

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

**O TEXTO COMO VITRAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A ANÁLISE
TEXTUAL DE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO
PELA ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

PORTO ALEGRE

2019

MARCELO GONÇALVES MACIEL

**O TEXTO COMO VITRAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A ANÁLISE
TEXTUAL DE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO
PELA ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Análises textuais, discursivas e enunciativas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Claudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Izabel Saraiva Noll

DIRETOR DO INSTITUTO DE LETRAS

Sérgio de Moura Menuzzi

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Beatriz Cerisara Gil

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Maciel, Marcelo Gonçalves
O texto como vitral na construção de sentidos: a
análise textual de uma prática de letramento no Ensino
Médio pela ótica da Linguística Sistemico-Funcional /
Marcelo Gonçalves Maciel. -- 2019.
215 f.
Orientadora: Lucia Rottava.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Linguística Sistemico-Funcional. 2. Práticas de
Letramento. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Ensino
Médio. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

O texto como vitral na construção de sentidos: a análise
textual de uma prática de letramento no Ensino Médio
pela ótica da linguística sistêmico-funcional

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Análises textuais, discursivas e enunciativas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Porto Alegre, 18 de dezembro de 2019.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jane da Costa Naujorks

Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva

Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Orlando Vian Junior

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

À minha família, amigos e alunos, este trabalho é nosso.

*A língua deve ser entendida em um contexto histórico-evolutivo,
ela faz parte de processos de evolução[...]
A língua e a ordem natural - M. A. K. Halliday*

*Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
Sujeito de sorte – Belchior*

AGRADECIMENTOS

Essa tese representa uma fase de muita aprendizagem a mim, enquanto professor, pesquisador e seu autor. Ao longo de sua reflexão e composição, foram vivenciadas transformações pessoais que fizeram ser ressignificados alguns modos de interpretar o que se viveu até então. Ao ter trabalhado na Educação Básica desde a graduação, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, após a formação em Letras, ser professor do magistério estadual e, atualmente, docente da rede federal de ensino, fica evidente que a sala de aula e os encontros promovidos nela foram fundamentais à minha formação como professor e pesquisador. Ao verificar cada vitória conquistada: ao entrar na universidade pelas políticas afirmativas, ao receber bolsa de mestrado e doutorado por ser professor da rede pública e, atualmente, compor o grupo docente de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não poderia deixar de registrar minha gratidão às políticas implementadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff. O sistema é perverso e forte, mas tenho mostrado a ele, do meu jeito, que minhas forças são maiores.

À minha família agradeço por todo o apoio em distintos momentos. À minha mãe, Rosângela, agradeço pelas inúmeras conversas tidas, lembrando-me da minha trajetória até aqui e servindo de principal referência leitora a mim. À minha irmã, Renata, pela escuta e por me auxiliar em algumas partes de realização desta pesquisa. Ao meu pai, Renato, o qual, de sua maneira, sempre torceu por mim.

À professora Lucia Rottava, pelas oportunidades dadas ao longo de minha formação na pós-graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, em especial, aos docentes da teoria enunciativa benvenistiana, os quais sempre demonstraram generosidade. Obrigado, pelos momentos de aprendizagem e de incentivo à pesquisa.

Às professoras Ingrid Nancy Sturm e Jane da Costa Naujorks, pelo apoio em diferentes momentos de minha formação, mas, principalmente, por acompanharem meu início na docência e, mais ainda, por me ensinarem a ter cautela, quanto ao entendimento dos conturbados desafios do âmbito acadêmico.

À Escola Estadual de Ensino Médio Roque Gonzáles, por ter me recebido como aluno e, após, como professor. As greves, a ocupação da escola pelos estudantes, os momentos de formação foram importantes para o que sou hoje. Em especial, às queridas amigas Mary, Heloísa, Regina, Vivian.

Às colegas de pós-graduação e amigos do grupo de pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, principalmente à Carolina, à Tânea, à Sulany, parceiras de tantas discussões teóricas e de boas conversas e risadas em diferentes momentos.

Aos professores Orlando Vian Junior e Carmem Luci Costa e Silva, pela generosidade na qualificação da tese e pelas indicações de caminhos para o seu fechamento.

Aos alunos com quem tive contato nos diferentes momentos de minha formação como professor. Certamente, a teoria não dá conta de explicar e fazer ver tantos acontecimentos como os ensinados por vocês. Os momentos, em sala de aula e nos corredores, me fortalecem e me fazem acreditar na educação.

Às amigas que entenderam minha ausência e me escutaram durante momentos difíceis, gratidão, Juliana, Julia e Renata. É muito bom saber que tenho vocês em minha vida, vocês fazem a diferença para mim.

Ao “Grupo URSAL”, pelos distintos momentos proporcionados de discussão sobre a vida e a política. Pois como afirma Lucía Topolansky, amor e militância devem andar juntos para darem certo. Em especial, à Michele, à Gabrielle, à Debbie e à Patrícia com quem sei que posso contar.

Às queridas colegas e amigas do início da graduação que me acompanham até hoje, Patrícia, Roberta e Mariana. Obrigado, por estarem comigo em diferentes momentos.

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS, escola a qual faço parte e que tem me ensinado muito. Em especial, aos colegas da Equipe Amora, os quais estiveram ao meu lado nesta reta final de conclusão de estudo doutoral e oportunizaram momentos únicos de aprendizado. À Joana e ao William, por me mostrarem que é fundamental “ninguém soltar a mão de ninguém”, obrigado, por me ouvirem e me apoiarem. Aos colegas de área de Língua Portuguesa, por compreenderem meu afastamento nos últimos meses como importante.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que plantou o conhecimento necessário para que eu chegasse onde estou. Orgulho-me em fazer parte de uma instituição superior pública, gratuita e de qualidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta tese analisa produções escritas de um grupo de estudantes do Ensino Médio, em uma escola pública do Rio Grande do Sul, a partir de uma prática de letramento observada em sala de aula de Língua Portuguesa. A pesquisa situa-se teoricamente na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978/2013; 1982; 1985; 2017), recorrendo aos conceitos de padrão esquemático do texto (EGGINS, 2002; ROSE, 2011), de variável de registro *campo* (HALLIDAY, 1978/2013), de *metafunção ideacional* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), de *práticas de letramento* (STREET, 1993/2004), de *eventos de letramento* (HEATH, 1982/2004), de *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990) e da noção de *letramento* (CHRISTIE; SIMPSON, 2010). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa mista (FLICK, 2013), com dados gerados em sala de aula, incluindo: (i) diário de campo, (ii) questionário, (iv) produção escrita dos participantes e (v) resultado no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), obtido pelos participantes. O tratamento analítico do corpus envolveu: (a) análise do *gênero* (EGGINS, 2002), que revelou as produções escritas como pertencentes à família do *argumentar*, ao instanciar a *exposição* (ROSE, 2011); (b) análise léxico-gramatical, por meio da *metafunção ideacional*, a qual possibilitou a verificação de construção da variação de registro *campo* (HALLIDAY, 1978/2013) dos textos. A interpretação dos dados contemplou uma análise êmica da prática de letramento interpretada. Desta maneira, os resultados apontam que a instanciação da *exposição* no texto se deu pela construção de sentidos verificados, especialmente, pelos processos materiais, mentais e relacionais. A análise da prática de letramento, refletida nos eventos de sala de aula, fortaleceu o princípio de a escola ser a principal agência de letramento para a formação humana integral dos alunos, ao trabalhar com a leitura e a escrita no Ensino Médio. A contribuição desta pesquisa foi a reflexão relativa à educação linguística, principalmente, com a vertente de estudos sobre o letramento relacionado à perspectiva sistêmica de interpretação da língua e do texto.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Práticas de Letramento; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio

ABSTRACT

This thesis analyzes written productions of a group of high school students, in a public school in Rio Grande do Sul, from a literacy practice observed in the Portuguese language classroom. The research is theoretically situated in Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1978/2013; 1982; 1985; 2017), using the concepts of schematic structure of the text (EGGINS, 2002; ROSE, 2011), *field* register variable (HALLIDAY, 1978/2013), ideational metafunction (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), *literacy practices* (STREET, 1993/2004), *literacy events* (HEATH, 1982/2004), *pedagogical device* (BERNSTEIN, 1990) and the notion of *literacy* (CHRISTIE; SIMPSON, 2010). Methodologically, it is a mixed method research (FLICK, 2013), with data generated in the classroom, including: (i) field diary, (ii) survey (iv) written production of the participants and (v) their results in the Rio Grande do Sul School Performance Assessment (SAERS), obtained by the participants. The analysis of the corpus involved: (a) genre analysis (EGGINS, 2002), which revealed written productions as belonging to the reasoning family, by *instantiating* the exposition (ROSE, 2011); (b) lexical-grammatical analysis, through the *ideational metafunction* which made it possible to verify the construction of the register variable *field* (HALLIDAY, 1978/2013) of the texts. The interpretation of the data included an emic analysis of interpreted literacy practice. In this way, the results pointed out that the instantiation of the exposition in the text was due to the construction of meanings especially by material, mental and relational processes. The analysis of the literacy practice reflected in classroom events has strengthened the principle of the school as the main literacy agency for the integral human formation of students when practicing reading and writing in high school. The contribution of this research was the reflection on language education, mainly with the studies on literacy related to the systemic perspective of interpretation of the language and the text.

Keywords: Systemic Functional Linguistics; Literacy practices; Portuguese language teaching; High school.

RESUMEN

Esta tesis analiza producciones escritas de un grupo de estudiantes de la Enseñanza Media, en una escuela pública en Rio Grande do Sul, por medio de una práctica de literacidad observada en una clase de Lengua Portuguesa. La investigación se ubica teóricamente en la Lingüística Sistémico-Funcional (HALLIDAY, 1978/2013; 1982; 1985; 2017), recurriendo a los conceptos de patrón esquemático de texto (EGGINS, 2002; ROSE, 2011), de variable de registro *campo* (HALLIDAY, 1978/2013), de *metafunción experiencial* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), de *prácticas de literacidad* (1993/2004), y de *eventos de literacidad* (HEATH, 1982/2004), de *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990), y de la noción de *literaciad* (CHRISTIE; SIMPSON, 2010). Metodológicamente, se trata de una investigación mixta (FLICK, 2013), con datos generados en clase, incluyendo: (i) diario de campo; (ii) cuestionario; (iii) producción escrita de los participantes; (iv) resultado en el Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), obtenido por los participantes. El tratamiento analítico del corpus, incluye: (a) el análisis de *género* (EGGINS, 2002) que reveló que las producciones escritas pertenecen a la familia del *argumentar*, al instanciar la *exposición* (ROSE, 2011); (b) el análisis léxico-gramatical, por medio de la *metafunción experiencial* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) que posibilitó la verificación de construcción de la variable de registro *campo* (HALLIDAY, 1978/2013) de los textos. La interpretación de los datos abarcó un análisis émico de práctica de literacidad interpretada. Así, los resultados apuntan que la instanciación de la *exposición* en el texto se dio por la construcción de sentidos constatados, especialmente, por los procesos materiales, mentales y relacionales (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). El análisis de la práctica de literacidad, reflexionada en los eventos de la clase, fortaleció el principio de la escuela ser la principal agencia de literacidad para la formación humana integral de los alumnos, al trabajar con la lectura y la escritura en la Enseñanza Media. La contribución de esta investigación fue la reflexión relativa a la educación lingüística, principalmente, con la vertiente de estudios de literacidad involucrada a la perspectiva sistémica de interpretación de lengua y de texto.

Palabras clave: Lingüística Sistémico-Funcional; Prácticas de Literacidad; Enseñanza de Lengua Portuguesa, Enseñanza Media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contexto de cultura e contexto de situação.....	31
Figura 2 – Ampliação da estratificação do sistema da língua na perspectiva superveniente ...	35
Figura 3 – A palavra e o contínuo de instanciação.....	40
Figura 4 – Estratificação da língua.....	43
Figura 5 – Tipos de processos	47
Figura 6 – Sistema de transitividade ou tipos de processos	49
Figura 7 – Organização do Sistema Solar	60
Figura 8 – Elementos relacionados ao letramento.....	67
Figura 9 – O labirinto do letramento	71
Figura 10 – Código elaborado e código restrito de Bernstein	77
Figura 11 – Participantes da pesquisa.....	91
Figura 12 – Elementos periféricos e centrais na estrutura experiencial da oração.....	123
Figura 13 – Eventos de letramento constatados na prática de letramento.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias de proficiência do 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa no SAERS.....	108
Gráfico 2 – Quantidade total de processos analisados e sua classificação	118
Gráfico 3 – Quantidade total de circunstâncias	121
Gráfico 4 – Orações independentes	122

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Do ambiente ecossocial às ondas sonoras	44
Quadro 2 – Classificação dos participantes: idade, sexo, etnia e resultado no SAERS	92
Quadro 3 – Gráficos com respostas ao eixo leitura, escrita e escola.....	95
Quadro 4 – Gráficos com as respostas ao eixo leitura e família.....	96
Quadro 5 – Gráficos com as respostas ao eixo leitura em contextos para além da escola e família.....	97
Quadro 6 – Distribuição da carga horária, em períodos, no 2º ano em 2017	101
Quadro 7 – Gêneros de texto dos dados pesquisados	102
Quadro 8 – Proposta de escrita aos estudantes	106
Quadro 9 – Domínios e competências do SAERS 2016	108
Quadro 10 – Níveis do ISE medidos no SAERS 2016.....	110
Quadro 11 – Estrutura esquemática do gênero de texto exposição	116
Tabela 1 – Modelo de Transitividade nos textos analisados	118
Tabela 2 – Circunstanciais nos textos analisados	121

LISTA DE SIGLAS

CEP/UFRGS – Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GNL – Grupo de Nova Londres

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISE – Índice Socioeconômico

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PEE – Plano Estadual de Educação

RCE/RS – Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INCURSÃO INVESTIGATIVA	18
2 A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	27
2.1 A LÍNGUA NA PERSPECTIVA DA LSF	27
2.1.1 Contexto de cultura, contexto de situação, gênero de texto e registro: as relações entre o externo e o interno na língua	29
2.2 A ARQUITETURA DA LÍNGUA NA LSF	36
2.2.1 A concepção de texto na LSF	36
2.2.2 A organização interna da língua pela LSF	41
2.2.3 Metafunção ideacional	44
3 LETRAMENTO E LSF: PARTICULARIDADES DO CONTEXTO BRASILEIRO .	51
3.1 O CAMPO DE ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO	51
3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E GÊNERO NA LSF	58
3.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BERNSTEINIANA AO ESTUDO DO LETRAMENTO NA LSF	73
3.4 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO: PARTICULARIDADES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	80
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	86
4.1 PESQUISA MISTA NA LSF	86
4.1.1 Procedimentos metodológicos: instituições e participantes envolvidos na pesquisa	90
4.2 O UNIVERSO DAS JUVENTUDES: COMPREENDENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	92
4.2.1 Os alunos participantes da pesquisa	92
4.2.2 O conceito de juventudes: contribuições para reflexão dos participantes	98
4.3 CONTEXTO DE PESQUISA: O PROTAGONISMO DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	99
4.4 GERAÇÃO DE DADOS	102
4.4.1 Diário de campo	103
4.4.2 Questionário	104
4.4.3 Produção escrita dos participantes	105

4.4.4 Classificação dos participantes no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	107
4.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA POSTERIOR ANÁLISE	112
5 ANÁLISE DOS DADOS: A LSF COMO TEORIA E FERRAMENTA	114
5.1 ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO REFERENTE ÀS PRODUÇÕES ESCRITAS	114
5.2 ANÁLISE LÉXICO-GRAMATICAL: A CONSTRUÇÃO DA VARIÁVEL DE REGISTRO CAMPO PELA METAFUNÇÃO IDEACIONAL.....	117
5.2.1 A complementação dos sentidos no texto	120
5.2.2 Processos e circunstâncias recorrentes para construção de sentido nos textos analisados	124
5.2.2.1 Processos materiais.....	124
5.2.2.2 Processos mentais.....	126
5.2.2.3 Processos relacionais	128
5.2.2.4 Processos comportamentais, existenciais e verbais.....	130
5.2.2.5 Circunstâncias.....	131
5.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA PRÁTICA DE LETRAMENTO.....	133
5.4 SÍNTESE DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP	157
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO COM RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES	159
ANEXO 3 – INFOGRÁFICO DO SAERS	187
ANEXO 4 – DIÁRIO DE CAMPO	194
ANEXO 5 – PRODUÇÕES DIGITADAS	198
ANEXO 6 – TABELAS COM DADOS GERAIS	202
ANEXO 7 – PRODUÇÕES ESCRITAS ORIGINAIS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES	209

1 INTRODUÇÃO: INCURSÃO INVESTIGATIVA

Este estudo aborda, pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma prática de letramento em uma aula de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual no Rio Grande do Sul/Brasil. Trata-se de uma pesquisa que reflete a respeito da escrita e da leitura com vista à educação linguística.

A metáfora motivacional de interpretação do texto como vitral surge da experiência docente, mais especificadamente, em entendê-lo como elemento que orienta o comportamento e a aprendizagem em sala de aula, mas também revela especificidades que necessitam ser aprofundadas. Vale-se para isso de três exemplos, os quais auxiliam no entendimento ao exposto. O primeiro ocorreu na ocasião de trabalho com *fanzines*, em que um aluno questionou o que poderia ser feito caso não existisse jornais e nem revistas em sua casa. Tal reflexão do aluno comprova a necessidade de pensar o trabalho com a língua em sala de aula, possivelmente, a não circulação de diferentes suportes textuais revela direcionamentos a serem realizados no planejamento do docente, o qual deve prever os conhecimentos dos textos tidos pelos alunos. O segundo caso aconteceu quando uma aluna disse que se sentiu feliz em explicar aos familiares quem era Rachel de Queiróz, após uma aula de Literatura sobre o Romance de 30. A alegria da estudante, em servir de referência, demonstra que o universo letrado legitima (CHRISTIE; SIMPSON, 2010) os que têm determinados tipos de conhecimentos, pois em sociedades em que a escrita e a leitura pautam a organização social, o saber literário representa certo prestígio social. Por fim, o terceiro exemplo, refere-se à ocupação das escolas públicas estaduais gaúchas, em 2016, naquela ocasião o alunado se organizou nas dependências do colégio e compreendeu a importância de construção de determinados gêneros como pauta de reunião, agenda, informes para a comunidade, sem a ajuda do professor, o que revela que a escola e o professor não são os únicos promotores do letramento.

As inquietações apresentadas corroboram na construção deste estudo, acredita-se, portanto, que, pelas lentes da LSF, a partir de um olhar do texto como vitral¹ para construção dos sentidos seja possível investigar a prática de letramento analisada. Halliday e Matthiessen (2014) destacam o texto como janela para o sistema linguístico (cf. subseção 2.2.1), desta

¹ Nunes (2012) pesquisa, no campo da Semiótica, sobre o didatismo presente nos vitrais da Idade Média. De acordo com sua pesquisa doutoral, muitos espaços eram ocupados pelos vitrais nas construções das igrejas, considerando o analfabetismo da população do medievo e a relevância na aprendizagem, por meio de imagens, pela contemplação do ideário cristão. O aspecto colorido dos vitrais aliado à intenção de ensinar e, também, a analogia aos processos verificados na Gramática Sistêmico-Funcional, motivaram a construção do título deste estudo doutoral.

maneira se pode interpretá-lo como vital, isto é, como elemento que caracteriza as distintas maneiras dos participantes se construírem e significarem na língua, por meio dos significados instanciados em suas produções escritas. O colorido representado pelos vitrais pode ser entendido, neste estudo, como reflexo da realidade e do modo dos participantes enxergarem e representarem o seu meio.

Em relação ao entendimento teórico sobre o letramento, salienta-se que sua difusão, no meio linguístico e educacional, no Brasil, de acordo com Soares (1998/2006), inicia-se na segunda metade dos anos 80, por linguistas como Mary Kato. Na constituição da área nos estudos sobre as práticas de escrita e de leitura, encontram-se pesquisas sobre o tema (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; ROJO, 2006), salientando-se que suas investigações tratam da temática e de sua associação à educação em diversos âmbitos: escolar, técnico e acadêmico.

Como aponta Soares (1998/2006), a concepção de letramento varia a partir do campo investigativo: antropológico, linguístico, psicológico, pedagógico. Distintas vertentes teóricas tomam seus preceitos constituintes, enquanto áreas de produção de conhecimento, transformando o letramento num conceito investigativo amplo e profícuo a ser pesquisado. Esclarece-se que, dentre os distintos campos investigativos, a orientação desta pesquisa é a de âmbito linguístico, e de base teórica assentada na LSF.

Ao considerar as possibilidades do campo de estudo em linguagem, esta pesquisa se embasa nas contribuições da LSF para discutir o tema, em especial no que tange a compreensão: (i) da razão de um texto significar o que significa; (ii) da relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação; (iii) do aprendizado da língua materna: leitura e escrita (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008).

Diante das potencialidades que a LSF oferece para compreender a linguagem, neste estudo, apontam-se as contribuições de Cope e Kalantzis (1993), os quais apresentam, em sua obra, as pesquisas que relacionam a LSF ao letramento (KRESS, 1993; KALANTZIS; COPE, 1993; MARTIN, 1993a; MARTIN; ROTHERY, 1993b; CHRISTIE, 1993). Além dessas pesquisas, Halliday (1996) e Hasan (1996) também teceram considerações a respeito do letramento sob o viés da LSF. Destaca-se que a acepção de letramento adotada, neste estudo, inspira-se em Christie (1998 e 2010) e Christie e Simpson (2010).

Ao considerar as especificidades do contexto brasileiro de estudo sobre o letramento, constata-se que o conceito de alfabetização é amplamente utilizado para referir-se aos

primeiros estágios de escolarização². Muitos professores atuantes nessa etapa de ensino são inclusive chamados de alfabetizadores. Deste modo, verifica-se que o termo letramento passou a ser difundido, no campo educacional, com contribuições da pesquisa linguística para discussão do tema. Os atuais estudos filiam-se a três modos de observar a escrita: os novos estudos de letramento (BARTON, 1994; GEE, 2010; COPE; KALANTIZ, 2012), o letramento crítico (STREET, 2014) no âmbito relacionado ao campo de estudo linguístico, somados às abordagens de interface pedagógica (SOARES, 1998/2006; FERREIRO, 2011).

Letramento, portanto, é um dos conceitos, em Linguística Aplicada, que merece ser (re)visitado – principalmente, quando abordado em sua relação com a educação, pois, no contexto brasileiro, verificam-se movimentações em diferentes instâncias para reconduzir o ensino de Língua Portuguesa. Ao historicizar as abordagens, no Brasil, percebe-se a consolidação da pesquisa sobre o letramento a partir de três interpretações propostas sobre o tema. A pioneira no campo é Soares (1998/2006), pesquisadora que esclarece o conceito, considerando o uso recorrente de alfabetização e sua relação com a própria história de escolarização no Brasil. No campo de estudo da língua, destacam-se Kleiman (1993) e Rojo (2006), as quais relacionam o estudo sobre letramento ao trabalho com a escrita e seus impactos no processo de escolarização, como também o ensino do gênero de texto e suas implicações à educação linguística. As pesquisas dessas autoras serviram de base para boa parte da produção científica sobre o tema na área da linguística e, também, contribuíram para a expansão a outros âmbitos, a saber: letramento literário, digital, escolar, visual, acadêmico, conceitos que não serão contemplados, neste estudo, considerando o seu objetivo central, qual seja, o de propor uma reflexão sobre uma prática de letramento, ancorando-se na perspectiva da LSF.

No plano pedagógico, Soares (2014³) relaciona o conceito ao:

[...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos em interação com diferentes locutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, p. 181)

² Ao considerar a atuação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em diferentes momentos do currículo, alcunha-se o educador, dessa etapa, como polivalente.

³ Neste estudo, vale da obra de Soares (1998/2006) no que tange a história do uso do termo letramento no Brasil. A citação a qual esta nota faz remissão se refere ao verbete letramento (2014), o qual sintetiza a concepção adotada pela pesquisadora.

Soares (2014) alia o reconhecimento do gênero à leitura e sua concomitante concretização na esfera social. O letramento, desse modo, é a definição dada às habilidades que o sujeito aprende e desenvolve em sociedade e, também, sua relação à escrita.

Kleiman (2005) traz à discussão o letramento em um viés que antecede a sua relação com o gênero. O fenômeno é tratado de modo mais amplo, pois a linguista observa que o conceito deve ser visto em instâncias em que a escrita pauta a interação e a organização da sociedade. Para Kleiman (2005, p. 19), “[...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em nossa sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. A autora constata que o poder da língua escrita rege comportamentos e valores que direcionam as ações do homem em meio social. Portanto, compreender o dinamismo envolvido no letramento é ir além do plano linguístico, considerando-o e entendendo-o nas situações de interação do indivíduo, na sociedade, regidas pela língua escrita.

Por fim, Rojo (2006) desenvolve o conceito de letramento, aliando seus estudos sobre o tema ao de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). De acordo com a autora:

[...] letramentos ou práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão. (ROJO, 2006, p. 28)

Rojo (2006) agrega ao conceito de letramento a capacidade do sujeito identificar, nos diferentes gêneros, seus modos de composição. Assim, o envolvimento com o plano escrito e sua consequente (re)produção social é, de acordo com a autora, justificado pela aptidão de ser letrado. Salienta-se ainda o interesse de Rojo (2012) com a esfera de discussão dos novos e multiletramentos, cujo debate centra-se sobre a diversidade de práticas letradas, relacionando os aspectos culturais aos adventos tecnológicos.

Diante das constatações, percebe-se que a conceituação de letramento resultou do interesse de pesquisa particular das autoras ao: destacar novos modos de ensinar a língua, na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SOARES, 2014); aliar o valor da escrita na sociedade e a importância do seu estudo na escola (KLEIMAN, 2005); atrelar o letramento ao estudo de gênero (ROJO, 2006). Ao considerar o cenário de trabalhos já desenvolvidos sobre o tema, salienta-se que esta investigação pretende compreender uma prática de letramento, pela LSF, a partir de um estudo particular situado, no cenário de Ensino Médio, em uma escola estadual, no Rio Grande do Sul.

No tocante às pesquisas brasileiras, observa-se que a LSF se relaciona com outros campos de investigação linguística e, também, com conceitos da teoria sistêmica (SILVA, 2007; BARBOSA, 2009; FERREIRA, 2010; SILVA; ESPINDOLA, 2013; TERRA, 2013). Na revisão dos estudos, constata-se, por exemplo, Silva (2007) trata sobre o letramento no Ensino Fundamental e utiliza certos teóricos da LSF para discussão sobre o gênero de texto (MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN, 1993). Barbosa (2009) vale-se da análise de gêneros sob o viés da LSF para focalizar o estudo de textos com vistas aos critérios da metafunção textual do *corpus* analisado; não há, portanto, menções explícitas ao termo letramento. Ferreira (2010) tem o mesmo ponto de partida e aborda a relevância que a LSF possui nos estudos sobre gênero, retomando preceitos e trajetórias da teoria até sua consolidação nos estudos sobre o gênero. Silva e Espindola (2013) esclarecem dúvidas recorrentes sobre a abordagem de gênero na LSF, tendo em vista que o Brasil é um dos países que se consolida nas investigações textuais; entretanto, a discussão sobre o letramento não é explicitada. Por fim, Terra (2013) afirma que os teóricos-base da teoria reconhecem os aspectos políticos que envolvem o letramento, ou seja, um fenômeno que necessita de uma reflexão ampliada entre os diferentes campos de conhecimento, mas optam por tratá-lo relacionado à pesquisa estritamente linguística. De acordo com Terra (2013), a análise dos autores se centra no âmbito do texto, não ocorrem descrições específicas sobre os elementos sociais que o circundam.

Apesar de as pesquisas mencionarem letramento direta ou indiretamente, o termo é explicitado e analisado por Vian Junior (2018) no contexto brasileiro. Em seu estudo, o linguista explora o conceito de multiletramentos e a LSF em associação à teoria da complexidade. Somado ao estudo de Vian Junior (2018), destaca-se a pesquisa de Faria⁴ (2019), cuja autora analisa produções escritas, a partir da LSF, ancorando as reflexões sobre o tema a partir do conceito de letramento crítico.

Para adoção da abordagem sistêmica de pesquisa linguística, considera-se como um dos preceitos desta teoria o fato de concebê-la como uma perspectiva social de estudo sobre a linguagem. A esse respeito, Barbara e Macêdo (2009) indicam que a escolha por um enfoque de pesquisa na LSF implica em considerar a teoria como sendo:

[...] social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre os indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também em

⁴ O estudo de Faria (2019) apresenta uma proposta dialógica de análise sobre práticas de letramento relacionadas à escrita de textos na produção argumentativa do Enem.

uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 90)

As palavras das autoras permitem que se compreenda a amplitude da abordagem da LSF, a qual leva em conta a relevância da dimensão social. Enfatiza-se que o percurso para realização desta investigação parte da linguagem interpretada pela LSF como elemento orientador dos significados produzidos pelo homem em meio social. Para tanto, relacionam-se os aspectos que constituem os participantes e suas produções escritas.

Sendo assim, a fim de situar a pesquisa no campo linguístico e, também, a razão do estudo, demarca-se o seu objetivo principal, qual seja *analisar produções escritas de um grupo de estudantes do Ensino Médio, por meio da LSF, a partir de uma prática de letramento observada em sala de aula de Língua Portuguesa*. Para isso, recorre-se à referência do tema em âmbito sistêmico Christie (1998; 2010), Cope e Kalantzis (1993), Halliday (1996), Hasan (1996), Christie e Simpson (2010) e Rose (2010), (cf. seção 3.2).

Christie (2010) aponta os desafios ao desenvolvimento desse aspecto de aprendizagem em jovens. A autora entende o letramento como um termo que integra duas manifestações da linguagem, em particular a escrita e a leitura, sendo essas tratadas, durante longo tempo, como elementos separados. Tal divisão resultou em dicotomias de trabalho que refletiram nas elaborações anteriores de currículos que, por não compreenderem a indissociabilidade das duas habilidades, transformaram o estudo da língua em segmentações pouco produtivas. No Brasil, por exemplo, inicia-se, em uma esfera ampla, a implantação de um ensino integralizado com a leitura e a escrita, com vistas ao uso, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵. Contudo, esta prática ainda não é recorrente.

Christie (2010), ao contextualizar o uso do termo letramento e os avanços decorridos de pesquisas, bem como os novos significados que o letramento passou a alcinhar, afirma:

[...] uma pesquisa ampla educacional atual sugere a relevância de adotar um modelo de estudos de letramento que se baseie em uma teoria adequada à língua, enfatizando a natureza inter-relacionada da leitura e da escrita e a maneira pela qual a língua escrita muda à medida que as crianças crescem e passam à adolescência (e, também, quando as crianças passam do Ensino Fundamental para o Médio), a língua escrita muda bastante, como argumento, e não é por acaso que muitos estudantes começam a se atrasar no desempenho escolar⁶. (CHRISTIE, 2010, p. 10)

⁵ Podemos considerar, como herdeiros do documento, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

⁶ As traduções realizadas no estudo são de responsabilidade de seu autor. Nas demais notas, contar-se-ão com os trechos originais: “*a great deal of current educational research suggest the wisdom of adopting a model of literacy studies that is based on an adequate theory of language, stressing the interrelated nature of reading and*

Como verificado em Christie (2010), parece ser essencial adotar uma teoria de língua que alicerce um conceito ao letramento; para isso, é necessária uma concepção que considere como questões integrantes: leitura e escrita, uma vez que essa inerente conexão auxilia no entendimento teórico e prático desse conceito. Desse modo, a compreensão de prática de letramento, pelas lentes da LSF, é apreendida como um termo dotado de valor social⁷ que, ao unir leitura e escrita, concebe essas habilidades como importantes para a interpretação cultural de distintos aspectos sociais. Ao analisar o texto, é possível observar a *realização* (cf. subseção 2.2.2) do *contexto de cultura* pela língua, por meio da *instanciação* (cf. subseção 2.2.1) do *contexto de situação* na produção escrita, aspectos que auxiliam a interpretação da prática de letramento analisada neste estudo.

Os procedimentos metodológicos, adotados nesta pesquisa, baseiam-se na abordagem mista (quanti-qualitativa) de análise textual (FLICK, 2013). Os dados são tratados em uma abordagem interpretativa para trazer ao contexto de pesquisa linguístico uma prática de leitura e escrita no Ensino Médio que contemple características de um grupo de participantes e, portanto, as inferências constatadas nas produções escritas.

Após a apresentação da motivação do estudo, como também de seu objetivo principal, apresentam-se as perguntas orientadoras da pesquisa:

- (a) O que as produções escritas revelam sobre a estrutura genérica dos textos?
- (b) Como a variável de registro *campo* contribui para a análise da produção textual dos alunos?
- (c) Que informações os eventos de letramento observados, em aula de Língua Portuguesa, revelam sobre uma prática de letramento?

A *pergunta (a)* colabora ao entendimento sobre a estrutura genérica das produções escritas. Ao se valer de certo padrão quanto à sua estruturação, averigua-se o que os elementos recorrentes nos textos amparam a interpretação do gênero de texto desenvolvido por seus produtores e, portanto, as situações envolvidas em determinada prática de letramento.

writing, and the manner in which the writing language changes as children grow and move from the adolescence (when children also pass from the primary to the secondary school) that written language changes quite markedly, as I shall argue, and it is no accident that it is then that many children begin to drop behind in their school performance”.

⁷ Em um sentido mais restrito, o uso do termo pode, inclusive, relacioná-lo a políticas governamentais de desenvolvimento de leitura e de escrita da população.

A *pergunta (b)* auxilia a reflexão quanto à interpretação da variável de registro utilizada no plano de análise das produções escritas. Ao considerar o *campo*, têm-se certos critérios analíticos para observar a construção de sentido no texto, recorrendo-se à metafunção ideacional no estrato léxico-gramatical.

A *pergunta (c)* contribui ao plano analítico, pois auxilia no entendimento da origem dos textos, a partir de uma prática de letramento. Com isso, analisam-se os acontecimentos envolvidos no processo de escrita da produção textual, os quais constituem em um dos dados deste estudo.

Para a apresentação do seguinte estudo, esta tese está dividida nos seguintes capítulos.

No capítulo 2, seguido desta introdução, são apresentados os elementos relacionados à perspectiva da LSF. Aborda-se o conceito de língua (HALLIDAY, 1978/2013; 1982; 1985; 2017), bem como a relação existente entre essa manifestação da linguagem e os elementos externos, por meio do contexto de cultura (HALLIDAY, 1978/2013) e do contexto de situação (HALLIDAY, 1978/2013), realizados pelo gênero (ROSE; MARTIN, 2018) e pelo registro (HALLIDAY, 1978/2013). Discute-se, também, a concepção de texto adotada nesta investigação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), bem como a organização interna da língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e a metafunção ideacional (HALLIDAY, 2017), modo de construção de sentido que auxilia a interpretação dos dados.

No capítulo 3, passa-se a discussão sobre o campo de estudo do letramento. Para isso, sinalizam-se as investigações que serviram de subsídio aos pesquisadores brasileiros, colocando em relevo dois conceitos importantes como o de eventos de letramento (HEATH, 1982/2004) e práticas de letramento (STREET, 1993/2004), bem como os estudos advindos do Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2009/2010). Especifica-se o contexto brasileiro, a partir dos estudos de Freire (1989), Soares (1998/2016), Kleiman (1991), Rojo (2006). Após, discute-se o conceito de letramento adotado no estudo (CHRISTIE; SIMPSON, 2010), o qual se inspira na produção sistêmica Christie (1993, 1998), Halliday (1996) e Rose e Martin (2012/2018).

No capítulo 4, são expostos os elementos que compõem a abordagem metodológica desta pesquisa, ancorada na metodologia mista (FLICK, 2013). Na primeira parte, especificam-se a metodologia adotada e os dados analisados. Após, apresentam-se as especificidades envolvidas no desenho dos participantes e do contexto escolar em que se inserem. Por fim, é elucidado o modo como foram realizados os procedimentos de interpretação da produção escrita e dos diários de campo.

No capítulo 5, realiza-se a análise dos dados do estudo. Divide-se o capítulo em quatro partes. Na primeira, destacam-se os elementos relacionados à interpretação do gênero que compreende as produções escritas. Na segunda, faz-se a análise léxico-gramatical a partir da metafunção ideacional, para isso são descritos os principais processos e circunstâncias encontrados. Na terceira, explora-se o dado diário de campo a partir da observação realizada da prática de letramento. Na quarta, constata-se a síntese dos resultados obtidos, recuperando-se as perguntas de pesquisa.

No capítulo 6, encontram-se as Considerações Finais, é retomado o objetivo central da pesquisa em relação aos principais conceitos teóricos utilizados, faz-se um breve relato sobre as motivações pessoais que repercutiram nesta investigação de distintas maneiras. Seguem-se as Referências Bibliográficas, assim como os Anexos, os quais representam o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados para execução desta investigação.

2 A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neste capítulo, é apresentada a noção de língua pela LSF e sua relação aos aspectos contextuais. Sendo assim, sua organização se encontra da seguinte maneira: na seção 2.1, debate-se o conceito de língua orientador dos estudos em LSF; na subseção 2.1.1, discute-se os conceitos de contexto de cultura e de situação, os quais deram origem ao entendimento de gênero e de registro, definições auxiliares ao entendimento de análise do texto. Na seção 2.2, é explorada a arquitetura da língua; para isso, na subseção 2.2.1 apresenta-se a noção textual orientadora desta investigação e, na subseção 2.2.2, os conceitos básicos que auxiliam a compreensão do estudo da língua em relação ao texto. Por fim, na subseção 2.2.3 aprofunda-se a discussão sobre a metafunção ideacional, dada sua relevância para análise dos dados.

2.1 A LÍNGUA NA PERSPECTIVA DA LSF

A língua é o objeto de estudo sistêmico-funcional, e a partir deste preceito é que se constrói o percurso das reflexões desenvolvidas nesta seção. Halliday (1978/2013; 1989)⁸ demonstrou uma preocupação em explicitar o que constitui o campo de pesquisa na LSF. Ela é uma teoria linguística por se inserir na área de investigação sobre a linguagem, mais especificadamente, Halliday (1985) constrói um modo de estruturação da língua em sua gramática com vistas ao sentido. Ao mesmo tempo, a LSF parte de uma concepção sistêmica por compreender sua análise e interesse nas redes de significação da língua. O aspecto funcional, por sua vez, está relacionado, como Halliday (2017) explicita, ao princípio essencial da teoria, qual seja o de responder problemas e demandas da vida real. Por esta razão, o próprio linguista britânico diz não dissociar, na teoria, o plano teórico do prático, justamente, pelo modo de conceber e interpretar a língua pela lente sistêmica.

Halliday (1978/2013) explicita a associação da língua com o homem, pois compreender o dinamismo existente nessa relação é entender o processo de significação. Para isso, os elementos exógenos, mas influenciadores da língua, são centrais para o entendimento da interação. Em LSF, tal aspecto se ancora nos conceitos de contexto – *de cultura* e *de situação* (cf. subseção 2.2.1), definições inspiradas nos estudos do antropólogo Malinowski.

⁸ A obra *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado* (2013) é a quarta reimpressão, em espanhol (1982), da publicação original, em inglês (1978). Trata-se de um conjunto de textos de Halliday que abordam os principais conceitos da LSF, bem como as concepções sistêmicas envolvidas no estudo da linguagem, além de entrevista com o autor. Sendo assim, as menções realizadas a Halliday (2013) fazem remissão ao que foi produzido, pelo autor, na década de 70.

Em relação à direta influência do meio social na língua e, como desdobramento, o processo de significação, Halliday (1978/2013) afirma:

A linguagem é considerada como a codificação de um “potencial de ação” em um “potencial de significado”, isto é, como um meio de expressar o que o organismo humano “pode fazer”, em interação com outros organismos humanos, transformando o que pode ser realizado em o que “pode significar”. O que pode significar (sistema semântico), por sua vez, é codificado em o que “pode dizer” (sistema léxico-gramatical ou a gramática e o vocabulário); para empregar nossa própria terminologia linguística popular, os significados se expressam em expressões.⁹ (HALLIDAY, 1978/2013, p. 33)

Dessa maneira, o sistema semântico é a realização do “potencial de ação”, compreendido como as demandas necessárias do homem para interagir. Ao transformar reflexão e ação em simbolização e expressão, o homem se vale do potencial semântico, responsável por tornar compreensíveis os sentidos criados em sua coletividade.

Destaca-se que a materialização de todo o processo ocorre com o auxílio do estrato léxico-gramatical, ou seja, transforma-se a simbolização e a expressão no que se “pode dizer” ao outro e, assim, ser compreendido. É esta a esfera responsável por concretizar boa parte do que o homem necessita para interagir em sociedade.

Uma das preocupações do linguista sistêmico é interpretar o fenômeno linguístico a partir de seu contexto de produção, tal premissa é respaldada pelo dinamismo da língua, destacado por Halliday (1989):

Toda língua se renova constantemente, modificando-se e repercutindo com as mudanças ocorridas em seu entorno. Esta ponderação não é um elemento secundário à língua, pelo contrário, é uma condição para sua existência como sistema: se a língua não fosse sistema, não haveria o diálogo.¹⁰ (HALLIDAY, 1989, p. 184)

Halliday (1989) deixa claro o dinamismo existente no sistema linguístico, o qual permite que ele seja aberto às condições que ocorrem ao seu redor, motivando sua manutenção. A ponderação de que a língua é um sistema auxilia na compreensão de aspectos ligados aos estratos semântico e léxico-gramatical, os quais ao se relacionarem aos estratos de

⁹ “El lenguaje se considera como la codificación de un ‘potencial de conducta’ en un ‘potencial de significado’, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que ‘puede significar’. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que ‘puede decir’ (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario); para emplear nuestra propia terminología lingüística popular, los significados se expresan en expresiones”.

¹⁰ “Toda lengua se renueva constantemente, cambiando en resonancia con los cambios de su entorno. Pero esto no es un hecho secundario de la lengua; es una condición para su existencia como sistema: y sin la lengua como sistema, no podría haber diálogo”.

expressão (fonético e fonológico) possibilitam a observação da língua como um complexo sistema interdependente. Desse modo, a culminância desses estratos auxilia a visualização da função essencial da língua, qual seja a de permitir que o homem possa interagir com o seu semelhante, em meio social, ao ser compreendido.

Na subseção seguinte, exploram-se os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação*, definições intimamente relacionadas à linguagem e auxiliares ao entendimento dos modos de análise da língua propostos pela teoria sistêmica.

2.1.1 Contexto de cultura, contexto de situação, gênero de texto e registro: as relações entre o externo e o interno na língua

Os conceitos de *contexto de cultura* e *de situação*, bem como os de *gênero* e de *registro*, em LSF, auxiliam o entendimento das relações entre a língua e o meio externo. Explora-se, nesta subseção, como estes elementos exógenos à língua a influenciam para construção de sentidos no texto.

O primeiro conceito apresentado é o de *contexto de situação*, Halliday (1978/2013), sobre a definição, advoga:

O “contexto de situação” não se refere a todas as porções do entorno material que poderiam aparecer se tivéssemos uma gravação sonora e visual de um acontecimento oral, com todas as imagens e sons que rodeiam as expressões; refere-se àquelas características que são pertinentes ao texto que se está produzindo.¹¹ (HALLIDAY, 1978/2013, p. 42)

O *contexto de situação* situa elementos externos que caracterizam o texto sob análise do pesquisador. Ele auxilia no entendimento dos condicionantes que influenciam a produção de sentido. O *contexto de situação* indica, por exemplo, a relevância em se saber quem são os participantes e em que época eles se inserem. Em LSF, há o reconhecimento de que a descrição é o modo mais acessível de entender os aspectos contextuais; no entanto, reconhece-se o aspecto irrepetível que cada momento de produção da língua apresenta. Eggins (2002), ao analisar alguns textos, interpreta o *contexto de situação* como o responsável por dar conta da análise imediata do entorno ao texto. Para a linguista, aspectos relativos ao

¹¹ “El ‘contexto de situación’ no se refiere a todas las porciones del entorno material que podrían aparecer se tuviéramos una grabación sonora y visual de un suceso oral, con todas las imágenes y los sonidos que rodean a las expresiones; se refiere a aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo”.

espaço em que ocorre determinada situação e a posição dos sujeitos que interagem e, também, o seu grau de relação, já são bons indicativos de interpretação sobre o *contexto de situação*.

A concepção de língua proposta pela LSF extrapola os limites do plano estritamente linguístico. Por essa razão, Halliday (1978/2013) a compreende como um elemento associado também a fatores externos que demonstram o seu uso em meio social:

Não experimentamos a linguagem isoladamente – caso se fizesse isso, não se reconheceria a linguagem –, ela sempre está em relação com algum cenário, com algum antecedente de pessoas, atos ou fatos, dos quais deriva seu significado ao que é dito.¹² (HALLIDAY, 1978/2013, p. 42)

Depreende-se da citação que a língua sempre está associada ao seu uso. Ao mesmo tempo, o *contexto de situação* auxilia a compreensão do cenário de produção de certa manifestação linguística. Nesta pesquisa doutoral, *contexto situacional* é o responsável por incluir o meio e suas circunstâncias de acontecimentos para a produção da interpretação de dados.

