Encontros de Serviços são tipicamente negociados.

3.2 Construção Conjunta do gênero Encontros de Serviços

Na Construção Conjunta, professores e estudantes escrevem um texto

cooperativamente. Espera-se que, com as atividades feitas na Desconstrução ou Modelagem, os estudantes estejam preparados para escrever um texto com a orientação dos professores. À medida que os professores constroem os textos em conjunto com os estudantes, é possível integrar e editar os textos para que fiquem bem ajustados ao gênero (Contexto de Cultura) e as variáveis de Registro (Campo, Relações, Modo).

O resultado esperado desse momento é que haja a escrita de um texto que seja o resultado da colaboração de toda a turma. E, ainda, os professores podem avaliar se os estudantes estão prontos para a Escrita Independente com base no controle sobre o gênero e os recursos linguísticos de que precisarão para escrever por conta própria (BOCCIA et al., 2013). Para atingir esses propósitos, sugerimos as seguintes atividades:

- (a) **Completando textos:** O primeiro passo para a produção pode ser concluir um diálogo com toda a turma em que as partes precisam ser concluídas. Este primeiro passo já pode dar a oportunidade de discutir elementos-chave dos Encontros de Serviços, como: a relação entre os interagentes e o grau de formalidade ou informalidade que é expressa; e as fases que podem ser esperadas de nosso conhecimento geral do gênero e aqueles que podem ser adicionados dinamicamente à medida que o texto se desenvolve. Também pode-se praticar a mudança das relações da interação, transformando-as em uma que ocorre entre dois jovens adultos e fazer as mudanças necessárias de acordo. Com essa atividade, podemos atender à necessidade de adequação da linguagem utilizada em relação aos papéis dos participantes, idade e frequência com que se veem, por exemplo. Um ajuste cuidadoso das estratégias de polidez será necessário para que os estudantes não pareçam excessivamente educados enquanto interagem, mas estejam cientes da forte dimensão interpessoal que essas interações têm.

- (b) **Organizando cenários:** Os cenários movem os estudantes para além das performances rotineiras, pois são forçados a responder sem saber exatamente o que será dito a eles. Nessa atividade, pode-se incorporar os encontros críticos, interativos e dinâmicos à tarefa, pedindo a diferentes grupos que sejam os autores do que o cliente, por um lado, e o vendedor, por outro, digam como uma típica atividade de dramatização.

Ao trabalhar com os cenários, ajudamos os estudantes a captar o espírito desse texto dinâmico e interativo, pois, ao ser construído cooperativamente, à medida que se desenrolam, diferenciam-se da encenação tradicional que é, na verdade, uma atividade pré-planejada, fixa, ensaiada e que se assemelha mais ao modo de um texto escrito do que ao de um texto oral. Os estudantes podem tentar prever o tipo de linguagem que precisarão usar, mas não saberão exatamente o que a outra pessoa vai dizer.

Pode-se sugerir a grupos de estudantes que, antes de iniciarem os diálogos de Encontros de Serviços, que comecem a trabalhar com as contribuições do que pode ocorrer. Incentive respostas efetivas para que a interação ocorra de forma dinâmica. Os estudantes sentirão que precisam fazer escolhas em tempo real e se ajustar. Além disso, pode-se incorporar variações aos papéis dos interagentes, como:

- *For client or assistant: You are very friendly and outspoken or very shy and uncooperative.*
- *For client: You are very picky, undecided, or absent-minded and forget once and again what you need to buy.*

(c) **Revisando fases:** Pode-se fornecer aos estudantes tabelas a serem preenchidas com as fases do gênero, assim, poderão revisar as principais partes ou possíveis formulações de cada uma. Pode-se pedir aos estudantes que preencham a tabela em que todas as fases são exibidas juntamente com a linguagem que pode ser utilizada, apresentando as variantes formais e informais:

Quadro 6. Atividade de Construção Conjunta (Fases e variantes formais/informais)

<i>Phase</i>	<i>Formal</i>	<i>Casual</i>
<i>Greeting</i>	<i>Good morning (ma'am)! Good Evening!</i>	<i>Hello! Hey! Hi!</i>
<i>Service offer or request</i>	<i>Can I help you? Could you help me?</i>	<i>Can I help you?</i>
<i>Buy</i>	<i>I would like to see... Could you show me..</i>	<i>I need... Where are the...</i>
<i>Additional request</i>	<i>Could I try these on?</i>	<i>Where can I try these on? Can I try these on?</i>

<i>Pay</i>	<i>How much is it?</i>	<i>How much?</i>
<i>Closing</i>	<i>Thank you very much Thank you for your help.</i>	<i>Thanks.</i>
<i>Goodbye</i>	<i>Goodbye. Have a good day. Same to you.</i>	<i>Bye. Have a good one! You too.</i>

Fonte: Adaptado de Boccia et al. (2013, p. 112)

Pode-se expandir a atividade do cenário dando instruções a um dos interagentes para fazer um ou mais dos seguintes procedimentos: comentar sobre o tempo, perguntar a outra pessoa se ela já se encontrou antes porque ela parece familiar, perguntar onde o cliente pratica um determinado esporte, por quanto tempo, desde quando. Ao incluir esses *side-sequencing*, os estudantes estão sendo preparados para uma característica crítica e pragmática dos Encontros de Serviços. No entanto, esses desvios não precisam ser tão elaborados, eles podem ser breves e simples e ainda ser eficazes em expressar a função interpessoal que os Encontros de Serviços muitas vezes cumprem.