O segundo conceito apresentado é o *contexto de cultura*, atrelado às instituições e aos modos de organização dos grupos sociais. De acordo com Ghio e Fernández (2008, p. 34), “todo o sistema semântico da linguagem (é uma construção ideal)”¹³. Entende-se, portanto, esta esfera interpretativa como as descrições que são materializadas nos diferentes contextos de situação. Por exemplo, ao ir a uma consulta médica, em determinada cultura, espera-se que existam certos procedimentos por parte do médico e do paciente. Esse campo “ideal” que pode ser modificado é, a depender dos participantes, interpretado como *contexto de situação*, o qual é orientado por certas normas institucionais inscritas no *contexto de cultura*. Eggins (2002) define-o como o contexto que compreende o propósito e o significado ao que se almeja; sendo assim, ele pode ser entendido como aspecto mais amplo, pois está vinculado às intenções e aos modos de interpretação que o sujeito faz e reproduz pela língua. A tradição sistêmica representa a relação entre os contextos da seguinte maneira:

¹² “No experimentamos el lenguaje en el aislamiento – si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje –, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen”.

¹³ “todo el sistema semántico del lenguaje (es una construcción teórica ideal)”.

Figura 1 – Contexto de cultura e contexto de situação



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2018).

A Figura 1 indica a relação entre os contextos, isto é, o fato de que os dois são interdependentes e, também, interpretados pela linguagem. Ao mesmo tempo, o *contexto de cultura* engloba os elementos mais amplos refletidos pelos distintos *contextos de situação*.

Halliday (1982) corrobora com a ideia de que a linguagem na LSF é interpretada no meio social. Desse modo, a análise sistêmica tem como preceito basilar o uso da manifestação da língua em situação real. Halliday (1982) aponta o *contexto de cultura* e o *contexto de situação* como fundamentais, portanto, para compreender a dimensão da linguagem e sua atuação no meio social. Sendo assim, como destaca o autor:

A linguagem [...] consiste em uma série de possibilidades, um conjunto aberto de opções de ações ao alcance do indivíduo como homem social. O contexto de cultura é o meio para o conjunto total destas opções; enquanto que o contexto de situação é o meio para qualquer seleção realizada a partir destas possibilidades. Assim, os dois tipos de contexto de Malinowski formam a distinção entre a ação e o potencial. O contexto de cultura define o potencial, a série de possibilidades abertas. A eleição real entre essas possibilidades se dá em um determinado contexto de situação.¹⁴ (HALLIDAY, 1982, p. 44)

Os dois contextos auxiliam no entendimento da língua observada no ambiente ecossocial. O *contexto de cultura* é o responsável pelas possibilidades de interpretação para o desenvolvimento da interação do homem em determinado grupo social; o *contexto de situação*, por seu turno, direciona as opções semânticas à determinada condição. Por este

¹⁴ “El lenguaje [...] consiste en una serie de posibilidades, un conjunto abierto de opciones de conducta, al alcance del individuo como hombre social. El contexto de cultura es el medio para el conjunto total de estas opciones, mientras que el contexto de situación es el medio de cualquier selección determinada hecha a partir de éstas.

Así, los dos tipos de contextos de Malinowski encarnan la distinción entre lo actual y lo potencial. El contexto de cultura define el potencial, la serie de posibilidades abiertas. La selección real entre estas posibilidades se da en un determinado contexto de situación”.

estudo tratar do letramento, apresenta-se a seguinte analogia para os dois conceitos: o *contexto de cultura*¹⁵ pode ser entendido como os elementos significativos que compõem os espaços nos quais a sociedade promove o desenvolvimento da leitura e da escrita e os modos como essas práticas são desenvolvidas principalmente na escola, no cartório, na assembleia, no sarau, etc.; já o *contexto de situação* diz respeito às especificidades que estão envolvidas em cada contexto de cultura, ou seja, como os participantes produzem determinado trabalho com o texto em sala de aula, em certo ritual no cartório ou na assembleia, como a leitura é realizada em saraus, etc.

Ressalta-se, ainda, que os aspectos contextuais se associam à língua, pois esta é a responsável pelo sujeito transformar o *potencial de ação* (o objetivo pretendido em meio social) em *potencial linguístico* (a realização linguística das ações expressadas pelo homem na linguagem). Por meio do *potencial linguístico*, tem-se o *potencial semântico* (gama de variações linguísticas disponíveis ao usuário da língua) o qual é realizado pelo *potencial léxico-gramatical* (o que pode ser dito pelo usuário da língua).

Para Halliday (1982), ao se constatar as transformações de palavras em orações, consegue-se compreender as opções de ação suscetíveis de serem compreendidas por uma teoria social de linguagem, como é o caso da LSF. A estrutura da língua se relaciona, a partir desse raciocínio, com o propósito de seu usuário em expressar o desejado. Somado a isso, como teoria social da linguagem, explicita os significados construídos socialmente. Sobre esse aspecto, afirma o Halliday (1982):

O potencial de significação se define não em termos mentais, mas em termos culturais; não a partir do que o falante conhece, mas sim do que ele pode fazer – no sentido de poder fazer linguisticamente (o que “pode significar”, como já explicamos).¹⁶ (HALLIDAY, 1982. p. 48)

Halliday (1982) evidencia o fato de o *potencial semântico* ser o responsável pelas construções elaboradas pelo sujeito em âmbito linguístico. É nesse processo que se compreende o espaço da cultura (potencial de ação) e o espaço linguístico (potencial semântico). Ambos se relacionam, embora exerçam funções distintas no que tange à significação na língua.

¹⁵ A definição para os dois termos e a analogia realizada neste estudo aproximam a definição destes conceitos aos termos *prática de letramento* e *evento de letramento*, desenvolvidos por Barton e Hamilton (2004).

¹⁶ “El potencial de significación se define no en términos mentales sino en términos culturales; no a partir de lo que el hablante conoce, sino a partir de lo que puede hacer – en el sentido especial de lo que puede hacer lingüísticamente (lo que <<puede significar>>, como ya hemos explicado)”.

Os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação* possibilitam entender as definições de *registro* e de *gênero*, termos relacionados ao estudo do texto. Os referidos conceitos auxiliam na compreensão de pesquisa que envolva texto na perspectiva sistêmica, principalmente no que condiz ao modo de pensar como os elementos contextuais influenciam a construção textual, como também, o modo de organização de diferentes sociedades sejam elas oralizadas ou letradas.

O conceito de *registro*, de acordo com Halliday (1978/2013), é entendido como a variação da língua para se adaptar ao meio em que ela é utilizada e aos usuários envolvidos nas relações de interação. Além disso, Halliday (1978/2013) defende que esse conceito se associa aos modelos de construção textual semelhantes, verificados nos textos, e sua materialização na situação de uso. O *registro* é interpretado tanto do ponto de vista da variação adotada para construção do sentido, quanto conceito responsável pela organização e classificação de um texto, diferenciando-o de outros para estabelecimento de determinado propósito.

As definições de *campo*, *relações* e *modo* são complementares ao entendimento do conceito de *registro*. Para Halliday (1978/2013, p. 46): “A noção de registro é, por sua vez, muito simples e muito importante: refere-se ao fato da língua que falamos ou escrevemos variar de acordo com o tipo de situação¹⁷”. O *campo* define-se pelas as opções utilizadas, dentro do sistema linguístico, para estabelecer significado e ele é concebido como o propulsor da escolha por determinado tipo de variação linguística. As *relações* compreendem o tipo de papel social estabelecido entre os participantes da interação. E o *modo* é entendido como a realização da seleção de opções a partir dos sistemas sociais de cada cultura.

Sendo assim, em sociedades letradas (HALLIDAY, 1996), determinados tipos de texto são utilizados para significar determinados objetivos. Um exemplo que pode ilustrar bem os três conceitos apresentados é o texto denominado *ata*. Nesse gênero de texto, pode-se considerar o *campo* como a variação formal da língua. Seu conteúdo é redigido de modo a respeitar o padrão linguístico cultuado e requerido no momento de reunião de pessoas que se encontram para tomar decisões importantes em uma coletividade. A *relação* diz respeito ao escrevente do documento e os participantes de certa reunião. Assim sendo, o redator da ata, independentemente do grau de afinidade com as demais pessoas que participam do encontro, deve registrar tudo o que foi tratado de modo impessoal, transcrevendo todos os acontecimentos e apontamentos observados sem tender a determinado posicionamento. O

¹⁷ “La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación”.

modo, por sua vez, caracteriza o tipo de organização textual que compreende a ata. Com a descrição da data, dos participantes, a ordenação dos acontecimentos levantados a partir da pauta, o resultado de votação, os encaminhamentos suscitados com as discussões, verifica-se certo padrão textual, o qual caracteriza a ata como um modelo de texto que garante legitimidade em nossa sociedade.

O conceito de *gênero*, segundo Rose e Martin (2012/2018, p. 59) é definido como “processos sociais orientados a objetivos e formados por etapas¹⁸”. Para tanto, os autores esclarecem que o termo *social* é relacionado à interação pretendida ao escrever determinado texto; já os *objetivos* estão imbricados ao que se pretende quando se escreve; por fim, as *etapas* estão relacionadas aos procedimentos necessários para se atingir determinado objetivo. Como apontam Rose e Martin (2012/2018):

Cada etapa e cada fase de um gênero tem uma função específica que contribui ao propósito social do gênero como um todo, cada uma tem certas características linguísticas desenhadas para contribuir ao significado do todo.¹⁹ (ROSE; MARTIN, 2012/2018, p. 60)

Fases e etapas, em Rose e Martin (2012/2018), organizam o gênero de texto (sua estrutura esquemática) a partir de sua recorrência na cultura. Ao linguista sistemicista, cabe compreender quais aspectos culturais e linguísticos se instanciam no gênero. Por isso, entende-se esse conceito, como a materialização de etapas as quais, por possuírem um propósito, relacionam os membros de um grupo social para obter determinado fim em certo contexto (MARTIN; ROSE, 2012/2018). Por exemplo, o texto argumentativo dos estudantes²⁰ possibilita a verificação da seguinte construção: avaliar ^ argumentar - persuadir ^ apoiar um ponto de vista ^ discussão.

Portanto, os conceitos de *registro* e de *gênero* mostram-se complementares para entender como se dá as relações entre os elementos atrelados ao contexto na língua. No *registro* e no *gênero* são verificados os fatores contextuais como condicionadores importantes para construção de determinados padrões de texto; contudo, o modo de análise de cada padrão será diferente ao se adotar a *teoria de registro* ou de *gênero de texto*. Para complementar o exposto, apresenta-se a reflexão de Fuzer (2018) a respeito de como os estratos contextuais e

¹⁸ “*procesos sociales orientados a objetivos y formulados por etapas*”.

¹⁹ “*Cada etapa y cada fase de un género tiene una función específica que contribuye al propósito social del género como un todo, y cada una tiene unas características lingüísticas diseñadas para contribuir al significado del todo*”.

²⁰ O símbolo (^) é uma notação sistêmica que significa ordenação relativa de elementos, podendo ser interpretado como “seguido por” (QUIROZ, 2016).

da língua se relacionam, a autora adapta de Martin, a Figura 2, na qual apresenta a *ampliação da estratificação do sistema da língua na perspectiva superveniente*. A perspectiva de superveniência, como aponta Fuzer (2018), engloba os processos linguísticos e contextuais, embora seja, apenas, na análise do texto, que se chegue ao entendimento de como o contexto influencia na composição textual:

Figura 2 – Ampliação da estratificação do sistema da língua na perspectiva superveniente



Fonte: Fuzer (2018, p. 34).

A Figura 2 possibilita compreender a localização *do registro* e do *gênero* em estratos diferentes. Lê-se, do seguinte modo, os estratos apresentados: o contexto de cultura (*gênero*) é realizado pelo contexto de situação (*registro*), a estratificação verificada, na Figura 2, auxilia na compreensão dos desdobramentos conceituais e seus reflexos na análise dos textos. Como observado, o *gênero* está acima do *registro*.

Por se tratar de um estudo com vista à análise de prática de letramento, destaca-se a importância na relação entre o texto e conceito de *gênero*. Sendo assim, cabe ao pesquisador, ao adotar a teoria sistêmica, fazer a sua escolha quanto ao conceito e aos padrões de análise relacionados a serem utilizados em sua investigação. Salienta-se que, neste estudo, utiliza-se o conceito de *gênero de texto*, acreditando ser esse o que se relaciona adequadamente à proposta de discussão sobre letramento.

Christie (2014), ao tratar sobre os termos *gênero* e *registro* e seu uso, na perspectiva sistêmica, afirma:

[...] a estrutura genérica pertence à cultura, enquanto as opções de registro para a construção do texto correspondem ao contexto imediato de situação. Assim foram criados os diferentes planos de experiência no modelo de gênero e de registro. Michael Halliday e Ruqaya Hasan nunca aceitaram (referindo-se ao modelo de gênero de Martin), e entendo o porquê: dizem que Jim Martin não entendeu a teoria a qual eles diziam que o que é entendido como registro é de fato o gênero; assim, os termos se confundiram.²¹ (CHRISTIE, 2014, p. 225)

Christie (2014) contextualiza, no trecho, as diferentes acepções que tiveram os conceitos de *registro* e de *gênero*. Salienta-se que, para a linguista, o conceito de gênero teve relevância para o desenvolvimento de trabalhos que envolveram o letramento na Austrália, os quais serviram de base para o desenvolvimento de pesquisas sobre o gênero em diferentes países.

Na subseção seguinte, apresenta-se o conceito de texto utilizado no estudo. A partir da perspectiva sistêmica, observa-se que a produção escrita pode fornecer diferentes resultados associados ao interesse individual de pesquisas, aos que se valem da teoria.

2.2 A ARQUITETURA DA LÍNGUA NA LSF

Esta seção tem por finalidade focalizar as discussões sobre o texto na perspectiva sistêmica. Para isto, ela se organiza do seguinte modo: na subseção 2.2.1, debate-se o conceito de texto adotado nesta investigação; na subseção 2.2.2, explicita-se o modo como a língua é organizada a partir da interpretação da LSF; na subseção 2.2.3, aprofunda-se o entendimento sobre o sentido construído na língua por meio da metafunção ideacional.

2.2.1 A concepção de texto na LSF

Nesta subseção, apresenta-se de modo panorâmico como a teoria sistêmica interpreta o conceito de texto e a sua relevância no estudo da língua. Halliday e Matthiessen (2014) resgatam, nos estudos de Halliday e Hasan (1976), o significado para texto. Para os autores, o *texto* é entendido como elemento que: “[...] se refere a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3). Esse posicionamento indica que o *texto* é interpretado como

²¹ “[...] la estructura genérica pertenece a la cultura, mientras que las opciones de registro para la construcción del texto corresponden al contexto inmediato de la situación. Así que crean diferentes planos de experiencia en su modelo de género y registro. Michael Halliday e Ruqaya Hasan nunca lo han aceptado, y entendiendo por qué: dicen que Jim Martin no ha entendido la teoría en la que decían que lo que ellos reconocen como registro es de hecho género; así, los términos se confunden”.

espaço no qual há uma instância da linguagem em que o sentido é construído pelo domínio da língua. Sendo assim, já é revelada a escolha, nesta teoria, de se destacar o sentido como propulsor do sistema linguístico, aspecto também destacado quanto à língua (cf. seção 2.1).

Halliday (1978/2013, p. 179), em uma perspectiva de relação entre o texto e o sistema, define texto como “um processo contínuo de escolhas semânticas. Texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções²²”. Assim, é por meio do texto que se observa a organização e a estruturação das escolhas realizadas no sistema linguístico para produção do sentido. Ao seguir sua reflexão, o autor afirma:

[...] o texto é interpretado como o processo de movimentação contínuo por meio do sistema, como um processo que expressa as ordens superiores de significado que constituem a “semiótica social”, os sistemas de significado da cultura, e ao mesmo tempo muda e modifica o próprio sistema.²³ (HALLIDAY, 1978/2013, p. 180)

É no texto que pode ser verificada a materialidade do sistema, como também os sentidos gerados pela linguagem, entendida como semiótica social; desse modo, o texto é, ao mesmo tempo, interpretação e representação da cultura. Pelo fato de o próprio sistema ser alterado a partir de transformações geradas pelos seus usuários, o texto apresenta aspectos mutáveis, sendo reflexo das modificações ocorridas no meio social.

Em LSF, assume-se a premissa de observar não somente à maneira como o texto é concebido, mas também o modo como ele é analisado. Halliday e Matthiessen (2014, p. 3), ao se referirem ao uso do texto, dizem: “[...] não podemos usá-lo como uma janela para o sistema se não entendemos o quê e porque ele significa”. Nessa metáfora do sistema como janela, depreende-se que é por meio do texto que o potencial linguístico é significado pelo homem em determinado contexto. Salienta-se, portanto, que o entendimento do texto, como vitral, para construção do sentido parte desta metáfora e, também, da própria concepção artística relacionada aos vitrais; os quais, em seu surgimento, na Idade Média, revelavam, de modo didatizante, o aspecto sublime atrelado aos preceitos cristãos. Na arte gótica, o escuro é sobressaliente, os vitrais tinham, portanto, a intenção de revelar a potência, a luminosidade, dos preceitos relacionados à fé. No texto, em sua devida proporção, interpreta-se, avalia-se, contempla-se, a depender de seu gênero, o uso do sistema linguístico, a língua ganha materialidade pelo texto.

²² “[...] un proceso continuo de elección semántica. Texto es significado y significado es opción, una corriente continua de selecciones”.

²³ “[...] el texto se interpreta como el proceso de movimiento continuo a través del sistema, como un proceso que expresa las órdenes superiores de significado que constituyen la “semiótica social”, y los sistemas de significado de la cultura, y al mismo tiempo cambia y modifica el propio sistema”.

Destaca-se que, para analisar a concretude da língua no texto, há dois modos de concebê-lo sistêmico-funcionalmente, como *artefato* (o texto é o ponto de partida para descoberta de algo a mais) ou como *espécime* (o texto é o objeto de análise em si). Ao adotar o texto como *espécime*, verifica-se que ele é o reflexo da construção do *potencial semântico*, isto é, a partir dessa perspectiva, é possível elaborar estudos que dão conta de explicar as realizações da língua, por meio do sistema léxico-gramatical.

No entanto, a concepção adotada neste estudo – a saber: o texto como *artefato* – parte do pressuposto de que dele podem ser elaboradas reflexões sobre o seu uso, como é o caso da análise de uma prática de letramento proposta nesta investigação. Sendo assim, percebe-se que os conceitos de *língua*, *contexto* e *texto* estão diretamente imbricados à discussão do objetivo central deste estudo. Ao alicerçar tal pressuposto, destaca-se a afirmação de Halliday (1978/2013), para o linguista uma teoria sociosemiótica estabelece alguns conceitos como: situação, texto e suas variedades e códigos, para, então, ser definida como tal:

Há certos conceitos gerais que parecem ser ingredientes essenciais em uma teoria sociosemiótica da linguagem; como é o caso dos conceitos de texto, situação, variedade de texto ou registro, código (no sentido adotado por Bernstein), sistema linguístico (que inclui o sistema semântico) e estrutura social.²⁴ (HALLIDAY, 1978/2013, p. 143)

O trecho em análise auxilia na compreensão da abordagem sociosemiótica. Nele, tem-se que os dispositivos de análise sobre o objeto são definidos a partir de categorias (ex.: texto, situação, registro, código, sistema linguístico), as quais contribuem para a apreensão dos procedimentos adotados pelos linguistas que se valem dessa corrente teórica. Para Halliday (1978/2013), o texto é materializado:

[...] nos casos de interação linguística em que as pessoas participam realmente; tudo o que é dito ou escrito, em um contexto operativo, em oposição a um contexto citado, como o das palavras ordenadas em um dicionário.²⁵ (HALLIDAY, 1978/2013, p. 143-144)

Observa-se, assim, que o *texto* surge de uma demanda do homem que, em interação, fala ou escreve em um determinado contexto advindo de um propósito; por isso, é considerado como operacional. A partir dessa definição, a própria noção do espaço do texto

²⁴ “Hay ciertos conceptos generales que parecen ser ingredientes esenciales en una teoría sociosemiótica del lenguaje; son los conceptos de texto, situación, variedad del texto o registro, código (en el sentido que le da Bernstein), sistema lingüístico (que incluye el sistema semántico) y estructura social”.

²⁵ “[...] los casos de interacción lingüística en que la gente participa realmente; todo lo que se dice, o se escribe, en un contexto operativo, en oposición a un contexto citado como el de las palabras ordenadas en un diccionario”.

na sociedade, pois seu surgimento se dá a partir de certa necessidade social (leis, códigos, registros, etc.) é averiguada no transcorrer da história da civilização. Desse modo, escreve-se, pois a sociedade se organiza por meio de tipos diferentes de texto. Somando-se ao exposto, apresenta-se um critério basilar da teoria sistêmica, qual seja o de sempre se analisar textos autênticos para pesquisar qualquer aspecto textual.

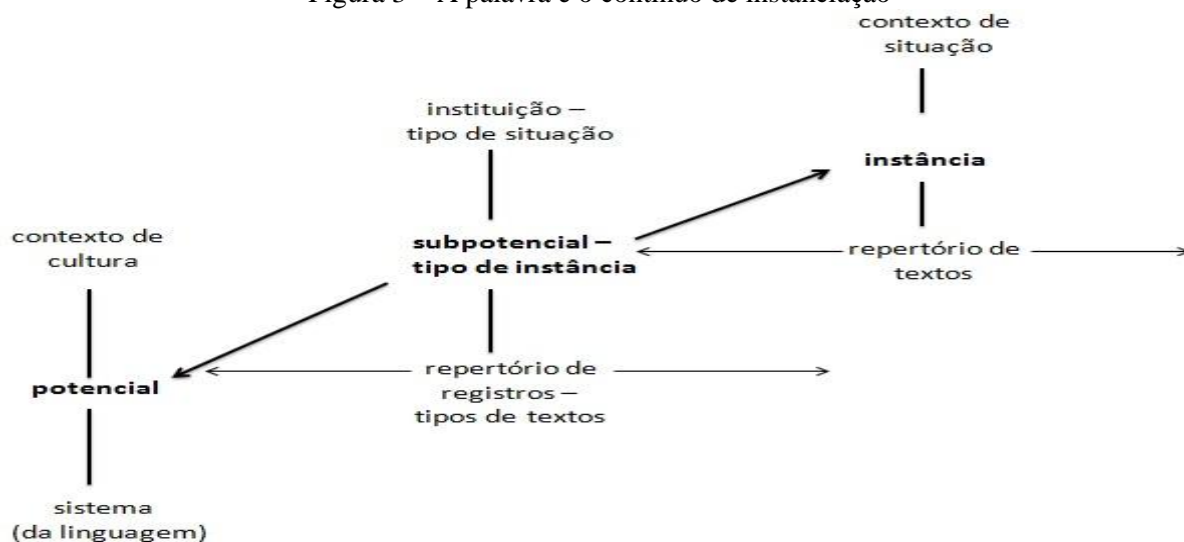
O texto como *artefato*, então, é entendido como processo semântico: isso implica em considerá-lo como a unidade básica para construção de sentido. Nesse caso, o foco recai no significado do conjunto de elementos gerados em um texto – e é esta a abordagem adotada neste estudo. Halliday vê a língua como elemento essencial ao potencial semântico. Para o autor, “o texto pode ser definido como um potencial de significado realizado²⁶” (HALLIDAY, 1978/2013, p. 144). A argumentação do linguista é a de que, na gama paradigmática de oposição semântica presente no sistema, os sujeitos, ao possuírem o domínio de sua língua, fazem escolhas relacionadas a dois contextos que constituem o potencial significativo, a saber: *contexto de situação* e o *contexto de cultura* (cf. subseção 2.1.1). Assim, texto possui relevância para o estudo do letramento, pois ele é o reflexo da escolha realizada pelo usuário da língua, mas, também, ele representa o *artefato* constitutivo de determinada cultura, e isso o torna um elemento importante para estabelecer interações e para demonstrar as escolhas realizadas no sistema.

Intimamente relacionado ao *texto* na LSF, tem-se a *instanciação* como conceito saliente ao entendimento sobre a maneira na qual o *texto* é a representação da instância do contexto de situação. Halliday (2017) compreende a *instanciação* como um movimento do *sistema* à *instância*. Halliday e Matthiessen (2014) exemplificam a definição a partir da relação *sistema*²⁷ e *texto*, em que este é a instância do outro, ou seja, do conjunto de palavras da língua. Além disso, Halliday e Matthiessen (2014) fazem uma analogia elucidativa ao tomar como exemplo o *tempo* e o *clima* para exemplificar o exposto. Para os linguistas, o homem observa cotidianamente o *tempo*; contudo, ao se verificar os padrões de recorrência do observado (frio, calor, chuva, neblina, etc.) tem-se o *clima*. Ambos pertencem ao mesmo fenômeno, mas compreendem espaços temporais diferentes; sendo assim, o tempo é um recorte do clima. Por isso, depreende-se o texto como a instanciação do sistema da linguagem (estrato léxico-gramatical). A fim de exemplificar melhor o apresentado, aprofunda-se a discussão a partir da Figura 3, também adaptada de Halliday e Matthiessen (2014):

²⁶ “[...] *el texto puede definirse como un potencial de significado realizado*”.

²⁷ Os autores Halliday e Matthiessen (2014) utilizam, nesse caso específico, *sistema* numa acepção diferente da apresentada anteriormente. De acordo com os linguistas, o uso de sistema passa a ser nessa exemplificação o conjunto de elementos pertencentes aos estratos da língua.

Figura 3 – A palavra e o contínuo de instanciação



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014).

Por meio da Figura 3, constata-se que o *potencial semântico* da língua está em relação com o *contexto de cultura* e o *sistema da linguagem* (língua), a conexão entre os conceitos ocorre, pois a linguagem é a interpretação da cultura: por extensão, um meio semiótico de produzir significado. O *subpotencial – tipo de instância* escolhido, por sua vez, é modelado por meio das instituições, as quais são fundações culturais; conjuntamente aos registros, estes são os resultados do conhecimento linguístico do usuário da língua e são vivenciados na interação do homem em sociedade.

A *instância* é observada em *contextos de situação*, definição que auxilia na identificação dos elementos localizados no entorno de um acontecimento, os quais demandam determinado conjunto de textos produzidos para certas circunstâncias. Um exemplo auxilia o exposto: uma redação (ou seja, um tipo dentre os repertórios de textos escolhidos para selecionar candidatos aptos às vagas destinadas em instituições de Ensino Superior), produzida em uma sala de aula de uma escola (*contexto de situação* – isto é, não é um texto longo, dada as condições de sua produção) necessita, para sua execução, de um curto tempo. Ela também contém um número de linhas e deve responder ao questionamento solicitado, em um vestibular, evento institucional de seleção de candidatos. A redação é a representação, nesse exemplo, da *instância*. Nesse gênero de texto, é esperado de quem o produz (sujeito que necessita de conhecimento quanto a certos registros da língua, por exemplo, a proposta de redação pode conter gráficos, infográficos, imagens e outros dados, composto por certo tipo de variação linguística) o domínio satisfatório de determinado conhecimento linguístico,

refletido no texto. Tal aspecto tem valor social para qualificar o candidato como apto ou não para aprovação na seleção de vestibular.

Sendo assim, os textos produzidos, pelo homem, são a *instanciação* de seu sistema linguístico, eles revelam certo padrão que reflete o seu letramento. No caso do exemplo mencionado, qual seja o do candidato ao concurso por meio exame vestibular, constata-se que os seus conhecimentos de língua e, também, os relacionados aos saberes científicos são acionados para a produção escrita. Ao conceber o texto em uma acepção de *artefato*, consideram-se, em sua análise, os elementos da língua que auxiliam na construção do sentido de determinado texto relacionado ao seu entorno social, como também o entendimento sobre a sua estrutura genérica.

Na subseção que segue, são apresentados os elementos internos do sistema linguístico. Tais definições encontram relação direta aos elementos contextuais e sua instanciação no texto.

2.2.2 A organização interna da língua pela LSF

Nesta seção, apresentam-se os conceitos internos ao estudo da língua a partir da LSF. Destaca-se que, desde o surgimento da teoria, existe uma larga produção que demonstra a sua história evolutiva, como também os avanços dos estudos linguísticos e sua aplicação em diferentes âmbitos (HALLIDAY; WEBSTER, 2009). Sendo assim, nas obras de Halliday (1985; 1978/2013), constatam-se organizações quanto ao modo sistêmico de interpretar a língua. Busca-se, nesta seção, a partir dos estudos de Halliday e Matthiessen (2014) e Halliday (2017), traçar uma síntese dos elementos mais salientes envolvidos na estruturação interna da língua. Os conceitos abordados incluem: *estrutura, sistema e estratificação*.

No que diz respeito à *estrutura*, Halliday e Matthiessen (2014) concebem-na como relacionada à ordem sintagmática. A relação entre os termos e os sentidos observados na oração está imbricada, portanto, à *estrutura*. Ao pensar na Gramática Sistêmico-Funcional e sua relação com o sistema linguístico, os autores afirmam:

Quando analisamos a gramática, descobrimos que a estrutura de cada unidade é uma **configuração orgânica**, de modo que cada parte tem uma função distinta em relação ao todo; e algumas unidades podem formar **complexos**, sequências

interativas trabalhando juntas como uma única parte.²⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 22, *grifos dos autores*)

Dessa maneira, a noção de *estrutura*, para Halliday e Matthiessen (2014), está imbricada ao modo de observar o sistema de organização da língua. Cada parte possui uma função ordenada; por isso, os autores consideram cada elemento como pertencente a uma *configuração orgânica*, ou seja, ela possui uma determinada função, ao ser considerada a sua posição em compatibilidade com os elementos que se conecta. Tal aspecto é fundamental, pois é a partir da localização de cada elemento e a relação estabelecida em uma oração ou complexo oracional, que os sentidos são criados. O termo *estrutura* se associa ao de *classificação* (*rank* em inglês). Desse modo, cada domínio da língua (som, escrita, fala e gramática)²⁹ tem uma composição hierárquica que o forma.

No que diz respeito ao conceito de *sistema*, Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que a noção de *sistema* auxilia na compreensão das relações permitidas, bem como os efeitos das uniões entre os elementos na língua. É o *sistema* que estabelece as alternativas possíveis de união entre os signos. Como destacam os linguistas, a LSF ancora-se na ideia de que a gramática³⁰ da língua é uma rede sistêmica relacionada a partir de um *sistema* de escolhas, o qual oportuniza a elaboração de orações e textos distintos, por exemplo. É este o aspecto que relaciona ambos os conceitos *sistema* e *estrutura*. O primeiro permite ao usuário da língua fazer escolhas, as quais são organizadas a partir do segundo conceito, que é responsável pela organização do sentido.

O *sistema* é, portanto, um conceito que auxilia no entendimento de um dos significados da LSF, o termo *sistêmico*, tal definição surge da compreensão sistêmica de língua, como afirma Halliday (2003/2017):

Uma **rede sistêmica** é um meio para teorizar o potencial de significação de um sistema semiótico, para mostrar onde se localizam suas partes dentro do espaço semiótico total. O sistema foi desenhado para oferecer uma visão geral – uma imagem integral que abarca a língua como uma totalidade.³¹ (HALLIDAY, 2003/2017, p. 192, *grifo do autor*)

²⁸ “When we come to analyse the grammar, we find that the structure of each unit is an **organic configuration** such that each part has a distinctive function with respect to the whole; and that some units may form **complexes**, interactive sequences working together as a single part”.

²⁹ A classificação de *domínio* é proposta por Halliday e Matthiessen (2014, p. 21).

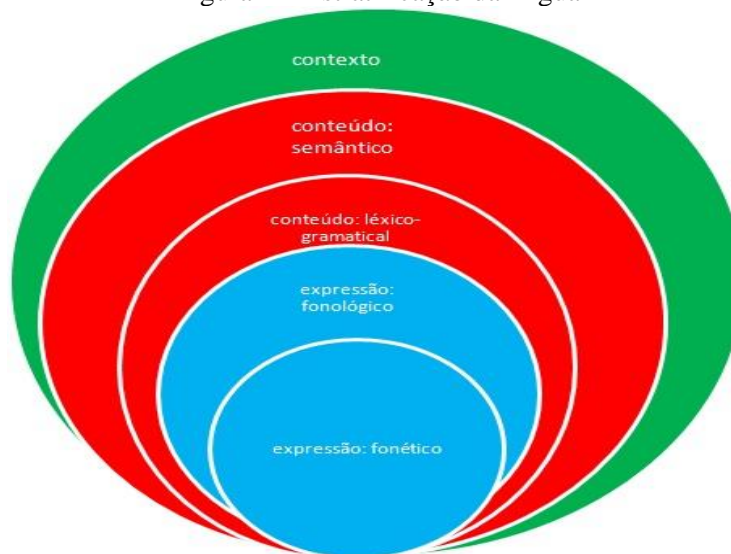
³⁰ É importante destacar que o conceito de gramática está diretamente relacionado ao estudo linguístico. O próprio modo de organização da Gramática Sistêmico-Funcional comprova tal afirmação. Esta ponderação se afasta de uma possível confusão ao conceito de gramática relacionado ao de norma.

³¹ “Una **red sistêmica** es un medio para teorizar el potencial de significación de un sistema semiótico, y para mostrar dónde se ubican sus partes dentro del espacio semiótico total. El sistema ha sido diseñado para ofrecer una visión general — una imagen integral que abarca la lengua como una totalidad”.

Para Halliday (2003/2017), a imagem de *rede sistêmica* auxilia na compreensão da rede de sentidos da língua. Ao observar as relações entre os elementos no sistema, os quais têm por fim gerar o potencial semântico, o homem entende o seu sistema semiótico e, desse modo, utiliza-o na interação social.

Finalmente, no que diz respeito ao conceito de *estratificação*, ele diz respeito aos modos de organização do sistema semiótico complexo, o qual é dividido em níveis ou *estratos*. Cada um dos estratos possui relação com os sistemas sonoro, escrito e léxico da língua. Dessa maneira, *fonologia*, *grafologia* e *gramática* se conectam na produção de sentido. Halliday e Matthiessen (2014) e Halliday (2003/2017), ao se valerem de tal conceito, o relacionam à protolinguagem da criança. De acordo com os linguistas, no nível do desenvolvimento anterior à linguagem, é observada a não existência de uma gramática; são os entornos ecossocial e corporal que fazem a criança produzir sentido por meio de gestos e balbucios. O *sistema de estratificação* da língua se torna complexo no desenvolvimento da linguagem, quando já se é possível verificar a organização da língua a partir do *estrato léxico-gramatical*, o qual se constitui como uma rede abstrata de significados (HALLIDAY, 2003/2017). A partir Figura 4, adaptada de Halliday e Matthiessen (2014), é possível verificar como se organiza o sistema de estratos da língua, pela LSF:

Figura 4 – Estratificação da língua



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014).

Como observado, na Figura 4, os estratos semântico, léxico-gramatical, fonológico, fonético estão agrupados em dois planos: *plano do conteúdo* e *plano da expressão*, classificação adotada pela Linguística no que confere o modo de observar o sistema da língua.

O *plano do conteúdo* e o *plano da expressão* não são estratificados internamente, pelo contrário, como apontam Halliday e Matthiessen (2014), o *conteúdo* é mapeado diretamente pela *expressão*. Desse modo, entende-se a razão pela qual a língua é concebida em uma perspectiva sistêmico-estruturada, pois essas duas acepções permitem compreender como os falantes se valem do sistema de estratos para interagirem em meio social, destacando-se, mais uma vez, a inter-relação dos elementos e o seu modo de organização dentro do sistema. No Quadro 1, adaptado de Halliday e Matthiessen (2014), é possível compreender o modo de significação no sistema da língua a partir da estratificação:

Quadro 1 – Do ambiente ecossocial às ondas sonoras

[do ambiente ao] significado	interface, via receptor	Semântico
[do significado às] palavras	interno, organização	Léxico-Gramatical
[das palavras à] composição	interno, organização	Fonológico
[da composição ao] som	interface, via motora	Fonético

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014).

Por meio do Quadro 1, observa-se como o complexo sistema de estratificação da língua produz sentido e é relacional em seu interior. Independente dos estratos serem segmentados, em LSF, acentua-se o modo relacional como ocorre o mapeamento do sentido do meio externo ao interno da língua.

Na subseção que segue, trata-se da metafunção ideacional, uma perspectiva particular da LSF em observar a construção do sentido e a organização da língua (EGGINS, 2002). Após apresentados os modos como o sistema linguístico é interpretado pela ótica sistêmica, passa-se a averiguar como se dá a sua materialização na referida metafunção.

2.2.3 Metafunção ideacional

Ao desenvolver as reflexões sobre as produções escritas a partir da *metafunção ideacional*, apresenta-se, no que segue, o detalhamento sobre como se dá o processo de experienciar na língua, por meio da perspectiva sistêmica. Vale-se da *metafunção ideacional* para constatar como a prática de letramento, nos distintos dados analisados, reflete a construção de sentido nos textos dos participantes.

A *metafunção* permite que se compreendam os modos de construção de sentido na língua. Por a linguagem ter funções, atribui-se o nome de *metafunção* às manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos subjacentes ao uso da língua (FUZER; CABRAL, 2014). Somando-se ao apresentado, Ghio e Fernández (2008) destacam que o significado linguístico

não só é um simples reflexo da realidade, mas também uma interface entre os elementos contextuais e a forma linguística representada.

Cabe mencionar o pressuposto básico da LSF, qual seja o de se pautar na construção dos sentidos criados pela língua, destacado por Halliday (1985), ao desenvolver a Gramática Sistêmico-Funcional:

O fato de ser uma gramática “funcional” significa que ela se baseia no significado; contudo, o fato de ser uma “gramática” significa também que é a interpretação das formas linguísticas. Toda distinção reconhecida na gramática – todo conjunto de opções, ou “sistema” em termos sistêmicos – faz alguma controvérsia na forma do desenvolvimento do seu conteúdo.³² (HALLIDAY, 1985, p. XXI)

A advertência de Halliday (1985), quanto ao modo da gramática ser construída, permite entender o seu propósito, qual seja o de interpretar os sentidos produzidos na língua a partir de suas formas linguísticas, ancoradas nos subsistemas que a constituem. Por essa razão, a LSF não pode ser vista sob uma concepção de gramática como manual normativo; pelo contrário, sua função é a de observar como o sentido é construído na língua, considerando exemplos reais de uso, como também a maneira de classificar o que é observado a partir da terminologia específica da LSF.

A teoria sistêmica, em seu cerne, foi pautada pela observação de Halliday quanto às atitudes verificadas em seu filho Nigel, no período de aquisição da linguagem. Depois de levantadas as hipóteses quanto ao modo de Nigel interagir no meio social, é que foram desenvolvidas as três metafunções que dão conta de explicar a realização das funções da linguagem. A *metafunção experiencial* é definida por Halliday (2003/2007) como sendo:

[...] a linguagem em sua função **experiencial**; os padrões de significado se instalam no cérebro e seguem se ampliando em grande escala na medida em que cada criança, em colaboração com as que rodeiam, acumula, renova, e mantém em boas condições a “realidade” semiótica que lhe é proporcionada pelo marco de existência cotidiana manifestado em cada momento do discurso, falado ou ouvido.³³ (HALLIDAY, 2003/2017, p. 199, grifo do autor)

³² “The fact that this is a 'functional' grammar means that it is based on meaning; but the fact that it is a 'grammar' means that it is an interpretation of linguistic forms. Every distinction that is recognized in the grammar - every set of options, or 'system' in systemic terms - makes some contribution to the form of the wording. Often it will be a very indirect one, but it will be somewhere in the picture”.

³³ “[...] el lenguaje en su función **experiencial**; los patrones de significado se instalan en el cerebro y siguen ampliándose en gran escala a medida que cada niño, en colaboración con los que lo rodean, acumula, renueva y mantiene en buenas condiciones la «realidad» semiótica que le proporciona el marco de la existencia cotidiana y que se manifiesta en cada momento del discurso, hablado o escuchado”.

Para Halliday (2003/2017), a *metafunção experiencial* é concebida a partir da construção dos sentidos. Tal sinalização afasta-a de uma perspectiva que a conceba como um ramo gramatical compartimentado, ocupado em denominar categorias. Nessa função da linguagem, teoriza-se sobre os modos de interpretar a realidade a partir dos valores e sentidos refletidos na língua, por meio das interações sociais. Assim sendo, a *metafunção experiencial* está inter-relacionada a dois conceitos, quais sejam: *campo* e *transitividade*.

No que tange ao *campo*, salienta-se sua relação ao contexto de situação, elemento mais abrangente no plano da análise. Fuzer e Cabral (2014) interpretam o *campo* como o elemento que remete ao que está sendo realizado pelos participantes. Ele indica a natureza da ação social e tem objetivo específico. Eggins (2002, p. 128) acredita que a variável *campo* é mais fácil de ser explicada quando se é fornecido um exemplo. A autora considera o *campo* como “[...] variável situacional que se relaciona ao assunto central da atividade observada³⁴”. Ao seguir a ponderação de Eggins (2002), exemplifica-se um exemplo de *campo*. Ao ser apresentado um trabalho acadêmico em um evento científico, constata-se certo padrão de organização da apresentação, com introdução, objetivos, justificativa, desenvolvimento e considerações finais sobre a pesquisa. Tal modo de organizar o conhecimento, na ciência, corresponde à maneira de se construir o saber em certo *campo*, neste caso, o científico.

No que tange à *transitividade*, Halliday e Matthiessen (2014) concebem-na como um modelo de análise da língua dividido em duas categorias: *modelo transitivo* e *modelo ergativo*. Para os autores, o primeiro é o responsável pela diferenciação de processos (nome dado ao que a gramática tradicional chama de verbo); o segundo, por sua vez, generaliza os diferentes tipos de processo. Destaca-se que ambos possuem semelhança no modo de análise, porém se diferenciam quanto à taxonomia. Como destacam Ghio e Fernández (2008, p. 116): “Os dois modelos se complementam e, por isso, destacam-se de maneira diferente, segundo os seus registros. Cada um representa as distintas formas de construir generalizações acerca do fluxo da experiência e em consonância com os diversos tipos de situação³⁵”.

Dado o foco deste estudo, não se aprofundam as discussões sobre as distinções entre os dois modelos. No entanto, é necessário destacar as contribuições da *transitividade* para reflexão da análise dos dados realizados nesta investigação. Assim sendo, o modelo de *transitividade* possibilita, como aponta Eggins (2002), observar que:

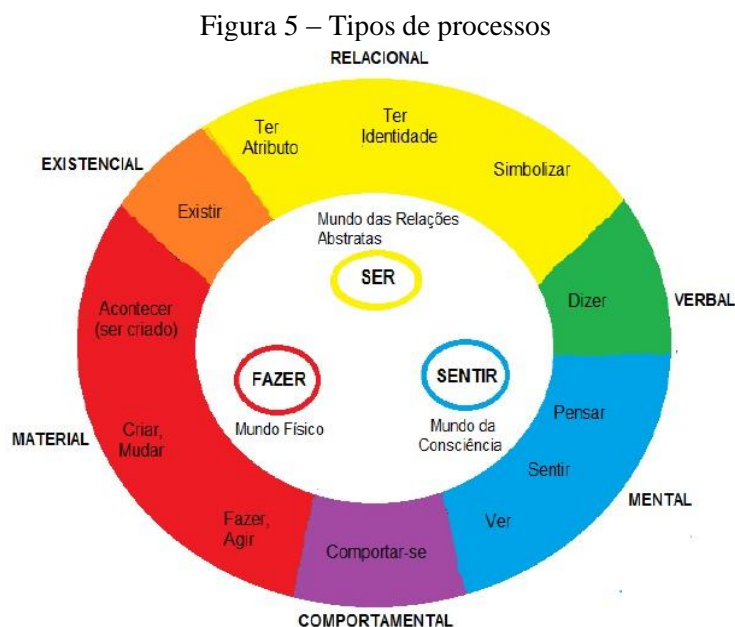
³⁴ “[...] variable situacional que hace relación al asunto central de la actividad que se está llevando a cabo”.

³⁵ “Los dos modelos se complementan y por eso se destacan de manera diferente según los registros. Cada uno representa distintas formas de construir generalizaciones acerca del flujo de la experiencia y en consonancia con los diversos tipos de situación”.

[...] cada oração seleciona um determinado tipo de processo (material, mental, comportamental, verbal, existencial, relacional). O tipo de processo escolhido especifica a ação, feitos ou realizações entre os participantes implicados (constituintes nominais, que se marcam em função do tipo de processo), o processo pode estar situado circunstancialmente (em relação ao tempo, ao lugar, à causa, etc.). A análise da transitividade carrega consigo a determinação do tipo de processo, do tipo de participantes e das circunstâncias que concorrem em uma oração, pois esse tipo de análise oferece uma descrição de um dos modelos estruturais da oração.³⁶ (EGGINS, 2002, p. 391)

O exposto por Eggins (2002) demonstra que os processos verificados nas orações auxiliam na observação, junto aos seus participantes, de quais são os modos de refletir a sua experiência. Dessa maneira, os diferentes processos (relacional, verbal, mental, comportamental, material, existencial) refletem mais do que escolhas lexicais, pois revelam o modo do homem se experienciar no mundo e, com isso, apresentar os distintos modos de compor a língua.

Na Figura 5, observam-se como são classificados, na LSF, os elementos responsáveis pela análise da experienciação na língua. Assim, por meio da imagem, constata-se as características que fazem os processos serem classificados de diferentes modos, a partir do seu sentido.



Fonte: Pereira (2014, p. 68), adaptado de Halliday e Matthiessen (2014).

³⁶ “[...] cada cláusula se selecciona un determinado tipo de proceso (material, mental, conductual, verbal, existencial, relacional). El tipo de proceso especifica la acción, hechos o realizaciones entre los participantes implicados (constituyentes nominales, que se etiquetan en función del tipo de proceso), el proceso puede estar situado circunstancialmente (con respecto al tiempo, el lugar, la causa, etc). El análisis de la transitividad lleva consigo la determinación del tipo de proceso, del tipo de participantes y de las circunstancias que concurren en una cláusula, pues este tipo de análisis ofrece una descripción de uno de los estándares estructurales de la cláusula”.

O aspecto visual verificado na Figura 5 não foi escolhido ao acaso. Halliday e Matthiessen (2014) explicam a analogia feita com a paleta de cores, bem como a forma geométrica de círculo para relacionar os tipos de processos verificados na *metafunção experiencial*. Os autores não concebem os processos em um contínuo com duas polaridades. É inegável, na sua argumentação, a analogia feita às gramáticas que dividem os verbos em transitivos e intransitivos. Contudo, para os linguistas, a forma de contínuo deve ser observada como circular e com ciclos. As cores branca, vermelha, azul e amarela são vistas como primárias; já o roxo, o verde e o laranja como cores que alinham as bordas, unindo-as. No entanto, os autores esclarecem que a analogia não pode ser relacionada ao espectro físico, o qual tem o violeta e o vermelho em suas extremidades, justamente por não se acreditar que polos, localizados em extremos, devam funcionar para explicar a categorização dos processos.

Salienta-se, desse modo, que *ser*, *fazer* e *sentir* representam os membros prototípicos dos tipos de processos; entretanto, as diferentes cores, apresentadas na paleta, revelam as áreas de borda difusas quanto a sua categoria. Sendo assim, *ser* é um *processo relacional* por estar “no mundo das relações abstratas”; *fazer* é um *processo material* por estar no “mundo físico”; e *sentir* é um *processo mental* por estar no “mundo da consciência”. Ressalta-se, ainda, que os membros prototípicos mencionados pertencem a determinados processos que aludem ao modo como as bordas são significadas na língua.

Após a apresentação do modo de organização dos processos, sintetiza-se a maneira de análise da *transitividade* exposto, apoiando-se em Ghio e Fernández (2008), as quais definem o *sistema de transitividade* como sendo o que:

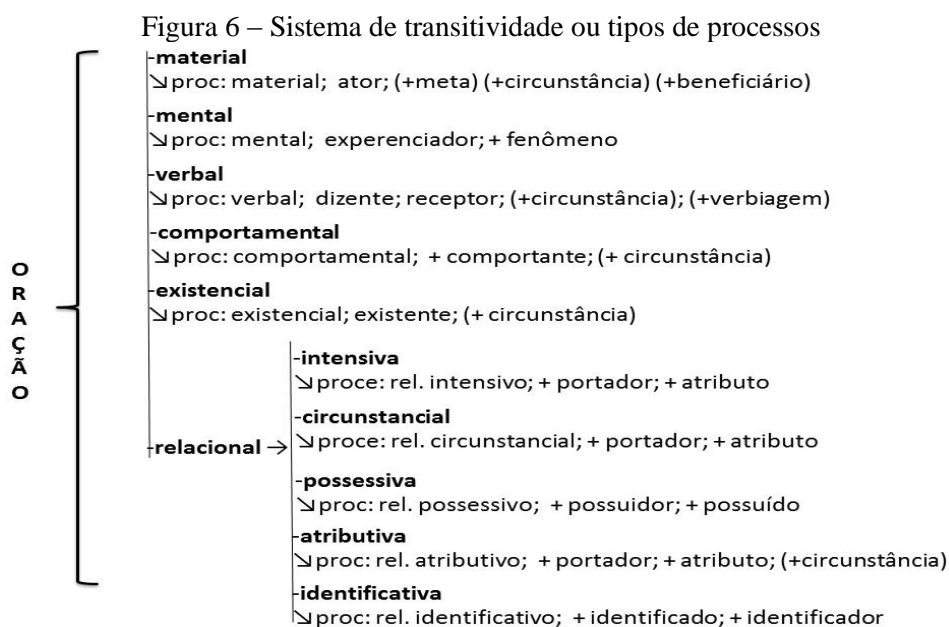
[...] realiza ou constrói significado ideacional, especificadamente, o subcomponente *experiencial*, o qual expressa a experiência humana como um “processo” em que intervém um “ator” como participante ativo e as “circunstâncias” desse processo. Já o sistema *lógico* oferece os recursos para formar os complexos gramaticais.³⁷ (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 92, grifo das autoras)

O sistema de transitividade pertence à *metafunção experiencial* justamente por explorar os sentidos construídos a partir da experiência humana, tendo os processos como principais elementos de organização da oração. Ghio e Fernández (2008) sintetizam a *subfunção experiencial* da linguagem como representação, no sistema de transitividade, das experiências

³⁷ “[...] realiza o construye significado ideacional, específicamente el subcomponente *experiencial*, que expresa la experiencia humana como un “proceso” en el que interviene un “actor” como participante activo y las “circunstancias” de ese proceso. Por su parte, el subcomponente *lógico*, que ofrece los recursos para formar complejos gramaticales”.

desenvolvidas, pelos falantes, a partir realidade que os rodeia, bem como a interior. Todos os modos de produzir significação encontram no *sistema de transitividade*, a partir da *metafunção experiencial* e os seus processos, a sua manifestação. Desse modo, *experiência*, *processo* e *transitividade* são elementos-chave para compreender a maneira de organização da língua na referida metafunção.

Na Figura 6, apresenta-se o *Sistema de transitividade ou processo*, inspirado em Eggins (2002), como também em Fuzer e Cabral (2014), quanto à análise da oração:



Fonte: Adaptado de Eggins (2002) e Fuzer e Cabral (2014).

A Figura 6 possibilita a visualização do sistema de transitividade e seu modo de organização. Ele deve ser lido da esquerda para direita. A *oração*, portanto, é a condição de entrada no sistema, em análise; sendo assim, cada um dos tipos de processo é uma opção, esta faz com que as outras não sejam analisadas em determinado momento. Contudo, cabe destacar que os sistemas da língua, assim como o apresentado, são complexos. Neste caso, utilizam-se as chaves “[”, pois elas indicam as demais opções simultâneas que podem ser observadas (material, mental, verbal, comportamental, existencial, relacional).

Sendo assim, a leitura do sistema da oração é feita do seguinte modo, dado que as opções ocorrem simultaneamente: se se apresenta a condição de oração, deve-se optar por material ou mental ou verbal ou comportamental ou existencial ou relacional. O sistema relacional apresenta outro sistema, pois contém os processos relacionais intensivos, circunstanciais, possessivos, atributivos e interrogativos. As flechas oblíquas (QUIROZ,

2016) significam “a característica é”. Portanto, ao se escolher um processo material se observa a seguinte recorrência de elementos: Ator; (+Meta); (+Circunstância); (+Beneficiário). O sinal positivo do elemento em parênteses significa que ele é inserido junto aos demais termos; sendo assim, os termos anteriores devem ser lidos em acréscimo, junto ao processo material e o Ator. Nota-se que o seu uso, em parênteses, dá-se dessa maneira, pois há a possibilidade de recorrência em outros tipos de processos; no entanto, Ator jamais fará parte processo mental, pois o termo com a mesma função recebe outro nome, o de Experenciador. A representação dos sistemas é elucidativa e segue certas normas que esclarecem o modo de observá-la na perspectiva sistêmica.

A partir do exposto, quanto ao modo de interpretar a metafunção experiencial, destaca-se sua potencialidade, neste estudo, no que diz respeito à análise dos dados (cf. seção 5.2). Diferentemente de pesquisas que se voltam à recorrência quantitativa dos processos em determinados textos, nesta investigação, os processos são observados de modo quantitativo; sendo assim, buscam demonstrar a maneira de construir a experiência dos participantes em seus textos.

Acrescido ao apresentado, tem-se o *campo*, por conseguinte, como aspecto orientador do modo de escrita dos textos. Dessa associação de conceitos (campo e transitividade), constata-se nos *processos* o reflexo da expressão escrita sobre os aspectos imbricados ao letramento. A partir das orientações quanto ao modo de análise da língua e os conceitos basilares, ambos orientados pela LSF, é possível depreender as relações existentes entre os elementos linguísticos e contextuais.

Salienta-se que a adoção de um conceito de letramento subjaz o entendimento dos conceitos apresentados (cf. subseção 2.1.1 e subseção 2.2.1), pois as práticas de letramento estão relacionadas à língua e ao modo do sistema linguístico produzir sentido. O texto como vitral corrobora ao apresentado, pois, por meio da escolha de determinados processos, constroem-se diferentes significados, os quais, em seu conjunto, representam a estrutura genérica de determinadas produções escritas inseridas e valoradas em diferentes contextos sociais para cumprir certos propósitos.

No capítulo seguinte, após a apresentação dos conceitos que auxiliam a compreensão da língua e a construção de sentido, delinea-se o conceito de letramento pelo viés sistêmico.

3 LETRAMENTO E LSF: PARTICULARIDADES DO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo é organizado em quatro seções: na seção 3.1, sintetiza-se o campo de estudo do letramento brasileiro a partir de suas especificidades constitutivas e dialógicas às produções internacionais de pesquisa sobre o tema; na seção 3.2, relaciona-se às práticas de letramento ao conceito de gênero na LSF; na seção 3.3, são apresentados aspectos da teoria bernsteiniana relevantes para este estudo, especificadamente, exploram-se as definições de *código* e de *dispositivo pedagógico*; por fim, na seção 3.4, discute-se a noção da escola como agência de letramento e as particularidades existentes no contexto de educação pública estadual no Rio Grande do Sul.

3.1 O CAMPO DE ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Esta seção aborda o conceito de letramento a partir das principais referências sobre o tema e sua repercussão nas investigações brasileiras. Como destacado na Introdução (cf. capítulo 1) deste estudo, no Brasil, o campo de pesquisa sobre o letramento se mostra consolidado e com uma tradição que o torna um importante país de referência às investigações que envolvem as práticas de escrita e de leitura. Destaca-se a relevância de estudos internacionais (HEATH, 1982/2004; STREET, 1993/2004; COPE; KALANTZIS, 1993, BARTON, 1994; KALMAN, 2003, GEE, 2007/2010), os quais ampliaram as noções envolvidas às práticas de letramento, a partir de análises realizadas localmente. Suas contribuições influenciaram diretamente a produção linguística brasileira sobre o tema. Sendo assim, apresenta-se, também, um panorama sobre os principais pesquisadores brasileiros que se debruçaram sobre o assunto e, como consequência, as acepções que o termo passa a receber em seus estudos replicados e ampliados nas pesquisas ao longo do território nacional.

A pesquisa etnográfica de Heath (1982/2004) é, provavelmente, um marco aos estudos do letramento. Ao considerar a época de sua execução, década de setenta, e os importantes resultados obtidos, a partir de diferentes eventos de letramento nas residências dos participantes e nas escolas em que estudavam, na região sudeste dos Estados Unidos, demarcou-se, no campo linguístico, a necessidade de contextualização dos estudos sobre as práticas de escrita e de leitura. É Heath (1982/2004) quem apresenta o conceito de *evento de letramento*, o qual designa qualquer ocasião em que o texto escrito se faz necessário para a interação dos participantes. Heath (1982/2004) analisa o modo como se dá a prática de leitura

em uma mesma região, mas por diferentes grupos socioeconômicos, em Roadville e Trackton. Como adverte a autora, a etnografia, em diferentes eventos de letramento, auxilia no entendimento sobre as distintas maneiras de desenvolvimento de práticas de escrita e de leitura, as quais equivocadamente foram vistas como padronizadas a partir dos segmentos sociais.

Street (1993/2004) é quem convencionou o modelo de *letramento crítico* ou *ideológico*, o qual é difundido em diferentes pesquisas sobre as práticas de escrita e de leitura. O aspecto mais saliente dessa acepção é o de observar as relações de poder existentes nas práticas letradas. Como advoga Street (1993/2004), tal perspectiva de análise está relacionada às evidências constatadas por diferentes pesquisadores em:

[...] ver as práticas de letramento como algo inextricavelmente ligado às estruturas culturais e de poder da sociedade e a reconhecer a variedade de práticas culturais associadas com a leitura e com a escrita em contextos diferentes.³⁸ (STREET, 1993/2004, p. 88)

Street (1993/2004) destaca a relevância da análise das práticas de letramento como elementos relacionados não somente à cultura, mas também às estruturas de poder que organizam a sociedade. Nesta esteira reflexiva, nota-se, como destaca Street (1993/2004), o ponto de tensão entre a autoridade e o poder *versus* a resistência e a criatividade dos membros de diferentes comunidades, os quais buscam manter sua identidade, apesar da uniformização empregada pela cultura escrita. Constata-se, desse modo, que o letramento crítico concatena as discussões sobre a construção do saber pautada no ato de escrever e ler, sejam eles englobados pela escola ou em outro espaço institucionalizado. Ao mesmo tempo, as fronteiras entre o oral e o escrito não são tratadas como polaridades, pelo contrário, na perspectiva do letramento crítico elas são concebidas como dialógicas. Este pressuposto diverge de uma acepção de *modelo autônomo* (STREET, 1993/2004) de alfabetização, o qual na definição de Street (1993/2004) atribuiu ao contexto uma categorização independente, por isso sem relação com os sujeitos, aspecto que repercute em uma maneira separatista de visualizar os elementos contextuais dos cognitivos³⁹. A uniformização nas práticas de ensino da língua, sem considerar as especificidades envolvidas nos diferentes perfis de alunos, bem como o lócus

³⁸ [...] ver las prácticas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder de la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diferentes.

³⁹ Ao fazer uma analogia sobre as diferenças entre as pesquisas que investigam o letramento e a alfabetização, fica-se evidente o modo como as categorizações e perguntas são construídas. Soares (1998/2006), ao debater os dois conceitos, relaciona-os aos diferentes propósitos de preocupação governamental, aspecto que torna evidente a acepção a ser tomada quando se pensam em políticas para o letramento e para alfabetização.

em que se inserem culturalmente é um aspecto saliente nessa perspectiva de análise de práticas de escrita e de leitura.

Como contribuição aos estudos de letramento, no modelo crítico constata-se uma definição chave a este estudo, qual seja o de *práticas de letramento*, criado por Street (1993/2004), este conceito auxilia as pesquisas sobre a perspectiva ideológica, aprofundando a concepção de *evento de letramento* (HEATH, 1982/2004). Para Street (1993/2004), o uso de *práticas de letramento* se relaciona a um conceito mais amplo e mais abstrato, uma vez que esta definição se refere ao comportamento e aos conceitos relacionados com o uso da leitura e/ou da escrita. O diálogo dos conceitos desenvolvidos por Heath (1982/2004) e Street (1993/2004), pode ser constatada em Street e Castanheira (2014), os linguistas alinham *práticas e eventos de letramento* da seguinte maneira:

Os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 258-259, *grifos dos autores*)

Street e Castanheira (2014) relacionam o uso dos dois conceitos em virtude da proximidade entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, estas nomenclaturas auxiliam, inclusive, nas especificidades existentes nas diferentes pesquisas sobre o tema letramento. Ao considerar esse aspecto, salienta-se que este estudo analisa produções escritas inseridas em uma prática de letramento.

Street e Castanheira (2014) resgatam a relevância que os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* tiveram aos Novos Estudos de Letramento, alcunhados dessa maneira, na década de oitenta, como aponta Street (1993/2004), por considerar letramento e oralidade em um contínuo, não tratando esses elementos como opostos (modelo autônomo). Estas investigações ecoaram, com o avanço dos estudos e, também, com advento da tecnologia, aspecto reverberado no manifesto realizado, em 1996, pelo Grupo de Nova Londres⁴⁰ (GNL). Cope e Kalantzis (2009/2010) esclarecem as razões de criação do GNL:

Em relação ao “por que”, respondemos com uma interpretação de tudo aquilo que estava ocorrendo no campo de criação do significado e de representação do que envolvia o trabalho, a cidadania, a vida pessoal e que pudesse servir de estímulo

⁴⁰ Os estudos brasileiros têm traduzido desse modo o *New London Group* (ROJO, 2012).

para reconsideração das nossas questões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização. Estávamos interessados na crescente importância de duas dimensões “multi” e dos “letramentos” no plural, o multilíngue e o multimodal.⁴¹ (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 3)

Cope e Kalantzis (2009/2010) associam a criação do GNL às demandas sociais, principalmente, às relacionadas aos aspectos multilíngues, ao considerar as movimentações realizadas de populações⁴² no mundo e, também, aos aspectos multimodais envolvidos nos modos de construção do conhecimento com o avanço tecnológico. As diferentes comunidades linguísticas formadas, bem como seu modo de interação passaram a ser o interesse principal do GNL. As pesquisas antes voltadas ao universo do escrito no papel de modo contextualizado (Novos Estudos de Letramento) passaram a ser ampliadas com o aprofundamento dos aspectos sociais e culturais, bem como seus reflexos na multimodalidade como forma de construção de sentido e seu reflexo no ensino de língua.

Este breve panorama demonstra o quanto o conceito de letramento foi ampliado com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas internacionais apresentadas. Contudo, ao considerar as especificidades do contexto brasileiro, faz-se necessário sinalizar as características relacionadas ao desenvolvimento da educação linguística no país. Marinho (2010, p. 70) reflete sobre as implicações de um conceito de letramento na sociedade e afirma: “Assumir a heterogeneidade e opacidade do conceito poderá economizar os esforços daqueles que buscam em vão, uma definição pronta, acabada e facilmente aplicável aos seus interesses e objetivos”. Tal reflexão dialoga com a complexidade que envolve o conceito de letramento e seu uso, principalmente, no caso brasileiro, ao considerar o acesso à escolarização da sociedade ao longo da história. Paulo Freire (1989) é, sem dúvida, no Brasil, o principal teórico que abre o caminho para as reflexões sobre o ensino da escrita e da leitura e sua relação ao que linguística brasileira alcunhou como letramento:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim, seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo o processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças

⁴¹ “A la cuestión del ‘por qué’, respondimos con una interpretación de todo aquello que estaba ocurriendo en el campo de la creación del significado y de representación en los entornos del trabajo, de la ciudadanía y de la vida personal y que pudiera servir de estímulo para la reconsideración de nuestros planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Estábamos interesados en la creciente importancia de dos dimensiones ‘multi’ de las ‘alfabetizaciones’ en plural, lo multilingüe y lo multimodal”.

⁴² Atualmente, na linguística brasileira, tem-se construído pesquisas entorno do conceito de *língua de acolhimento* (FERREIRA, 2019) aos aspectos envolvidos na relação entre linguística e os povos que começam a construir as novas identidades no Brasil.

supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p. 13)

Freire (1989) marca sua posição como educador, ao considerar a alfabetização como um processo para além da decodificação dos sons por meio das sílabas. Nota-se o acento dado ao ato político relacionado ao ensino da língua, o qual se centra no engajamento do professor com a sua prática voltada ao desenvolvimento da reflexão sobre os sentidos da escrita. Independentemente de utilizar o conceito de alfabetização, percebe-se que a reflexão freiriana converge ao conceito de letramento. A própria prática relatada por Freire (1989), qual seja a de contextualizar os textos levados aos estudantes e pensar em sua autenticidade e, também, a relação com a realidade do educando dialoga diretamente com o letramento.

No Brasil, o segundo nome que abre caminho aos estudos sobre letramento é o de Magda Soares, a partir de sua pesquisa, a linguística brasileira contribui ao campo de estudo da escrita e da leitura, realizando as diferenciações necessárias entre alfabetização e letramento. Soares (1998/2006) apresenta as distinções etimológicas entre os dois conceitos mencionados, sendo a alfabetização relacionada ao que, tradicionalmente, entende-se como a capacidade do sujeito em saber ler e escrever. Como aponta Soares (2006) ao relacionar o conceito ao seu uso em pesquisas:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização** [...]. (SOARES, 1998/2006, p. 23-4, *grifo da autora*)

Soares (1998/2006) pontua as pesquisas sobre alfabetização como aquelas que consideram estritamente o ato de saber ler e escrever e os processos de decodificação do signo linguístico envolvidos. Não há o aprofundamento quanto aos aspectos valorativos e representativos a certos grupos sociais do valor atribuído à escrita e à leitura em contexto. Como desdobramento, têm-se categorias genéricas (região, sexo, idade, época, etnia, etc.), as quais não dão conta de adentrar em particularidades contextuais envolvidas nos atos de leitura e de escrita. Para Soares (1998/2006), o conceito de letramento é utilizado, no português brasileiro, considerando a tradução de *literacy*, do inglês, e o sentido dado ao sufixo (-mento), o qual denota o resultado de uma ação, qual seja a de ensinar ou aprender a ler e escrever em razão da apropriação da escrita. De acordo com Soares (2006), tal pressuposto auxilia na compreensão de pesquisas que envolvam o letramento, e estas:

[...] buscam identificar os usos e práticas sociais da leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidade de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre o **letramento**. (SOARES, 1998/2006, p. 24, *grifo da autora*)

Soares (1998/2006), como constatado, observa o letramento em uma perspectiva mais ampla ao se comparar o termo à alfabetização. As práticas de escrita e de leitura, na perspectiva do letramento, são contextualizadas e se relacionam aos valores estipulados por essas habilidades desenvolvidas, pelo homem, no meio social. Ressaltam-se ainda as possibilidades que os domínios das mencionadas práticas permitem ao sujeito, o qual acaba por circular em diferentes níveis da sociedade e, assim, ocupa diferentes espaços.

No tocante ao conceito de letramento em Linguística, no Brasil, destacam-se os estudos de Kleiman (1995) e Rojo (2006), na década de noventa. Em suas pesquisas, as linguistas apresentam as principais diretrizes às investigações que envolvem o letramento e temas advindos dele, como o ensino e o papel da escrita em diferentes grupos sociais. Kleiman (1995) ressalta a importância das investigações realizadas na época:

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre o fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15)

No cenário apresentado por Kleiman (1995), observam-se as primeiras pesquisas voltadas ao estudo do letramento, as quais enfatizavam a necessidade de pensar as práticas de escrita e de leitura de modo situado e para além da decodificação do signo linguístico em relação com a preocupação social. Salienta-se, ainda, a concepção de letramento de Kleiman (1995), a qual o interpreta como conceito relacionado ao impacto social da escrita, em que é necessária a descrição dos microcontextos em que se verificam as práticas de letramento.

As reflexões de Rojo (2006) sobre letramento são relacionadas ao estudo dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), ao tratar sobre os conceitos de alfabetização, letramento e gêneros do discurso, afirma a linguista:

Assim, a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e a dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e

decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social. (ROJO, 2006, p. 28)

Rojo (2006) alerta quanto à necessidade das práticas de letramento se inserirem em contextos nos quais a escrita se relacione a textos com circulação social (gêneros do discurso). No seguimento de suas reflexões, Rojo (2006) menciona o trabalho com rótulos e com romances como relevantes a perspectiva de ensino de língua, a qual compreende a prática social ativa e cidadã imbricadas nas ações do professor ao relacionar o letramento aos gêneros do discurso. Atualmente, Rojo (2012), avança suas pesquisas ao âmbito dos *multiletramentos*, entendidos como as atuais práticas de escrita que aliam a multiplicidade cultural à multiplicidade semiótica de constituição dos textos, esta perspectiva, como apontado, alinha-se ao trabalho pioneiro dos autores do GNL.

Sendo assim, o importante salto dado nos estudos de letramento diz respeito ao entendimento da relevância do contexto nas pesquisas sobre as práticas de escrita e de leitura. Ao mesmo tempo, considerando o cenário socioeconômico e tecnológico, verifica-se o avanço nas investigações e a constituição do campo dos multiletramentos. No Brasil, ponderações quanto ao uso do termo são necessárias ao considerar a própria história de acesso à escolarização pública tardia da população e as contribuições freirianas ao campo de estudo da Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo, o conceito de letramento é desenvolvido na área pedagógica, por Soares (1998/2006), sendo ampliado, na década de noventa, na perspectiva da linguística brasileira, por Kleiman (1995) e Rojo (2006). Por fim, cabe destacar ainda as ponderações realizadas sobre o letramento por Garcez (2019) e o uso do termo à realidade educacional brasileira:

[...] um entendimento de letramento como ato ou efeito de letrar ou ser letrado reduz o escopo de fenômenos abrangidos no imenso conjunto de práticas sociais do letramento, levando ao apagamento de aspectos importantes e exacerbação de outros, gerando inclusive certas “confusões”, de que alguns se valem para questionar a validade e a relevância do conceito. (GARCEZ, 2019, p. 14)

Garcez (2019) destaca o papel da escola como uma das agências de letramento responsáveis pela apropriação da escrita. De acordo com o linguista, é necessário o entendimento do letramento como fenômeno inserido em uma perspectiva mais ampla, por isso, social, na qual o indivíduo tem contato com textos escritos, junto à coletividade de membros ligados a ele, independente das ações educativas escolares. Sendo assim, quanto à realidade brasileira, é necessário compreender que diferentes repertórios de textos, inseridos em distintos eventos de letramento, já fazem parte da introdução do homem na cultura escrita,

sem necessariamente, ter um contato direto com a instituição de ensino. Esta ponderação auxilia na compreensão dos usos do termo letramento na educação, envolvendo o conceito em instâncias mais amplas de discussão (KLEIMAN, 1995) e, também, na esfera das práticas de trabalho com o gênero (ROJO, 2006).

Apresentado o panorama sobre os estudos do letramento, passa-se, na seção seguinte, à discussão sobre as práticas de letramento e sua relação com o conceito de gênero na perspectiva sistêmica.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E GÊNERO NA LSF

Nesta seção, traz-se a noção de gênero, na LSF, relacionada ao conceito de práticas de letramento (cf. seção 3.1). O propósito de união entre as duas definições converge ao interesse deste estudo, o qual concebe o texto como *artefato* (cf. subseção 2.2.1) e elemento que reflete as *práticas de letramento* com vista à emancipação linguística do estudante em sala de aula. Destaca-se, para isso, a particularidade da concepção de gênero na LSF, perspectiva que o interpreta no extrato contextual⁴³ (contexto de cultura), porém sendo *realizado* no extrato da língua, pelo *texto* (cf. subseção 2.2.1). Ao mesmo tempo, salienta-se outra especificidade, mais ampla, porém importante de ser advertida, qual seja a relacionada à constituição das pesquisas em gênero no Brasil. No referido país, duas acepções de gênero⁴⁴ são sobressalientes: gênero textual e gênero discursivo. O estudo Rojo (2005) esclarece as diferentes propostas, colocando em relevo como um dos principais marcos de separação entre os conceitos, o fato da perspectiva textual não enfatizar os elementos exógenos à língua, aspecto saliente e fundamental na perspectiva discursiva. Ao considerar o objetivo desta investigação doutoral, não se atém à discussão mais precisa sobre o debate entre as duas acepções de gênero. Utiliza-se, para isso, o conceito de gênero de texto.

⁴³ Martin (1993) constrói argumentos que inserem o estudo do gênero, na LSF, a partir de uma acepção de teoria contextual da língua. Em que o gênero se localiza no contexto de cultura e o texto no contexto de situação.

⁴⁴ O conceito de gênero é vasto no Brasil, o que implicou em uma grande parte de estudos, alicerçados em diferentes abordagens: sociosemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas, as quais apresentam ramificações de pesquisa que originam distintas maneiras de observar as similitudes existentes entre o texto e o seu contexto de produção. Verifica-se também certa tradição linguística, por parte de certas correntes teóricas, as quais associam o trabalho com os gêneros à escola e às políticas de letramento. Na realidade, há um importante espaço de discussão sobre a concepção de letramento e sua relação com a definição de gênero. Principalmente, no que compete ao uso desta terminologia na LSF.

Na linguística brasileira, há um campo amplo e aberto, devido aos dois conceitos de gênero: discursivo e textual. Estes apresentam acepções que vão divergir a partir do marco teórico de linguagem em que estão ancorados. Por se tratar de um estudo no campo de análises textuais, é importante fazer esta observação, pois não se pretende problematizar a definição de gênero na LSF, propõe-se um diálogo entre este conceito e sua relação com o letramento, enriquecendo ainda mais os diálogos com diferentes aportes teóricos na produção acadêmica brasileira.

Martin e Eggins (2003) esclarecem que a relevância do uso do conceito de gênero de texto, relacionado à linguística e à sua funcionalidade no meio social, dá-se no sentido de se cumprir com tarefas culturalmente localizadas. De fato, a teoria sistêmica, no campo do gênero, diverge das demais abordagens, pelo fato de conceber que textos, em diferentes culturas, cumprem *propósitos* específicos que se valem de maneiras distintas de serem realizadas nas *diferentes etapas* (cf. subseção 2.1.1). Esse preceito conceitual está relacionado à sua funcionalidade, pois Rose e Martin (2012/2018), ao interpretar e teorizar sobre o gênero, delineiam um modelo de análise com fins didático-pedagógicos.

De acordo com Bawarshi e Reiff (2010), a principal contribuição do conceito de gênero de texto, na LSF, é o seu princípio de construção teórica com vista ao desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio do letramento. Para dar conta de exemplificar uma análise desta questão, pelo viés sistêmico e sua estreita relação com a discussão sobre letramento, vale-se de Halliday e Martin (1996), autores que propuseram um trabalho de análise sobre os gêneros na escola. Halliday e Martin (1996) são os responsáveis, também, pela elaboração da obra *Writing Sciences: Literacy and Discursive Power (A ciência da escrita: letramento e o poder do discurso)*; neste livro é analisada a relação de gênero e letramento na perspectiva da LSF.

O estudo de Halliday e Martin (1996) focaliza questões que envolvem o letramento no Ensino Médio. A esse respeito, Martin (1996) investiga em seu artigo (*Letramento na Ciência: aprendendo a lidar com o texto tecnológico*), como se dá a prática da compreensão da competência de escrita científica. Segundo o autor: “Para ser letrado, em ciência, deve-se ser capaz de compreender a linguagem técnica que está sendo utilizada⁴⁵” (MARTIN, 1996, p. 186); deste modo, o aluno, antes de entrar em contato com os conceitos desenvolvidos pelos componentes curriculares que compõem a área da Ciência da Natureza (Física, Química e Biologia), por exemplo, deve estar apto a entender como os textos trabalhados são elaborados e a sua relevância para certa área de conhecimento.

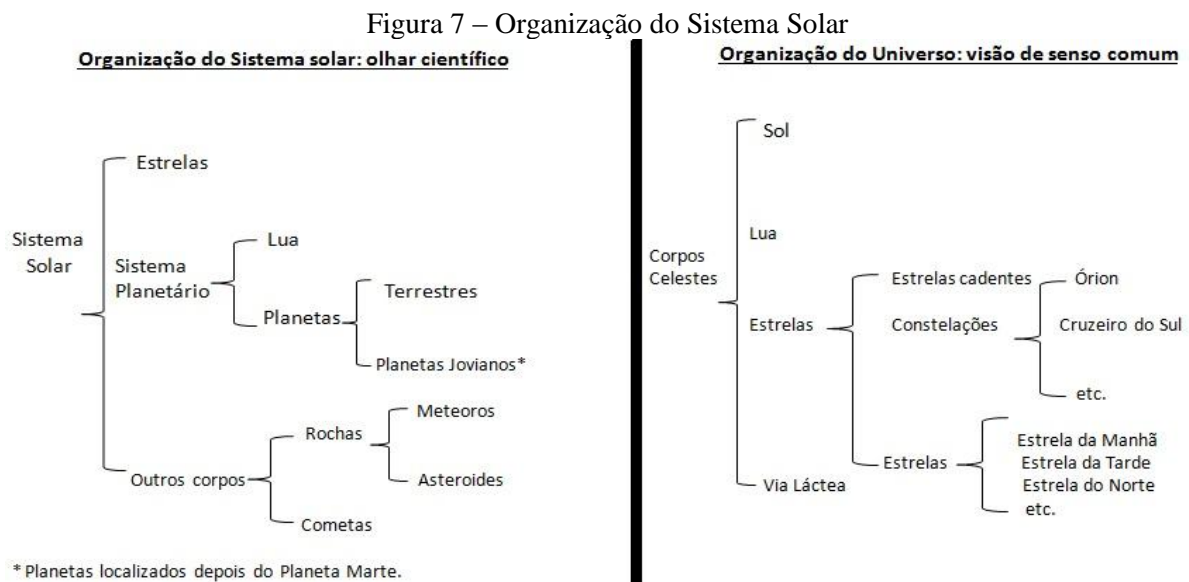
Em relação aos processos de letramento na escola, Rose (2010), ao tratar do Ensino Fundamental, alerta para relevância do trabalho, nesta etapa de escolarização, da escrita e da leitura e dos conhecimentos que o aluno possui, pois deste modo, ele consegue os sistematizar para, então, estabelecer um paralelo com a linguagem científica apresentada no Ensino Médio, observando semelhanças e divergências entre os saberes de cada momento de aprendizagem.

⁴⁵ “To be literate in science means to be able to understand the technical language that is in use”.

Martin (1996) reflete sobre o campo das Ciências, foco de seu interesse no mencionado estudo, e o modo como o conhecimento é construído. De acordo com o linguista:

Em vez de dizer que a ciência é correta e que o sentido comum é incorreto (ou vice-versa, quando as crenças religiosas são introduzidas como evidência), é mais importante compreender ambos os pontos de vista como construtores de diferentes perspectivas de realidades, baseados em diferentes critérios de organização. A função da ciência é construir uma interpretação alternativa do mundo. Na nossa cultura, essa é a sua tarefa.⁴⁶ (MARTIN, 1996, p. 188)

Percebe-se que o letramento, de acordo com Martin (1996), não está relacionado somente a questões do plano textual. Verifica-se, no estudo de Martin (1996), uma preocupação com as práticas de letramento e sua afinidade com os saberes prévios⁴⁷ trazidos pelo alunado. Para ilustrar as relações que Martin estabelece entre a ciência e o senso comum, quanto ao modo de observar a organização dos Sistemas Solares e do Universo, apresenta-se um exemplo encontrado em um livro didático de Ciência:



Fonte: Traduzido de Martin (1996).

A Figura 7 demonstra, na esquerda, o olhar científico sobre o objeto lido e, na direita, o olhar de senso comum, o qual carrega os conhecimentos que cada aluno possui ao longo de sua formação. Assim sendo, o trabalho mediado com o texto deve abarcar, em seu

⁴⁶ “Rather than saying that science is right and common sense wrong (or vice versa when religious beliefs are introduced as evidence), it is more important to understand common sense and science as different pictures of reality, based on different organizing criteria. The function of science then is to construct an alternative interpretation of our world to that provided by common sense. In our culture, this is its job”.

⁴⁷ Snyder (2008) aponta as reflexões freiriananas como importantes à modificação que o conceito de letramento recebeu no contexto australiano. A autora menciona, inclusive, a visita de Paulo Freire a um evento de alfabetização ocorrido na Austrália.

planejamento, os conhecimentos prévios trazidos pelo alunado. Por isso, as atividades com vista ao letramento na LSF não devem ser interpretadas como algo a ser ensinado, pelo contrário, o letramento, na escola, deve ser visto como a oportunidade de o aluno confrontar saberes e escolher os melhores caminhos para interpretar problemas de diversos campos de conhecimento. Desta forma, o trabalho com os diferentes gêneros de texto permite o acesso a distintos repertórios de escrita e de construção do saber por parte dos estudantes. Martin (1996, p. 188), ao tratar sobre as questões envolvidas na transição dos conhecimentos prévios do alunado com os de cunho científico, assevera:

[...] o conhecimento produzido pelo sentido comum pode ser um *ponto de partida* muito útil para a aprendizagem da ciência, já que organiza o mundo em formas que podem ser relacionadas claramente com o conhecimento científico. Ao mesmo tempo, é claro que o conhecimento científico e o de senso comum diferem, a escola tem uma responsabilidade crucial em induzir os estudantes ao olhar alternativo das visões de ciência.⁴⁸ (MARTIN, 1996, p. 188, *grifo do autor*)

A visão de Martin (1996) destaca a relevância de práticas de letramento que iniciem discussões com os conhecimentos já trazidos pelos alunos, que permite o confronto entre os saberes científicos com os elaborados pela cultura de cada sujeito. A instituição de ensino, como espaço de eventos de letramento, exerce o papel fundamental ao ser cenário destes acontecimentos; o professor, por sua vez, tem a função de ser vetor de possibilidades para tais reflexões.

O exemplo de olhares interpretados por Martin (1996) faz uma analogia aos elementos atrelados ao letramento em relação ao ensino de gênero. Quando se tratam das práticas de escrita e de leitura e sua relação com os conhecimentos prévios do alunado, considera-se um momento importante, na rotina escolar, o letramento já trazido pelos estudantes, pois ele representa os reflexos de suas culturas⁴⁹; quando se passa à abordagem relacionada ao trabalho do texto e das suas especificidades linguísticas, trata-se, especificadamente, do letramento em relação ao estudo sobre o gênero. A partir do observado, verifica-se que letramento e gênero são, portanto, dois conceitos complementares, os quais auxiliam no pensamento de aulas com vista à educação linguística.

⁴⁸ “[...] *that common sense knowledge can be a very useful starting point for learning science, since it organizes the world in ways that can be clearly related to scientific understandings. At the same time it is clear that common-sense understandings differ from scientific ones and that schools have a crucial responsibility to induct students into the alternative scientific world views*”.

⁴⁹ Garcez (2019) compartilha desta mesma perspectiva em seu estudo, apesar de inserido em uma vertente distinta de pesquisa sobre letramento.

O estudo do gênero de texto, em âmbito linguístico, está ligado ao entendimento sobre o conceito de letramento a ser adotado. Esse aspecto é basilar, pois, para além do entendimento do *contexto de situação e o contexto de cultura* (cf. subseção 2.1.1), em que o texto pauta as ações do homem em sociedade, há que se averiguar como os aspectos contextuais são refletidos no gênero, este, provavelmente, seja o aspecto mais saliente que caracterize a pesquisa linguística em letramento.

Ao prosseguir as reflexões apresentadas, contata-se que os conceitos de *gênero* e de *registro* (cf. subseção 2.1.1), auxiliam no modo de observar o estudo do texto em LSF. Eggins (2002) interpreta o *registro* como a variação da língua em razão do seu uso; por sua vez, o *gênero* se situa acima (cf. subseção 2.1.1) do *registro* e este é o seu plano de expressão por meio de suas variáveis: *campo, relações e modo*. Como aponta Eggins (2002, p. 52): “A teoria do registro descreve a influência que tem o contexto imediato de situação em um ato verbal sobre a língua utilizada⁵⁰”; no tocante a teoria do gênero, Eggins (2002, p. 52) afirma: “O conceito de gênero é usado para empregar a descrição da influência que o contexto de cultura tem na língua, explorando passo a passo as estruturas culturais institucionalizadas em cada língua, por meio de fases para obtenção de certos objetivos⁵¹”. As premissas apresentadas são fundamentais na compreensão do modo de operacionalização de cada teoria para análise do texto.

Na tradição da LSF, compreende-se a teoria de registro a partir de Halliday, dado o seu interesse direcionado à gramática e sua relação com o contexto, o próprio autor define registro como: “[...] o conceito mediador necessário que permite estabelecer a continuidade entre um texto e o seu entorno sociossemântico⁵²” (HALLIDAY, 1978/2013, p.190); já a teoria de gênero é relacionada a Martin, o qual faz desdobramentos teóricos e amplia a visão sobre a análise textual, como se observa no que segue.

Martin e Rose (2012/2018), ao trabalhar com *gênero de texto* e seu reflexo no campo educacional, definem o conceito de gênero do seguinte modo:

Para além do registro está o propósito social global de um texto, que é o seu **gênero**. O propósito social concreto de qualquer texto define o tipo de texto que ele é: narrar um evento com uma complicação produz uma narrativa, explicar uma sequência de

⁵⁰ *La teoría del registro describe la influencia que tiene el contexto inmediato de situación de un acto verbal sobre el lenguaje utilizado.*

⁵¹ *El concepto de género se emplea en la descripción de la influencia que el contexto de cultura tiene sobre el lenguaje, explorando paso a paso las estructuras culturales institucionalizadas en cada lengua, a modo de procedimientos para seguir determinados objetivos.*

⁵² “[...] el concepto mediador necesario que nos permite establecer la continuidad entre un texto y su entorno sociosemántico”.

causa e efeito é uma explicação, classificar e descrever entidades é um tipo de informe, argumentar um ponto de vista é uma argumentação, etc. O campo, as relações e o modo se entrelaçam no nível do gênero: por exemplo, o gênero de uma explicação e o campo podem ser um processo natural, como o ciclo da vida, ou uma atividade social como uma crise financeira global; seu modo pode ser oral ou escrito; a relação pode ser pessoal e divertida ou distante e objetiva [...].⁵³ (MARTIN; ROSE, 2012/2018, p. 34, *grifo dos autores*)

Martin e Rose (2012/2018) advogam que o conceito de gênero está associado à função do texto para determinada ação e sua relação com o meio (cultura), por isso se verifica a utilização de exemplos como “ciclo da vida” e “crise financeira”, elementos condutores do estabelecimento do *campo*, das *relações* e do *modo* (cf. subseção 2.2.2).

No tocante à discussão sobre a relação entre gênero e letramento, aspectos considerados como basilares para compreensão desse estudo, apontam Cope e Kalantzis (1993)⁵⁴:

Os gêneros são processos sociais. Textos são moldados em razão de modelos previsíveis de padrões de interação social em uma cultura particular. Os padrões social e textual se reúnem em gêneros. Gêneros são intervenções textuais na sociedade; e a própria sociedade não seria nada sem linguagem em toda a sua previsibilidade padronizada. Por conseguinte, os gêneros não são simplesmente criados por indivíduos no momento do seu enunciado; eles têm significado, eles devem ser sociais. Atos de falas individuais e escritos estão dentro de um contexto cultural de aprendizagem com diferentes efeitos sociais, de diferentes tipos de textos orais e escritos.⁵⁵ (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 7)

A reflexão de Cope e Kalantzis (1993) surge após o desenvolvimento da teoria de registro de Halliday e de gênero de Martin, contudo os apontamentos realizados sobre padrões observados na interação social, bem como o surgimento do gênero a partir de demandas sociais demonstram a potência do conceito e, ao mesmo tempo, sua relevância aos estudos

⁵³ “Mas allá del registro está el propósito social global de un texto, que es su género. El propósito social concreto de cualquier texto define el tipo de texto que es: narrar un evento con una complicación produce una narrativa, explicar una secuencia de causa y efecto es una explicación, clasificar y describir entidades es un tipo de informe, argumentar un punto de vista es una argumentación, etcétera. El campo, el tenor y el modo se entrelazan en el nivel del género: por ejemplo, en el género de una explicación el campo puede ser un proceso natural, como el ciclo de la vida, o una actividad social como una crisis financiera global; su modo puede ser oral o escrito; y el tenor puede ser personal y divertido o distante y objetivo [...]”.

⁵⁴ Cope e Kalantzis, na referida obra (1993), adotam uma perspectiva sistêmica de análise da língua relacionada ao letramento. Atualmente, os estudos dos referidos autores se centram em outros interesses e perspectivas, como é o caso dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2012).

⁵⁵ “Genres are social process. Texts are patterned in reasonably predictable ways according to patterns of social interaction in a particular culture. Social patterning and textual patterning meet a genres. Genres are textual interventions in society; and society itself would be nothing without language in all its patterned predictability. It follows that genres are nor simply created by individuals in the moment of their utterance; to have meaning, they must be social. Individual speakers and writers act within a cultural context and with a knowledge of the different social effects of different types of oral and written text”.

sobre letramento. No seguimento das reflexões, mencionam-se certos estudos sistêmicos que complementam a discussão sobre gênero e letramento.

Em relação aos estudos sobre letramento, na LSF, Christie (1993, 1998, 2010) é a linguista que dedicou suas pesquisas a este campo. Christie (1998) associa às práticas de letramento aos estudos sistêmicos a partir da gramática (metafunções ideacional, interpessoal e textual), bem como os conceitos de registro e de gênero. Para a autora, essa mobilização conceitual auxilia o desenvolvimento de práticas de letramento no processo de escolarização dos estudantes: “As escolhas linguísticas específicas que fazemos a qualquer momento dependem em parte do contexto de situação e do registro associado a elas, e em parte do contexto de cultura e do gênero associado a estas escolhas⁵⁶” (CHRISTIE, 1998, p. 53). Christie (1998) assevera a relevância dos conceitos de contexto de cultura e de situação, bem como de gênero e de registro aos estudos sobre letramento. A autora exemplifica o uso do registro em relação ao contexto a partir de atividades cotidianas, como: falar com o frentista no posto de gasolina ao ir trabalhar, planejar atividades com demais professores, conversar com os pais ao telefone, etc. Estas exemplificações estão em diálogo com o modo de se observar o gênero, entendido por Christie (1998) como os elementos envolvidos na cultura de determinado grupo social que pauta os propósitos direcionados aos objetivos representados pela língua.