3.3 Construção Independente do gênero Encontros de Serviços

Caso entenda-se que os estudantes praticaram o suficiente nas atividades da Construção Conjunta, pode-se passar para a produção independente. Na Construção Independente, pode-se pedir que os estudantes assumam papéis em situações criadas para eles, semelhantes às utilizadas na fase de Construção Conjunta. Dependendo do tamanho da turma, é possível fazer com que eles se revezem e se apresentem para os demais colegas. Para fazer com que o restante da turma também participe de alguma forma, enquanto outros grupos se apresentam, pode-se pedir aos estudantes que adivinhem quais são as características da situação da interação que está sendo realizada usando as seguintes perguntas, como ilustrado na Figura 5:

Figura 5. Atividade de Construção Independente.

- *Where is the interaction taking place? What kind of store?*
- *What is the age of the participants?*
- *Choose some of the following adjectives to describe the client and the assistant or the patient: polite, casual, saucy, inquisitive, talkative, friendly, laconic, sympathetic, reassuring, apprehensive...*

Fonte: Adaptado de Boccia et al. (2013, p. 113)

Pode-se tornar este momento mais divertido para os estudantes, trazendo ou pedindo que tragam acessórios de fantasias para que se vistam de acordo com os papéis que lhes foram atribuídos.

Assim como na seção anterior, as possibilidades sugeridas são apenas ilustrativas e devem ser adaptadas de acordo com os contextos em que sejam utilizados, com as variações adequadas, bem como os demais momentos do CEA: devem variar de acordo com as experiências de cada profissional e dos seguimentos de ensino.

Considerações Finais

Como apontamos no decorrer deste texto, a finalidade social do gênero Encontros de Serviços é a solicitação e prestação de bens ou serviços, envolvendo pelo menos dois interagentes que se engajam em um diálogo. Neste intuito, usar esse gênero como ferramenta para o ensino de inglês pode fornecer aos estudantes maneiras de adquirir o idioma inglês de forma contextualizada e real. Dessa forma, os objetivos pretendidos neste trabalho foram despertar a consciência sobre como o texto do gênero Encontros de Serviços é estruturado para atingir um propósito comunicativo eficaz e demonstrar alguns dos fatores-chave que afetam a linguagem usada em seu Campo. Procuramos atingir estes objetivos utilizando o CEA utilizado na Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney e seus distintos momentos.

Seguir o CAE permite organizar as atividades de ensino com base em gêneros de texto. No entanto, não é necessário que se desconsiderem as atividades dos livros didáticos, pois existe a possibilidade de partir deles para depois potencializar as características contextuais dos gêneros presentes nesses livros. Assim, conforme ocorre a Desconstrução dos textos, pode-se incluir uma prática adicional que os estudantes precisam com as estruturas e o vocabulário condizente de cada gênero.

As atividades propostas neste trabalho visam, em primeiro lugar, trazer o próprio para o centro das atenções. A intenção foi a de que os estudantes possam estar expostos a possibilidades de como são realizadas as interações completas de Encontros de Serviços em língua inglesa. Quanto mais contextualizada e intensa for a prática, mais bem preparados estarão os estudantes para se engajar na atividade social.

Referências

BOCCIA, C. et al. *Working with texts in the EFL Classroom*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNG, 2013.

CHRISTIE, F. Literacy in Australia. In: W. GRABE, et al. (Eds.). *Annual Review of Applied Linguistics and Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1992.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *The Power of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press, 1993.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. New York: Continuum, 2004.

GILMORE, A. A Comparison of Textbooks and Authentic Interactions. *ELT Journal*. v. 58, n. 4, p. 363-374. Oxford: University Press, 2004.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v.16, n. 24, p.13-47, jan-jun, 2009.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão Leitora como Base Instrumental do Ensino da Produção Escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de. *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 203-231.

HALLIDAY, M. A. K. *Complementaries in Language* (Halliday Centre Series in Applicable Linguistics.) Beijing: The Commercial Press, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Retrospective on SFL and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (Eds.). *Language and Literacy: functional approaches*. London: Continuum, 2006, p. 15-44.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4 ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. Design and Practice: enacting Functional Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, USA: Cambridge University Press, n. 20, p. 116-126, 2000.

MARTIN, J. R. Mentoring Semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Continuum, 1999, p. 123-155.

MARTIN, J. R. *Issues in Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press, 1993.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-173.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Reading to Learn Learning to Write: accelerating learning and closing the gap*. Teacher Training Books and DVD. Sydney: UTS, 2012. Disponível em: < <http://www.readingtolearn.com.au> >. Acesso em: ago 2023.

ROTHERY, J. Making Changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Literacy in Society*. London: Longman, 1996, p. 86-123.

ROTHERY, J. Learning about Language. In: HASAN, R.; MARTIN, J. R. (Eds.). *Language Development: learning language, learning culture*. Norwood, NJ: Ablex, 1989, p. 199-256.

SANTORUM, K. *O efeito tridimensional obtido com o ciclo reading to learn - a apropriação de uma metalinguagem pedagógica: emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2019, 238p.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, Elaine. Professor da escola básica representado na escrita reflexiva acadêmica do aluno-mestre. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP Online), v. 60, p. 147-173, 2016.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3 ed. London: Routledge, 2014.
THORNBURY, S.; SLADE, D. *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: CUP, 2006.

VENTOLA, E. *The Structure of Social Interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounter interaction*. London: Pinter, 1987.

VIAN JR., O. Estruturas Potenciais de Gêneros na Análise Textual e no Ensino de Línguas. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 9, n. 2, p. 387-410, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/8Jm6W9df6H3tkMdqMyhgcty/?lang=pt#> Acesso em: ago 2023.