Christie e Simpson (2010) apresentam uma perspectiva linguística-social de observar o fenômeno do letramento. Os autores relatam que as prisões australianas⁵⁷ têm sessenta por cento da população carcerária analfabeta funcional tanto no que tange à escrita quanto ao número, o que torna o letramento como uma preocupação para as políticas públicas. Certamente, o tipo de pesquisa seja ele voltado ao letramento ou à alfabetização auxilia na interpretação do resultado de tal dado, averiguando as questões atreladas à etnia, à escolaridade e ao sexo, mas também, no caso das pesquisas em letramento, qual o valor que o texto assumiu na formação dos entrevistados em determinados momentos de sua vida. No sistema carcerário, averigua-se a sobressaliência de termos relacionados ao campo jurídico, os quais, a depender do grau de letramento do prisioneiro, podem estar distantes de sua realidade para compreensão. No entanto, o diferente Índice de Desenvolvimento Humano da Austrália comparado ao Brasil faz com que não se possam transpor as pesquisas de uma região a outra, há especificidades sócio-históricas envolvidas em pesquisas que se valem do letramento.

⁵⁶ *The particular language choices we make at any time depend in part on the context of situation and the register associated with it, and partly on the context of culture and the associated genre.*

⁵⁷ No contexto brasileiro, Santiago e Britto (2006) apontam uma pequena distorção, comparando os dados da população carcerária com a população livre, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A perspectiva do letramento social abarca o entendimento que seu desenvolvimento é uma maneira de inserção do indivíduo em sociedade. Ao problematizar a questão, Christie e Simpson (2010) revelam que o letramento se verifica em todo o processo de escolarização⁵⁸, não apenas como foco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao transpor tal reflexão ao modo de organização do sistema de ensino brasileiro, constata-se que progresso das práticas letradas depende do desenvolvimento do alunado ao longo das diferentes etapas de escolarização no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Christie e Simpson (2010), ao destacar a relevância do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apontam ser comum observar crianças que, ao longo do processo de escolarização, do sexto ao nono ano do Fundamental, não atingem adequados níveis de letramento, o que as tornam com inadequados conhecimentos linguísticos para compreender o trabalho com determinados gêneros. No Ensino Médio, os problemas se tornam evidentes, dado o trabalho focado no conhecimento científico e o aprofundamento do conteúdo. Sobre essa transição, destacam Christie e Simpson (2010):

O registro de língua muda à medida que os alunos passam da infância para a adolescência, embora os padrões linguísticos envolvidos geralmente não sejam bem compreendidos pelos adolescentes, estes padrões, muitas vezes, não são bem entendidos pelos professores, os quais precisam de conhecimento considerável para orientar seus alunos a aprender, por meio do letramento, na adolescência e na vida adulta.⁵⁹ (CHRISTIE; SIMPSON, 2010, p. 132)

Como constatado na citação, os autores trazem a reflexão a partir das constatações observadas na Austrália, no entanto, esta ponderação vale à realidade brasileira, ao se verificar as dificuldades existentes no trabalho de educação linguística que envolve o Ensino Fundamental e sua transição ao Ensino Médio. O letramento é, também, observado como elemento relacionado à consciência multimodal, ao relacionar as informações entre texto escrito e imagem, Christie e Simpson (2010) asseveram a importância do trabalho com a multimodalidade relacionado à leitura. Nesta mesma esteira reflexiva, o letramento se relaciona com a atividade imaginativa (CHRISTIE; SIMPSON, 2010), ao considerar o acesso do alunado a diferentes gêneros e possibilidades de trabalho com o texto. A escola como

⁵⁸ A meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a erradicação do analfabetismo no Brasil, contudo os dados apresentados revelam um intento muito alto e distorcido ao que está sendo realizado. Sendo observado o aumento do analfabetismo, na população de jovens e adultos, em 2018 (Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovensadultos/indicadores/ta-xa-de-analfabetismo-funcional/>. Acesso em: 19 nov. 2019).

⁵⁹ *Literate language changes as students move from childhood to adolescence, though the linguistic patterns involved are often not well understood to adolescence, though the linguistic patterns involved are often not well understood by teachers, who need considerable knowledge themselves in order to guide their students learning of literacy, through adolescence, and on to adult life.*

agência de letramento pode promover trabalhos com o texto que o transponham a diferentes manifestações de linguagem (teatro, música, dança, artes visuais) o que corrobora a distintas facetas de trabalho com a escrita e sua interpretação. Ao relacionar o letramento a uma esfera mais ampla, de responsabilidade social, Christie e Simpson (2010) advogam:

Mesmo uma geração atrás, muitos tinham habilidades limitadas de letramento, na melhor das hipóteses, mas encontravam emprego remunerado. No início do século XXI, no entanto, ser letrado é possuir uma das habilidades essenciais necessárias para participação efetiva na vida moderna, e sua ausência impede seriamente a capacidade de encontrar um emprego que os façam felizes.⁶⁰ (CHRISTIE; SIMPSON, 2010, p. 134)

Christie e Simpson (2010) confirmam o principal aspecto que o letramento tem ao ser analisado em uma perspectiva social; pois, compreender os diferentes modos de construção de sentido, pela linguagem, permite ao indivíduo sua circulação social e, conseqüentemente, a oportunidade de escolha sobre o espaço a ser ocupado na sociedade. Halliday (2006) já destacava a importância das múltiplas leituras a serem desenvolvidas pelo homem para compreender os diversos textos que lhe são demandados cotidianamente.

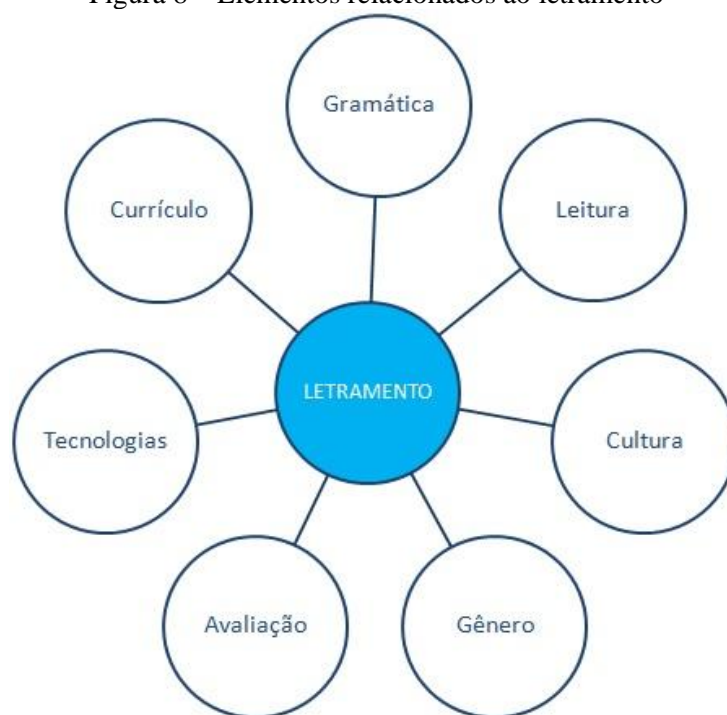
Sendo assim, a concepção de letramento deste estudo entende-o como aspecto promotor da *consciência multimodal*, da *atividade imaginativa* e da *responsabilidade social* (CHRISTIE; SIMPSON, 2010), promovidas em espaços da sociedade, como a escola (agência de letramento), por meio de práticas de letramento que objetivam, mediante o trabalho com o texto, emancipar linguisticamente o estudante. O educando busca o seu espaço dentro do mundo letrado, sendo um agente de resistência consciente a qualquer retrocesso escondido em discursos que apequenam sua identidade. O professor, ao se valer da educação linguística, assume esse compromisso de trabalho com a língua.

Cabe salientar certas especificidades envoltas ao conceito teórico utilizado sobre letramento, mais precisamente, sobre o contexto australiano de ensino de língua. Esta ponderação diz respeito ao entendimento anterior dado sobre como este estudo concebe seu objeto de investigação, mas também as particularidades no entendimento das práticas de escrita e de leitura na Austrália se comparadas ao Brasil. A pesquisa que se atém às práticas/eventos de letramento necessita de contextualização (STREET, 1993/2004) amparando-se nisso, faz-se essa ponderação a partir do estudo de Snyder (2008), no qual a

⁶⁰ *Even a generation ago, many had limited literacy skills at best, though they nonetheless often found paid employment. In the early twenty-first century, however, to be literate is to be possessed of one of the essential skills required for effective participation in modern life, and its absence seriously impedes capacity to find rewarding employment.*

linguista propõe um modelo de análise histórico-social sobre o letramento no contexto de ensino australiano, representado na Figura 8.

Figura 8 – Elementos relacionados ao letramento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Snyder (2008) propõe que os seguintes elementos sejam analisados para compreender as diferentes acepções de letramento no contexto australiano: *gramática, leitura, gênero, avaliação, tecnologias e currículo*. Não há uma hierarquia quanto ao aspecto mais importante, considerando que as práticas de escrita e de leitura, na perspectiva da autora, relacionam-se aos seis elementos mencionados. Snyder (2008) aponta que duas acepções são as que causam o que ela chama de guerra⁶¹ do letramento. No primeiro entendimento:

Tradicionalmente, o letramento é uma habilidade cognitiva. Ser letrado tem sido visto como uma questão de decifrar o código alfabético, as habilidades de informação de palavras, a fonética, a gramática e as habilidades de compreensão. De acordo com essa visão psicológica das habilidades de letramento, quais sejam as de compreensão e de decodificação, estas servem como base para outras ações. Uma vez letradas, as pessoas podem continuar aprendendo.⁶² (SNYDER, 2008, p. 10-11)

⁶¹ A noção de guerra apresentada pela autora surge dos embates relacionados ao letramento em distintas esferas: social, acadêmica, política, familiar.

⁶² *Traditionally, literacy has been through of as a cognitive ability. Being literate has been seen as a matter of cracking the alphabetic code, word-information skills, phonics, grammar and comprehension skills. According to this psychological view of literacy, encoding and decoding skills serve as building blocks for doing other things. Once literate, people can then get on with the business of learning.*

Snyder (2008), ao destacar o primeiro entendimento quanto ao letramento, sintetiza a interpretação mais tradicional e restrita do conceito (letramento autônomo). Os aspectos cognitivos individuais são o foco dessa perspectiva. Na contramão desta visão, surge o segundo entendimento:

Por outro lado, entendimentos mais recentes veem o letramento como uma prática social. De acordo com essa visão, a leitura e a escrita podem ser entendidas e adquiridas apenas dentro do contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas das quais fazem parte. Do ponto de vista sociocultural, o letramento - ou melhor, os letramentos - são entendidos como as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem em diferentes contextos - não apenas na sala de aula, mas também no local de trabalho e nos outros locais da vida cotidiana. Ler ou escrever sempre envolve ler ou escrever algo com entendimento do que se faz.⁶³ (SNYDER, 2008, p. 11)

Snyder (2008), no segundo entendimento, apresenta a perspectiva dos novos estudos de letramento (STREET, 1993/2004), os quais analisam as práticas e eventos de letramento verificados contextualmente. Nesta acepção, o indivíduo desenvolve a consciência sobre o que escreve e lê. Dado o interesse deste estudo, não são apresentadas detalhadamente as argumentações sobre cada um dos elementos destacados por Snyder (2008), considerando que estes se inserem em especificidades sócio-históricas australianas. Contudo, busca-se tratá-los de modo geral e, também, relacionados aos aspectos que podem ser similares aos observados no contexto da educação brasileira. Sendo assim, eles são pontuados da seguinte maneira:

- (a) *Gramática*: o ensino normativo gramatical foi durante muito tempo visto como o modo de preservar o “bom uso do inglês⁶⁴”, as contribuições linguísticas, como as do trabalho com o gênero de texto foram vistas como ameaça por gramáticos e lexicógrafos. As discussões sobre o modo de trabalhar com o letramento se tornaram pauta das agendas políticas e das pesquisas em educação linguística;
- (b) *Leitura*: o aspecto fônico e cognitivo versus o entendimento do texto de modo contextualizado estavam imbricados aos padronizados materiais de trabalho fornecidos aos professores. No tocante à discussão da perspectiva cognitiva,

⁶³ *By contrast, more recent understandings see literacy as a social practice. According to this view, reading and writing can be understood and acquired only within the context of the social, cultural, political, economic and historical practices to which they are integral. From a socio-culture perspective, literacy - or, rather, literacies - are best understood as the social practices of reading and writing which take place in different settings - not only the classroom, but also in the workplace and the other locations of everyday life. Reading or writing always involve reading or writing something with understanding.*

⁶⁴ Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, Faraco (2006) apresenta importantes aspectos atrelados aos dilemas enfrentados no trabalho com a gramática e a acepção de língua adotada pelos professores.

constatava-se a pouca liberdade do professor em trabalhar as especificidades verificadas com seus grupos de alunos relacionados à escrita e à leitura;

(c) *Cultura*: o debate sobre o reflexo dos aspectos culturais presentes no texto, bem como a seleção dos temas a serem trabalhados se relacionaram aos impactos constatados nos novos estudos de letramento. Neste sentido, observou-se que iletrado, indivíduo que causava preocupação ao governo australiano, era um cidadão que não entendia as razões de determinados textos e seus sentidos serem verificados em certos meios sociais;

(d) *Gênero*: o gênero é visto em seu sentido biológico. Constatou-se, ao longo da história australiana, um foco de trabalho com o letramento, na escola, voltado ao público masculino. Os temas desenvolvidos em diferentes textos, como também estereótipos de mulheres eram aspectos que privilegiavam a imagem de masculinidade em detrimento às lutas feministas que solicitavam modificação da imagem da mulher nos espaços escolares. Tal distorção de imagem se verifica, inclusive, em videogames, nos quais se vê o individualismo e a incitação à violência nos jogos direcionados aos meninos; por outro lado, a cooperação é verificada nos jogos voltados às meninas, nos quais as ações são relacionadas ao vestuário, o que alicerça a ideia de estereótipos femininos;

(e) *Avaliação*: o ponto averiguado por Snyder (2008) refere-se aos exames de larga escala, em específico, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). A autora discute os impactos dos resultados em termos de discussão na mídia, ressaltando a complexidade e o grau de dificuldade existente na uniformização e aplicação desse tipo de avaliação, a qual é concebida de uma maneira simplista pelo governo, que apenas visualiza o aspecto econômico ecoado em termos de investimento financeiro a ser feito. Como destaca, Snyder (2008), nestes testes, as especificidades dos grupos sociais são desconsideradas. No caso da Austrália, a autora enfatiza as populações indígenas, os grupos de imigrantes, as classes sociais mais baixas que, dado o pouco rendimento de resultado, são vistas como problemas ao governo;

(f) *Tecnologias*: o argumento de Snyder (2008) converge ao apresentado pela gramática, quanto ao modo de observar os distintos sentidos assumidos em seu uso ao longo do processo de ensino. A autora destaca que a tecnologia é inevitável e, atualmente, deve ser concebida como inerente ao trabalho com o letramento. Os novos sentidos assumidos pela linguagem, com o advento tecnológico, ampliam as

interações entre o homem. As práticas de letramento digital verificadas no trabalho com o hipertexto e a participação em discussões online são exemplos de como a tecnologia e o letramento se relacionam;

(g) *Currículo*: o aspecto ressaltado por Snyder (2008) diz respeito à construção do currículo nacional australiano e as relações e as tensões políticas geradas por sua elaboração ao longo de diferentes momentos históricos. Para a autora, o currículo organiza os modos de aprender determinados por quem o desenvolve e as propostas de educação do governo que o financia. O currículo possui duas características inerentes à sua constituição, a saber: ele é ideológico, pois sua organização dita o que deve ser ensinado, prova disso são as discussões sobre gramática e gênero⁶⁵, as quais nunca são neutras; ele nem sempre é aplicado pelos professores em sala de aula, por isso o seu caráter, muitas vezes, simboliza o de um documento. Para Snyder (2009), a habilidade de ler e escrever, conjuntamente ao Inglês, por isso a relação com o letramento, faz parte do desenvolvimento de um currículo nacional de letramento australiano.

A síntese quanto aos elementos atrelados ao letramento (SNYDER, 2008) possui relação com esferas de diferentes proporções, desde o âmbito político ao individual, como verificado. O conceito permeia distintas esferas, as quais o fazem ser um termo produtivo e (re)interpretado a partir de diferentes culturas e épocas, como enfatiza Snyder (2008):

O letramento é indissociável das mudanças que ocorreram nas comunidades, nas sociedades, nos estados-nações e no domínio global, tanto nos últimos tempos quanto nos séculos anteriores. O letramento também está em constante evolução. Hoje, assim como em qualquer outro período histórico, novas práticas de letramento estão surgindo e o conceito continua mudando, como sempre será. O exame da história do letramento fornece a base intelectual que auxilia no entendimento de como letramento e sua relação com a educação pode ser refeita para atender às condições materiais e culturais contemporâneas.⁶⁶ (SNYDER, 2008, p. 216)

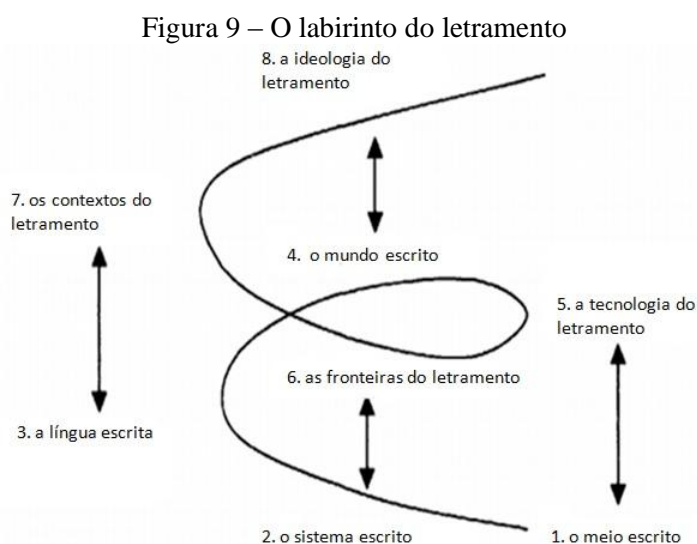
Como verificado, em Snyder (2008), o conceito de letramento auxilia no entendimento do conjunto de fatores sociais relativos à história de organização da civilização por meio da escrita, bem como a própria evolução da sociedade em diferentes momentos. Os

⁶⁵ Gênero é verificado na acepção biológica e não linguística nesta menção de Snyder (2008).

⁶⁶ *“Literacy is inextricable from the changes that have taken place in communities, societies, nation states and the global domain, both in recent times and over the centuries. Literacy is also ever-evolving. Today, as much as in any other historical period, new literacy practices are emerging and the concept of literacy continues to change as it has always done. Examining literacy’s history provides the intellectual foundation upon which to consider how literacy education might be remade to meet contemporary material and cultural conditions”.*

multiletramentos são a prova de como as práticas de escrita e de leitura ganharam/ganham novos espaços de discussão tanto na academia quanto na sala de aula. Ao mesmo tempo, o apresentado por Snyder (2008), contribui ao entendimento quanto ao desenvolvimento da teoria sistêmica no âmbito de relação com o letramento (HALLIDAY, 1996; CHRISTIE, 1998; CHRISTIE; SIMPSON, 2010, ROSE; MARTIN, 2018⁶⁷). A história do letramento, na Austrália, reflete o surgimento da teoria de gênero e as reflexões propostas por Halliday ao lecionar na Universidade de Sydney.

Halliday (1996) ao apresentar o modelo do labirinto do letramento representa, nos distintos níveis, as discussões contextualizadas, no estudo de Snyder (2008):



Fonte: Traduzido de Halliday (1996, p. 369).

Halliday (1996), inspirado em suas leituras sobre o tema do letramento, propõe o labirinto como um esquema composto de forma helicoidal, considerando a sua movimentação, e dividido em níveis, este último modo de interpretá-lo é inspirado nos estudos de Hasan (1996). Na pesquisa de Halliday (1996), há um acento quanto à interpretação do fenômeno pelo viés linguístico. O linguista inglês menciona ser importante observá-lo por esta ótica, tendo em vista o número de abordagens que o fazem pelo viés educacional ou sociológico, por exemplo. Cada nível, apresentado por Halliday (1996), é sintetizado da seguinte maneira:

⁶⁷ Menciona-se a obra de Rose e Martin (2018), por ser a versão, em espanhol, utilizada neste estudo; contudo a versão, em inglês, é de 2012.

- (1) O *meio escrito* é a natureza constitutiva do fenômeno observado pelo viés linguístico adotado por Halliday (1996). Neste nível, constatam-se, no processo de aquisição da escrita, os padrões gráficos;
- (2) O *sistema escrito* é a relação da prática de letramento com o sistema da língua (cf. subseção 2.2.2). Neste momento, começa-se a transferir ao sistema escrito o que é realizado por meio da fala e por imagens;
- (3) A *língua escrita* é a manifestação de linguagem utilizada nas práticas de letramento realizadas ao longo de diferentes eventos de letramento;
- (4) O *mundo escrito* é o modo de construir os diferentes saberes; o registro da escrita passa a assumir o papel de detentor dos conhecimentos necessários a serem desenvolvidos ao longo do processo de escolarização;
- (5) A *tecnologia do letramento* é a perspectiva do trabalho com os diferentes modos de construção de sentido em diferentes suportes tecnológicos em relação com a escrita;
- (6) As *fronteiras do letramento* é o modo de definir as relações entre texto e diferentes manifestações da linguagem, como as imagens; ser letrado, portanto, é construir sentidos relacionais;
- (7) Os *contextos do letramento* é a maneira de conceber as práticas de letramento de modo contextual, consideram-se nessa perspectiva as distintas maneiras que determinados textos possuem a diferentes segmentos sociais;
- (8) A *ideologia do letramento* é imbricada na íntima relação existente entre as práticas de letramento e a aplicação dos conteúdos curriculares, bem como as escolhas realizadas quanto ao modo de ensinar e o que ensinar, por meio da leitura e da escrita.

Halliday (1996), ao propor o labirinto do letramento, contextualiza o debate sobre entendimento do conceito em distintos níveis relacionais e dialógicos à acepção de língua pela perspectiva sistêmica. Como verificado, a LSF fornece importantes subsídios que permitem compreender práticas de letramento relacionadas à escrita, porém se faz necessário um entendimento contextual quanto à situação que envolve o uso do texto para que o tema seja entendido na sua essência multidisciplinar.

Na seção que segue, apresentam-se conceitos da teoria bernsteiniana, os quais auxiliam a relação existente entre a escola (agência de letramento) e o trabalho com a língua por meio do texto.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BERNSTEINIANA AO ESTUDO DO LETRAMENTO NA LSF

As noções de *código* e de *dispositivo pedagógico*, desenvolvida por Basil Bernstein, sociólogo e linguista, auxiliam, neste estudo, no entendimento sobre o letramento, principalmente, no âmbito escolar. Destaca-se que a investigação do teórico esteve, por longos anos, dedicada à pesquisa da representação das instituições de ensino na formação do sujeito. Suas investigações estavam voltadas ao fracasso escolar da época. O estudioso buscou, na língua, o modo de verificar as relações existentes entre o discurso pedagógico e as possibilidades de sua compreensão por parte dos alunos.

Para tanto, esta seção apresenta os principais conceitos que explicitam o que constitui a noção de *código* e de *dispositivo pedagógico*. Sendo assim, compreender o modo como determinado texto é representado na sociedade, a partir do valor atribuído pelos que se valem dele na interação, auxilia a entender a relevância de seu ensino e o modo como as pessoas o observam dentro de determinada cultura. Desta maneira, pelo texto ser a instanciação do sistema linguístico (cf. subseção 2.2.2), infere-se que a noção de *código* e de *dispositivo pedagógico* auxilia na interpretação dos modos como os sujeitos leem e escrevem, como também, significam diferentes produções escritas.

Halliday menciona as pesquisas de Bernstein para desenvolver conceitos ligados à sua teoria, como é o caso do de *registro* (cf. seção 2.1). Halliday (2013 [1978]) delinea o conceito de *registro* a partir do resultado semântico de escolha lexical e composição textual no qual as variações estão atreladas a situações linguísticas em que há cenário, participantes e funções da linguagem. No prefácio à obra de Bernstein: *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*⁶⁸ (2003), Halliday (2013 [1978], p. 135) aponta que a teoria de Bernstein é: “uma teoria da sociedade, sobre como a sociedade sobrevive e se modifica; é uma teoria da natureza e dos processos de transmissão cultural, e do papel fundamental que a linguagem desempenha no aspecto natural⁶⁹”.

Bernstein (1996), ao propor a noção de código, destaca:

[...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em

⁶⁸ O título apresentado é o da obra em português. No entanto, a versão, em inglês (2003), *Class, codes and control 2: applied studies towards a sociology of language*, traz o prefácio de Halliday apresentado neste estudo.

⁶⁹ “[...] es una teoría de la sociedad, acerca de cómo una sociedad pervive y cambia; es una teoría de la naturaleza y los procesos de transmisión cultural, y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ella”.

que essas se formam em instâncias oficiais e locais da ação pedagógica (escola e família). (BERNSTEIN, 1996, p. 14)

Tal abordagem pode ser remontada ao espaço escolar, pois se sabe que a não compreensão das terminologias utilizadas em diferentes áreas do conhecimento, bem como o modo de explicá-las, pelo professor, ao expor determinado conteúdo não podem apenas ser analisadas em seu aspecto neurológico, elas devem ser vistas como fator intercambiável entre o que o sujeito aprende e a vivência em suas práticas e, também, os próprios objetivos de aprendizagem na sala de aula.

Ao expandir o conceito de *código*, Basil Bernstein (1996, p. 29, *grifo do autor*) considera-o como termo que: “regula as relações entre contextos e, por meio dessas, as relações *no interior* de contextos”. Dessa forma, por meio da análise de códigos é possível observar os significados adotados pelos usuários da língua, como eles são realizados e quais são os contextos que permitem que determinadas escolhas sejam materializadas. O autor acredita que para realizar o estudo sobre códigos seja importante investigar a gramática especializada; essa entendida não apenas como os elementos intrínsecos ao sistema (os padrões de uso), como também os *valores* que eles assumem.

Sendo assim, para Bernstein (1996, p. 20): “A unidade básica de análise é a relação social de transmissões e aquisição, e o foco é colocado em seus controles”. Deste modo, quem controla as interações assumindo determinado poder e quem interage no aprendizado é o foco de estudo da teoria bernsteiniana (p. ex. pais – filhos e professor – aluno). Por sua vez, Bernstein (1996) estipula algumas noções relevantes para compreender os códigos, como é o caso dos significados, das realizações e dos contextos, como verificado:

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, *reconhecer*, a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização. (BERNSTEIN, 1996, p. 30, *grifo do autor*).

Como observado na citação, as regras de reconhecimento se constituem quando o usuário da língua percebe o contexto ao qual está fazendo parte. Especificadamente, Bernstein destaca que as regras de reconhecimento regulamentam quais termos podem ser unidos a outros, tendo em vista as relações referenciais que se pretendem estabelecer. No cotidiano, ao considerar as pessoas e o contexto em que se estabelece determinada relação interativa, é fácil

perceber essa realização quando se observam determinadas escolhas de léxico e de modo verbal a serem utilizadas.

Em contrapartida, as regras de realização estão atreladas ao conhecimento do grau de seleção de termos, tendo em vista, por exemplo, os princípios dominantes de formação social, de práticas organizacionais e de práticas discursivas. Na realidade, para Bernstein, a mobilidade social permitiria o maior contato com distintas maneiras de uso da língua, ampliando as suas regras de realização. O teórico assenta os seus conceitos às relações de classe, entendidas como uma explicação:

[...] para designar desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre os grupos sociais, princípios que são realizados na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos que têm sua fonte na divisão social do trabalho. (BERNSTEIN, 1996, p. 27)

Bernstein interpreta as diferentes manifestações linguísticas como explicação às distintas relações de classe. Compreende-se, desse modo, a linguagem como um bom exemplo, pois os valores simbólicos representados pela/na língua podem ser diferentes, a depender de distintas posições sociais ocupadas na sociedade pelo seu usuário. Percebe-se, então, que os conceitos do autor são relacionados aos princípios marxistas marcantes ao desenvolvimento de certas correntes de investigação.

O sociólogo inglês desenvolve, também, a noção de *vozes* e *subvozes* como elementos importantes de interpretação de como ocorrem relações de poder na sociedade. Para o autor:

Pode ser conveniente considerar brevemente a relação entre “voz” e suas “subvozes”. No caso da escola, a “voz” dominante é dada pela categoria “relação entre professor e aluno”, mas o aluno pode estar sujeito a regras distributivas que regulam as subvozes (gênero, raça, capacidade, etc.). (BERNSTEIN, 1996, p. 46)

Percebe-se, no exposto pelo autor, que a instituição de ensino é um ambiente no qual se notam as diferentes *vozes* contidas na sociedade. O professor utiliza determinado registro, que insere a sua voz de autoridade, mas os distintos sujeitos, presentes em uma turma, representam divergentes *subvozes* que ancoram suas origens e identidades. O que a LSF concebe como *potencial linguístico*, Bernstein (1996) denomina como *regras de reconhecimento*. Para o autor:

As *regras de reconhecimento* regulam o que vai com o quê: que significados podem ser legitimamente reunidos, que relações referenciais são privilegiadas /privilegiantes. As regras de reconhecimento regulam os princípios de geração de

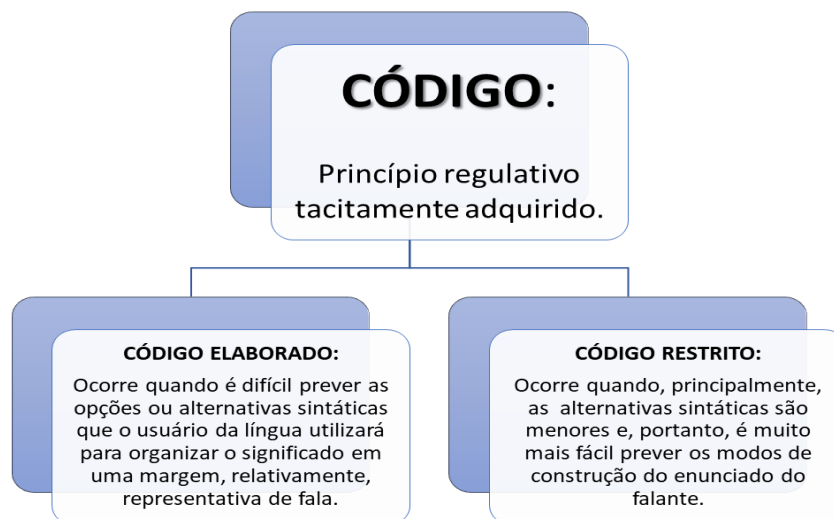
significantes legítimos e, ao fazê-lo, criam o que chamamos de sintaxe de geração de significados. (BERNSTEIN, 1996, p. 50, *grifo do autor*)

No contraponto teórico apresentado, observam-se, então, diferentes nomenclaturas, mas semelhante maneira de compreender o modo de realização do sistema linguístico. No desenvolvimento de sua teoria, Bernstein (1996) denomina *práticas tácitas* como o processo de interação cotidiana que permite ao sujeito compartilhar os sentidos produzidos, pelo seu grupo, por meio da língua. O diálogo entre as reflexões de Bernstein e de Halliday permite, portanto, perceber o letramento como um aspecto fundamental ao processo de aprendizagem do conhecimento na escola. Quando o aluno observa o modo, o registro de língua, como se constitui a fala do professor e os diferentes gêneros de texto que são trabalhados e, como consequência, as distintas perspectivas de observar e valorar determinado aspecto de seu componente curricular (nomenclatura científica, esquemas, realização de exercícios de fixação do conteúdo), o estudante contrapõe o que lhe é apresentado à sua realidade. Esta pode ser submergida, pelo professor, se este considera o conhecimento do estudante ilegítimo no processo de aprendizagem. Ao utilizar sua *voz*, na ótica de Bernstein, para autenticar sua autoridade, pode-se deixar demarcada como se dá a relação entre os poderes em sala de aula. Contudo, as práticas tácitas refletidas, no código usado pelo aluno, permitem que o professor compreenda a realidade daquele e passe a trabalhar de modo a complementar e contrapor, por meio do letramento, o que é trazido pelo estudante.

Apresentam-se, na sequência, os elementos destacados da teoria de Bernstein, esboçam-se na Figura 10 outros dois conceitos⁷⁰ relevantes a este estudo - *código restrito* e *código elaborado*:

⁷⁰ O conceito de código elaborado e de código restrito foi retirado de outro texto de Bernstein (1984) e sua referência se encontra ao final deste estudo.

Figura 10 – Código elaborado e código restrito de Bernstein



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bernstein (1984).

A Figura 10 expõe, ilustrativamente, o entendimento sobre os distintos “níveis” de letramento que são observados a partir do modo como alunos interpretam e significam os textos trabalhados na escola. A maneira como são produzidas as interpretações na fala e na escrita dos estudantes pode indicar se estes se valem do *código elaborado* ou *restrito*. Quando se utiliza o *código elaborado*, nota-se que o falante tem uma mobilidade social que o faz conhecer diferentes contextos e variedades de registro, fazendo com que não se perceba um específico grau de escolaridade, de região, de grupo social, em sua expressão linguística. Quando se utiliza o *código restrito*, percebe-se que o usuário da língua dispõe de pouca mobilidade social o que o faz ter um contato restrito com outras possibilidades de elaboração mais complexas de enunciados. Percebem-se, deste modo, composições semelhantes de registros em diferentes âmbitos.

Sintetizou-se, a partir do exposto, a noção de código e suas ramificações, dado o interesse do estudo. Como aponta Bernstein (1984), cada um dos códigos conduz o comportamento geral dos falantes a distintos interesses. Estes podem estar na esfera social, intelectual ou emocional, ou seja, as interações realizadas e os seus participantes farão com que determinado código seja utilizado. Por se tratar de um estudo com vista ao letramento, destaca-se que o desenvolvimento do código elaborado está relacionado às diferentes maneiras do usuário da língua permear diversos espaços e, assim, atingir determinada posição social a qual o denomine como letrado.

Ao dar seguimento às reflexões, apresentam-se três conjuntos de regras que compõem o segundo conceito explorado neste estudo, qual seja o de *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990) e seus princípios: *distributivos*, de *recontextualização* e *avaliativos*.

Trata-se, na realidade, de um modo de operacionalizar a maneira como são verificadas as interações que objetivam o ensinamento. Considerando a escola como o cenário mais condizente ao que este estudo propõe, valer-se-á de exemplos do contexto educacional para ilustrar os aspectos mencionados da teoria de Bernstein. Sendo assim, inicia-se a discussão a respeito das regras no *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990):

A regra distributiva literalmente distribui diferentes formas de consciência a distintos grupos. A segunda regra, a regra de recontextualização, regula a constituição de um discurso pedagógico específico, e a regra avaliativa constitui a prática pedagógica.⁷¹ (BERNSTEIN, 1990, p. 103)

Para Bernstein (1990), o dispositivo pedagógico ocorre ancorado nesta tríade – regra distributiva, recontextualização e avaliativa, pois ele concerne à essência da relação entre linguagem e o modo como as diferentes sociedades, sejam elas letradas ou não, organizam a disseminação dos seus diversos saberes. Poder e controle de conhecimento são valores diretamente relacionados, para o autor, ao *dispositivo pedagógico*. Ao tratar, em específico, das regras *distributivas*, Bernstein (1990) as considera como as que constituem a classificação do que pode ser pensado para certos grupos do que não pode ser. Como destaca Bernstein (1990, p. 105), “Se as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e com que condições, ao realizar esse processo elas demarcam os limites externos e internos do discurso pedagógico”⁷². Sendo assim, a partir da primeira regra, verifica-se a escola como o principal cenário e os professores como os principais agentes que conduzem a construção do saber direcionado a um modo de aprender, predominantemente, reprodutor do discurso científico. Bernstein ainda relaciona a regra distributiva à característica verificada em todos os agrupamentos sociais, qual seja a de existir um espaço que intersecta a abstração entre os planos material e imaterial. O homem necessita, dada a sua evolução, construir conhecimento para sobreviver às diferentes demandas surgidas, desde as climáticas até as condições tecnológicas de organização social. O *dispositivo pedagógico* controla os modos de construção dos saberes, atribuindo poder a determinados conhecimentos em detrimento a outros e, diretamente relacionada a esta questão, estabelece quem são os detentores do saber e a sua localização social, por meio das regras distributivas (BERNSTEIN, 1990). A própria construção do conhecimento na escola, a partir do modelo tradicional de currículo, organiza a

⁷¹ “La regla distributiva literalmente distribuye diferentes formas de conciencia a diferentes grupos. La segunda regla, la regla de recontextualización, regula la constitución de un discurso pedagógico específico, y la regla evaluativa constituye la práctica pedagógica”.

⁷² “Si las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones, al hacerlo sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico mismo”.

divisão de saberes, atribuindo cargas horárias díspares aos componentes curriculares. Somam-se a isso os modos de avaliação que preconizam determinados instrumentos, os quais, muitas vezes, focalizam o conhecimento em taxonomias ou modelos prontos, como regras e fórmulas, a fim de verificar o conhecimento quanto à aplicação de certo conteúdo.

Quanto à regra de *recontextualização*, Bernstein (1990, p. 107) a alia ao modo de produção do *discurso pedagógico*. Para o autor, o princípio de recontextualização “[...] move um discurso desde a sua localização de prática substancial, deslocando-o. E, logo, realocaliza esse discurso, de acordo com seus próprios princípios de seleção, de reordenamento e de reenfoque”⁷³. A referida regra é responsável por transpor ao plano pedagógico os discursos preponderantes em nossa sociedade, a partir de seleção de informação e, também, quanto ao seu modo de organização. Pela *recontextualização*, percebe-se o que é ensinado, como é ensinado e a maneira como se dá o ensinamento. A fim de ilustrar a referida regra, apresenta-se o estudo da Literatura, no Ensino Médio, como exemplo. Ao se trabalhar as escolas literárias como forma essencial de ensino do referido componente, está-se valendo de um discurso que revela o entendimento da leitura a partir de clássicos que se afastam, muitas vezes, da realidade do alunado, ao se utilizar um registro linguístico distante de sua realidade, dada a cronologia de trabalho realizado. Percebe-se, nos primeiros textos trabalhados (período literário denominado Barroco) uma construção de composição complexa, bem como o conteúdo se mostra como distante do vivido pelo jovem. É por meio da *recontextualização* que se desenvolve o *discurso regulativo*, ele diz o que é padrão do que não é na construção do conhecimento.

Na regra *avaliativa*, constata-se a criação da prática pedagógica. Por meio dela se organiza a distribuição do conteúdo no currículo a partir de uma noção temporal. Considera-se, assim, o estágio de desenvolvimento do estudante nos diferentes momentos de escolarização e o aprofundamento do estudo da linguagem, bem como o que pode ser trabalhado na perspectiva da aquisição de determinado saber, sempre se ancorando no *discurso pedagógico*. Verifica-se assim o pouco diálogo em muitos dos conteúdos vistos no currículo de modo compartimentado, bem como os diferentes nomes associados às ciências ao trabalhar com determinados conceitos. O que era tratado como “bichinho” nos relatos orais ou trabalhos nas primeiras etapas da Educação Básica, quando se é criança, passa a receber outro nome, a partir da classificação dos seres vivos quanto ao seu reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie na taxonomia de classificação utilizada pela Ciência Biológica.

⁷³ “[...] mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo disloca. Y luego reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque”.

Sendo assim, a noção de *código* (restrito ou elaborado), bem como as regras que constituem o *dispositivo pedagógico* (regras distributiva, recontextualização e avaliação) auxiliam a compreensão dos aspectos que estão envolvidos nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula. As relações tecidas e o modo de construção de conhecimento na relação professor-aluno e, também, a maneira como o conhecimento é gerenciado, possivelmente, repercute no letramento observado nos participantes que compõem este estudo.

3.4 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO: PARTICULARIDADES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Nesta seção, apresentam-se as ponderações necessárias ao entendimento da escola como agência de letramento e, ao final, mencionam-se as especificidades do contexto gaúcho de ensino. A partir das discussões propostas sobre o letramento, entende-se que o professor necessita conhecer o repertório de domínio linguístico do aluno, contudo a prática de ensino de língua tem demonstrado um descompasso no que diz respeito ao trabalho com a produção textual em sala de aula. O modo como os livros didáticos se organizam, assim como outros subsídios de trabalho com o texto têm demonstrado que o gênero parece ser o elemento que condiciona o início da reflexão linguística, contudo pouco se considera quanto aos diferentes letramentos dos estudantes antes de terem acesso a determinados gêneros consciente ou inconscientemente. Há ainda casos em que a temática da tarefa ou unidade parece ser um elemento que despista o salto dado sobre o conhecimento prévio do alunado quanto a determinado gênero, pois parece ser tão importante debater determinado tema que se esquece ou se apaga a abordagem linguística proposta.

Em relação ao papel da escola e a formação linguística do estudante, Cope e Kalantzis (1993) destacam os conflitos existentes sobre o trabalho com a língua na escola, considerando as diferentes realidades observadas na sala de aula e, como desdobramento, a função “afuniladora” que a instituição de ensino acaba por realizar:

Na escola, porém há dois tipos de impacto que afastam a linguagem de sua condição usual. O primeiro é o papel social também inerente às limitações de instrução institucionalizada. A escola é o significado maior de mobilidade social. Expressada em termos de linguagem, a escolaridade é o potencial que induz os estudantes até uma gama muito ampla de gêneros com efetividade social potencial. Contudo, não se pode fazer isso sozinho apenas por inversão, nem seria um uso eficiente de recurso. A escola é um lugar peculiar. Sua missão é peculiar como também as

formas de discurso que transportam eficientemente sua missão.⁷⁴ (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 7-8)

O primeiro impacto destacado por Cope e Kalantzis (1993) se refere ao papel da escola na formação dos estudantes. As instituições de ensino se valem da língua para fins didáticos. O trabalho com os gêneros está relacionado, portanto, aos propósitos de ensino. Independentemente da ação do professor de levar textos autênticos, os quais exemplificam o uso da língua para análise, observa-se, contudo, que o gênero de texto sempre estará relacionado aos aspectos do currículo e do conteúdo.

Quanto ao segundo impacto promovido, pela escola, no trabalho com a linguagem, afirmam Cope e Kalantzis (1993):

A segunda razão dos “como(s)” a linguagem precisa ser trazida para educação é a escolaridade, sua única missão social é a de fornecer historicamente aos grupos marginalizados a equidade de acesso para um alcance amplo de opções sociais possíveis. Isso pode incluir grupos marginalizados por razões culturais, ou de gênero, ou de fundo socioeconômico, ou de significados atribuídos à “raça”. Mesmo em momentos conservadores, a escolarização, em uma sociedade democrática, orgulha-se de criar oportunidades e, como educadores, temos de considerar esse limite.⁷⁵ (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 8)

Como verificado (COPE; KALANTZIS, 1993), o segundo impacto de trabalho com a linguagem está associado a principal função social da escola no tocante aos grupos de estudantes localizados na periferia do sistema econômico. A ampla gama de gêneros ensinados serve de justificativa à promoção da emancipação social. Como apontado anteriormente, o trabalho com a linguagem, pautado no texto, deixa de lado, em parte do processo de ensino de língua, os repertórios de conhecimento do aluno tanto no que condiz ao seu saber como ao modo como esse conhecimento foi construído em sua vivência pré-escolar ou ao longo de processos verificados em sua formação.

Os dois impactos mencionados por Cope e Kalantzis (1993) demonstram a complexidade envolvida no efetivo trabalho do estudo da linguagem associado ao gênero na

⁷⁴ “In school, however, there are two sorts of impulses that pull language away from this usual condition. The first is the social role yet inherent limitations of institutionalised schooling. School is the most significant of all sites of potential social mobility. Expressed in terms of language, schooling has the potential to induct students into a very broad range of genres with a broad range of potential social effectivities. However, it cannot do this by immersion alone, nor would that be an efficient use of resources. School is a rather peculiar place. Its mission is peculiar and so are the discursive forms which optimally carry that mission”.

⁷⁵ “The second reason why the “hows” of language need to be brought to the fore in education is schooling’s unique social mission to provide historically marginalised groups equitable access to as broad a range of social options as possible. This may include groups marginalized by reason of culture, of gender, or socio-economic background, or the social meaning ascribed to “race”. Even in its most conservative moments, schooling in a democratic society boasts about creating equality of opportunity, and as educators we are duty bound to take this injunction at its word”.

escola. Ao mesmo tempo em que se é fundamental propiciar o contato com os distintos gêneros de texto ao estudante e, assim, propiciar a sua emancipação, verifica-se também o distanciamento com a sua realidade, considerando o currículo padronizado (SNYDER, 2008) escolar.

Como exemplo, tem-se a escrita de poesia⁷⁶ (SORRENTI, 2009), vista como relevante ao trabalho com a Literatura e com a língua. Parece, portanto, ser inquestionável a razão de evidenciar a sua necessidade de trabalho. Contudo se não são considerados os gêneros de texto de conhecimento do estudante e os diferentes letramentos trazidos com ele, como as músicas escutadas, o *rap*, o *funk* ou outro gênero musical, parece não haver sentido, para a realidade do aluno, a compreensão do papel ocupado pela poesia, em nossa cultura, como também sua íntima relação com a sonoridade e seu efeito de sentido.

As questões apresentadas sobre o letramento e sua relação com o gênero, refletido no trabalho com o texto na escola, revelam importantes considerações a serem refletidas sobre o trabalho com a língua. Atos rotineiros, por exemplo, como os de cópia (CHARTIER, 2014), são problematizados em uma perspectiva de emancipação linguística, ao considerar que o ato consciente de copiar permite, como aponta Chartier (2014) o trabalho com a memória, com o entendimento do conteúdo e a assimilação da estrutura da língua. A LSF se evidencia como uma possibilidade de acréscimo ao campo de estudo de ensino de língua, ao se valer de importantes fundamentos teóricos e interpretações sobre o modo de refletir as práticas de leitura e de escrita no cotidiano escolar.

Além disso, há que se considerar, na análise sobre as práticas de letramento, juntamente à observância sobre contexto, quem são os participantes⁷⁷. Neste estudo, eles pertencem ao Ensino Médio. Diferentemente do verificado nos Anos Iniciais e parte dos Finais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio (SCHWARTZMAN, 2011), constata-se, por consequência, uma mudança nas práticas de leitura do alunado. Há um número reduzido de estudantes que leem o que é solicitado e a participação oral, geralmente, é reduzida. Provavelmente, tal aspecto seja justificado pela faixa etária, mas também pelo modo como o conhecimento passa a ser construído. Neste momento, os alunos estabelecem paralelos com outros saberes os quais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, não eram tão aprofundados.

⁷⁶ Algumas propostas de trabalho, como as que preconizam o estudo de certos gêneros relacionados à Literatura, podem desconsiderar, por completo, o conhecimento linguístico do estudante, independentemente de seu intuito ser positivo. Propostas de letramento literário (COSSON, 2016) já apresentam o início de diálogo entre a Linguística e a Literatura.

⁷⁷ Na seção metodológica (cf. capítulo 4) desenham-se os participantes desta investigação.

Sendo assim, em uma pesquisa sobre letramento (SOARES, 1998/2006) necessita-se averiguar o valor atribuído ao texto dentro de determinado grupo social.

A fim de especificar o contexto gaúcho de ensino público, tomaram-se como base dois documentos: os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias (2009) e o Plano Estadual de Educação (2015) para relacioná-los ao letramento. Tal escolha se faz, pois os Referenciais foram documentos produzidos, pela Secretaria de Educação, com o intuito de debater a teoria e a prática; já o Plano apresenta metas que podem se relacionar, em algum nível, ao letramento.

Nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias – (doravante RCE/RS) (2009) são debatidos os conceitos específicos do campo linguístico (leitura e formação do leitor; produção de textos; competências e habilidades; reflexão linguística; reflexão sobre literatura; conteúdos por série/ano e etc.). Quanto ao uso da língua, os RCE/RS (2009) definem:

Através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua. Enfim, ao privilegiar a língua portuguesa e a literatura, a disciplina tem, necessariamente, como objeto, o uso da linguagem, pois é na constante construção da vida social viabilizada por tal uso que o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo que vive.⁷⁸ (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54)

Nos RCE/RS (2009), nota-se uma indicação de entendimento da língua em uso, aspecto já ressaltado pelos PCNs (1999). Tal premissa de trabalho linguístico parte do texto como objeto de análise, tendo o gênero como conceito basilar à construção de propostas que busquem, de modo contextualizado, refletir sobre a língua. Como apontam os RCE/RS (2009, p. 72), “Se o texto e os seus sentidos são o centro, as nomenclaturas, definições e classificações estão em segundo plano”. Sendo assim, o trabalho em educação linguística, a partir dos RCE/RS (2009), parte das práticas de letramentos inseridas no modelo crítico (STREET, 1993/2004).

No tocante à legislação do estado do Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação (doravante PEE), o qual faz parte da Lei nº 14.705/2015, vigente de 2015 a 2024, indica vinte metas a serem alcançadas, como aponta o PEE (RIO GRANDE DO SUL, 2015):

⁷⁸ A reflexão mencionada, pelos RCE/RS, é associada às teorias vygotskyniana e bakhtiniana, as quais auxiliaram a construção do documento, como também os seguidores no Brasil.

Este documento é fundamental para que as melhores políticas públicas possam ser desenvolvidas. Uma educação transformadora e acessível a todos os cidadãos, acreditamos, é tarefa que exige atividades árduas dos poderes públicos e o envolvimento de toda a sociedade. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 9)

O PEE (2015) surge, no Rio Grande do Sul, para oficializar a política governamental federal apresentada no Plano Nacional de Educação, vigente desde 2014, o documento revê metas e está vinculado ao repasse de verbas aos estados e municípios. Por isso, constata-se o destaque, no PEE (2015), ao envolvimento do poder público e dos demais setores sociais como fundamentais ao cumprimento de suas metas. No tocante ao letramento⁷⁹, a meta cinco e nove tratam sobre o tema:

Meta 5: ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, no prazo da vigência deste PEE, considerando o diagnóstico específico para o estabelecimento das metas locais.

[...]

Meta 9: ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO FUNCIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 11-12, *grifos do original*)

Como verificado no PEE (RIO GRANDE DO SUL, 2015), a alfabetização é constatada em dois níveis de ensino como meta (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), não há uma especificidade quanto aos Anos Finais do Fundamental e o Ensino Médio, existe um indicativo genérico na meta sete referente ao alcance nas médias propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸⁰ (Ideb), contudo não se destacam as habilidades de ler e escrever de modo explícito. Como destaca Snyder (2008), as leis relacionadas ao letramento possuem uma relação com um propósito de educação igualitária, mas que, na prática, revelam sua fragilidade. O PEE (RIO GRANDE DO SUL, 2015) é um documento importante, por seu caráter legal, contudo ele não garante que a prática, tampouco o investimento realizado pelo governo, em termos de financiamento e formação de professores, seja o suficiente para atingir as metas estabelecidas.

⁷⁹ Destaca-se que o termo letramento não é utilizado, faz-se o uso de alfabetização. No caso específico do documento, compartilha-se ao constatado por Soares (1998/2006), no tocante às diferenças entre os dois termos no contexto brasileiro, contudo entende-se que as práticas, em uso real, valem-se do entendimento do letramento em alguma medida.

⁸⁰ As médias do Ideb são calculadas a partir dos dados obtidos no Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação e para o país, no que tange aos municípios a Prova Brasil é utilizada como dado.

Buscou-se, nesta seção, tratar das especificidades da instituição de ensino como agência de letramento, possivelmente, ela seja a mais importante, no que tange à formação do alunado para as práticas de escrita e de leitura, as quais lhe serão demandadas ao longo de sua vida. No tocante aos documentos oficiais, valeu-se do RCE/RS (2009) e o PEE (2015), como verificado há uma movimentação quanto à formação dos professores (RIO GRANDE DO SUL, 2009) a partir da produção linguística atual com vista ao trabalho com o texto e o gênero; na legislação, PEE (2015), destaca-se a questão da alfabetização e do analfabetismo funcional. No entanto, compartilha-se do exposto por Snyder (2008) quanto ao caráter de construção dos currículos que, via de regra, parte das atividades individuais docentes, tendo, portanto, um caráter mais próximo ao de documento do que elemento auxiliar à prática, tal aspecto pode ser observado no PEE (2015) e suas metas.

No capítulo que segue, após construído o arcabouço teórico deste estudo, tratam-se dos procedimentos metodológicos dos quais essa pesquisa se valeu para sua efetivação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos que alicerçam esta investigação linguística. Especifica-se como os dados: diário de campo, questionário, produções escritas e as informações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) são utilizados para a produção das reflexões do estudo. Destaca-se se tratar de uma pesquisa que se vale da abordagem metodológica quali-quantitativa de natureza interpretativa. Além disso, esta pesquisa se alinha aos procedimentos regimentais que envolvem o estudo com seres humanos e sua relação com a área das humanidades, a partir do disposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Conjuntamente ao destacado, dialoga-se com o campo dos estudos da linguagem, mais especificadamente, a Linguística Aplicada e seu reflexo na educação. Este estudo doutoral, portanto, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), sob o registro 2.094.83 (ANEXO 1).

O capítulo está dividido em quatro seções. Na seção 4.1, discute-se sobre o método misto de investigação e sua contribuição a este estudo; na subseção 4.1.1, apresentam-se os procedimentos metodológicos envolvidos na sua implementação. Na seção 4.2, trata-se dos participantes do estudo; na subseção 4.2.1, desenham-se os colaboradores da pesquisa; na subseção 4.2.2, exploram-se os elementos relacionados ao lócus da investigação. Na seção 4.3, delinea-se o contexto de pesquisa. Na seção 4.4, são destacados os dados utilizados nas análises desta investigação; na subseção 4.4.1, descreve-se a construção do diário de campo; na subseção 4.4.2 caracteriza-se o modo como o questionário com os participantes foi construído; na subseção 4.4.3, especifica-se a produção escrita produzida pelos participantes em sala de aula; na subseção 4.4.4, sinaliza-se os pontos de contribuição do SAERS a este estudo. Por fim, na seção 4.5, explica-se os procedimentos de organização dos dados e os critérios de análise.

4.1 PESQUISA MISTA NA LSF

Nesta seção, é apresentada a metodologia mista quali-quantitativa apoiada em documentação, a qual se situa no campo de Estudos da Linguagem, a partir da análise textual, respaldada na fundamentação teórica deste estudo. Sendo assim, parte-se da discussão da pesquisa mista.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa quanto a suas especificidades, afirma Flick (2013) sobre a abordagem metodológica:

[...] a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. Finalmente, você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa nem, tampouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. (FLICK, 2013, p. 23)

Flick (2013) destaca a característica aberta da pesquisa qualitativa, a qual não mensura os dados a partir de grandes generalizações, característica típica das ciências naturais. Ao analisar produções escritas, lida-se com especificidades constituintes das particularidades de certo texto de determinado participante. Flick (2013) destaca três abordagens típicas da investigação qualitativa, a saber: 1) ela visa a/à capacitação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes; 2) os significados latentes de uma questão estão em foco; por fim, 3) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. Em relação aos três enfoques propostos por Flick (2013), o primeiro, identifica-se com o objetivo desta pesquisa, ao considerar o texto como possibilidade de criação de sentidos, a partir do ponto de vista dos participantes.

Quanto à característica saliente à pesquisa quantitativa, destaca Flick (2013, p. 22): “A pesquisa quantitativa pode ser caracterizada da seguinte maneira: ao estudar um fenômeno [...] você vai partir de um conceito [...], que você expressa de forma teórica previamente [...]”, entende-se essa metodologia como um modo abrangente de interpretar os dados, ao não focar em especificidades (como na abordagem qualitativa), contudo as variáveis numéricas permitem uma precisão quanto ao modo de decifrar determinado resultado, aspecto de difícil obtenção nas pesquisas qualitativas. Ao considerar as especificidades deste estudo, constata-se a importância da quantificação de certos padrões linguísticos textuais para refletir sobre o seu modelo genérico de estruturação.

Sendo assim, ao considerar o objetivo deste estudo, qual seja o de *analisar produções escritas de um grupo de estudantes do Ensino Médio, por meio da LSF, a partir de uma prática de letramento observada em sala de aula de Língua Portuguesa*, constata-se a metodologia mista (quali-quantitativa) como a adequada por oferecer uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado. Em relação à adoção da metodologia, aponta Flick (2013, p. 185): “Aqueles que apoiam as metodologias mistas estão interessados em combinar pragmaticamente as pesquisas qualitativa e quantitativa, procurando pôr um fim às ‘guerras de paradigma’ entre as duas abordagens”. Para Flick (2013), abordagens desta natureza

ganharam maiores proporções a partir da década de noventa, quando se rompeu a aparente barreira existente, em diferentes campos de conhecimento, na superioridade de uma metodologia em detrimento a outra.

Em relação à técnica de pesquisa, compartilha-se com a visão de Marconi e Lakatos (2010, p. 157), para quem: “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. No que tange a este nível de investigação, destaca-se que a técnica de pesquisa se vale da coleta de diferentes dados para interpretação. Sendo assim, nesta investigação, dados escritos dos participantes (questionário e produção escrita), diários de campo, escritos pelo pesquisador, e informações obtidas pelo SAERS constituem o corpus da pesquisa.

Para Lankshear e Knobel (2008), produções escritas podem ser divididas de três maneiras: *fontes primárias, secundárias e terciárias*. As *primárias* dizem respeito aos textos coletados a partir de sua origem com os participantes da pesquisa, atas, textos, diários, registros, etc. seriam exemplos; as *secundárias* se relacionam aos textos produzidos sem o testemunho do pesquisador, escritos sobre a escola que serviu de lócus de pesquisa, outras investigações envolvendo os mesmos participantes seriam exemplos; por fim, as *terciárias* são referências a fontes documentais, banco de dados, resumos, catálogos seriam exemplos. Nesta investigação, as *fontes primárias* correspondem ao diário de campo, o questionário e a produção escrita dos estudantes colaboradores da pesquisa. A noção textual adotada nesta investigação, qual seja a do texto concebido como *artefato*⁸¹ (cf. subseção 2.2.1), pela perspectiva da LSF, mostra-se como um conceito complementar ao entendimento metodológico de fontes escritas primárias. Já o SAERS é entendido como um documento institucional, o qual auxilia o entendimento dos participantes a partir de sua pesquisa sobre o nível econômico e a classificação atribuída em sua classificação a partir da proficiência em Língua Portuguesa.

Sendo assim, especifica-se o caráter do banco de dados desta investigação:

- (1) *diário de campo*: sua finalidade foi, a partir de um mês de observação de aulas de Língua Portuguesa, aproximar o pesquisador do grupo de participantes que compõem a investigação; ao mesmo tempo, este dado auxilia a melhor compreensão da prática de letramento refletida pelas produções escritas;

⁸¹ A própria noção dada ao texto seja como *artefato*, seja como *espécime* (cf. subseção 2.2.1) já indica certo requerimento de análise metodológica.

- (2) *questionário*: sua aplicação auxiliou no entendimento e desenho dos participantes que compõem o estudo. Por meio de perguntas de múltipla escolha e de dissertar, traçou-se características semelhantes ou não entre os entrevistados para compreender como as práticas de escrita e de leitura em seu cotidiano são interpretadas (ANEXO 2). Para isso, construiu-se um roteiro dividido em três categorias: (1) leitura, escrita e escola; (2) leitura e família; (3) leitura em contextos para além da escola e família;
- (3) *resultado do SAERS (2016)*: seu objetivo foi o de complementar o entendimento sobre o contexto de pesquisa e, também, somar-se à entrevista, enriquecendo o desenho feito dos participantes;
- (4) *produção escrita*: seu propósito foi o de permitir a visualização da estrutura esquemática dos gêneros de texto a partir da construção de sentidos. É o texto que permite as inferências quanto à maneira dos participantes se experienciarem pela língua em uma prática de letramento.

O conjunto dos dados apresentados a partir do recurso metodológico de pesquisa mista, aliado à LSF, possibilita o diálogo entre o arcabouço teórico e sua aplicação.

No tocante ao princípio ético de condução de análise dos dados, destacou-se, aos participantes, o sigilo quanto à identificação ser um imperativo da pesquisa: tanto em relação à análise linguística dos textos, quanto às respostas apresentadas no questionário aplicado pelo pesquisador, bem como conversas realizadas como o docente que ministrava as aulas em diferentes momentos da rotina escolar. Em relação aos dados de confidencialidade, considera-se de suma importância a esta pesquisa o sigilo sobre a autoria dos textos analisados. Em relação à privacidade e confidencialidade, aponta Christians (2008):

Os códigos de ética insistem nas salvaguardas para proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa. Deve-se assegurar a confidencialidade como a primeira salvaguarda contra a exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser protegidos ou escondidos sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato. (CHRISTIANS, 2008, p. 147)

Por envolver seres humanos, o projeto manteve sigilo quanto aos nomes dos participantes e a escola em que estes se inserem. Segue-se a tradição que é ressaltada em Creswell (2010), a de, nas pesquisas qualitativas, utilizar pseudônimos ou outras formas (siglas e abreviaturas) para identificar os sujeitos e os locais de realização da pesquisa, com a finalidade de protegê-los.

Apresentados os princípios de método de investigação, na subseção que segue, trazem-se os procedimentos realizados neste estudo.

4.1.1 Procedimentos metodológicos: instituições e participantes envolvidos na pesquisa

Este estudo contou, primeiramente, com os procedimentos relacionados à sua implementação no âmbito do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS para, após, ser realizada sua execução. Sendo assim, nesta subseção, resgata-se, brevemente, o percurso relacionado à oficialização desta investigação.

No que diz respeito à geração de dados, para a execução da pesquisa, ao considerar os preceitos éticos envolvidos em sua execução, foi realizada uma série de tratativas com diferentes instâncias englobadas no locus de execução da investigação. Sendo assim, foram iniciados, como mencionado, os trâmites que abrangem a sua regularização, a partir da submissão do projeto ao CEP. Por isso, o pesquisador assistente⁸², o qual lecionava na instituição de ensino pública pesquisada, foi uma importante ponte de relação entre o pesquisador responsável, que representa a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a escola acolhedora da investigação.

Destaca-se que as distintas esferas de contato entre o pesquisador assistente foram organizadas de modo a contemplar todas as instâncias obrigatórias de consentimento para execução da pesquisa, antes do início da geração de dados. Para isso, os encontros iniciais ocorreram com a mantenedora da instituição de ensino, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS), mais precisamente, com o Setor Pedagógico, bem como a equipe diretiva da escola e a Supervisão Escolar, devido a serem estes setores os responsáveis pela autorização oficial da pesquisa, em âmbito da rede estadual de ensino.

Dada a autorização por escrito, iniciou-se o diálogo para organização de reuniões em mais de um momento com os pais ou responsáveis pelos participantes da pesquisa, grupo de jovens da turma escolhida de Ensino Médio para realização do estudo. Nesse momento, aproveitou-se para fazer a entrega do Termo de Consentimento⁸³ Livre e Esclarecido. Em relação a esta etapa, adaptaram-se os diferentes horários de enquadramento às demandas

⁸² Na Plataforma Brasil, espaço virtual de submissão de pesquisas que envolvem direta ou indiretamente seres humanos, encontram-se duas definições de pesquisador, a saber: o pesquisador responsável é aquele que representa a instituição promotora da pesquisa, neste estudo, trata-se da orientadora desta tese; por seu turno, o pesquisador assistente é aquele que auxilia na execução da pesquisa, neste estudo, trata-se do autor desta tese.

⁸³ Por tratar-se de uma pesquisa que envolve uma parcela representativa de menores de idade é necessária, para oficialização do estudo, a entrega do referido termo aos pais ou responsáveis, a fim de que se aprove ou não a participação do estudante.

externas dos responsáveis pelos participantes da pesquisa. Forneceu-se um convite a ser entregue aos pais, por meio dos alunos, para comparecimento nas reuniões. O professor regente de Língua Portuguesa da turma, o qual faz parte do grupo de participantes, também, recebeu as instruções sobre a sua inclusão na pesquisa, após sua autorização para que fossem observadas as suas aulas. O docente-participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com suas especificidades. Deste modo, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a razão da escolha da escola, a importância da inserção do pesquisador assistente em sala de aula e, também, a não obrigatoriedade de participação do aluno, como participante, caso assim decidisse.

Depois de organizados os passos de explicação à mantenedora, à instituição escolar, ao professor regente da turma e participante da pesquisa, como também aos pais/responsáveis pelos alunos-participantes, iniciou-se a conversa com a turma, no primeiro dia de observação das aulas. Para tanto, planejou-se uma roda de conversa com os participantes, cuja finalidade foi deixar clara a inserção do pesquisador assistente na sala de aula, desmistificando possíveis hipóteses que possam surgir nos participantes, como pensar que se trata de uma pesquisa que avalie o comportamento disciplinar dos alunos ou uma análise sobre a didática do professor. Foi o momento de avisar que a pesquisa estava autorizada, devido à entrega dos Termos de Assentimento⁸⁴ e Consentimento Livre e Esclarecido, pelos estudantes e por seus pais ou responsáveis. A síntese dos participantes da pesquisa pode ser verificada na Figura 11.

Figura 11 – Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 11, constatam-se os participantes do presente estudo. Em azul, encontram-se o pesquisador assistente, o qual era docente da escola e representa a UFRGS. Em verde,

⁸⁴ O Termo de Assentimento é entregue aos participantes menores de idade, ele deve acompanhar o Termo de Consentimento dos pais ou responsáveis.

tem-se o professor regente da turma, o qual leciona na escola acolhedora da investigação e tem suas aulas observadas. Em amarelo, verifica-se o grupo de estudantes da turma em que o pesquisador assistente observou as aulas. Em roxo, encontram-se o grupo de estudantes que tem suas produções analisadas. Destaca-se que o pesquisador assistente é membro da comunidade escolar. Esse aspecto auxiliou na implementação da investigação tanto com relação à escola quanto aos pais.

Nesta subseção, trataram-se das principais diretrizes que conduziram os trâmites envolvidos na execução da investigação, bem como os procedimentos para sua implementação. Na próxima seção, abordam-se as especificidades envolvidas no contexto de pesquisa investigado neste estudo.

4.2 O UNIVERSO DAS JUVENTUDES: COMPREENDENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, delinea-se o perfil dos participantes deste estudo. Para isso, observou-se a necessidade de apresentá-la de um modo em que os sujeitos abrangidos não fossem somente descritos a partir de categorias, mas que existisse uma problematização sobre o momento vivido pelos colaboradores da pesquisa no período do Ensino Médio. Sendo assim, na subseção 4.2.1 são descritos os participantes que compõem esta investigação a partir das respostas fornecidas no questionário (ANEXO 2), o qual permitiu compreender outras práticas de letramento vivenciadas em seu cotidiano; na subseção 4.2.2 é apresentado o conceito de juventudes, que auxilia no entendimento sobre a diversidade observada na sala de aula, refletida na análise dos diferentes dados.

Destaca-se que o professor regente da turma, apesar de sua participação no estudo, não é considerado como foco de análise, ao ponderar quanto ao objetivo da investigação, a qual parte da produção escrita dos participantes. Sendo assim, considera-se sua relevância como agente promotor das atividades que cerceiam a prática de letramento, mas dados os fins dessa pesquisa, focaliza-se nos participantes escreventes dos textos.

4.2.1 Os alunos participantes da pesquisa

Ao considerar o banco de dados desta investigação, destaca-se que o questionário forneceu importantes subsídios ao desenho dos participantes. Nesta subseção, portanto, trata-se das especificidades envolvidas nas práticas de leitura e de escrita informadas pelos alunos

colaboradores da investigação. À vista disso, esclarece-se que os participantes selecionados para análise são alunos de uma turma regular, do Ensino Médio, no turno da manhã. Sua faixa etária compreende o esperado no segundo ano (16-17 anos). Não foi realizada nenhuma seleção prévia com critérios estabelecidos a partir de sexo, religião ou etnia. Pelo contrário, considerando o contexto escolar e a disponibilidade dos participantes, optou-se pela seleção dos alunos colaboradores que tivessem a disponibilidade de comparecer no período contraturno para realizar a entrevista. A partir da aplicação do questionário, bem como de suas produções escritas, deixou-se claro o fato de não haver relação alguma da investigação com qualquer grau de dúvida quanto a sua realização estar pautada em suspeitas de o aluno ter maior ou menor dificuldade de aprendizagem, tampouco que se tratava de uma sondagem com a finalidade de descobrir algo íntimo sobre o estudante, a ser informado à escola.

Deste modo, houve o destaque, aos participantes chamados para a entrevista, sobre o momento de aplicação do questionário. Na conversa, explicitou-se que este estudo reflete sobre a relação com os textos escolhidos para análise mais detalhada e as práticas de escrita e de leitura no cotidiano, bem como considera a disponibilidade, voluntária, em participar do estudo. Cabe salientar o fato de que não se usou nomenclaturas técnicas da área, pelo contrário, nos diálogos, tratou-se de modo simples a maneira como a pesquisa foi formulada. A conversa com os participantes serviu, portanto, como auxílio à interpretação de informações que auxiliassem a análise dos dados. Evitaram-se, com isso, possíveis inquietações quanto às etapas diferentes da pesquisa. Para identificar os participantes da investigação apresentam-se as constatações gerais observadas, a partir da classificação dos próprios estudantes, no questionário entregue, e os dados revelados pelo SAERS (cf. subseção 4.4.4):

Quadro 2 – Classificação dos participantes: idade, sexo, etnia e resultado no SAERS

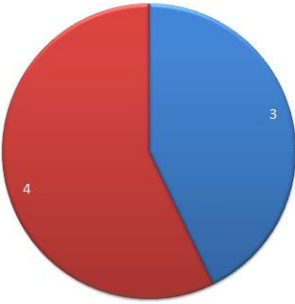
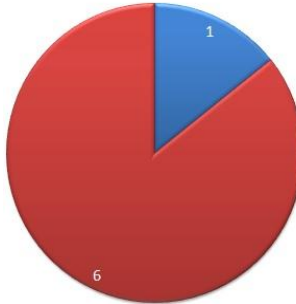
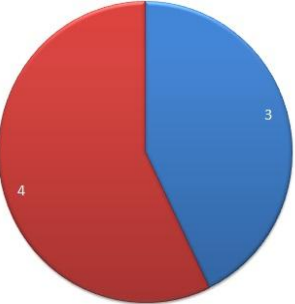
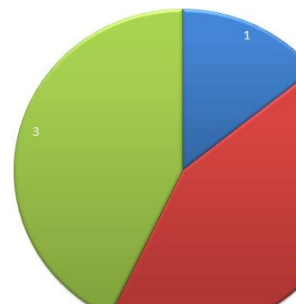




PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	ETNIA	RESULTADO SAERS
VP	17	Feminino	Negra	Básico
MC	17	Feminino	Branca	Adequado
JP	16	Feminino	Negra	Básico
AT	17	Masculino	Branco	Adequado
AB	17	Feminino	Branco	Abaixo do básico
LM	17	Feminino	Parda	Adequado
AS	17	Feminino	Branca	Adequado

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações obtidas no Quadro 2 são fornecidas pelos próprios participantes que se dispuseram a participar da pesquisa, aliadas ao resultado verificado no SAERS. Como observado, majoritariamente o grupo é composto por mulheres, o fator idade é praticamente o mesmo, sendo indiferente a discrepância de um ano de um dos participantes nessa informação. A etnia branca se sobressai, seguida da negra e, por fim, da parda. As classificações, quanto ao resultado do SAERS, determinam os participantes como tendo uma adequada ou não proficiência em escrita e em leitura. Como elucidado, no Quadro 2, mais da metade dos participantes tem adequada proficiência.

Em relação às respostas apresentadas no questionário composto por doze perguntas (ANEXO 2), elaboraram-se gráficos, os quais desenharam o grupo de participantes pertencentes a este estudo, o agrupamento dos dados se dá em três eixos: *leitura, escrita e escola* (8 perguntas); *leitura e família* (2 perguntas); e, *leitura em contextos para além da escola e família* (2 perguntas). Na sequência, sistematizam-se os dados, os quais seguem a recomendação quanto às investigações inseridas no campo do letramento (SOARES, 1998/2006), qual seja a de focalizar-se no entendimento das práticas de leitura e de escrita em diferentes contextos, pois as pesquisas em práticas/eventos de letramento consideraram o valor do texto nos diferentes momentos do cotidiano para realização de distintas ações por parte dos participantes, aspecto que diverge das pesquisas em alfabetização.

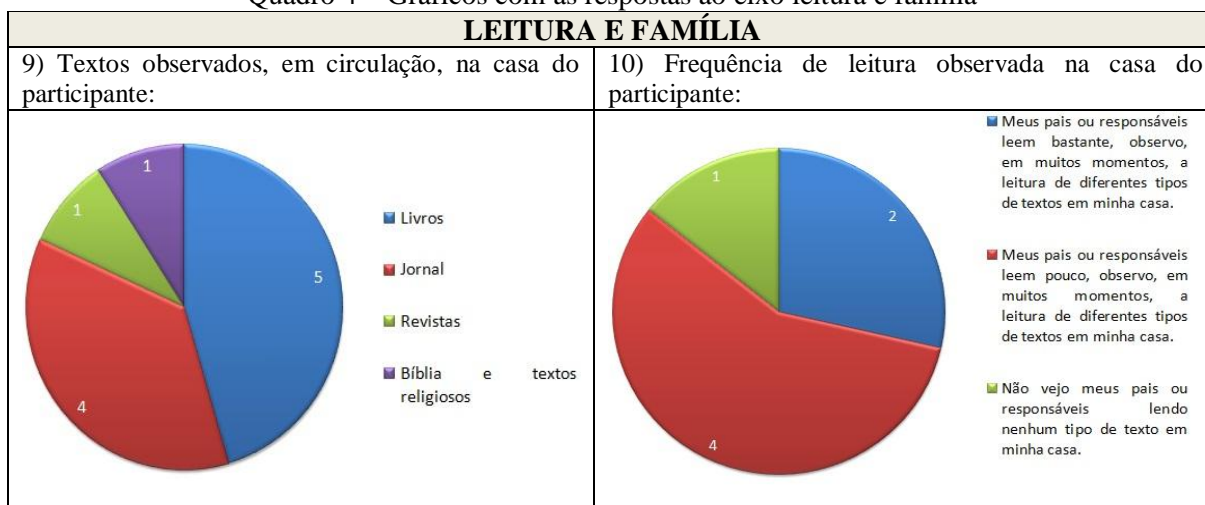
Quadro 3 – Gráficos com respostas ao eixo leitura, escrita e escola

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA	
<p>1) Entendimento dos textos trabalhados em aula:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Claros, entendo boa parte do seu sentido. ■ Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta. ■ Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados. 	<p>2) Conteúdos, textos e exercícios do Livro Didático:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Claros, entendo boa parte do seu sentido. ■ Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam ■ Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula
<p>3) Função do Livro Didático ao participante:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo. ■ Só utilizo o material em razão do professor solicitar. ■ Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor. 	<p>4) Solicitações de leitura em aula para o participante:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula. ■ Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula. ■ Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.
<p>5) Uso da biblioteca da escola:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Sempre que possível. ■ Raramente vou à biblioteca. ■ Não frequento a biblioteca 	<p>6) Uso da escrita nas aulas de Língua Portuguesa:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula. ■ O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor. ■ Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.
<p>7) Importância dada ao ato de escrever nas aulas:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede. ■ Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede. ■ Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede. 	<p>8) Visão sobre as avaliações que envolvem a escrita:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento. ■ As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento. ■ As observações, em meu caderno, nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito para aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à *leitura, escrita e escola*, mais especificadamente, no tocante à leitura em sala de aula, a maioria dos estudantes aponta não gostar de ler em voz alta, em alguns casos, os participantes leem, dada a solicitação do docente, não por vontade própria. Em outros espaços para prática do letramento, como a biblioteca, verifica-se que a maioria não a frequenta, os argumentos apresentados são os de que os livros não correspondem ao interesse particular. No tocante à escrita, as respostas indicam uma concentração maior de essa habilidade ser interpretada como aspecto fundamental desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. Os participantes parecem valorizar as atividades entorno ao ato de escrever e copiar, destacando a interlocução com o docente a partir das observações realizadas ao longo da correção dos textos. De modo geral, as práticas de letramento, na escola, a partir das respostas dos participantes, como, por exemplo, responder às questões propostas de reflexão linguística e de interpretação textual apresentam aspectos importantes a este estudo, uma vez que o professor assume um papel importante de mediação entre o conteúdo do Livro Didático e a maneira de ele ser transposto e organizado ao entendimento do alunado. A leitura, quando em voz alta, apresenta certa barreira, pois poucos são os alunos que a realizam, por vontade própria; já a escrita indica ter outro significado, ela é vista como relevante ao entendimento da língua e, também, como uma forma de registro ao que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 4 – Gráficos com as respostas ao eixo leitura e família



Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à *leitura e a família*, constatou-se que a maioria dos textos circulantes nas residências dos estudantes são livros e jornais. A casa dos participantes se mostrou como um ambiente restrito de suportes textuais escritos. Tal aspecto repercute na percepção de leitura

dos pais/responsáveis, pois os alunos colaboradores apontaram não observar, com frequência, o hábito da leitura das pessoas que moram com eles. Há um destaque à figura materna, neste ponto, pois muitos citam a mãe como principal referência leitora, seja de livros, seja de jornais. A escola, como destacado, parece, no grupo de estudantes desta investigação, assumir um papel importante de agência de letramento ao propor práticas de escrita e de leitura com diferentes gêneros de texto.

Quadro 5 – Gráficos com as respostas ao eixo leitura em contextos para além da escola e família



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à *leitura em contextos para além da escola e família*, nota-se que a escola é o lócus em que os participantes mais escrevem, seguida dos aplicativos e cursos realizados no contraturno escolar. Isso posto, percebeu-se que, na instituição de ensino e nas redes sociais, os colaboradores da pesquisa encontram espaços para escrever. Possivelmente, sejam estes os locais em que eles mais têm acesso à leitura. Tal constatação demonstra a importância de considerar, nas pesquisas em letramento, os espaços virtuais, por meio dos diferentes aplicativos de interação, como locais em que os participantes escrevem. No ambiente virtual, os participantes entram em contato com outros modos de produzir sentido e a informação é constantemente renovada, o que dá um caráter imediatista ao processo de escrita e de leitura, o qual repercute nas práticas de letramento dos participantes em espaços para além da escola.

As informações sintetizadas por meio dos Gráficos (Quadros 4, 5 e 6) alinham este estudo às investigações de letramento (SOARES, 1998/2006), considerando como relevante compreender o contexto das práticas de escrita e de leitura em que se inserem os participantes. Estes dados auxiliam o pesquisador a entender, de modo complementar, quem são os colaboradores da pesquisa em uma perspectiva ampliada.

Na subseção seguinte, debate-se sobre o conceito de juventudes em uma perspectiva sócio-histórica, a fim de problematizar o momento de vida compreendido pelos participantes.

4.2.2 O conceito de juventudes: contribuições para reflexão dos participantes

Quanto aos participantes, eles fazem parte do que a área pedagógica alcunhou como *juventudes*⁸⁵, denominação dada ao momento vivido na etapa escolar do Ensino Médio. Esses indivíduos, na escola, frequentam a sala de aula, representada como um espaço, cuja heterogeneidade é uma característica marcante.

Carrano e Dayrell (2013) apontam a problemática que envolve a interpretação da juventude, pois ela, muitas vezes, é vista em seu aspecto sublime como fase da beleza e da energia. De acordo com os autores, há duas perspectivas interpretativas para as observações que tomam este preceito: (1) acreditar que qualquer percurso distinto ao que se estabeleça como o apropriado é um modo de provar o quanto as juventudes estão “perdidas”, pois os jovens, nesta acepção, não se interessam pelo estudo, pelo esporte, pelas artes, dentre outros aspectos. Neste caso, as juventudes são comparadas às gerações antecedentes, estas tomadas como modelo. E (2) ver as juventudes como um estado transitório entre ser jovem e vir a ser adulto. Nessa perspectiva, perde-se toda a identidade do momento vivido, para interpretá-lo como estágio de cobrança para formação de futuros adultos. Por isso, Carrano e Dayrell (2013, p. 13) afirmam que: “Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades”. Por isso, este estudo toma a juventude como construção histórica, por acreditar que diferentes contextos configuram distintos modos de observar as juventudes, considerando a sua representação socio-histórica.

Diferenças culturais e sociais são fatores intervenientes para a constituição do conceito de juventude. Sabe-se que o período do Ensino Médio corresponde a três anos da Educação Básica. A depender da região em que se analisa o índice de matrículas, observar-se-ão distintos valores, tendo em vista que, em algumas comunidades, a importância em trabalhar se sobressai ao estudo. Os conhecimentos atrelados aos aspectos científicos, por exemplo, aprofundados no Ensino Médio, não são significados, pelo grupo, como relevantes. Atualmente, nas grandes cidades, o mercado laboral prevê regulamentos que oportunizam os

⁸⁵ Utiliza-se o termo no plural, toda a vez que ele fizer referência a jovens, pois se compartilha da ideia de Carrano e Dayrell (2013) de que são muitas as formas de ser e de experimentar o tempo de juventude.

estágios remunerados. Em alguns casos, a experiência com o salário faz com que o jovem se sinta mais independente, não considerando o ambiente escolar como espaço promissor.

Por conseguinte, percebe-se a existência de diferentes realidades observadas quando se trata do tema das juventudes. Os números indicativos sobre a taxa de matrícula e a distorção idade série apontam o estado delicado do Ensino Médio no Brasil. Dayrell (2003), em seu estudo sobre o jovem, compreendido como sujeito social, destaca que:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Tal afirmação converge para o fato de o Ensino Médio, como fase de escolarização, ser o momento em que a diversidade se torna um imperativo encontrado nas juventudes que o constituem. Em relação a este mesmo ponto, Carrano e Dayrell (2013, p. 17) resgatam uma importante consideração ao interpretar o momento vivido no Ensino Médio: “[...] ser jovem não é tanto um destino, mas a escolha de transformar e dirigir uma existência”. Sendo assim, este processo de escolarização é um espaço em que se auxiliam os sujeitos sociais a observarem a escola como um espaço importante de compreensão da sua relevância na sociedade, contribuindo para a significação de sua existência no mundo.

Na subseção seguinte, apresentam-se o contexto em que se inserem os alunos colaboradores do estudo. Os aspectos apresentados sobre o conceito de juventudes auxiliam no entendimento dos participantes como agentes envolvidos em processos complexos sócio-históricos, pertencendo, portanto, ao mesmo espaço da sala de aula, mas tendo características e experiências que o singularizam.

4.3 CONTEXTO DE PESQUISA: O PROTAGONISMO DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

A instituição de ensino que serviu de sede a esta pesquisa trabalha, apenas, com a modalidade do Ensino Médio. Ela funciona nos três turnos regulares, tendo a maior parte de seu alunado no turno da manhã, seguida da tarde e, por último, da noite - neste o número de turmas é reduzido, contando apenas com uma turma em cada etapa. Em sua história, a escola já trabalhou com a modalidade do Ensino Fundamental, tanto com os Anos Iniciais quanto com os Finais. A instituição encerrou essa modalidade de escolarização com a última turma

de nono ano em 2013. A escola, ao longo do tempo, foi perdendo um vínculo mais expressivo com a comunidade que a cerca por só receber estudantes no Ensino Médio. Percebe-se que a participação mais efetiva se dá, no Ensino Fundamental, quando os responsáveis pelos estudantes participam mais ativamente da gestão escolar. O alunado recebido pela escola é variado, vindo de bairros mais distantes, localizados na região extremo sul da cidade, como também próximos, residindo nos prédios e casas que circundam a escola. Por se localizar em uma região estratégica de Porto Alegre, em uma avenida, na zona sul, muitos estudantes optam a estudar na instituição, pois é fácil conseguir meios de locomoção para ir aos estágios ou retornarem a suas residências.

Deste modo, nota-se uma diferença significativa na composição das turmas, as quais possuem alunos que já se conheciam por suas escolas no Ensino Fundamental, como também estudantes que não têm nenhum conhecido em sala de aula. Cabe salientar a respeito da divisão de turmas, que o grupo de alunos, no ano de 2017, período de geração de dados, fez parte de um conjunto misto de outras turmas, ou seja, no segundo ano foram misturados os alunos dos três primeiros anos em duas turmas, acrescido de alunos transferidos do turno da tarde. Na ocasião da pesquisa, as duas turmas de segundo ano compunham o maior grupo discente da escola, contando com aproximadamente trinta e cinco estudantes em sala de aula matriculados.

O quadro de professores, na ocasião da pesquisa, estava completo e composto por sua maioria de educadores concursados, o que gera determinada estabilidade quanto à execução da carga horária, na turma de segundo ano observada. Contudo, o período de implementação de pesquisa foi muito conturbado, considerando a longa greve de professores ocorrida, dado o parcelamento do salário dos educadores, no ano de 2017.

A distribuição de períodos, no currículo, ainda está relacionada ao modo de organização do Ensino Médio Politécnico e sua concepção de construção a partir de quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Destaca-se, no entanto, que não há o antigo espaço de Seminário Integrado, lócus no qual o aluno desenvolvia suas pesquisas científicas (MACIEL, 2015). As avaliações, no boletim escolar, ainda seguem o padrão de conceito e não de nota, sendo realizadas a partir da seguinte classificação: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Insatisfatório, as nomenclaturas utilizadas são concebidas a partir de critérios individuais de cada docente em seu componente curricular. Ao final, o estudante recebe um único conceito para área do conhecimento, o qual é atribuído a partir dos componentes que constituem determinado campo do saber. Semelhante ao modo de organização de outras modalidades de organização curricular, no

Ensino Médio, constata-se que o número de períodos passa a ser diferente a partir da etapa a qual o aluno se insere. No primeiro ano, não há Espanhol, como ocorre no segundo ano, em seu lugar, o aluno tem aulas de Religião, as quais eram obrigatórias. No terceiro ano, a carga de Espanhol aumenta para dois períodos e Educação Física passa a ter um período. A distribuição de períodos, na ocasião de implementação da pesquisa, era a seguinte.

Quadro 6 – Distribuição da carga horária, em períodos, no 2º ano em 2017

Componentes Curriculares	Carga horária semanal
ÁREA: LINGUAGENS	
Língua Portuguesa	4 períodos
Literatura	2 períodos
Artes	1 período
Espanhol	1 período
Inglês	2 períodos
Educação Física	2 períodos
Carga horária total:	12 períodos
ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS	
História	2 períodos
Filosofia	2 períodos
Sociologia	2 períodos
Geografia	2 períodos
Carga horária total:	8 períodos
ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Física	2 períodos
Química	2 períodos
Ciências	2 períodos
Carga horária total:	6 períodos
ÁREA: MATEMÁTICA	
Matemática	4 períodos
Carga horária total:	4 períodos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como verificado no Quadro 6, prepondera a carga horária na área das Linguagens, seguido das Ciências Humanas, da Natureza e da Matemática. Em relação à Matemática, a área é a única que possui um componente curricular. Este aspecto se reflete nas dificuldades observadas nos momentos de integração de projetos ou atividades interdisciplinares, nas quais os professores das outras áreas conseguiram preparar, mesmo com a pouca disponibilidade em sua carga horária, propostas diferenciadas de trabalho.

Quanto ao componente Língua Portuguesa, constatou-se que ele, junto à Matemática, é que o tem maior carga horária. Cada período corresponde a 55 minutos, o que faz o aluno ter 3 horas e 40 minutos de Língua Portuguesa por semana.

Na seção que segue, é apresentada a geração de dados da pesquisa, detalha-se a constituição dos corpora de investigação.

4.4 GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, explicam-se os diferentes dados que compõem o estudo. Por se tratar de uma pesquisa mista, porém, com fontes textuais como principal subsídio de análise, torna-se importante a descrição, sendo assim os dados que constituem o estudo são: *diário de campo*, *questionário*, *produção escrita*, *dados do SAERS*. Os corpora analisados nessa investigação foram sistematizados no Quadro 7, o qual apresenta os textos que fazem parte do estudo e os seus respectivos gêneros.

Quadro 7 – Gêneros de texto dos dados pesquisados

TIPO DE DADO	GÊNERO
Diário de campo	Relato
Questionário	Macrogênero (opções a serem marcadas mais exposição)
Produção Textual	Exposição
SAERS	Macrogênero (dados numéricos na forma de infográfico)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como constatado no Quadro 7, o diário de campo, feito da sala de aula, é um *relato* construído pelo pesquisador. Ele possui, em sua majoritária composição, o apontamento dos acontecimentos observados ao longo da solicitação e execução da proposta de produção textual. A produção escrita, pelos alunos, é uma *exposição* por argumentar um ponto de vista. O questionário e o SAERS correspondem ao que a teoria da LSF chama de *macrogênero* ou *complexo de gênero* (MARTIN, 1992), definição dada ao conjunto de textos que têm como objetivo cumprir o mesmo propósito. Sendo assim, na entrevista, há questões de múltipla escolha, mas também o espaço destinado à *exposição*, o qual permitiu interpretar de modo mais detalhado os gráficos construídos sobre as respostas fornecidas pelos participantes (cf. subseção 4.2.1); nos dados apresentados pelo SAERS (cf. subseção 4.4.4), tem-se um infográfico que situa o participante em determinada categoria de classificação quanto ao seu letramento (ANEXO 3).

No tocante aos *macrogêneros* detectados, nos dados do estudo, o modo de verificá-los é diferente, uma vez que no SAERS são utilizadas imagens e, nas entrevistas, os alunos argumentam por escrito um processo que pode ser representado por⁸⁶: avaliar ^ argumentar - persuadir ^ apoiar um ponto de vista ^ discussão, conjuntamente a opção de escolher destinadas marcações.

⁸⁶ O símbolo circunflexo (^), em LSF (QUIROZ, 2016), serve para sequenciar funções seguindo uma ordem relativa em sua estrutura, devendo ser lido como: “seguido de”.

Nas subseções que seguem são especificados os dados que compõem esta investigação.

4.4.1 Diário de campo

Para a geração do diário de campo (ANEXO 4), foi realizada a observação de um mês de aulas de um professor de Língua Portuguesa que tivesse como propósito o trabalho com a leitura e com escrita de textos em sua aula. O professor escolhido foi o que apresentou disponibilidade de horário e interesse em participar da pesquisa, autorizando a entrada do pesquisador assistente em sala de aula. A direção consultou o grupo de professores quanto à proposta, esclarecendo que não haveria obrigatoriedade na participação da investigação. Nessa ocasião, o professor participante foi o mais interessado. A escolha se deu, portanto, pela própria dinâmica de inserção no espaço escolar, pois não é fácil adentrar em um lócus como o mencionado, principalmente, no contexto específico em que ocorreu. Como aponta Paiva (2019), é importante que a coleta de dados não afete o ritmo de planejamento da instituição, buscando se adaptar ao dia a dia da sala de aula observada.

No contexto específico de realização do estudo, devido a uma longa greve dos educadores, a escola estava estruturando seus novos horários para atender demandas específicas de cumprimento da carga horária. Havia certo clima de tensão, dado que a adesão à greve foi parcial; portanto, alguns professores entrariam em férias antes de outros. O recorte temporal escolhido esteve relacionado, portanto, a certos condicionantes importantes a serem considerados, a saber:

- (a) o tempo de preparo para a produção de textos escritos, pois se acreditou que, no período de um mês, o professor já tivesse trabalhado com temas e conteúdos que serviram como base para a elaboração de produções escritas de textos inseridos em certo gênero motivador do desenvolvimento da reflexão linguística com o grupo de alunos; alguns encontros para acertar detalhes relacionados à pesquisa, como a data de entrega de textos, bem como sua devolução aos alunos foram necessários;
- (b) no Ensino Médio têm-se quatro períodos de Língua Portuguesa, totalizando 3h40min semanais. Acreditou-se que, em um mês, já se poderia ter uma visão de como os alunos desenvolveriam suas práticas de letramento na sala de aula.

Ao considerar os itens apresentados e a execução da pesquisa, salienta-se que este estudo contou com vinte e três diários de campo, contudo, compõem os anexos da pesquisa (ANEXO 4), os que dizem respeito à prática de letramento inferida pelas produções escritas. Sendo assim, para além de uma visão ética de construção de investigação linguística, destaca-se seu caráter *êmico*, apontado por Paiva (2019) como uma visão do investigador dentro do grupo estudado. A organização dos diários de campo se encontra da seguinte maneira: data da observação, seguida do número de períodos.

Na subseção seguinte, especifica-se o questionário aplicado nos participantes do estudo.

4.4.2 Questionário

O questionário aplicado contou com sete participantes e é composto por um doze perguntas de múltiplas escolhas e dissertativas (ANEXO 2), as quais têm por propósito averiguar outras práticas de letramento dos colaboradores fora do lócus de observação, ou seja, para além da sala de aula. Ele foi realizado após a coleta das produções escritas e esteve vinculado à disponibilidade dos participantes em comparecerem no período contraturno. As perguntas desenvolvidas estavam relacionadas a três eixos (cf. subseção 4.2.1), a saber: 1) leitura, escrita e escola; 2) leitura e família; por fim, 3) leitura em contextos para além da escola e família. Sendo assim, o questionário é composto por doze perguntas (ANEXO 2), nas quais há espaço dedicado para marcar alternativas, bem como argumentar sobre as respostas escolhidas. O recorte quanto ao número de participantes possui relação direta com o fato de muitos alunos estagiarem no contraturno ou não terem disponibilidade de comparecer a este momento de geração de dados.

O número de questões que compõem o questionário se deu em razão da associação que se pretendeu estabelecer entre as respostas fornecidas e o desenho dos colaboradores do estudo (cf. subseção 4.2.1). Esperou-se verificar, portanto, os elementos que condicionam o grau de letramento, como: (i) familiaridade com a leitura de diferentes tipos de gêneros de texto; (ii) compreensão dos valores atribuídos à escrita em ambiente familiar e escolar; (iii) necessidade de escrever ao longo do cotidiano em diferentes tarefas diárias, em diálogo com o apresentado nas reflexões teóricas que compõem este estudo (cf. capítulos 2 e 3).

Desse modo, esperou-se enriquecer a análise dos dados por meio da caracterização de seus participantes. A partir do conjunto de respostas levantadas, delineiam-se as especificidades envolvidas com o letramento dos sete alunos colaboradores do estudo.

Na subseção que segue, apresenta-se a produção escrita que serviu de motivação para o desenvolvimento dos textos dos colaboradores desta investigação.

4.4.3 Produção escrita dos participantes

O terceiro dado gerado é uma proposta de escrita direcionada aos estudantes pelo professor de Língua Portuguesa regente da turma. Destaca-se que o texto faz parte de uma das avaliações compostas pelos instrumentos utilizados, pelo docente, para compor o conceito do trimestre final. Por isso, salienta-se não ser um dado elaborado pelo pesquisador, o desenvolvimento da produção se deu em quatro encontros de sete períodos, no mês de janeiro de 2018 (ANEXO 4). Os alunos participaram de momentos de discussão sobre a temática e após realizaram a escrita. Quanto à temática de discussão, esclarece-se que ela faz parte, portanto, da discussão escolhida, pelo próprio professor regente. Na sequência, verifica-se a proposta realizada pelos participantes do estudo:

Quadro 8 – Proposta de escrita aos estudantes

Ao longo dos últimos encontros, debateu-se a questão do tema da(s) juventude(s), tratado no plural em razão de saber que não há um perfil e, portanto, um único modo de pensar nos sujeitos pertencentes a esse momento. Viu-se a necessidade em compreender esse período do modo mais abrangente possível, dada às inúmeras transformações sociais ocorridas ao nosso redor. O infográfico abaixo explicita o número de jovens em alguns países do mundo, de acordo com a sua maior quantidade:



De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Brasil ocupa a sétima posição entre os países do mundo com a maior população jovem, de acordo com dados de 2014. Isso faz pensar sobre a relevância em políticas que atendam essa parcela da sociedade em seus diversos âmbitos como segurança, saúde e educação, por exemplo.

De acordo com Dayrell *et al.* (p. 15): “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as suas instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor de pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude” (BRASIL. **Formação de Professores do Ensino Médio**, etapa I - caderno II).

Sua tarefa será produzir uma redação que escolha **um perfil de jovem brasileiro a ser caracterizado e, ao mesmo tempo, individualizar o seu papel dentro da sociedade brasileira**. Você poderá tratar, inclusive, os desafios que o governo e a sociedade têm com esse perfil de jovem.

Sua redação deverá conter:

- ✓ 20 a 30 linhas.
- ✓ Ser escrita à caneta (azul ou preta).
- ✓ Não conter rasuras.
- ✓ Respeitar o registro de língua cultuado do Português Brasileiro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como verificado, no Quadro 8, os estudantes deveriam produzir um texto que contivesse argumentos sobre o jovem escolhido, a partir da interpretação de um infográfico e de uma citação sobre as juventudes. Os critérios estabelecidos, pelo professor, quanto ao que o texto deveria conter, são: 20 a 30 linhas; ser escrita à caneta (azul ou preta); não conter rasuras; por fim, respeitar o registro de língua cultuado do Português Brasileiro.

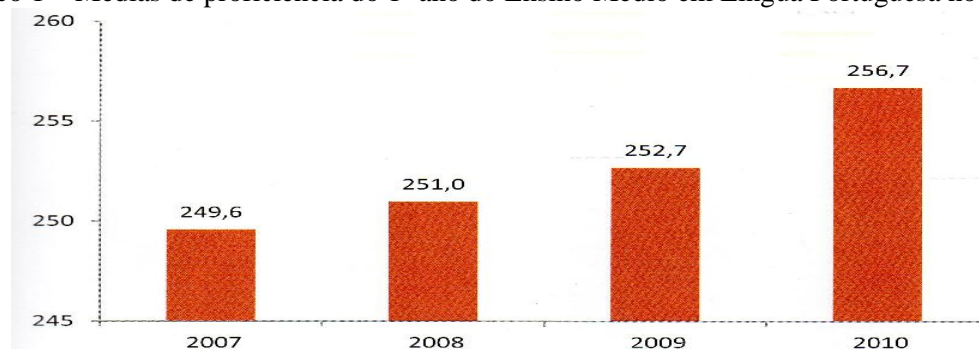
Na subseção que segue, são apresentadas as informações complementares ao desenho dos participantes, fornecidas pelo SAERS (2016).

4.4.4 Classificação dos participantes no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)

O SAERS é um exame de larga escala e suas informações indicam o padrão de desempenho atingido pelo estudante, quais sejam: *abaixo do básico*, *básico*, *adequado* e *avançado*. Os níveis se inserem a partir de habilidades definidas para cada etapa de escolarização e são relacionados aos componentes curriculares: Matemática e Língua Portuguesa. O resultado é numérico, mas se o concebe em uma interpretação a partir da avaliação objetiva realizada por cada estudante. Os dados são enviados à Secretaria de Educação, à escola e, posteriormente, entregue aos pais.

O SAERS prevê, antes de sua execução como exame, uma descrição sobre o nível socioeconômico dos estudantes, aspecto considerado como complementar a este estudo. As informações utilizadas para esta pesquisa são referentes a 2016, quando os participantes se encontravam no primeiro ano do Ensino Médio, único ano avaliado neste momento de escolarização. No Rio Grande do Sul, desde 1995, o estado conta com legislação própria para tratar do tema sobre a avaliação dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a Revista SAERS (2016), o objetivo do exame é indicar reflexões para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A análise dos resultados de 2007 até 2010 mostra melhora no rendimento quanto à Língua Portuguesa, como observado no gráfico na sequência.

Gráfico 1 – Médias de proficiência do 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa no SAERS



Fonte: Revista SAERS (2016, p. 11).

A leitura do gráfico revela o aumento quanto ao nível de proficiência das competências estipuladas pelo SAERS. Na escola dos participantes, a média é a de 238,4, o que a localiza no nível quatro em uma escala de zero a dez, tal média a define como uma instituição com um nível baixo de rendimento. No âmbito da Língua Portuguesa, observam-se três domínios e treze competências analisadas nas questões realizadas pelo SAERS, no que segue.

Quadro 9 – Domínios e competências do SAERS 2016

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Apropriação do sistema da escrita	Identificar letras
	Reconhecer convenções ortográficas
	Manifestar consciência fonológica
	Ler palavras
Estratégias de leitura	Localizar informações
	Identificar tema
	Realizar inferência
	Identificar gênero, função e destinatário de um texto
Processamento do texto	Estabelecer relações lógico-discursivas
	Identificar elementos de um texto narrativo
	Estabelecer relações entre textos
	Distinguir posicionamentos
	Identificar marcas linguísticas

Fonte: Adaptado da Revista SAERS (2016, p. 24).

Destaca-se, ainda, que dentre algumas competências, há subcategorização dos descritores. Por exemplo, na competência *localização de informação*, há o descritor “D1”, qual seja o de identificar o tema de um texto. Quanto ao domínio *apropriação do sistema de escrita*, verifica-se que não há habilidades a serem avaliadas nessa etapa de escolarização (Ensino Médio). Por não se tratar de um estudo focado na discussão de resultados de exames de larga escala, como o SAERS, almeja-se contextualizar sobre os aspectos basilares que

constituem a sua avaliação, pois ela auxilia no desenho realizado dos participantes desta investigação.

Outro auxílio a esta pesquisa é o fator contextual dos participantes, indicado pelo SAERS. Ele diz respeito ao Índice Socioeconômico (ISE). De acordo com a Revista SAERS (2016), esse indicador reúne informações quanto às condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes e de suas famílias. São cinco os níveis calculados, a saber:

Quadro 10 – Níveis do ISE medidos no SAERS 2016

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
1) Ter um banheiro	1) Ir quase nunca ou nunca a museus	1) Ter um ar-condicionado	1) Ir quase sempre a <i>shows</i>	1) Ter dois ou mais computadores
2) Ter de 1 a 20 livros	2) Não ter familiar que receba Bolsa Família	2) Morar em rua com calçamento	2) Ir quase sempre a praias	2) Ter dois ou mais automóveis
3) Ter pai com os anos iniciais do Ensino Fundamental completo	3) Ir quase nunca ou nunca a teatros	3) Passear na cidade nas férias	3) Ter pai com o Ensino Médio completo	3) Ter dois ou mais <i>videogames</i>
4) Ir quase nunca ou nunca a parques	4) Ter um <i>videogame</i>	4) Ter de 21 a 200 livros	4) Ter mãe com o Ensino Médio completo	4) Ir quase sempre ou sempre a teatros
5) Ter mãe com os anos iniciais do Ensino Fundamental completos	5) Ter um automóvel	5) Ter pai com os anos finais do ensino fundamental completos	5) Ter dois ou mais <i>smartphones</i>	5) Ir quase sempre ou sempre a museus
6) Ir quase nunca ou nunca a <i>shows</i>	6) Ter acesso à <i>internet</i>	6) Ter um <i>smartphone</i>	6) Viajar nas férias	6) Ir sempre a praias
7) Ter um micro-ondas	7) Ter um computador	7) Ter a mãe com os anos finais do Ensino Fundamental completos	7) Ter dois ares-condicionados	7) Ir sempre a cinemas
8) Ter um dicionário		8) Ir quase sempre a cinemas		8) Ter dois ou mais dicionários
9) Ir quase nunca ou nunca a cinemas		9) Ir quase sempre a parques		9) Ter dois ou mais micro-ondas
10) Ter um quarto próprio				10) Ir sempre a <i>shows</i>
11) Ir quase nunca ou nunca a praias				11) Ter mãe com o ensino superior completo
				12) Ir sempre a parques
				13) Ter pai com o Ensino Superior completo
				14) Ter dois ou mais banheiros
				15) Ter mais de 100 livros

Fonte: Adaptado de SAERS (2016, p. 16).

A média atingida pelo grupo de participantes do SAERS, na escola em que se realizou a pesquisa, quanto ao ISE, foi de 7,3, o que a enquadra no nível 4. Esse aspecto se mostra interessante, pois ao considerá-lo como um nível alto, nota-se uma dissonância quanto à média de desempenho de Língua Portuguesa. Ao que tudo indica, os dados parecem não dialogar. Ou seja, há um poder aquisitivo perceptível, considerando o grau de escolaridade dos pais/responsáveis, bem como seus bens de consumo; contudo, tais variantes não se refletem no bom desempenho dos estudantes no SAERS.

Na rede pública, constata-se o nível do Ensino Médio como o mais abrangente na formação dos pais/responsáveis dos estudantes, são poucos os que possuem Ensino Superior; porém, boa parte possui curso técnico ou Ensino Médio completo. Outro dado diz respeito aos bens de consumo, como os eletroeletrônicos. Como verificado, parece existir, em nosso país, um hiato entre a aquisição de aparelhos tecnológicos e a pouca participação em outros contextos culturais, estes demandam organização financeira que privilegiam a ida à praia e viagem nas férias, escolhas que parecem ser priorizadas, como indicam os resultados observados nos baixos índices de leitura, pelo ISE medido no SAERS (2016).

As informações fornecidas pelo SAERS (2016) auxiliam na compreensão do contexto de situação do grupo do qual os participantes fazem parte. Como aponta Malinowski (1976), ao se referir à influência da linguagem no pensamento científico simbólico:

Vemos como a concepção de contexto deve ser substancialmente ampliada se quisermos que ela nos forneça toda a sua utilidade. De fato, deve-se romper com os limites da mera linguística e ser transportada para uma análise das condições gerais em que uma linguagem é falada. (MALINOWSKI, 1976, p. 304)

A constatação apontada por Malinowski (1976) converge no modo como este estudo é desenvolvido. Como já apresentado nesta investigação, os *contextos de cultura e de situação* (cf. subseção 2.1.1) são duas definições ressignificadas pela LSF para interpretar, a partir da língua em uso, o meio social. Sendo assim, contextualizam-se os participantes e, também, vale-se de dados que apresentam informações complementares sobre o meio em que os alunos vivem, a partir de apontamentos socioeconômicos. Tais aspectos corroboram na maneira de interpretar as informações oriundas de práticas de letramento, as quais, muitas vezes, são vistas de modo isolado, ao se analisar, por exemplo, a quantidade de acertos e erros em determinadas questões em exames de larga escala. Em outros momentos, pesquisas apontam para questões que merecem atenção, como a realizada pelo Instituto Pró-Livro (FAILLA, 2016), a qual caracteriza o perfil de leitor brasileiro a partir da idade, gênero, escolaridade,

interesse proporcionado pela leitura, locais onde se lê, etc. Como já observado, a pesquisa em letramento (SOARES, 1998/2006) demanda especificidades que transpõem o plano exclusivamente categórico sobre o participante, sendo importante considerar os aspectos contextuais das práticas de escrita e de leitura em seu cotidiano.

Por se tratar de um estudo que pondera sobre o participante da pesquisa, mais precisamente, o espaço social o qual ocupa, esta investigação se vale do *zoom in* ao analisar a produção escrita, mas também do *zoom out* ao considerar a análise de outros dados (diário de campo e questionário) para compreender o participante. Analogia semelhante pode ser realizada no estudo da LSF, quando os estratos que compõem o sistema da língua podem ser analisados a partir de uma perspectiva interna ou externa. Com as informações referentes ao resultado obtido no SAERS (2016), por cada estudante, como também o índice geral socioeconômico fornecido, esperou-se o delineamento dos participantes em uma esfera mais abrangente de entendimento sobre os alunos colaboradores da pesquisa.

Na seção que segue, são apresentados os procedimentos referentes à organização dos dados do estudo.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA POSTERIOR ANÁLISE

Nesta seção, apresenta-se o modo como os dados foram processados para posterior interpretação. Inspirou-se, na análise feita por Eggins (2002), quanto ao gênero (cf. subseção 2.2.1) e ao sistema de transitividade (cf. subseção 2.2.3). A prática de letramento (STREET, 1993/2004) foi organizada a partir da interpretação dos acontecimentos observados ao longo de sua realização. Assim sendo, tratam-se os passos de como foram realizadas a análise da produção escrita dos participantes e do diário de campo.

- (a) No primeiro passo, digitaram-se as sete produções escritas em formato doc., no *Word* (ANEXO 5). Após, estabeleceram-se números nas linhas correspondentes para as remissões feitas, quando necessário, no momento de interpretação dos textos.
- (b) No segundo passo, compararam-se os modos de construção das produções escritas quanto à sua estrutura genérica. Verificou-se a ocorrência de semelhanças na estrutura esquemática dos textos com vista ao gênero pertencente.

(c) No terceiro passo, identificaram-se os elementos comuns ao gênero. Verificaram-se as etapas e fases nas diferentes produções, recorreu-se, para isso, ao reconhecimento das distintas teses e argumentos presentes nas produções escritas.

(d) No quarto passo, passou-se à identificação dos processos da metafunção ideacional (cf. subseção 2.2.3). O intuito foi verificar a construção dos sentidos, como apontam Halliday e Matthiessen (2014), os tipos de processos estão relacionados à experiência no fluxo de eventos. Para tanto, foram construídas tabelas (ANEXO 6) em que se contaram, manualmente, os processos mais recorrentes em cada produção escrita para posterior cruzamento de texto dos participantes.

(e) No quinto passo, iniciou-se o reconhecimento das circunstâncias presentes nas produções escritas. Sua contagem se deu modo manual e após foram construídas tabelas (ANEXO 6) com as respectivas categorias enquadradas nas circunstâncias.

(f) No sétimo passo, organizou-se o diário de campo (ANEXO 4) em momentos que explicam os eventos de letramento.

Após destacados os passos de organização dos dados analisados, no capítulo que segue, apresenta-se a análise de dados deste estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS: A LSF COMO TEORIA E FERRAMENTA

Neste capítulo, são apresentadas as interpretações dos dados *produção escrita* (cf. subseção 4.4.3) dos participantes e o *diário de campo* (cf. subseção 4.4.1), realizado pelo pesquisador. Sua organização, para tanto, consiste de quatro seções: na seção 5.1 delinea-se a estrutura esquemática constatada nas produções escritas; na seção 5.2 discorre-se sobre a análise léxico-gramatical feita a partir da variável de registro *campo*. Esta seção se divide nas seguintes subseções: 5.2.1 e 5.2.2, as quais interpretam, a partir dos procedimentos metodológicos adotados, os *processos* e as *circunstâncias* mais recorrentes nas sete produções escritas. Na seção 5.3, trata-se da análise realizada com o dado diário de campo. Por fim, na seção 5.4, sintetizam-se os resultados desta investigação.

5.1 ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO REFERENTE ÀS PRODUÇÕES ESCRITAS

Nesta seção, responde-se a pergunta de pesquisa: *o que as produções escritas revelam sobre a estrutura genérica dos textos?* Averigua-se, para isso, a estrutura genérica recorrente no dado produção textual, o qual, a partir da perspectiva da LSF, situa-o na família de gêneros do *argumentar* (ROSE, 2011). As produções escritas resultaram da orientação contida na proposta entregue pelo professor regente da turma (cf. subseção 4.4.3), a saber:

Sua tarefa será produzir uma redação que escolha **um perfil de jovem brasileiro a ser caracterizado e, ao mesmo tempo, individualizar o seu papel dentro da sociedade brasileira.** Você poderá tratar, inclusive, os desafios que o governo e a sociedade têm com esse perfil de jovem.

O propósito da tarefa, portanto, foi o de criar um texto que pudesse defender um ponto de vista, a partir das discussões levantadas sobre os diferentes perfis de juventudes encontradas na sociedade, bem como os desafios característicos dessa faixa etária significativa ao desenvolvimento individual e social. Por essa razão, o gênero de texto desenvolvido instância a *exposição* (ROSE; MARTIN, 2012/2018). Na estrutura esquemática desse texto, verifica-se uma *tese* seguida de seus *argumentos*; em sua conclusão, encontra-se a *retomada da tese* (ROSE; MARTIN, 2012/2018). Destaca-se, contudo, que a descrição feita

por Rose e Martin (2012/2018) condiz ao contexto australiano de ensino em que foi mapeado o gênero (cf. subseção 2.1.1). No tocante às especificidades contextuais brasileiras, constata-se outro modo de composição, a depender da solicitação averiguada na proposta de texto argumentativo. Faria (2019), por exemplo, em seu estudo, propõe, dentre seus objetivos, a análise da competência cinco do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a qual exige do candidato uma proposta de intervenção social. Este aspecto faz com que a finalização da produção não tenha explicitamente a reiteração da tese, mas um encaminhamento sobre como a problemática tratada pode ser solucionada ou minimizada. Como se constata na proposta em análise: “Você poderá tratar, inclusive, os desafios que o governo e a sociedade têm com esse perfil de jovem”, alguns participantes, em suas produções escritas, utilizaram encaminhamentos semelhantes ao proposto, pelo ENEM, para conclusão, não reiterando a tese, explicitamente, como indica Rose (2011), no contexto de análise australiano. Sendo assim, neste estudo, seguiu-se a sugestão de análise sobre o padrão genérico de textos, proposto por Eggins (2002), para compreender como os textos dos participantes, na prática de letramento analisada, foram estruturados. Como destaca Eggins (2002):

A análise contrastiva requer que os textos apresentem algum tipo de semelhança, mas que sejam diferentes em outros aspectos. A análise contrastiva possibilita, de forma relativamente fácil, a análise textual, proporcionando uma espécie de representação de como o texto é em relação ao seu potencial total. As configurações das opções linguísticas se identificam e se explicam melhor quando analisadas na relação com outros textos, manifestando padrões que, por sua vez, realizam outras opções possíveis.⁸⁷ (EGGINS, 2002, p. 452-453)

A análise contrastiva sugerida por Eggins (2002) aponta como relevantes dois aspectos em termos de interpretação dos dados: o primeiro diz respeito à semelhança existente entre os textos, pois, nas produções escritas que compõem o corpus desta pesquisa, constata-se o seu pertencimento a uma mesma solicitação de proposta; o segundo é referente ao aspecto da individualidade na construção da estrutura dos textos, neste aspecto, depreendem-se certas escolhas dos participantes quanto ao modo de organizar sua produção textual. Estas escolhas permitem delinear o padrão genérico dos textos analisados da seguinte maneira.

- a) Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Solução para problemática.
- b) Tese ^ Argumento 1 ^ Solução para problemática.

⁸⁷ “El análisis contrastivo permite realizar, de forma relativamente fácil, análisis textual, proporcionando una especie de representación de cómo es el texto en cuanto realización del potencial total. Las configuraciones de las opciones lingüísticas se identificar y explicar mejor cuando se contemplan en relación con otros textos que manifiestan patrones que, a su vez, realizan otras opciones posibles”.

c) Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Reiteração da tese.

As três formas encontradas revelam semelhanças quanto às etapas de tese e argumento, por mais que existam produções que desenvolvam dois argumentos, o que, na realidade, implicou, como verificado, em um melhor detalhamento sobre especificidades envolvidas no perfil juvenil escolhido. Acrescenta-se a isso o fato das sete produções escritas instanciarem a *exposição*, ao discutir sobre o perfil juvenil a partir de um ponto de vista.

Abaixo, apresenta-se a estrutura esquemática do gênero de um dos colaboradores desta investigação, a partir da identificação: Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Solução para problemática, como sendo o padrão recorrente nos dados desta pesquisa (ANEXO 5).

Quadro 11 – Estrutura esquemática do gênero de texto exposição⁸⁸

ETAPA	FASE	TEXTO
Tese	Perfil	A batalha do jovem Escolhi falar em meu texto, sobre um jovem de baixa renda, porque eu acredito que seja importante, pois ele é dedicado e corre atrás dos seus sonhos, mesmo com muitas dificuldades.
Argumento 1	Cotidiano	Ele estuda em escola pública, trabalha no turno inverso e aproveita o tempo restante para estudar, pois deseja ingressar em uma faculdade pública,
	idade	ele tem 17 anos , é negro, é homossexual,
	orientação	mora em um bairro na zona sul de Porto Alegre, um bairro digamos que tranquilo sem violência exposta como tráfico e mortes. Ele mora com seus pais e um irmão, que sempre apoiam suas decisões e sempre aceitaram sua sexualidade, assim como seus amigos.
Argumento 2	responsabilidade	O rapaz ajuda nas despesas de casa com o salário que ganha fazendo estágio, mas também tem economias para o futuro pois ele quer ter seu próprio carro e uma casa melhor para morar.
Solução para problemática	encaminhamento	Acredito que o governo poderia ajudar esse e tantos outros jovens facilitando o acesso à faculdade pública e investindo em melhorias no ensino de escolas públicas, oferecer mais opções de cursos preparatórios para vestibulares com a mesma qualidade do ensino particular , pois o pessoal de baixa renda também merece um ensino de qualidade.
	indicação	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, o participante constrói a estrutura genérica a partir da organização: Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Solução para problemática. A variante de registro *campo* permite que se infira que o foco recai no perfil de jovem brasileiro de baixa renda, entendido como um indivíduo dedicado, o qual, mesmo sem boas condições, busca seus

⁸⁸ O texto apresentado, nesta seção, foi digitado na íntegra sem modificações, respeitando-se a sua versão original quanto a inadequações de natureza diversa. O mesmo procedimento é seguindo nas retomadas às demais produções escritas dos participantes.

sonhos. Como se constata, a etapa *tese* diz respeito à escolha de um perfil de jovem escolhido pelo participante; nos *argumentos*, expõem-se os elementos que sustentam a tese; por fim, na *solução para a problemática*, há uma indicação sobre como a instituição governamental pode ajudar o perfil construído na produção escrita.

No exemplo elucidado de texto do Quadro 11, verifica-se que a *tese* é a apresentação da etapa sobre qual perfil de jovem o participante trata em sua produção escrita. Nesta etapa, destaca-se a razão de escolha do perfil jovem de baixa renda. No *argumento 1*, são expostas as fases (cotidiano, idade, orientação, responsabilidade), elas desenham o arquétipo de jovem refletido pelo participante. Ao complementar o sentido criado, no *argumento 2*, foca-se nas responsabilidades individuais do perfil escolhido. É ressaltado o aspecto de ser um sujeito que cumpre suas obrigações e é preocupado com seu futuro. Por fim, na *solução para a problemática*, há duas fases (encaminhamento e indicação) as quais compreendem a sugestão de uma intervenção social governamental.

Por se tratar de um texto com um viés preponderante expositivo, notam-se algumas diferenças em sua composição como as apresentadas nas estruturas indicadas por *a, b, c*, no que diz respeito ao modo de elaborar a construção dos argumentos e o fechamento das ideias. Contudo, a partir da análise das produções, constatam-se semelhanças no tocante a sua estruturação com uma *tese*, adicionada por *argumentos* e com a *solução para problemática* ou *reiteração da tese*. Estes elementos indicam as produções escritas como pertencem à família do *argumentar* (ROSE, 2011), as quais instanciam a *exposição*, no contexto da prática de letramento analisada, no Ensino Médio. Como verificado, o percurso realizado, nesta seção, teve por finalidade responder a pergunta de pesquisa: *o que as produções escritas revelam sobre a estrutura genérica dos textos*.

Na seção que segue, são apresentados os indícios linguísticos que sustentam os textos como pertencentes ao mesmo *gênero* e *campo*.

5.2 ANÁLISE LÉXICO-GRAMATICAL: A CONSTRUÇÃO DA VARIÁVEL DE REGISTRO CAMPO PELA METAFUNÇÃO IDEACIONAL

Nesta seção, responde-se a pergunta: *como a variável de registro campo contribui para análise da produção escrita de alunos?* Apresentam-se, para isso, os resultados⁸⁹

⁸⁹ Para realização da Tabela 1, organizaram-se os dados a partir de ordem aleatória dos participantes da pesquisa. Sendo assim, Texto 1 se refere à produção escrita do participante 1; Texto 2 se refere à produção escrita do participante 2 e assim sucessivamente.

encontrados na análise das sete produções escritas dos participantes (ANEXO 6) referentes à metafunção ideacional (cf. subseção 2.2.3). Os dados foram tabulados conforme destacado nos procedimentos metodológicos do estudo (cf. seção 4.5), amparando-se no modelo de análise proposto por Eggins (2002). O conjunto de análise contrastivo e interpretativo dos textos possibilitou a seguinte síntese de resultado.

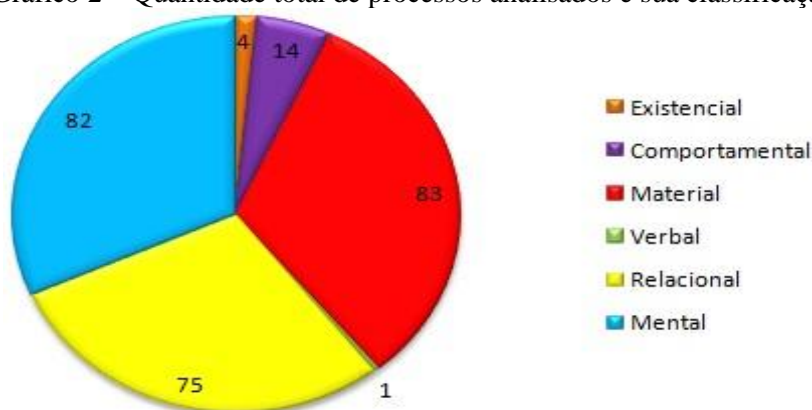
Tabela 1 – Modelo de Transitividade nos textos analisados

TIPO DE PROCESSO	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7
Existencial	0	2	1	1	0	0	0
Comportamental	2	1	1	2	0	4	4
Material	11	14	14	9	9	16	10
Verbal	0	0	0	0	0	0	1
Relacional (atributivo)	1	1	7	4	4	4	3
Relacional (possessivo)	1	1	6	1	7	9	3
Relacional (circunstancial)	1	0	1	2	4	1	0
Relacional (identificativo)	3	2	2	1	3	2	1
Mental	14	14	20	4	9	10	11
Total	33	35	52	24	36	46	33

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como constatado na Tabela 1, a partir da identificação dos processos relacionais, em seus respectivos subprocessos (atributivo, possessivo, circunstancial, identificativo), os números mais salientes encontrados, na comparação analítica das produções, está nos processos mentais, seguidos dos materiais na família de gênero do *argumentar*. Contudo, a maior quantidade total de processos é a referente aos materiais, como se verifica na representação gráfica a seguir.

Gráfico 2 – Quantidade total de processos analisados e sua classificação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como elucidado, no Gráfico 2, a diferença quantitativa de processos materiais comparada aos mentais é baixa, equivalente a uma ocorrência. Soma-se a isso a proximidade numérica dos processos relacionais, os quais se destacam na análise total das produções escritas dos participantes. Os processos comportamentais, existenciais e verbais se encontram em uma quantidade pouco expressiva se comparada aos demais processos mencionados anteriormente. Ao que tudo indica, para a construção do *campo* (cf. subseção 2.1.1), no gênero da família do argumentar, a partir da solicitação de elaboração sobre o perfil de jovem escolhido, os participantes optaram pelos processos mentais, materiais e relacionais.

Como destacam Halliday e Matthiessen (2014), nas orações materiais se constata modificações concretas provocadas pelos Atores (cf. subseção 2.2.3), esta pode ser considerada como uma das razões dos processos materiais serem encontrados em maior quantidade, o seu sentido está relacionado ao “fazer e acontecer”. Como aponta Halliday (1985, p. 103): “Os processos materiais são processos de ‘fazer’. Eles expressam a noção de que alguma entidade ‘faz’ algo – o que pode ser feito ‘com’ alguma outra entidade⁹⁰”. Ao considerar as particularidades do gênero argumentar, averigua-se que o uso de processos materiais se relaciona a atitudes esperadas pelos Atores que constituem a construção dos argumentos relacionados ao ponto de vista.

No tocante aos processos mentais, Halliday e Matthiessen (2014) advogam:

Enquanto as orações 'materiais' se relacionam com a nossa experiência no mundo material, as orações 'mentais' se pautam na nossa experiência, no mundo de nossa própria consciência. São orações de detecção: uma oração "mental" constrói um quantum de mudança no fluxo de eventos que ocorre em nossa própria consciência. Esse processo de detecção pode ser interpretado como fluido da consciência de uma pessoa ou como se estivesse colidindo com ela; mas não é interpretado como um ato material.⁹¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 245)

Os processos mentais, como constatado em Halliday e Matthiessen (2014), relacionam-se ao fluxo de consciência sendo, portanto, utilizados para exprimir a maneira como a experiência no mundo é elaborada a partir de uma visão particular do Experienciador (cf. subseção 2.2.3). A escolha deste tipo de processo, em textos de argumentação, relaciona-

⁹⁰ “Material process are processes of 'doing'. They express the notion that some entity 'does' something - which may be done 'to' some other entity”.

⁹¹ “While 'material' clauses are concerned with our experience of the material world, 'mental' clauses are concerned with our experience of the world of our own consciousness. They are clauses of sensing: a 'mental' clause construes a quantum of change in the flow of events taking place in our own consciousness. This process of sensing may be construed either as flowing from a person's consciousness or as impinging on it; but it is not construed a material act”.

se ao modo de construção de princípios e crenças no mundo, por parte dos participantes, para expressar seu ponto de vista.

Por fim, o terceiro processo recorrente no dado em análise, o processo relacional, é considerado como o terceiro mais constatado em diferentes textos e se relaciona à caracterização e à identificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Seu uso se mostra saliente na construção dos períodos para associar as ideias elaboradas nas argumentações desenvolvidas. A subcategorização averiguada neste processo (tipos de relação: intensivo, circunstancial, possessivo; modos de relação: atribuição e identificação) se dá pelos diferentes modos de construção do sentido em textos, são os processos relacionais que tecem as relações produzidas nos textos.

Em relação ao processo comportamental, destacam Halliday e Matthiessen (2014, p. 301): “Estes são processos de comportamento fisiológico e psicológico (tipicamente humano), como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar⁹²”. Sua baixa recorrência nas produções se justifica pelo próprio tema solicitado para escrita. Os processos comportamentais serão mais frequentes em textos em que se descrevem comportamentos essencialmente realizados pelo homem, o que não corresponde à produção escrita dos estudantes, a qual constrói seu campo a partir de argumentações voltadas a elementos que exemplificam a importância social do perfil de jovem escolhido. Os processos verbais são os que reproduzem dizer, eles são utilizados, por exemplo, junto a *citações* (discurso direto) ou o *relato* (discurso indireto). Nas produções observadas não foram constatadas inserções de outras falas para construção dos argumentos. Por fim, os processos existenciais representam a existência ou acontecimento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), nos textos interpretados dos participantes as ocorrências se voltaram ao existir em menor quantidade, pois se privilegiou argumentações relacionadas à construção de perfis e suas práticas sociais.

Na subseção que segue, apresenta-se a complementação dos sentidos dos textos evidenciadas pelas circunstâncias nas produções escritas dos participantes.

5.2.1 A complementação dos sentidos no texto

Nesta subseção, analisam-se aspectos que complementam os sentidos do texto, denominados circunstâncias (EGGINS, 2002). Elas se associam junto aos *processos* e aos *participantes* (cf. subseção 2.2.3) para construírem especificidades, como, por exemplo,

⁹² “These are process of (typical human) physiological and psychological behaviour, like breathing, coughing smiling, dreaming and staring”.

indicar a localização, o modo, a causa, o acompanhamento, o papel e etc. Como apontam Halliday e Matthiessen (2014, p. 310) sobre as circunstâncias e seu uso em textos: “[...] normalmente, ocorrem livremente em todos os processos e com, essencialmente, o mesmo significado onde quer que ocorram⁹³”. A especificação da circunstância mais averiguada permite constatar quais enfoques foram dados na complementação de sentido aos processos e aos participantes. Deste modo, nesta pesquisa, a partir da análise das produções escritas, encontrou-se a seguintes ocorrências de circunstâncias.

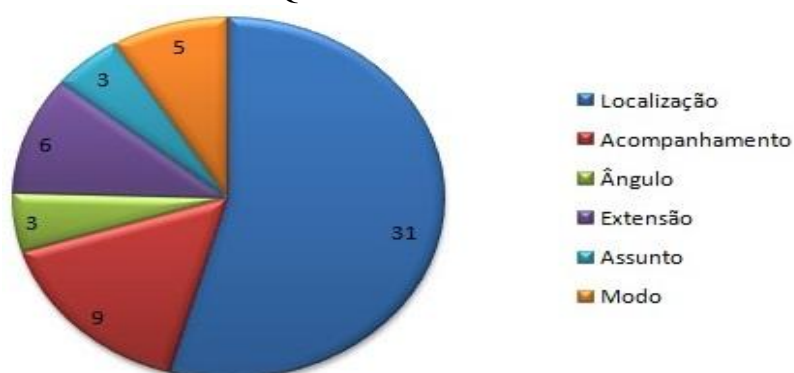
Tabela 2 – Circunstanciais nos textos analisados

CIRCUNSTÂNCIAS	Texto	Texto	Texto	Texto	Texto	Texto	Texto
	1	2	3	4	5	6	7
Localização	3	0	1	9	6	6	6
Acompanhamento	2	4	0	0	1	0	2
Ângulo	1	0	0	1	0	1	0
Extensão	1	4	1	0	0	1	0
Assunto	0	2	0	0	0	0	1
Modo	0	0	3	0	0	2	0
Total	7	10	5	10	7	10	9
Nº de orações independentes	14	9	9	5	10	12	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 2, averigua-se que a quantidade de circunstâncias mais encontradas é a *localização*. As demais circunstâncias aparecem em um número menos representativo se comparado a mais recorrente, como se verifica no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Quantidade total de circunstâncias



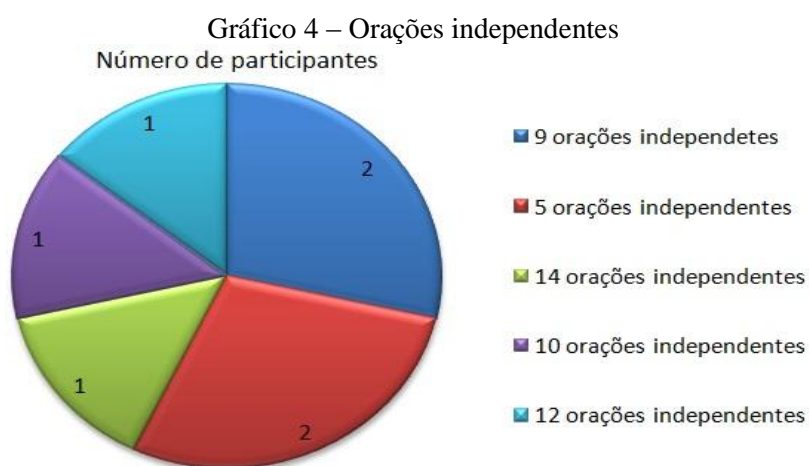
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como constatado no Gráfico 3, há uma sobressaliência de circunstâncias de localização se comparadas às demais presentes nas produções escritas, tal dado revela que os

⁹³ “[...] typically, they occur freely in all types of process, and with essentially the same significance wherever they occur”.

participantes, ao elaborarem suas produções escritas, optaram por especificar lugar e tempo na complementação do sistema de transitividade compreendido na metafunção ideacional. Possivelmente, tal escolha se relacione com a descrição dos espaços pelos perfis traçados dos jovens nos textos.

Cabe mencionar, ainda, uma disparidade em termos de número de orações independentes verificadas nas produções escritas. Esse fato se salienta ao considerar o número de linhas solicitadas na produção, qual seja o de vinte a trinta linhas (cf. subseção 4.4.3), este aspecto se observa no Gráfico 4, o qual traz o número de participantes que se valeram da quantidade de orações independentes encontradas.



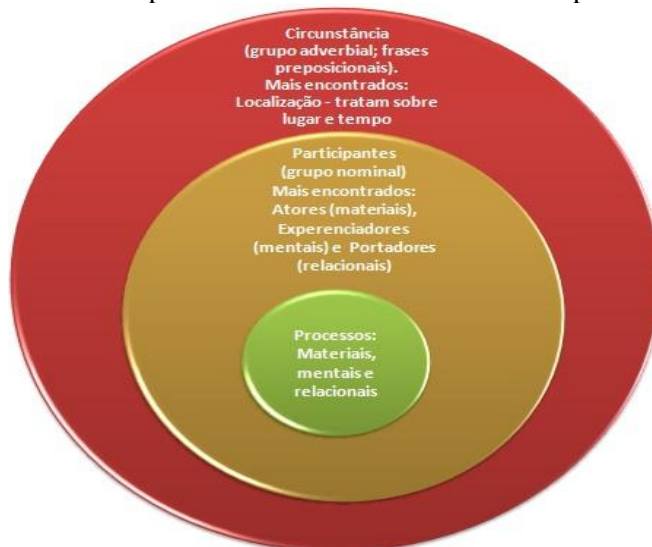
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como constatado no Gráfico 4, as orações independentes mais recorrentes (cinco e nove) se diferenciam das demais por pouca diferença quantitativa são quatro orações que as separam; contudo, a divergência quanto ao número total de orações independentes indica a maneira de construção do gênero. Por exemplo, pela análise contrastiva dos textos, é possível averiguar que os participantes que usaram nove orações independentes construíram a mesma estrutura quanto às etapas do gênero: Tese ^ Argumento 1 ^ Solução para problemática; diferentemente do que ocorreu com os participantes que produziram seus textos com cinco orações independentes, os quais apresentam as estruturas: Tese ^ Argumento 1 ^ Solução para problemática e Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Solução para problemática. Estes aspectos demonstram, na realidade, que, apesar do número de orações ser distinto, os textos seguem uma estrutura semelhante quanto à sua construção de sentido no gênero *argumentar*.

Pelo conjunto de análises dos processos e das circunstâncias, na metafunção ideacional, têm-se os indícios de como o sistema de transitividade possibilitou a construção de perfis de jovens nas produções escritas. A escolha pelos processos mentais e materiais

caracterizou a maneira dos estudantes colaboradores da investigação argumentarem o seu ponto de vista ao caracterizar a relevância de se tratar sobre determinado perfil juvenil. Ao se inspirar na figura criada por Halliday e Matthiessen (2014) sobre os elementos centrais e periféricos na estrutura experiencial da oração, representa-se, por meio da Figura 12, o que foi exposto sobre os processos, os participantes⁹⁴ e as circunstâncias:

Figura 12 – Elementos periféricos e centrais na estrutura experiencial da oração



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 12 permite observar que, na metafunção ideacional, tem-se como elemento central os *processos*, na cor verde, os quais para complementar seu sentido necessitam dos *participantes*, na cor dourada, e das *circunstâncias*, na cor vermelha, elementos que se localizam na periferia da estrutura experiencial, mas que são fundamentais para a construção do perfil de jovem desenvolvido pelos colaboradores deste estudo. Destaca-se, ainda, que as cores verde e dourado sinalizam elementos essenciais no sistema de transitividade. Sendo assim, a circunstância se encontra mais na periferia do que os participantes. No entanto, é o conjunto desses elementos que forma o *campo*, variação de registro (cf. subseção 2.1.1), que permite observar diferentes características desenvolvidas nas produções escritas, instanciadas pelas distintas *exposições* do ponto de vista dos alunos colaboradores do estudo, os elementos apresentados auxiliam a constituição do *gênero* (cf. subseção 2.1.1) da família do *argumentar*. Salienta-se, na complementação do apresentado, que o percurso de análise dos processos e das

⁹⁴ Os participantes serão tratados na medida em que os processos forem apresentados no estudo, considerando os diferentes perfis de jovens construídos pelos colaboradores do estudo.

circunstâncias objetivou responder a pergunta de pesquisa: *como a variável de registro campo contribui para análise da produção textual dos alunos*.

Na seção que segue, passa-se a exemplificar, por meio de orações selecionadas, como se deu a construção do campo dos textos analisados. Focalizam-se nos principais *processos*, *participantes* e *circunstâncias* encontrados.

5.2.2 Processos e circunstâncias recorrentes para construção de sentido nos textos analisados

Nesta subseção, selecionam-se as ocorrências observadas, ao longo da análise, dos *processos* e das *circunstâncias* mais recorrentes nas produções escritas. Como destacado na subseção 5.2.1, os processos material, mental e relacional são os mais recorrentes, o que justifica o maior aprofundamento em sua exemplificação. No que tange às circunstâncias, adota-se a mesma perspectiva, focando-se nas de localização, de acompanhamento e de extensão.

5.2.2.1 Processos materiais

Como destacado na subseção 5.2.1, os processos materiais estão imbricados na construção de sentido do fazer e acontecer. Nos textos⁹⁵, eles se relacionaram às obrigações impostas socialmente, às atitudes das pessoas que convivem com o perfil de jovem, às práticas dos juvenis, às ações esperadas dos pais/responsáveis e do governo. Os exemplos apresentados, na sequência, evidenciam a afirmação.

Exemplo 1

Texto 1 – linhas 10-11					
<i>Infelizmente</i>	<i>a sociedade</i>	<i>junto com os próprios familiares</i>	<i>na maioria dos casos</i>	<i>cobra</i>	<i>muito desses tipos de jovens. (l. 10-11)</i>
Circunstância de ângulo	Ator	Ator	Circunstância de extensão	Processo material	Meta

⁹⁵ Os exemplos apresentados, nas seções de análise, são transcritos como realizado pelos alunos colaboradores deste estudo.

Como verificado, no Exemplo 1, os Atores são seres animados (a sociedade e os próprios familiares). Eles exercem a função de cobrança dos jovens, os quais, no texto em análise, são pertencentes ao perfil estudioso.

Exemplo 2

Texto 2 – linhas 12-13					
<i>[...] é</i>	<i>importante</i>	<i>deixá-lo</i>	<i>seguro [...]</i>	<i>colocá-lo</i>	<i>com outros jovens com o mesmo passatempo.</i>
Processo relacional	Atributo	Processo Material + Pronome Oblíquo	Escopo	Processo Material + Pronome Oblíquo	Circunstância de acompanhamento

Como elucidado, no Exemplo 2, o Ator é indicado pelo pronome oblíquo átono “lo” (o jovem). Nota-se o indicativo de uma ação a ser tomada, pelos responsáveis, qual seja a de “deixá-lo” e “colocá-lo” junto com outros jovens que tenham o mesmo passatempo, os quais representam as circunstâncias.

Exemplo 3

Texto 5 – linhas 8-9				
<i>[...] grande parte dos jovens</i>	<i>sai</i>	<i>do ensino médio e</i>	<i>vai</i>	<i>direto para o mercado de trabalho[...]</i>
Ator	Processo material	Escopo	Processo material	Escopo

Como verificado, no Exemplo 3, o Ator (grande parte dos jovens) se relaciona ao grupo genérico referido no texto. Averigua-se que o mencionado grupo “sai” e “vai” do Ensino Médio diretamente ao mercado laboral. Embora não haja uma especificação de qual tipo de classe ou identidades pertença o Ator, pelo Exemplo 3, depreende-se que é o que necessita trabalhar, não se dedicando, como outros da mesma idade, aos estudos preparatórios para entrar no Ensino Superior.

Exemplo 4

Texto 6 – linhas 8-9					
<i>[...] o vi</i>	<i>num noticiário</i>	<i>Assaltando</i>	<i>um ônibus</i>	<i>[...] matando</i>	<i>uma pessoa [...]</i>
Comportante + Processo Comportamental	Circunstância de localização	Processo Material	Meta	Processo Material	Meta

Como constatado, no Exemplo 4, o Ator coincide com o Comportante “o”, sendo um jovem que assalta e mata. Os dois processos materiais (assaltando e matando) caracterizam-se como as atitudes tomadas pelo perfil construído, o qual segue a vida do crime.

Exemplo 5

Texto 6 – linhas 10			
<i>O rapaz</i>	<i>ajuda</i>	<i>nas despesas de casa</i>	<i>com o salário[...]</i>
Ator	Processo material	Circunstância de assunto	Circunstância de acompanhamento

Como notado, no Exemplo 5, o Ator é o perfil escolhido pelo produtor do texto. O processo material indica as ações realizadas pelo jovem, complementada pelas circunstâncias de assunto e de acompanhamento.

Exemplo 6

Texto 4 – linha 9				
<i>Esses tipos de pessoas</i>	<i>deviam</i>	<i>aparecer</i>	<i>Mais</i>	<i>nas tv's [...]</i>
Ator	Processo material	Processo material	Escopo	Circunstância de localização

Como constatado, no Exemplo 6, o Ator é “esses tipos de pessoas”, o qual retoma os exemplos de atletas que, apesar de sua origem humilde, conseguiram, pelo esporte, superar os obstáculos da vida. Os processos materiais sugerem as indicações recomendadas para que, com a vinculação de exemplos de superação, os jovens esportistas se estimulem a não desistir de seus objetivos.

Na subseção que segue, passa-se a analisar a ocorrência dos processos mentais.

5.2.2.2 Processos mentais

Como destacado na seção 5.2, os processos mentais tiveram a segunda maior ocorrência nos textos analisados. Seu uso está vinculado aos gostos e reflexões dos perfis escolhidos, bem como de particularidades que envolvem as juventudes construídas, pelos colaboradores da pesquisa, em suas produções escritas. Os exemplos apresentados, na sequência, evidenciam a afirmação.

Exemplo 7

Texto 1 – linha 3							
<i>[...] jovens</i>	<i>que</i>	<i>gostam</i>	<i>De</i>	<i>aprender</i>	<i>e</i>	<i>adquirir</i>	<i>conhecimento.</i>
Experenciador	Inserção de oração encaixada	Processo Mental	Preposição	Processo Mental	Conjunção	Processo Mental	Fenômeno
			Fenômeno				

Como observado, no Exemplo 7, o Experenciador é “jovens”, tal termo retoma o arquétipo escolhido de jovem estudioso. Os processos mentais exercem a função de caracterizar o perfil quanto ao seu interesse em aprender. A complexidade, no modo de construir as orações, faz com que se percebam ligações do tipo: processo mental ^ fenômeno (preposição + processo mental), como em: “[...] gostam de aprender”.

Exemplo 8

Texto 3 – linha 13						
<i>A Família do jovem</i>	<i>pode</i>	<i>ajudar</i>	<i>bastante</i>	<i>não</i>	<i>fazendo</i>	<i>tantas cobranças [...]</i>
Experenciador	Processo mental	Processo mental	Fenômeno	Partícula negativa	Processo Mental	Fenômeno

Como visto, no Exemplo 8, ao Experenciador é dada a recomendação de como lidar com o perfil de jovem. Os processos mentais estão relacionados a encaminhamentos que exigem reflexão por parte do Experenciador ao entender as particularidades envolvidas com o jovem que trabalha e estuda.

Exemplo 9

Texto 5 – linha 6				
<i>O jovem</i>	<i>hoje</i>	<i>de certa forma</i>	<i>se sente</i>	<i>muito pressionado [...]</i>
Experenciador	Advérbio	Grupo preposicional	Processo mental	Fenômeno

Como averiguado, no Exemplo 9, o Experenciador é significado como alguém que sofre muita pressão. O processo mental indica a percepção quanto ao perfil de jovem escolhido frente à sua vivência e, também, o modo como ele acredita ser interpretado pelos outros.

Exemplo 10

Texto 5 – linha 3		
<i>[...] ele</i>	<i>escolheu</i>	<i>esse caminho por conta de sua estrutura social [...]</i>
Experenciador	Processo mental	Fenômeno

Como notado, no Exemplo 10, ao Experenciador é dirigida a responsabilidade de sua escolha. No texto ao qual o excerto analisado foi retirado, o perfil de jovem adentra no mundo do crime. Infere-se, portanto, pelo processo mental, a responsabilidade dada ao Experenciador, porém são construídos argumentos que contextualizam o jovem criminoso. Aspecto que auxilia a construção da etapa argumentação na produção escrita.

Exemplo 11

Texto 2 – linha 8			
<i>Jovens</i>	<i>que</i>	<i>possuem</i>	<i>essa fobia [...]</i>
Experenciador	Inserção de Oração encaixada	Processo material	Fenômeno

Como averiguado, no Exemplo 11, a caracterização do Experenciador é representada pelo processo mental seguido de seu Fenômeno. Utiliza-se o Experenciador de modo genérico “jovens”, porém há a especificação, no texto, de que se tratam dos tímidos, os quais, pelo excerto analisado, podem desenvolver fobias sociais.

5.2.2.3 Processos relacionais

Como ressaltado na seção 5.2, os processos relacionais tiveram a terceira maior ocorrência nos textos analisados. Seu uso está vinculado à construção de diferentes sentidos no texto, seja auxiliando na identificação e na caracterização do perfil juvenil escolhido, seja apontando o meio social em que vive, como também problematizando maneiras para a possível solução das problemáticas suscitadas. Os exemplos apresentados, na sequência, evidenciam a afirmação.

Exemplo 12

Texto 1 – linha 1		
<i>O jovem estudioso</i>	<i>é</i>	<i>um importante perfil a ser tratado[...]</i>
Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador

Como observado, no Exemplo 12, o processo relacional confere uma característica ao Identificado. Tal aspecto é importante, no decorrer do texto, pois é desta identificação que surge a construção do perfil de jovem.

Exemplo 13

Texto 6 – linha 1		
<i>O jovem “criminoso”</i>	<i>é</i>	<i>um tema importante [...]</i>
Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador

Como elucidado, no Exemplo 13, o processo relacional confere a caracterização sobre o perfil de jovem escolhido. Averigua-se que, no Identificador dos processos relacionais identificativos, encontra-se a qualificação dada ao Identificado.

Exemplo 14

Texto 7 – linha 5-6						
<i>[...] ele</i>	<i>tem</i>	<i>17 anos,</i>	<i>é</i>	<i>negro,</i>	<i>é</i>	<i>homossexual [...]</i>
Portador	Processo relacional possessivo	Atributo	Processo relacional atributivo	Atributo	Processo relacional atributivo	Atributo

Como ilustrado, no Exemplo 14, há dois tipos de processos relacionais. O processo relacional possessivo designa ao Portador a idade, já o processo relacional atributivo designa a etnia e a orientação sexual do Portador.

Exemplo 15

Texto 5 – linha 7-8			
<i>[...] o trabalho</i>	<i>ainda</i>	<i>É</i>	<i>uma das maiores preocupações do jovem brasileiro</i>
Identificado	Advérbio	Processo relacional identificativo	Identificador

Como constatado, no Exemplo 15, o Identificado é uma das preocupações do perfil de jovem que necessita trabalhar. O Identificador, como verificado em outros exemplos de orações com processos relacionais, contém a qualificação dada ao Identificado.

Exemplo 16

Texto 2 – linha 3				
<i>[...] pessoas</i>	<i>que</i>	<i>São</i>	<i>tímidos apenas</i>	<i>em alguns momentos da vida [...]</i>
Portador	Inserção de Oração encaixada	Processo relacional atributivo	Atributo	Circunstância de extensão

Como averiguado, no Exemplo 16, o Portador é tratado de modo genérico “pessoas”. O Atributo qualifica o Portador, na circunstância de extensão se constatará a identificação temporal de como a timidez é interpretada pelo produtor do texto, o qual se vale dos jovens tímidos para construir o perfil solicitado na proposta.

5.2.2.4 Processos comportamentais, existenciais e verbais

Como ressaltado na seção 5.2, os processos comportamentais, existenciais e verbais tiveram baixa ocorrência nos textos analisados. Por essa razão, elucidam-se com um exemplo de cada processo, a fim de exemplificar o modo como os sentidos foram criados a partir de seu uso nas produções escritas.

Exemplo 17

Texto 2 – linha 1	
<i>Existem</i>	<i>jovens de todos os tipos, diferentes culturas e ensinamentos [...]</i>
Processo existencial	Existente

Como observado, no Exemplo 17, no processo existencial o número de participantes é reduzido, tendo o Existente como elemento relacionado à construção de sentido. No caso em análise, o Existente corresponde ao modo generalizante, optado pelo produtor do texto, para introduzir, postumamente, o seu perfil de jovem, a saber: o jovem esforçado.

Exemplo 18

Texto 2 – linha 1			
<i>[..]Kai Greene</i>	<i>que</i>	<i>nasceu</i>	<i>em um ambiente familiar conturbado [...]</i>
Comportante	Inserção de Oração encaixada	Processo Comportamental	Circunstância de localização

Como constatado, no Exemplo 18, o Comportante é um esportista utilizado, pelo produtor do texto, para elucidar exemplos de pessoas no esporte que, mesmo em condições sociais vulneráveis, tornaram-se um exemplo. A circunstância de localização auxilia a construção de sentido do processo comportamental.

Exemplo 19

Texto 7 – linha 7	
<i>[...] digamos</i>	<i>que tranquilo [...]</i>
Processo verbal	Verbiagem

Como visto, no Exemplo 19, a única recorrência de processo verbal encontrada se refere ao uso coloquial da língua. O processo verbal indica o Dizente (nós) e a Verbiagem designa o que é dito, a partir da perspectiva do produtor do texto, a fim de qualificar o local em que reside jovem escolhido.

O percurso de análise dos processos buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: *como a variável de registro campo contribui para a análise da produção textual dos alunos?* No que compete aos diferentes processos, verifica-se que, no texto da família do *argumentar*, foi necessário para construção da variável de registro *campo*, principalmente, os seguintes processos: *material, mental e existencial*, estes construíram os diferentes perfis de jovens pelos estudantes colaboradores da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se a análise da ocorrência das circunstâncias verificadas nos dados.

5.2.2.5 Circunstâncias

Os exemplos que ilustraram a análise dos dados (cf. subsubseções 5.2.2.1, 5.2.2.3, 5.2.2.4) apresentaram, em alguns casos, a ocorrência de circunstâncias. Nesta subsubseção, apresentam-se as três de maior incidência, a saber: *circunstância de localização*, a qual auxiliou na construção do sentido designando o lugar ou o tempo; *circunstância de acompanhamento*, a qual colaborou na complementação do sentido dos participantes dos processos ao indicar a companhia; por fim, a *circunstância de extensão* contribui no entendimento da frequência de certas ações atribuídas aos participantes ou processos.

Exemplo 20

Texto 1 – linha 11-12		
<i>[...] são</i>	<i>o estilo correto e aceitável de jovens</i>	<i>no país [...]</i>
Processo relacional identificativo	Identificado	Circunstância de localização (lugar)

Como observado, no Exemplo 20, a circunstância de localização indica o lugar. O Identificado tem seu sentido complementado pela circunstância.

Exemplo 21

Texto 5 – linha 1	
<i>Estamos</i>	<i>em uma época [...]</i>
Processo relacional circunstancial	Circunstância de localização (tempo)

Como constatado, no Exemplo 21, a circunstância de localização designa o tempo. Pela característica semântica do processo circunstancial, averigua-se a complementação de seu sentido temporal por meio da circunstância.

Exemplo 22

Texto 7 – linha 7-8		
<i>Ele</i>	<i>Mora</i>	<i>com seus pais e um irmão [...]</i>
Ator	Processo material	Circunstância de acompanhamento (companhia)

Como ilustrado, no Exemplo 22, a circunstância de acompanhamento auxilia a construção de sentido do processo material. O Ator, na mesma esteira reflexiva, tem seu complemento na circunstância de companhia, por meio dela, sabe-se quem são os familiares que residem junto ao Ator.

Exemplo 23

Texto 3 – linha 10-11	
<i>[..] se portar</i>	<i>em determinados momentos [...]</i>
Processo mental	Circunstância de extensão (frequência)

Como visto, no Exemplo 23, o processo mental tem sua complementação a partir da circunstância. Não há o Fenômeno, como indicado. Deste modo, este aspecto é caracterizado pela circunstância, com o sentido de frequência, sendo o elemento complementar à construção do sentido estabelecido pelo processo mental.

O percurso de análise das circunstâncias mais recorrentes buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: *como a variável de registro campo contribui para a análise da produção textual dos alunos?* Como se evidenciou, na interpretação dos dados, as circunstâncias pertencem aos elementos periféricos da estrutura experiencial da oração (cf. subseção 5.2.1), pois complementam o sentido dos processos, não sendo, portanto, essenciais, como é o caso dos participantes em boa parte das ocorrências analisadas. Contudo, seu uso auxilia na construção de sentido e, nos dados em análise, nas especificações vistas como necessárias pelos estudantes colaboradores da investigação.

Na seção que segue, passa-se a discussão da prática de letramento, a qual se relaciona às produções escritas analisadas nesta seção.

5.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Nesta seção, responde-se à pergunta de pesquisa: *que informações os eventos de letramento observados, em aula de Língua Portuguesa, revelam sobre uma prática de letramento?* Apresentam-se, para isso, trechos do diário de campo (ANEXO 4)⁹⁶ referentes ao observado nos encontros destinados à produção escrita analisada na seção anterior. A complementação, com a presente interpretação, corrobora ao entendimento do texto, situando o seu processo em sala de aula. Deste modo, a discussão dos dados sobre a prática de letramento se relaciona às reflexões teóricas construídas neste estudo (cf. seções 3.1, 3.2, 3.3, 3.4).

O percurso de trabalho que envolveu a prática de letramento, o qual durou quatro encontros com sete períodos ao total (aproximadamente 6h35min), organizou-se em diferentes eventos, representados na Figura 13.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como constatado na Figura 13, foram observados sete *eventos de letramento* (HEATH, 1982/2004) que se constituíram nos distintos registros de língua (oral ou escrito), aliados à escrita e à leitura, com vista à produção textual, ou seja, o conjunto de sete eventos compôs a *prática de letramento* (STREET, 1993/2004), que gerou a produção escrita analisada nas seções 5.1 e 5.2, respectivamente. Os eventos de letramento constituintes dessa prática se revelaram dialéticos, por se construírem na cadência de interação entre o professor e

⁹⁶ As referências dos relatos serão datadas (ANEXO 4).

os alunos. Assim sendo, há a reverberação, em algum nível, das ações postas em prática, nos específicos eventos, para sua integralidade.

Em cada um dos eventos de letramento observados, interpretaram-se os procedimentos, realizados pelo docente, no trabalho com a leitura e com a escrita, orientando-se pelos conceitos trazidos pelo *dispositivo pedagógico*, operacionalizado por meio das regras *distributivas, de recontextualização e avaliativas* (BERNSTEIN, 1990). Dessa forma, o diálogo entre os conceitos de *prática de letramento* (STREET 1993/2004), *eventos de letramento* (HEATH, 1982/2004) e *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990) auxiliou no entendimento do que ocorreu na sala de aula com a culminância da produção textual (cf. seções 5.1 e 5.2). A identificação dos eventos é verificada no que segue.

(a) No *primeiro evento*, o professor exibiu um vídeo contendo uma entrevista com “jovens rolezeiros”, nela adolescentes falam sobre o que é o “rolê” em São Paulo e sobre suas vestimentas, as quais caracterizam sua identidade. O som do *funk* é a trilha dos relatos apresentados, que trataram sobre o preconceito social passado pelos “rolezeiros” e as especificidades envolvidas como namoro, modo de enxergar o outro, interações pelo *Whatsapp*, etc.

Neste evento de letramento, percebeu-se a maneira como o *dispositivo pedagógico* (cf. seção 3.3) auxiliou na orientação das atividades, ao ser iniciada a discussão sobre o tema por meio de um vídeo. O referido grupo de rolezeiros, representado na entrevista audiovisual (evento 1), serviu como desmistificação quanto ao modo de entender o tema das juventudes. A complexidade envolvida no trabalho com a identidade fez os estudantes se alertarem para as suas diferenças, pois o perfil juvenil escolhido para iniciar as discussões, qual seja o dos rolezeiros, provocou um estranhamento no plano da alteridade. Não foi um texto escrito que serviu para iniciar o trabalho com o tema, pois os próprios jovens paulistas se caracterizavam por meio de suas distintas falas no vídeo.

Depreenderam-se desse evento, as *regras de recontextualização*, destacadas por Bernstein (cf. seção 3.1), as quais foram inferidas na proposição ao discutir uma temática a partir da exposição de um vídeo com a finalidade de construir um conceito de juventude. Por meio de um recurso diferente ao texto escrito, os alunos tiveram de interpretar o início da discussão a partir dos diferentes sentidos construídos no vídeo (COPE; KALANTZIS, 2009/2010).

Sendo assim, o entendimento do conceito de juventude, explorado na produção escrita dos alunos colaboradores do estudo, foi construído por meio de recursos que extrapolam o texto escrito. Quanto aos diferentes meios utilizados para construção do conhecimento, Halliday (2006) propõe no nível cinco, a *tecnologia do letramento* (cf. seção 3.2), neste plano de análise, discutem-se as perspectivas complementares ao entendimento das práticas de letramento, a partir de outros recursos tecnológicos, os quais auxiliam no trabalho com a escrita e a leitura. Por meio de diferentes modos de apresentação do conteúdo, como o vídeo, estabeleceu-se a construção de diferentes saberes ligados ao tema das juventudes.

Ainda neste primeiro evento de letramento, como estratégia recorrente para elucidar *como* o tema das juventudes foi inicializado pelo docente, nota-se que, pelas *regras de recontextualização*, o vídeo passa a ter a função de iniciar a apropriação de um tema ligado à identidade. A ação do professor demonstrou a tentativa de construir um conceito de modo ampliado, interpretando as diferentes posturas dos “rolezeiros”, diante de situações relacionadas ao seu cotidiano, como reflexo de elementos identitários; concomitante a essa ação, percebeu-se a ênfase dada na fala dos jovens paulistas, a qual visa à compreensão do estigma social que esse grupo enfrenta. Aspecto refletido na construção da proposta e nos textos produzidos pelos estudantes colaboradores da investigação (ANEXO 7).

(b) No *segundo evento*, houve uma reação inusitada dos discentes, como apontado no relato (dia 09/01): “Os alunos riram bastante das respostas dadas pelos entrevistados, pois elas tratavam sobre questões atreladas ao relacionamento e interesse entre os pares desse grupo”. Verificou-se, neste evento, um estranhamento do docente com a reação dos estudantes, pois o vídeo causou humor. Contudo, apesar da reação inicial, estabeleceu-se o debate sobre o conteúdo.

Neste evento de letramento, o professor foi o principal mediador das falas construídas pelo alunado (cf. *dispositivo pedagógico* - cf. seção 3.3). O apontamento realizado sobre a concepção de leitura freiriana (cf. seção 3.2) demonstrou que a discussão parte de um princípio no qual os alunos se identifiquem e tragam suas interpretações com o tema para que, após, seja construído outro conceito, este direcionado ao conhecimento científico (HALLIDAY; MARTIN, 1996). Como constatado, no primeiro e no segundo evento, a oralidade foi o registro de língua privilegiado no início da prática de escrita e de leitura analisada. A esse respeito, Street (1993/2004), ao propor o conceito de prática de letramento

(cf. seção 3.2), entende-o como relacionado também à oralidade, como manifestação da língua, que constrói o conhecimento.

A análise do dado elucidou a noção de letramento proposta por Christie (1998), quando a autora destaca que os diferentes usos da língua são empregados, ao longo do cotidiano, para realizar determinados objetivos, os quais, em muitos casos, resultam na culminância do oral frente ao escrito. Exemplo disso foi a prática de letramento analisada nesta seção, a qual descreve o professor como o mediador, que se valeu de *dispositivo pedagógico*, mais precisamente, das *regras de recontextualização* (cf. seção 3.3) ao selecionar as informações consideradas como relevantes para iniciar o debate sobre um assunto complexo, como o referente ao conceito de juventudes.

Como ressaltado pelo docente, a finalização da prática de letramento ocorreu com a entrega de uma produção escrita, a qual simbolizou, pelas *regras avaliativas* (cf. seção 3.3), o prestígio do escrito frente ao oral, uma vez que é a produção textual o produto avaliado pelo docente. A esse respeito, Snyder (2008), ao tratar do currículo, defende o seu caráter ideológico, aspecto que reflete na avaliação da prática de letramento, pois o texto é assumido como um documento que comprova o conhecimento linguístico do estudante, sendo o único meio requerido pela avaliação do professor.

(c) No *terceiro evento*, foram apresentados slides, os quais continham infográfico com dados sobre as populações juvenis no mundo, excertos de textos teóricos e imagens de diferentes perfis de jovens. Requereu-se aos estudantes, nesse evento, a interpretação de distintas formas, pela linguagem, de construção do saber. Esse evento de letramento representou certa importância ao alunado, como destacado no relato (dia 09/01): “Constatou-se, nessa aula, que alguns alunos anotavam as discussões realizadas pelo professor nos slides e outros tiravam foto”. O registro da discussão pareceu adequada para a posterior produção escrita dos alunos.

Neste evento de letramento, a escrita, por parte dos estudantes, foi um recurso para construção do conhecimento. Pela imersão do pesquisador no contexto da prática de letramento, notou-se o ato autônomo de alunos reproduzirem as discussões orais, sem a orientação dada pelo professor, em seus cadernos. O ato de registrar o conteúdo exposto pelo docente, junto às observações pessoais do que é mencionado, relacionou-se ao evento de letramento (HEATH, 1982/2004), por mostrar a seleção de informação feita pelos alunos, a

partir de suas leituras dos slides. A esse respeito, destaca Chartier (2014), sobre o recurso da cópia em sala de aula:

Ao copiar um texto, o aluno, a uma só vez, adquire novos saberes (quando por exemplo copia um resumo de história ou de geografia); assimila as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita (quando copia um texto literário, uma poesia); e internaliza a atenção à ortografia. A *cópia*, então, não é uma atividade banal e pode ajudar na aprendizagem das crianças, quando trabalhada de forma significativa e contextualizada. (CHARTIER, 2014, p. 80, *grifo da autora*)

Chartier (2014) trata do trabalho da cópia como uma prática que auxilia a construção do saber (cf. seção 3.4). Esta interpretação parte do princípio consciente do ato de *copiar* ou *anotar*, ou seja, o estudante sabe a razão pela qual faz o registro de algo. Este evento de letramento demonstrou o processo de cópia consciente do alunado, uma vez que eles fazem anotações pessoais a partir das discussões iniciadas pelo professor e da leitura do material apresentado. O registro, por fotografia, foi um alargamento do sentido de cópia de Chartier (2014), desde que se entenda a foto como um registro consciente do que ocorre em determinado evento de letramento. Assim, a discussão do papel da cópia e da fotografia pode ser embasada pelo estudo de Christie e Simpson (2010) (cf. seção 3.2), quando os autores mencionam que atuais práticas de escrita e de leitura exigem a relação entre distintas manifestações da linguagem. Ao serem apresentados infográfico, trechos de textos teóricos e imagens, os alunos perceberam a necessidade de compilar a discussão de distintas informações em seus cadernos, seja copiando o conteúdo lido nos slides, seja anotando observações feitas, oralmente, pelo professor ou pelos seus próprios apontamentos. Halliday (1996) corrobora ao entendimento do letramento em uma perspectiva ampla de construção de significado, no nível denominado por ele como *fronteiras do letramento*, em que se entende que ser letrado é construir relações de sentido entre diferentes manifestações da linguagem.

As ações constatadas no docente, ao produzir e se valer do *dispositivo pedagógico* (cf. seção 3.3) foram veiculadas pelas *regras distributivas*, ao selecionar as informações a serem expostas aos alunos; pelas *regras de recontextualização* (cf. seção 3.3), ao transpor a discussão aos estudantes, constatou-se que o professor demandou dos alunos a leitura e sua consequente interpretação de diferentes maneiras de produção de sentido. Os educandos necessitaram construir, portanto, relações entre os diferentes dados com a exposição de infográfico, entendido como um *macrogênero* (cf. seção 2.1.1), por conter informações numéricas que dialogam com as imagens e o escrito. Como também, foi necessário compreender as construções teóricas sobre o conceito de juventudes, as quais se alinham às

escolhas do docente ao entender o momento vivido pelos estudantes em uma perspectiva sócio-histórica. Por fim, a seleção de fotos, as quais exemplificam os diferentes perfis juvenis escolhidos pelo professor, suscita o entendimento sobre os diferentes modos de interpretar às juventudes.

(d) No *quarto evento*, o professor retomou os assuntos expostos nos slides, à vista disso houve o alinhamento da discussão ao tema da proposta de produção escrita. Neste momento, houve transposição dos diferentes conhecimentos produzidos pelas informações apresentadas, nos slides, ao plano didático (cf. *dispositivo pedagógico* - cf. seção 3.3). Para tanto, o professor contextualizou as razões das juventudes serem uma preocupação aos órgãos governamentais, considerando sua localização intermediária entre a população infantil e a adulta, e, por consequência, serem os futuros trabalhadores; portanto, os responsáveis pela economia das nações pontuadas pelo infográfico. A diversidade composta pelas diferentes realidades dos jovens se mostrou como um agravante às políticas governamentais adotadas para o estabelecimento de igualdade de oportunidade a todas as juventudes.

Como desdobramento do *dispositivo pedagógico*, verificou-se à *regra de recontextualização* (cf. seção 3.3), a qual é elucidada no relato (09/01): “A discussão central realizada na aula foi sobre os distintos modos de definir a juventude, para isso, o professor trouxe algumas citações de estudiosos da área e, por meio de exemplos, ilustrou as suas colocações”. A leitura dos textos teóricos, da interpretação do infográfico e sua culminância nas diferentes imagens de jovem compara-se à regra de *recontextualização* (cf. seção 3.3), ao professor transpor diferentes informações aos estudantes a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de seus textos.

Neste evento de letramento, as *regras de recontextualização* (cf. seção 3.3) ficaram evidentes, pois a mediação realizada, pelo docente, contribuiu ao entendimento do tema da proposta escrita, como constatado no relato (15/01): “O educador fez a leitura do texto e, como de costume, comentou as partes da produção, inclusive solicitou que os alunos focassem no dado referente ao Brasil e à população jovem”. A condução feita pelo professor, qual seja a de ler a proposta em sala de aula, junto aos estudantes, delineou este evento de letramento, o qual repercute no trabalho com a leitura e o gênero de texto em sala de aula. Tal encaminhamento adotado, pelo docente, buscou que textos focassem em perfis juvenis brasileiros. A discussão partiu do infográfico, o qual apresenta dados mundiais, mas as

imagens e a maneira de interpretar as informações teóricas, a partir das *regras de recontextualização* (cf. seção 3.3), conduziu o alunado a pensar na realidade brasileira das juventudes.

Ao mesmo tempo, por meio das *regras distributivas*, o professor selecionou o que deve conter nos textos elaborados pelos estudantes. Este aspecto se relacionou ao nível da *ideologia do letramento*, proposto por Halliday (1996) (cf. seção 3.2), pois a proposta previu o posicionamento individual do estudante. Ao solicitar uma possível solução para problemática no gênero (cf. seção 5.1), almejou-se uma reação do aluno em compreender os reflexos que distintos perfis juvenis têm na sociedade.

(e) No *quinto evento*, o professor esquematizou o gênero de texto (cf. subseção 5.1). Como elucidado no relato (15/01): “O educador realizou, no quadro, um esquema que dividia as perguntas em três parágrafos. No primeiro, deveria conter os argumentos referentes à escolha do perfil jovem; no segundo, o detalhamento sobre o jovem e o grupo, indicando o local social em que ele se localiza; no terceiro, o estudante deveria apontar possíveis soluções à problemática, caso fosse um perfil que gerasse problemas à sociedade ou indicar a importância desse perfil de jovem ao país”. Esse modo de compor a produção escrita, junto aos os alunos, revelou a maneira como os textos foram apresentados (cf. seção 5.1).

Neste evento de letramento, constataram-se as *regras de recontextualização* (cf. seção 3.3), no sentido de delinear a estrutura genérica das produções analisadas (cf. seção 5.1). O trabalho com o gênero de texto, pelo professor, partiu da discussão oral para apropriação do tema (primeiro e segundo eventos de letramento). Já a escrita suscitou a esquematização, montada pelo docente, quanto ao modo do gênero se estruturar. Como se averiguou, no trecho mencionado do dia 15/01, não houve um direcionamento quanto ao número de parágrafos ou períodos, mas sim um encaminhamento informacional do que é necessário conter na produção escrita.

A concepção adotada para o que se constitui um texto, junto aos estudantes, auxiliou no entendimento de como o docente concebeu o trabalho com a escrita e leitura em sala de aula, não delimitando determinadas estruturas, aspecto que foi verificado na análise do gênero (cf. seção 5.1). Cabe ressaltar, contudo, a escolha pelo gênero da família do *argumentar* (ROSE, 2011), a qual se alinha ao que Halliday (1996) define como nível *contextual do letramento*. Neste referido nível (cf. seção 3.2), as práticas de letramento servem como

cenário ao entendimento dos diferentes valores dados a certos textos. O gênero de texto que instancia a *exposição* (ROSE, 2011) compreende as práticas educacionais atreladas às *regras avaliativas* (cf. seção 3.3), reproduzidas pelo docente, as quais conceberam o gênero *argumentar* como importante de ser trabalhado no currículo e, também, visto como instrumento avaliativo, ao considerar a própria simbologia do último trimestre, qual seja, a de fechamento do que foi desenvolvido ao longo do ano.

(f) No *sexto evento* ocorreu a produção do esboço textual e posterior leitura pelos colegas. Como destacado no relato (15/10): “O professor solicitou que fosse realizado, inicialmente, um rascunho do texto, na folha de caderno, para, depois, passar a limpo, na folha oficial, destinada à escrita da produção”. Este momento de prática de letramento significou o ato reflexivo da escrita e da leitura para o estudante.

Quanto ao ato reflexivo de leitura, seguindo Freire (1982), entende-se essa habilidade como elemento auxiliador do compartilhamento de saberes. O ato reflexivo de escrita, neste evento de letramento, é interpretado a partir do significado do texto como *artefato* (cf. subseção 2.2.1), constituindo o conhecimento linguístico e o posicionamento frente à escolha de um perfil de jovem, a partir dos sentidos construídos pela língua. O rascunho foi uma maneira de o docente trabalhar a escrita e a leitura do gênero de texto a ser produzido pelos estudantes, por entender que o processo de leitura e escritura passa por essa perspectiva reflexiva (FREIRE, 1989).

Quanto à maneira de interpretar o valor do texto (STREET, 1993/2004), no grupo observado, constatou-se que o esboço textual, ao ser lido a outro colega ou mesmo servindo como esquema para a versão final, conferiu ao texto um caráter de relevância simbólica, aspecto que se relaciona ao nível do *mundo escrito*, apontado por Halliday (1996) (cf. seção 3.2). Neste nível, a escrita assumiu o papel de detentora dos conhecimentos necessários a serem desenvolvidos pelos estudantes. A possibilidade de outro colega ler o texto, como elucidado no relato (16/01): “O professor ressaltou que não ia pedir que os alunos se separassem para produzir seus textos, por isso eles deviam aproveitar a oportunidade para ler os seus rascunhos aos colegas e lhes solicitar a opinião”, somando-se a uma visão cooperativa de visão de leitura (FREIRE, 1989 - cf. seção 3.2), previu que os textos tivessem, antes da escrita, interlocutores para além do professor como único leitor/avaliador da produção escrita.

As ações exemplificadas, no sexto evento de letramento, demonstraram que as *regras avaliativas* (cf. seção 3.3) não se encontram direcionadas apenas ao professor, como no segundo e quinto evento de letramento, uma vez que o grupo de alunos exerceu a função de avaliar e/ou de dar um retorno aos textos dos demais colegas. A leitura, neste evento, foi significada em um espectro ampliado de entendimento (FREIRE, 1989), no qual outras pessoas leem e apreciam o gênero de texto produzido, conferindo-lhe um caráter concentrador de certo saber (CHRISTIE; SIMPSON, 2010 – cf. seção 3.2).

(g) Por fim, no *sétimo evento*, houve o fechamento da prática de letramento observada com a finalização da versão final do texto pelo aluno. Uma folha oficial padronizada foi entregue aos estudantes para que fosse transcrito o rascunho.

Neste evento, constatou-se a culminância da *regra avaliativa* (cf. seção 3.3), pois o professor, após o trabalho de discussão sobre o tema e de estrutura do texto, recolheu-o para posterior avaliação e conclusão da prática de letramento.

Averiguou-se que a *língua escrita*, como apontado por Halliday (1996) (cf. seção 3.2), foi privilegiada nesta prática de letramento, ao considerar que a produção textual foi o instrumento utilizado para avaliação do aluno. A noção de gênero (MARTIN; ROSE, 2012/2018), mostrou-se saliente, pois ela o vincula à função do texto a determinada ação. Por mais que existisse uma discussão do tema por diferentes meios, demandados pela leitura, o texto constituiu-se em um dos meios do professor avaliar tais eventos em uma prática institucionalizada. A escola, como agência de letramento (cf. seção 3.4), tem essa função, como apontam Cope e Kalantzis (1993), pois, houve, na análise dos distintos eventos, um direcionamento do docente para o trabalho com a autonomia linguística do estudante; contudo, sabe-se que o currículo, de acordo com Snyder (2008) prioriza o escrito.

O percurso de análise das práticas de escrita e de leitura tratados nesta seção, a partir de uma perspectiva *ênica* (cf. subseção 4.4.1), possibilitou a resposta à pergunta de pesquisa: *que informações os eventos de letramento observados, em aula de Língua Portuguesa, revelam sobre uma prática de letramento?* Constatou-se a complementação no entendimento sobre o padrão genérico de construção textual (cf. seção 5.1), bem como o modo de apropriação do tema para posterior construção do *campo* (cf. seção 5.2) nas produções escritas, ao se observar os procedimentos de escrita e de leitura que os alunos realizaram em sala de aula.

A observação da prática de letramento auxiliou nas interpretações quanto aos indícios que levaram os colaboradores da pesquisa a escreverem seus textos com características que convergiram a uma única estrutura esquemática de gênero em particular. Assim, a partir do modo de organização textual, compreenderam-se os sentidos criados nos textos (cf. seção 5.1 e 5.2). Pela análise da prática de letramento, entendeu-se como foram originadas as produções escritas pertencentes ao *gênero* da família do *argumentar* (ROSE, 2011), como se constatou, nos diferentes eventos, o modo de trabalho com a proposta e com o texto corroborou na estruturação da variável de registro *campo* (cf. seção 2.1.1).

Na seção que segue é apresentada a síntese dos dados de pesquisa interpretados neste estudo.

5.4 SÍNTESE DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, sintetizam-se os resultados deste estudo, a partir das perguntas elaboradas para esta investigação.

Quanto à primeira pergunta de pesquisa, a saber: *o que as produções escritas revelam sobre a estrutura genérica dos textos?* Os resultados indicaram, por meio da análise do gênero pela perspectiva da LSF (EGGINS, 2002; ROSE, 2011; ROSE; MARTIN, 2012/2018), a ocorrência do gênero da família do *argumentar*. A partir do estabelecimento das *fases* e *etapas* foi possível constatar os diferentes modos de construção do gênero pelos participantes. Nas sete produções que constituíram o corpus, os resultados mostraram as seguintes estruturas: (a) Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Solução para problemática; (b) Tese ^ Argumento 1 ^ Solução para problemática; (c) Tese ^ Argumento 1 ^ Argumento 2 ^ Reiteração da tese. Os diferentes modos de delineamento do gênero correspondem ao contexto específico do qual os alunos colaboradores de pesquisa fazem parte, mas também demonstraram certa dificuldade para produzir uma estrutura esquemática de um gênero. Por sua vez, a produção escrita analisada em detalhe, incluindo suas *etapas* e *fases*, demonstrou que os argumentos construídos se referem a características atribuídas ao perfil juvenil e que a parte final do texto revelou a *exposição* de um ponto de vista direcionado às ações governamentais para a qualidade de vida da população jovem brasileira.

Os resultados indicaram que os argumentos desenvolvidos pelos alunos colaboradores do estudo refletem a necessidade dos estudantes ainda receberem mais orientações e práticas de leitura e de escrita para que pudessem dar conta, com certa facilidade, de uma proposta que lhes solicitou a elaboração livre de um perfil juvenil e, também, incluísse razões de o jovem

ser um representante de um grupo dentro da sociedade. O reflexo disso foi inferido, principalmente, no estabelecimento dos argumentos, ao considerar que, em algumas produções escritas, um único argumento compôs o perfil de jovem escolhido na etapa *argumentação*. Este aspecto revelou a dificuldade para o embasamento da *tese*. A análise do gênero possibilitou, portanto, constatar tal situação com a leitura e a escrita no contexto investigado.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, a saber: *como a variável de registro campo contribui para a análise da produção textual dos alunos?* Seguiu-se o procedimento analítico proposto por Eggins (2002). Em específico, analisou-se a variante de registro *campo*. Para isso, verificou-se, a partir do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), os processos recorrentes nas produções, os quais revelaram como processos mais periódicos os *materiais*, os *mentais* e os *relacionais*. Ressalta-se, ainda, que os processos *materiais* e *mentais* tiveram uma diferença quantitativa pouco significativa. Tal aspecto parece indicar uma diferença, quando é verificada a organização da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), quanto ao estudo dos processos, Halliday e Matthiessen (2014) argumentam que incidência dos processos materiais é mais representativa do que a dos mentais nos textos.

Quanto à construção do *campo*, constatou-se, a partir da análise, que os *processos materiais* estavam relacionados às obrigações impostas socialmente, às atitudes das pessoas que convivem com o perfil de juventude, às práticas dos jovens, às ações esperadas dos pais/responsáveis e do governo. Quanto aos *processos mentais*, estes se vincularam aos gostos e reflexões dos perfis escolhidos, bem como particularidades que envolveram as juventudes construídas pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Já os *processos relacionais* estiveram atrelados à construção de diferentes sentidos no texto, seja auxiliando na identificação e na caracterização do perfil juvenil escolhido, seja apontando o meio social em que vive, como também problematizando maneiras para a possível solução das constatações sociais suscitadas.

Os resultados, no que diz respeito às *circunstâncias*, demonstraram a ocorrência das de *localização*, de *acompanhamento* e de *extensão* como mais periódicas nas produções escritas. As *circunstâncias de localização* auxiliaram na construção do sentido designando o lugar ou o tempo. As *circunstâncias de acompanhamento* colaboraram para a complementação do sentido dos participantes dos processos, indicando a companhia. Por fim, as *circunstâncias de extensão* contribuíram no entendimento da frequência de certas ações atribuídas aos participantes ou processos.

A análise léxico-gramatical, a partir da variável de registro *campo*, permitiu um detalhamento interpretativo linguístico por ter sido contemplada a análise de gênero proposta neste estudo. A construção dos sentidos do texto, mais especificadamente, a sua interpretação como *artefato*, ou seja, elemento que instancia o sistema linguístico e, como desdobramento, revelou algo a mais, como é o caso dos diferentes arquétipos juvenis construídos pelos estudantes colaboradores desta pesquisa, mostrou a importância da análise sistêmica tanto do extrato pertencente ao gênero quanto do extrato relativo ao registro. Por meio da análise do sistema de *transitividade*, constataram-se distintas maneiras de construção do *campo*, mas semelhança quanto ao requerimento dos recursos semânticos fornecidos pelos processos pela perspectiva da LSF. Considerar a construção dos sentidos em uma analogia ao vitral, nesta investigação, é refletir linguisticamente como os participantes do estudo se enxergaram, pois os perfis traçados revelaram, em alguma medida, as pressões sociais, desejos e anseios vividos, na fase do Ensino Médio, pelo alunado.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, a saber: *que informações os eventos de letramento observados, em aula de Língua Portuguesa, revelam sobre uma prática de letramento?* Valeu-se de quatro relatos que descrevem as ações envolvidas nas práticas de leitura e de escrita, a fim de contextualizar o modo como as produções textuais foram originadas. Ancorou-se em dois conceitos para esquematizar o observado, a saber: *eventos de letramento* (HEATH, 1982/2004) para entender uma *prática de letramento* (STREET, 1993/2004), foco desta pesquisa. Considerou-se, também, a proposição de Soares (1998/2006) sobre como caracterizar uma pesquisa em letramento, qual seja a de contemplar elementos contextuais como salientes para entender o sentido dado a certo texto escrito (STREET, 1993/2004) pelos integrantes de determinado grupo. Cada um dos *eventos de letramento* interpretados permitiu que fosse relacionado ao conceito de letramento desenvolvido por Christie e Simpson (2010). Portanto, conceber as práticas de escrita e de leitura como momentos de construção do saber a partir de diferentes manifestações da linguagem e de um conceito imbricado nas ideologias de poder que estruturam a sociedade e repercutem nas práticas escolares revelou o letramento recorrente no ambiente sob investigação deste estudo.

A partir dos *eventos de letramento* analisados foi possível averiguar os diferentes focos adotados, pelo docente, no trabalho pautado com o texto. Os momentos de execução de desenvolvimento da construção da produção escrita estiveram condicionados, inicialmente, com a oralidade e com a leitura, porém a escrita foi a manifestação de linguagem sobressaliente no plano avaliativo das ações do docente. O conceito de *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1990) e as regras *distributivas*, de *recontextualização* e *avaliativas* (cf. seção

3.3) pautaram o entendimento da construção do conhecimento observado pelas práticas do docente. Assim sendo, a interpretação da prática de letramento permitiu, a partir das definições de Street (1993/2004) e de Heath (1982/2004), compreender a práxis pedagógica, complementar ao entendimento do que estava ocorrendo nesse contexto cultural que se situou a pesquisa.

O diálogo teórico de diferentes campos demonstrou a necessidade do letramento ser observado em esfera interdisciplinar para melhor entendimento de uma prática em particular. A perspectiva êmica (cf. subseção 4.4.1) possibilitou, portanto, complementar o entendimento sobre o padrão genérico de construção textual (cf. seção 5.1), pois se viu como o processo de geração do texto foi realizado, bem como o modo de apropriação do tema para posterior construção da variável de registro *campo* (cf. seção 5.1) no texto. Os vídeos, textos teóricos, infográfico, imagens, revelaram o trabalho com os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009/2010). A interação dos participantes com o professor elucidou a necessidade de ampliar diferentes ações no trabalho com a linguagem como importantes ao entendimento da produção escrita.

Os resultados verificados e derivados das respostas às duas primeiras perguntas auxiliaram na compreensão da prática de letramento. Contudo, a observação das ações do docente, bem como as interações realizadas, em aula, com os estudantes, aspectos respondidos pela terceira pergunta de pesquisa, elucidaram os trabalhos que envolveram a escrita e a leitura. Sendo assim, as três perguntas, elencadas nesta pesquisa, auxiliaram na compreensão do padrão esquemático de construção do gênero, as escolhas linguísticas que o compõem, como também o cenário que abarcou a prática de letramento representada na produção escrita.

No capítulo que segue, fazem-se as considerações finais do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dê um rolê

*Não se assuste pessoa
Se eu lhe disser que a vida é boa
Enquanto eles se batem
Dê um rolê e você vai ouvir
Apenas quem já dizia
Eu não tenho nada
Antes de você ser eu sou
Eu sou, eu sou
Eu sou amor da cabeça aos pés*

Os novos baianos

Este estudo doutoral foi composto a partir de dois modos complementares de visão, a saber: o primeiro relacionado ao desafio teórico em produzir uma tese no campo da educação linguística; o segundo e motivador de seu início, diz respeito à necessidade em entender e responder anseios decorrentes da experiência docente. A metáfora do vitral (cf. subseção 2.2.1) representa, deste modo, uma maneira de esboçar o entendimento do estudo textual, mas também uma possibilidade de interpretar a linguagem e, em um espectro amplo, a vida. Quanto ao estudo linguístico, pela perspectiva da LSF, alicerçou-se na investigação da língua (HALLIDAY, 1978/2013; 1982; 1985; 2017) e do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY, 2017) para *analisar produções escritas de um grupo de estudantes do Ensino Médio, a partir de uma prática de letramento observada em sala de aula de Língua Portuguesa*. Deste modo, buscou-se também embasamento em estudos de *letramento crítico* (STREET, 1993/2004), considerando *práticas de letramentos* (STREET, 1993/2004) e *eventos de letramento* (HEATH, 1982/2004), assim como os desdobramentos que as investigações em práticas de leitura e escrita tiveram ao longo dos anos (BARTON, 1994; KALMAN, 2003; GEE, 2010; COPE; KALANTZIS 2009/2010). Destacaram-se as especificidades envolvidas no contexto brasileiro (FREIRE, 1982; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998/2006; ROJO, 2006), para então apresentar a perspectiva de letramento adotada neste estudo (CHRISTE; SIMPSON, 2010), a qual dialoga com a investigação sistêmica (CHRISTIE, 1993, 1998, 2010; HALLIDAY, 1996; MARTIN, 1996; MARTIN; ROSE, 2012/2018).

Ao conceber o texto em analogia ao vitral, ou seja, como elemento que carrega, em sua composição, diferentes cores em distintas formas, as quais, ao refletirem a luz, produzem um efeito de contemplação, pode-se perceber a potencialidade da escrita e seus desdobramentos para educação linguística. O texto como elemento para descoberta de algo a

mais, isto é, como *artefato* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) revela não somente indícios quanto a sua composição, mas também quanto às características individuais de quem o escreve. Neste estudo doutoral, ele foi concebido como um vitral para construção de significados, pois as cores atribuídas aos *processos*, por Halliday e Matthiessen (2014), a partir dos sentidos constitutivos, permitem mapear os distintos modos de composição das produções escritas dos estudantes. Ao mesmo tempo, a prática de letramento relatada elucida as diferentes cores representadas nas identidades dos estudantes, as quais refletem seu modo de pensar e agir no mundo. Compreender o trabalho realizado, bem como a maneira como o alunado participou do processo de produção escrita é uma possibilidade de complementar o vitral, pois o entendimento de quem são os alunos auxilia na contextualização sobre os fatos que influenciaram determinado percurso de escrita da produção textual. Sendo assim, a língua permite, por sua possibilidade multicolor, formar os vitrais, os quais revelam escolhas lexicais que inserem as opiniões dos alunos participantes da pesquisa sobre o modo de interpretar o período juvenil.

Cabe destacar que o estudo analítico do texto, metaforicamente comparado ao vitral, foi possível a partir do modelo de análise do gênero proposto por Eggins (2002). Para tanto, foi analisada em detalhes uma produção, a qual representou o padrão das sete produções que fizeram parte do corpus da pesquisa. Tais produções revelaram uma estruturação semelhante a da família de gênero do *argumentar* (ROSE, 2011), ao instanciar a *exposição* (cf. seção 5.1). Como verificado, há uma maneira de formar a construção dos argumentos a fim de representar um perfil de jovem. A análise léxico-gramatical, por meio da *metafunção ideacional* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), possibilitou a verificação de construção da variável de registro *campo* (HALLIDAY, 1978/2013) dos textos. Constataram-se como processos mais recorrentes, ou seja, como cores mais salientes para composição do vitral os processos *materiais*, *mentais* e os *relacionais*, os quais auxiliaram no delineamento dos diferentes perfis de juventudes nas produções escritas, tal aspecto revela o modo como os participantes se enxergam e refletem, em seus textos, um período marcado por incertezas e por cobranças, muitas vezes, respondidas e aprofundadas ao longo de sua formação no mundo. O enriquecimento na interpretação dos dados foi possível com a análise êmica da prática de letramento, a qual permitiu um melhor entendimento quanto à razão de determinadas cores serem escolhidas em detrimento a outras. Para isso, os conceitos de Bernstein (1990) sobre o *dispositivo pedagógico* e as *regras distributivas*, de *recontextualização* e *avaliativas* indicaram o entendimento sobre as ações do docente nos

diferentes *eventos de letramento* que culminaram na prática relatada no diário de campo do investigador, um dos dados que compõe a pesquisa.

Quanto ao primeiro modo de visão do objeto de estudo, averiguou-se que a LSF possibilitou o entendimento: (i) da razão de um texto significar o que significa, por meio da análise de gênero e léxico-gramatical; (ii) da relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação, ao constatar a instanciação destes aspectos exógenos à língua nas produções escritas e na análise da prática de letramento; por fim, (iii) do aprendizado da língua materna: leitura e escrita, ao investigar o letramento relacionado às ações do professor na aula de Língua Portuguesa. Desta maneira, a LSF mostrou-se como uma teoria profícua aos estudos que envolvem a educação linguística.

No tocante ao plano de construção da pesquisa, mais precisamente, ao seu corpus, percebeu-se que a quantidade de textos demonstrou certa limitação de sistematização e de análise nos dados, possivelmente, mais produções escritas poderiam atenuar as análises realizadas. Contudo, vale salientar o apontamento de Eggins (2002), a qual destaca que o grande número de textos e seu modo de interpretar não assegura o plano analítico, pois diferentes interesses conduzem a natureza de construção de uma pesquisa, o que torna múltiplo o trabalho que envolve o texto como dado de investigação. Sendo assim, o estudo textual sempre fica em aberto a outras possibilidades de condução em seu plano interpretativo. Ao mesmo tempo, reconhece-se a dificuldade no recrutamento de participantes para execução da pesquisa, principalmente, no contexto escolar do Ensino Médio, em que os alunos tiveram de comparecer no período contraturno. A realização da investigação em um período de retomada de aulas, devido à greve do magistério estadual, gerou certos percalços que limitaram o trabalho do pesquisador.

No que tange à visão complementar, qual seja a de professor-pesquisador que busca respostas aos anseios docentes enfrentados em seu cotidiano, verificou-se que a perspectiva do texto como vitral e o interesse no estudo do letramento, auxiliou no entendimento de determinados acontecimentos recorrentes em sala de aula. Compreender a dinâmica de trabalho com a língua, a partir de uma perspectiva de emancipação linguística, é entender os impactos que a cultura escrita exerce na formação do alunado. No contexto de pesquisa analisado, constatou-se que os participantes tinham contato com outros gêneros em seu cotidiano, aspecto que demonstra a necessidade em compreender os diferentes significados atribuídos à leitura e à escrita. Por mais que a escola seja a principal agência de letramento para formação humana e integral, há que se legitimar as experiências trazidas pelos estudantes e aproximá-las do trabalho realizado em sala de aula. A construção dessa tese se deu em

momentos importantes de formação profissional. O fato de estar inserido no ambiente acadêmico, mas também ao observar as demandas da escola, torna este estudo um reflexo do professor que acredita e defende a importância da prática aliada à teoria. Os anseios vividos em momentos como a ocupação da escola pelos estudantes, o retorno de uma greve e os sentimentos percebidos no grupo de educadores reverbera nas reflexões construídas ao longo do texto. Sendo assim, o vitral é composto por diferentes tonalidades que representam a construção de um docente que concebe a escola como um espaço de encontros. A educação enfrenta há algum tempo descrédito no país. Tal aspecto ecoa nas políticas governamentais, muitas vezes, unilaterais, pois estas chegam prontas na mão dos professores e passam a ser consideradas como a salvação do que na realidade demandaria um grande projeto de modificação e de diálogo entre o governo, os professores e a comunidade escolar. Observar a prática de letramento e, ao mesmo tempo, o engajamento do alunado nas aulas e sua posterior reflexão é um modo de comprovar que a educação pública tem qualidade e deve ser assegurada a todos. Se o vitral, na Idade Média, tinha a função de servir como elemento didático à população analfabeta, a qual não tinha acesso à leitura da bíblia e, por isso, contemplava as diferentes cores que representavam os ensinamentos cristãos, nesta investigação, a educação é interpretada como um colorido vitral em meio aos tempos opacos que questionam a potencialidade do professor de escola pública na formação dos estudantes.

Quanto às contribuições deste estudo, esta pesquisa buscou complementar as investigações em educação linguística, principalmente, os estudos sobre o letramento relacionado à perspectiva sistêmica de interpretação da língua e do texto no contexto brasileiro. A LSF se mostra como uma teoria que auxilia o professor-pesquisador a compreender determinados acontecimentos observados em sala de aula, como constatado pela prática de letramento analisada. A partir dos resultados apresentados, bem como da sua construção reflexiva, espera-se dialogar com a pesquisa sobre avaliação e letramento, desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, instituição na qual o autor desta tese atua como docente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2011.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BARBOSA, M. R. S. A. **Conte uma história**: um estudo do gênero na escola sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. New York: Blackwell Publishing, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. *In*: SAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Peru: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004. p. 109-139.
- BAWARSHI, A. S; REIFF, M. J. **Genre**: an introduction to history, theory, research, and pedagogy. Indiana: Palor Press;The WAC Clarinhouse, 2010.
- BERSTEIN, B. Codigos amplios y regstringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. *In*: GARVIN, P. L.; SUÁREZ, Y. L. **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: UNAM, 1984. p. 357-374.
- BERNSTEIN, B. **Poder, educación, conciencia**: sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRITTO, T. F. de; SANTIAGO, J. B. S. A educação nas prisões. **Brasília a.** n° 43, 171, julho-setembro, 2006, p. 299-304.
- CARRANO, P.; DAYREL, J. (orgs.). **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio/Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.
- CHARTIER A-M. “Copiar”. *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 79-80.
- CHRISTIE. F. Curriculum Genres: Planning for Effective Teaching. **The Powers of Literacy**: A Genre Approach to Teaching Writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 154-178, 1993.

CHRISTIE, F. Exploring the requirements of critical schools literacy: a view from two classrooms. *In*: CHRISTIE, F.; MISSON, R. **Literacy and schooling**. Nova York: Routledge, p. 47-73, 1998.

CHRISTIE, F. SIMPSON, A. Envoi. *In*: CHRISTIE, F. SIMPSON, A. **Literacy and Social Responsibility**: multiple perspectives. Londres: Equinox, p. 130-136, 2010.

CHRISTIE, F.; SIMPSON, A. **Literacy and Social Responsibility**: multiple perspectives. Londres: Equinox, 2010.

CHRISTIE, F. Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar. **Onomazéin**, Santiago do Chile, n. esp., p. 252-258, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The Powers of Literacy**: a Genre Approach to Teaching Writing. Pittsburgh: University of Piisburgh Press, 1993.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multialfabetização”: novas alfabetizações, novas formas de aprendizagem. *In*: **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, nº 98-99, fevereiro-junho, 2010, p. 53-91.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EGGINS, S. **Introducción a la Lingüística Sistémica**. Logroño: Universidad de La Rioja, 2002.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? *In*: **Caleidoscópio**, Vale do Rio dos Sinos, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

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

FERREIRA, M. A. Para gêneros discursivos: Linguística Sistêmico-Funcional. **Linguagens e Diálogos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 69-81, 2010.

FERREIRA, L. C. (et al.). **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, p. 9-13, 1989.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 269-304, 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GARCEZ, P. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. *In: Revista da Anpoll*, v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis, Julho-Setembro, 2019.

GEE, J. P. **Bons Videojogos + Boa Aprendizagem**. Colectânea de Ensaio sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

GHIO, Elsa; FERNÁNDEZ, María Delia. **Lingüística Sistêmico-Funcional: aplicaciones a la lengua española**. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral; Waldhuter Editores, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **System and fuction in language**. Londres: Oxford University Press, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. **Exploraciones sobre las funciones del lenguaje**. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. **An introcuational to Funcional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. La lengua y el orden natural. *In: FABB, N. et al. La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor, 1989. p. 145-163.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (orgs.). Literacy in society*. Londres: Longman, 1996. p. 399-376.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. Londres: Falmer Press, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum companion to Systemic Functional Linguistic**. Great Britain: British Library, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Sobre la <<arquitetura>> del lenguaje humano. *In: GHIO, E.; NAVARRO, F.; LUKIN, A. (orgs.). Obras esenciales de M.A.K Halliday*. Santa Fé: Ediciones UNL, 2017. p. 183-214.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIENSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. New York: Routledge, 2014.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. *In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (orgs.). Literacy in society*. Londres: Longman, 1996, p. 377-424.

HEATH, S. B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home in Scholl. *In: Language and Society*, v. 11, p. 49-76, 1982.

HEATH, S. B. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. *In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, 2004, p. 143-179.

KALMAN, J. **Escribir en la plaza**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

KRESS, Gunther. Genre as Social Process. *In: The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Piisburgh Press, p. 22-37, 1993.

LANKSCHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACIEL, M. G. **O mosaico processo de construção do sujeito por meio de sua individualidade linguística: as contribuições da teoria bakhtiniana para análise de textos escolares de espanhol-LE**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MALINOWSKI, B. O problema da significação nas línguas primitivas. *In: OGDEN, C. K.; Richards, I. O. O significado de significado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 295-330.

MARCONI, M^a. de A.; LAKATOS, E.M^a. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 68-100.

MARTIN, J. **Writing to mean: teaching genres across the curriculum**. Austrália: Applied Linguistics Association of Australia, 1986.

MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Philadelphia: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J.R. A Contextual Theory of Language. *In: The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 116-136, 1993.

MARTIN, J. R. **Genre and literacy: modeling context in educational linguistics**. Sydney: Department of Linguistics of The University of Sydney, 1993a.

MARTIN, J.R.; ROTHERY, J. Grammar: Making Meaning in Writing. **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 137-153, 1993b.

MARTIN, J. R. Literacy in science: learning to handle text as technology. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 184-222.

MARTIN, J. R.; EGGINS, S. Géneros y registros del discurso. *In*: VAN DIJK, T. A. (org.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003. p. 335-371.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. Nova Iorque: Continuum, 2012.

MENDES, W. V. A perspectiva sistêmico-complexa na relação com os estudos da linguagem: experiência com textos acadêmicos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 21-40, jan./abril 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

NUNES, R.F. **Vitreorum Ministerium: o didatismo dos vitrais medievais, história e linguagem visual**. Os vitrais da Yorkminster. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). **Ensino Médio: indicadores**. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>. Acesso em: 28 jul. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, B. G. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. – Rio Grande do Sul: Câmara dos Deputados Estaduais, 2015.

QUIROZ, B. Convenciones de Notación Sistémica. **Onomazéin**, Santiago do Chile, n. 33, jun. 2016, p. 412-426.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, 2008.

ROJO, R. H. R. Letramento e diversidade textual. *In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H (orgs.). Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 24-29.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSE, D. Beating educational inequality with an integrated. *In: CHRISTIE, F.; SIMPSON, A. Literacy and Social Responsibility: multiple perspectives*. Londres: Equinox, 2010. p. 101-115.

ROSE. D. **Reading to Learn: selecting and analysing texts**. Sydney: Reading to Learn, 2013.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Leer para aprender: lectura y escritura em las áreas del currículo**. Espanha: Pirâmide, 2018.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano I, nº I, julho de 2009, p. 1-15.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **SAERS 2016**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de Educação; CAEd, 2016.

SCHWARTZMAN, S. O viés acadêmico na educação brasileira. *In: BACHA, E. L.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). Brasil: a nova agenda social*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 254-270.

SILVA, E. C. M. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, W. R.; ESPÍNDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, n. 34, p. 259-307, jan./jun. 2013.

SNYDER, I. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Australia: Allen & Unwin, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. “Letramento”. *In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 180-181.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. Introduction: The New Literacy Studies. *In: STREET, B. Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: University Press, 1993, p. 1-29.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Los Nuevos Estudios de Literacidad. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, 2004, p. 81-107.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M^a. L. "Práticas e eventos de letramento". *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 258-259.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

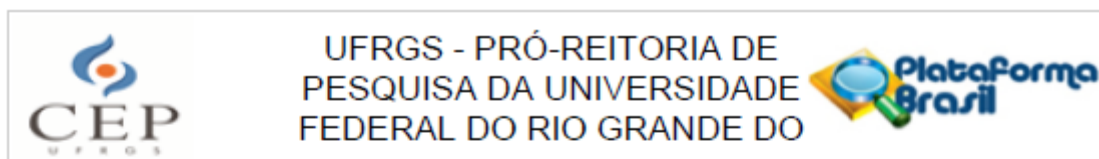
TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

VIAN JUNIOR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In*: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. Al.; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-29.

VIAN JUNIOR, O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 351-368, 2018.

VICH, V.; ZAVALA, V. **Oralidad y poder: herramientas metodológicas**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O conceito de letramento interpretado à luz da linguística sistêmico-funcional: desdobramentos para educação linguística no ensino médio

Pesquisador: Lucia Rottava

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65837117.8.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.094.683

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa de doutorado de Marcelo Gonçalves Maciel, a ser conduzido junto ao PPGLetras/UFRGS sob orientação da Profa. Lucia Rottava. O projeto tem por tema o letramento de estudantes de ensino médio. Inicialmente, previa a realização de oficinas e aplicação de questionários em uma turma de último ano da Educação Básica, composta por até 40 estudantes e seus professores de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. A proposta apresentada nesta (segunda) submissão sofreu alterações substanciais, de modo que o estudo agora se propõe etnográfico, envolvendo, primeiro, observação em sala de Língua Portuguesa, durante um período de pelo menos 30 dias, das práticas de leitura e de escrita que são desenvolvidas pelo professor, bem como dos valores atribuídos ao texto pelos alunos. A partir disso, serão selecionados cinco alunos para entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Na atual formulação do projeto, consta que o objetivo primário do projeto é "investigar o letramento, no ensino médio, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), tendo em vista a educação linguística do componente curricular: Língua Portuguesa". Na formulação de objetivo(s) secundário(s), consta que "estabeleceram-se o seguinte objetivo secundário: a) compreender o modo como alunos secundaristas significam o processo de produção escrita a

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro			
Bairro: Farroupilha	CEP: 90.040-060		
UF: RS	Município: PORTO ALEGRE		
Telefone: (51)3308-3738	Fax: (51)3308-4085	E-mail: etica@propesq.ufrgs.br	



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.094.683

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_pesquisa_letramento_a assinada.pdf	16/03/2017 19:11:00	Marcelo Gonçalves Maciel	Aceito
----------------	--	------------------------	-----------------------------	--------

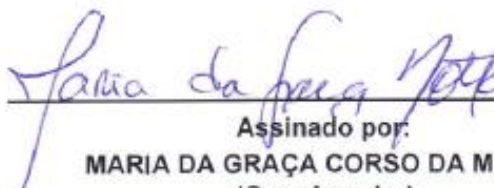
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 01 de Junho de 2017


Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO COM RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: Negra

Idade: 16

Sexo: Feminino

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

- Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.
- Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Considero os textos claros, pois não bem próximos a minha realidade.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

- Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.
- Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

O professor explica de uma maneira mais clara, os livros trazem coisas mais complicadas de entender.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

- Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.
- Só utilizo o material em razão do professor solicitar.
- Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

Prefero estudar pelas minhas anotações do caderno.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

() Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

(X) Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

() Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Eu não gosto de ler em voz alta. Prefiro quando a professora lê.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

() Sempre que possível.

() Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? _____.

(X) Não frequento a biblioteca. Qual motivo? _____.

Os livros que tem na biblioteca da escola não me interessam.

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

(X) Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

() O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

() Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Acho importante treinar a escrita, pois redações são importante e bastante cobradas em vestibulares.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

As anotações são importantes para que eu me lembre sobre o conteúdo trabalhado.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

É bom as anotações para que na próxima redação eu melhore o que mais foi solicitado.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

Não vejo eles lendo nada, eles chegam tarde em casa e raramente têm tempo.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

() Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

() Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

(x) Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Mas minha irmã lê bastante, ela fez faculdade de direito e está sempre estudando.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

() Facebook () Instagram () Snapchat () Escola () Curso.

(x) Outro meio. Qual? Twitter

Acho o Twitter a melhor rede social. Existe uma liberdade maior, lá podemos nos expressar melhor.

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) Watsapp 2) Twitter 3) (Trabalho) Escola

Me comunico mais nas redes sociais. Os amigos que tenho moram longe e os que tenho na escola são poucos.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: BRANCO

Idade: 17

Sexo: FEMININO

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

Claros, entendendo boa parte do seu sentido.

Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.

Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

EM CERTOS TEXTOS TENHO DIFICULDADE MAS, CREIO QUE SEJA EM QUESTÃO DA LINGUAGEM BEM FORMAL.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

Claros, entendendo boa parte do seu sentido.

Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.

Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

AS ALTERNATIVAS E QUESTÕES SÃO MUITAS VEZES SÃO COMPLICADOS DE ENTENDER.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.

Só utilizo o material em razão do professor solicitar.

Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

CREIO QUE O LIVRO NÃO SEJA TÃO CLARO QUANTO O PROFESSOR EXPLICA OU QUANTO AS EXPLICAÇÕES DADAS NO QUADRO. ACREDITO QUE O PROFESSOR É MAIS CLARO QUE O LIVRO.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

NÃO GOSTO DE LER EM VOZ ALTA POIS NÃO ME SINTO CONFORTAVEL.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

Sempre que possível.

Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? _____.

Não frequento a biblioteca. Qual motivo? _____.

POIS RARAMENTE TEM LIVROS QUE EU COSTUMO LER, POR CONTA DISSO NÃO VOU A BIBLIOTECA DA ESCOLA.

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

A PARTE ESCRITA É IMPORTANTE POIS AJUDA O ALUNO A MELHORAR O PORTUGUÊS ESCRITO.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

MUITO IMPORTANTE A CÓPIA DE CONTEÚDOS PASSADOS EM AULA POIS AJUDA NA HORA DO ALUNO ESTUDAR.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

CRITICAS CONSTRUTIVAS SÃO BEM VINDAS E COM ESSAS OBSERVAÇÕES AJUDAM A MELHORAR CERTOS PONTOS.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

POIS EU E MINHA MÃE AMAMOS LER ENTÃO TEM MUITOS LIVROS DE DIVERSOS TIPOS DE ASSUNTO.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

() Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

(X) Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

() Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

MINHA MÃE LÊ POUCO MAS PORQUE TEM POUCO TEMPO POIS, TRABALHA BASTANTE.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

() Facebook (X) Instagram () Snapchat () Escola () Curso.

(X) Outro meio. Qual? TRABALHO

ESCREVO MUITO NA REDE SOCIAL CITADA POIS TENHO MUITOS AMIGOS E ESTOU SEMPRE CONVERSANDO COM ELAS. É NO TRABALHO POIS LIDO COM PESSOAS E ESTOU SEMPRE ANDANDO.

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) TRABALHO 2) INSTAGRAM 3) CADERNO/ESCOLA

O LUGAR NO QUAL EU MAIS ESCREVO É A ESCOLA E O TRABALHO POIS É NECESSÁRIO SEMPRE ESTAR ESCREVENDO.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: Negra

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

- () Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- (X) Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.
- () Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Por exemplo eu leio os textos, fica difícil compreendê-los, mas depois que o professor explica, se torna mais fácil.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

- () Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- (X) Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.
- () Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Alguns conteúdos que ainda não tinhamos domínio, e algumas palavras, que após devida explicação ficam difícil de entender.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

- (X) Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.
- () Só utilizo o material em razão do professor solicitar.
- () Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

usamos o material para esclarecermos dúvidas com o professor, e também sempre que o mesmo nos solicita.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Sempre gosto de treinar minha leitura em sala de aula, e acho que os textos oferecidos são uma ferramenta preciosa.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

Sempre que possível.

Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? _____

Não frequento a biblioteca. Qual motivo? foi não há livros de meu interesse.

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Gosto de escrever e treinar minha escrita em aula sempre que o professor solicita trabalhos que envolvem isso. Também gosto de ler os textos apresentados pelo professor.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

acho importante mais tudo que o professor fala em sala de aula, para após, conseguir um bom material para estudo.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

Apartir deles posso uma boa base para futuros estudos.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? livros espirituais, saúde e de decoração.

Todos em minha casa gostam de ler. Também gosto de ler músicas e poemas (histórias fictícias). ↳ letras de.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Meu pai lê bastante material relacionado a construção, enquanto minha mãe, e irmão, leem assuntos aleatórios.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

Facebook Instagram Snapchat Escola Curso.

Outro meio. Qual? computador (word e drive).

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) Escola 2) whatsapp 3) curso.

Escola mostrando o que o professor passa no quadro. Whatsapp para conversar com os amigos, mas muitas vezes não do modo correto. Curso para anotar na apostila coisas relevantes que a professora fala.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: *branco*Idade: *17*Sexo: *masculino*

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

- () Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- (X) Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.
- () Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Eu não leio muito, e essa falta de leitura prejudica minha interpretação.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

- (X) Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- () Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.
- () Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

São bem diretos e as explicações são (bem) simples de se entender.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

- (X) Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.
- () Só utilizo o material em razão do professor solicitar.
- () Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

O livro ajuda a entender alguma parte da matéria que eu não entendi com a explicação do professor.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

- () Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.
- () Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.
- (X) Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Não me sinto confortável, sou bem tímido em relação a isso

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

- () Sempre que possível.
- () Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? _____
- (X) Não frequento a biblioteca. Qual motivo? _____

Não tenho um amplo conhecimento de livros e por isso nenhum livro que a biblioteca tem não me atraiem

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

- (X) Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.
- () O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.
- () Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Eu gosto de escrever, mesmo que não seja meu forte, eu escrevo de maneira muito resumida, e não coloco os milhares de detalhes como nos livros.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Tudo que o professor escreve e fala são importantes porque são exemplos para que os alunos entendam melhor.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

Como a falta de detalhes, vocabulário limitado.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

Minha mãe lê muitos livros enquanto meus avós têm muitos jornais.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Minha mãe chega a ler três livros diferentes

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

Facebook Instagram Snapchat Escola Curso.

Outro meio. Qual? _____

Não costumo falar muito em redes sociais, e a escola sempre pede muitos trabalhos e quando fico pensativo eu escrevo no bloco de notas do celular

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) Escola 2) Redes sociais 3) bloco de notas

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: Branca

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

- () Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- (X) Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.
- () Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Depende do texto. Alguns consigo entender bem e outros preciso da explicação do professor para melhor entendimento.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

- () Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- (X) Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.
- () Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Alguns conteúdos são mais complicados que outros por isso fica complicado de entender, mas com a ajuda do professor acaba se tornando mais fácil.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

- (X) Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.
- () Só utilizo o material em razão do professor solicitar.
- () Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

Utilizo mais o livro didático em sala de aula quando o professor solicita e mais em época de prova quando tenho maior dificuldade em relação ao conteúdo.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

() Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

() Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Não me sinto muito à vontade lendo em voz alta, prefiro ler em silêncio para mim mesma e refletir sobre o texto.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

() Sempre que possível.

() Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? _____

Não frequento a biblioteca. Qual motivo? Na maioria das vezes não tem livros de meu interesse.

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

() Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

() Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Gosto mais de ler do que escrever, na maioria das vezes tenho dificuldade de escrever por causa do assunto. Alguns vão mais fáceis para mim do que outros.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Considero importante fazer anotações e copiar o conteúdo porque no futuro pode vir que preciso delas. Quando for para fazer o ENEM eu retribuir.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

1
Meu pai não está mais apto a ler jornal todos os dias e eu leio bastante livros, tanto físicos, quanto na internet, onde tem livros digitais.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Meus pais leem jornal todos os dias e notícias na internet também.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

Facebook Instagram Snapchat Escola Curso.

Outro meio. Qual? _____

Difícilmente escrevo nas redes sociais, mas escrevo todos os dias na escola.

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) Escola 2) whatsapp 3) Email

Escrevo bastante na escola para copiar conteúdos, no whatsapp para conversar com amigos e família e o gmail para mandar currículos e trabalhos de escola.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: Parda

Idade: 17

Sexo: Feminino

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

- Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.
- Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Os textos não sempre claros.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

- Claros, entendendo boa parte do seu sentido.
- Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.
- Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Apresenta um pouco de dificuldade na compreensão dos exercícios do livro didático.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

- Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.
- Só utilizo o material em razão do professor solicitar.
- Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

Uso o conteúdo do livro colocado no caderno.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Não me candidato para ler porque tenho vergonha.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

Sempre que possível.

Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? *Vou apenas quando tenho que fazer algum*

Não frequento a biblioteca. Qual motivo? *trabalho.*

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Tenho facilidade e bastante interesse por escrever. Também sempre entendo as propostas solicitadas.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Acabo pouco importante fazer anotações na aula, mas me sinto com o conteúdo muito.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

As observações me ajudam a melhorar minha escrita.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

Minha mãe é geralmente quem tem o maior hábito de ler livros.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

() Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

(x) Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

() Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Amber possui o hábito de ler poucas vezes.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

() Facebook () Instagram () Snapchat () Escola () Curso.

(x) Outro meio. Qual? WhatsApp

Costumo escrever mais vezes no WhatsApp com amigas, familiares e conhecidos.

12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) WhatsApp 2) Snapchat 3) Facebook

WhatsApp é a rede social que costumo usar mais, em segundo lugar o Snapchat, que uso diariamente e em terceiro o Facebook.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome:

Etnia: *Parda*Idade: *17*Sexo: *Feminino*

LEITURA, ESCRITA E ESCOLA

1) Sobre sua relação com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, como você considera os textos apresentados?

Claros, entendendo boa parte do seu sentido.

Pouco claro, há algumas partes que não compreendo o que o texto apresenta.

Nada claro, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Os textos não sempre claros.

2) Você considera a apresentação dos conteúdos, dos textos e dos exercícios do Livro Didático em sala de aula de Língua Portuguesa:

Claros, entendendo boa parte do seu sentido.

Pouco claros, há algumas partes que não compreendo o que os textos apresentam.

Nada claros, tenho muita dificuldade em entender o sentido dos textos trabalhados em aula.

Apresenta um pouco de dificuldade na compreensão dos exercícios do livro didático.

3) Qual a função do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa para você:

Utilizo o material quando o professor solicita e, também, uso ele para compreender o conteúdo.

Só utilizo o material em razão do professor solicitar.

Não entendo o modo como o material apresenta o conteúdo e as atividades do livro solicitadas pelo professor.

Uso o conteúdo do livro colocado no caderno.

4) Nas solicitações realizadas de leitura em sala de aula, você:

Participa quando o professor solicita que você leia e, também, lê os textos trabalhados em aula.

Não se candidata à leitura, pois são sempre os mesmos colegas que se oferecem para ler, mas lê os textos quando solicitado para realizar as atividades em aula.

Não gosta de ler em voz alta e nem de ler os textos solicitados pelo professor.

Não me candidato para ler porque tenho vergonha.

5) Você costuma ir na biblioteca da escola para pegar livros emprestados?

Sempre que possível.

Raramente vou à biblioteca. Qual motivo? *Vou apenas quando tenho que fazer algum*

Não frequento a biblioteca. Qual motivo? *trabalho.*

6) Como você considera o seu desempenho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

Considero importante o trabalho com a escrita, entendo a proposta solicitada pelo professor e compreendo a relação do texto com as discussões realizadas em aula.

O trabalho é pouco, gostaria de escrever mais textos e tenho dificuldades em relacionar a produção textual com a proposta apresentada pelo professor.

Pouco escrevo nas aulas de Língua Portuguesa, pois são os raros os momentos de solicitação de escrita, por essa razão tenho dificuldade em escrever e relacionar a proposta solicitada pelo professor.

Tenho facilidade e bastante interesse por escrever. Também sempre entendo as propostas solicitadas.

7) Qual a importância que você observa em escrever nas aulas de Língua Portuguesa:

Muito importante, considero relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Pouco importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Nada importante, considero pouco relevante fazer anotações na aula, copiar o conteúdo solicitado e escrever os textos que o professor pede.

Acabo pouco importante fazer anotações na aula, mas me sinto com o conteúdo muito.

8) Como você considera as avaliações de escrita realizadas pelo professor:

As observações, em meu texto, auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, pouco auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento.

As observações, em meu texto, em nada auxiliam a compreender os aspectos os quais necessito aprimorar meu conhecimento, pois não as entendo ou não as considero importantes.

As observações me ajudam a melhorar minha escrita.

LEITURA E FAMÍLIA

9) Em sua casa, você percebe que quais destes tipos de texto se encontram em maior quantidade:

jornal revistas livros Bíblia e textos religiosos nenhum

outros tipos de texto. Quais? _____

Minha mãe é geralmente quem tem o maior hábito de ler livros.

10) Em sua casa, como você avalia a quantidade de leitura de quem vive com você:

() Meus pais ou responsáveis leem bastante, observo, em muitos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

(x) Meus pais ou responsáveis leem pouco, observo, em poucos momentos, a leitura de diferentes tipos de texto em minha casa.

() Não vejo meus pais ou responsáveis lendo nenhum tipo de texto em minha casa.

Amber possuem o hábito de ler poucas vezes.

LEITURA EM CONTEXTOS PARA ALÉM DA ESCOLA E FAMÍLIA

11) Quais dos espaços apresentados abaixo você mais escreve:

() Facebook () Instagram () Snapchat () Escola () Curso.

(x) Outro meio. Qual? WhatsApp

Cotumo escrever mais vezes no WhatsApp com amigas, famílias e conhecidos.


12) Liste os três meios que você mais escreve cotidianamente, você pode utilizar os recursos de interação apresentados acima.

1) WhatsApp 2) Snapchat 3) Facebook

Whats é a rede social que cotumo usar mais, em segundo lugar o Snapchat, que uso diariamente e em terceiro o facebook.

ANEXO 3 – INFOGRÁFICO DO SAERS


Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.


O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.


O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho é capaz de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o grau de desenvolvimento para o ano escolar que está cursando. A família precisa continuar incentivando-o, esse apoio é fundamental para o seu sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

	Abaixo do Básico até 210	Básico 210 a 285	Adequado 285 a 335	Avançado acima de 335
Língua Portuguesa				
Aluno		268,0		
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática				
Aluno		268,1		
Escola		239,5		
Rio Grande do Sul		246,4		
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

Orientação para leitura:

- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em questão se encontra.
- Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que este aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode continuar colaborando para o sucesso escolar deste aluno!

O que são os padrões de desempenho?

Conjunto de habilidades (conhecimentos escolares) definidas para cada etapa de escolaridade. Esses conhecimentos são baseados nas propostas curriculares de ensino. De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

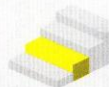
Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o desenvolvimento para o ano que está cursando. A família deve continuar incentivando e colaborando para o sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

		Abaixo do Básico até 210	Básico 210 a 285	Adequado 285 a 335	Avançado acima de 335
Língua Portuguesa					
Aluno				306,8	
Escola			238,4		
Rio Grande do Sul			237,8		
Matemática		até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno			246,3		
Escola			239,5		
Rio Grande do Sul			246,4		
Escrita*					
Aluno					
Escola					
Rio Grande do Sul					

- Orientação para leitura:
- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em que encontra.
 - Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que o aluno ainda precisa.
 - Pense em como você pode colaborar para o sucesso deste aluno!

O que são os padrões de desempenho?

Conjunto de habilidades (conhecimentos escolares) definidas para cada etapa de escolaridade. Esses conhecimentos são baseados nas propostas curriculares de ensino. De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho é capaz de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o grau de desenvolvimento para o ano escolar que está cursando. A família precisa continuar incentivando o, esse apoio é fundamental para o seu sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	até 210	210 a 285	285 a 335	acima de 335
Aluno		269,3		
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno	168,0			
Escola	239,5			
Rio Grande do Sul	246,4			
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

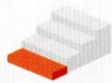
Orientação para leitura:

- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em questão se encontra.
- Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que este aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode continuar colaborando para o sucesso escolar deste aluno!

O que são os padrões de desempenho?

Conjunto de habilidades (conhecimentos escolares) definidas para cada etapa de escolaridade. Esses conhecimentos são baseados nas propostas curriculares de ensino. De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

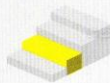
Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o desenvolvimento para o ano que está cursando. A família deve continuar incentivando-o, pois o apoio é fundamental para o sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

	Abaixo do Básico até 210	Básico 210 a 285	Adequado 285 a 335	Avançado acima de 335
Língua Portuguesa				
Aluno			310,9	
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno		267,2		
Escola		239,5		
Rio Grande do Sul		246,4		
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

- Orientação para leitura:
- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em que encontra.
 - Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que o aluno ainda precisa.
 - Pense em como você pode colaborar para o sucesso deste aluno!

De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho é capaz de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o grau de desenvolvimento para o ano escolar que está cursando. A família precisa continuar incentivando-o, esse apoio é fundamental para o seu sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

	Abaixo do Básico até 210	Básico 210 a 285	Adequado 285 a 335	Avançado acima de 335
Língua Portuguesa				
Aluno	161,5			
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno	217,8			
Escola		239,5		
Rio Grande do Sul		246,4		
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

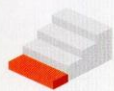
Orientação para leitura:

- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em questão se encontra.
- Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que este aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode continuar colaborando para o sucesso escolar deste aluno!

O que são os padrões de desempenho?

Conjunto de habilidades (conhecimentos escolares) definidas para cada etapa de escolaridade. Esses conhecimentos são baseados nas propostas curriculares de ensino. De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

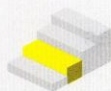
Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

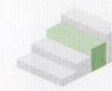
O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho de realizar tarefas que e habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o desenvolvimento para o que está cursando. A família deve continuar incentivando e apoiando o aluno para que ele possa alcançar o sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

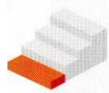
	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
	até 210	210 a 285	285 a 335	acima de 335
Língua Portuguesa				
Aluno			325,3	
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno	244,2			
Escola	239,5			
Rio Grande do Sul	246,4			
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

Orientação para leitura:

- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em que encontra.
- Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que o aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode colaborar para o sucesso deste aluno!

De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

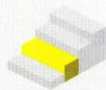
Conheça os padrões de desempenho do SAERS:



ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.



BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o padrão de desempenho adequado.



ADEQUADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste padrão de desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.



AVANÇADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste padrão de desempenho é capaz de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o grau de desenvolvimento para o ano escolar que está cursando. A família precisa continuar incentivando-o, esse apoio é fundamental para o seu sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	até 210	210 a 285	285 a 335	acima de 335
Aluno			295,5	
Escola		238,4		
Rio Grande do Sul		237,8		
Matemática	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
Aluno		290,2		
Escola		239,5		
Rio Grande do Sul		246,4		
Escrita*				
Aluno				
Escola				
Rio Grande do Sul				

Orientação para leitura:

- Identifique em qual padrão de desempenho o aluno em questão se encontra.
- Volte na descrição do padrão de desempenho e veja do que este aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode continuar colaborando para o sucesso escolar deste aluno!

ANEXO 4 – DIÁRIO DE CAMPO

Dia 09/01 – Terça-Feira (um período)

Na aula de hoje, foi apresentado, pelo docente, a proposta de escrita da redação. Na realidade, o professor trouxe aos alunos um vídeo e informações contidas, nos slides, sobre a discussão do tema “juventudes”, que pautará a proposta de texto escrito dos alunos. Após realizar a chamada com um autofalante, pois o educador alegou estar sem voz, ele deu início à discussão sobre a relevância em compreender o texto como elemento avaliativo. Em razão do tema de redação da UFRGS ter sido divulgado na segunda-feira, com a realização da prova de redação e Língua Portuguesa, o docente questionou quem tinha algum tipo de informação sobre o que foi solicitado aos candidatos do concurso vestibular. Alguns alunos se confundiram com a proposta apresentada pelo Enem (2017), que tratou sobre inclusão e Libras e o professor esclareceu o assunto. De acordo com o docente, foi solicitado aos candidatos que se posicionassem frente ao texto de Martha Medeiros que tratava sobre política. O professor deu sua opinião quanto ao cenário político resgatando os últimos acontecimentos vividos no país e, após, ressaltou a relevância dos educandos se posicionarem criticamente e compreenderam a redação como o momento do aluno apresentar sua opinião com auxílio do domínio linguístico.

Os alunos pareceram se posicionar com as colocações do professor. Em seguida, foi explicado, pelo docente, a razão da escolha da proposta de redação. De acordo com ele, é importante que os alunos comecem a analisar o seu papel dentro da sociedade a partir de discussões de estudos que tomem a juventude como centro da discussão. Sendo assim, o professor apresentou um vídeo sobre os “rolezeiros”, jovens que foram entrevistados e explicaram o que era o rolezinho. Os alunos riram bastante das respostas dadas pelos entrevistados, pois elas tratavam sobre questões atreladas ao relacionamento e interesse entre os pares desse grupo. Após a apresentação dessa discussão o professor ressaltou que se surpreendeu com a reação da turma, pois via em algumas respostas dadas pelos jovens questões levantadas por eles ao longo da convivência como “com quem ficar”, “razões de se vestir de determinada maneira”, nesse momento, os alunos concordaram com o professor, mas buscaram deixar claro que eles eram bem diferentes dos jovens apresentados no vídeo. Depois da discussão sobre o vídeo, o professor apresentou as informações contidas sobre a discussão na proposta. Os slides, que não foram apresentados em sua totalidade, dado o tempo, continham informações sobre o número de jovens no Brasil crescer nos últimos anos. De acordo com o infográfico apresentado pelo docente, o país contém a sétima maior população de jovens, dado de 2014. Após, foram apresentadas algumas citações de pesquisadores sobre a juventude (Carrano e Dayrell). É interessante observar que na proposta do professor, ele lia o que os pesquisadores traziam e comentava por meio de exemplos próximos a realidade dos estudantes. Não foram poucas as vezes em que o professor fez comparações às colocações realizadas por ele em sala de aula frente ao desinteresse dos alunos, mas também de comentários ouvidos dos pais e seus colegas de trabalho. A turma pareceu estar concentrada e, em nenhum momento, houve a participação dos alunos ao longo da proposta para questionar as falas proferidas pelo docente.

Mostrou-se interessante, nessa aula, a explicação do roteiro de como será realizado o trabalho. Primeiramente, os alunos terão acesso à discussão sobre o tema, o qual seguirá na próxima aula, de acordo com o professor e, após, os estudantes produzirão seus textos de modo individual. Constatou-se, nessa aula, que alguns alunos anotavam as discussões realizadas pelo professor nos slides e outros tiraram foto. É interessante observar que, no momento que uma aluna começou a tirar foto do material, mais colegas começaram a ter a mesma atitude. Por fim, destaca-se, também, que foi solicitado, por uma aluna, que o

professor coloque os slides do grupo da turma do Facebook. O educador solicitou que a aluna o lembrasse de fazer isso, pois ele poderia se esquecer da solicitação. O sinal tocou após esse momento e o professor disse que seguiria com a discussão na próxima aula.

Dia 11/01 – Quinta-feira (Dois períodos)

A aula de hoje foi organizada de modo diferente. Em razão do professor ter de auxiliar sua colega da Educação Física na realização da recuperação das Oficinas da Linguagem, ele teve de se ausentar em vários momentos da sala de aula. No início da aula, o professor explicou a situação aos estudantes, relatando que essa recuperação necessitava ocorrer para que todos os alunos tivessem oportunidade de receber o conceito. Sendo assim, ele teria de ir à Sala de Informática orientar os alunos que já haviam realizado parte da atividade da Oficina. O educador pediu que um dos estudantes o ajudasse a montar o equipamento para o seguimento de discussão sobre as juventudes. Como já mencionado, o professor preparou uma série de slides que continham dados, imagens e conteúdo verbal sobre o tema. Por já estarem cientes da discussão, os alunos pareceram ter interesse nas colocações do professor sobre a juventude, percebeu-se algumas anotações realizadas pelos estudantes em seus cadernos.

A discussão central realizada na aula foi sobre os distintos modos de definir a juventude, para isso, o professor trouxe algumas citações de estudiosos da área e ia, por meio de exemplos, ilustrou as suas colocações realizadas. Em nenhum momento o professor foi interrompido para ser questionado sobre o conteúdo dos slides, apenas sobre qual seria o tema central da proposta, uma vez que essa informação não continha nos slides. Quando uma aluna o questionou sobre qual seria o tema da redação, o educador mencionou que seria solicitado que os alunos escolhessem um perfil de jovem da sociedade brasileira e o descrevesse, mencionando o seu papel dentro da sociedade. Alguns alunos perguntaram se poderiam trazer o tema de modo mais geral e, após, especificar, o professor disse que seria possível, mas que com a proposta de redação entregue seria mais fácil os estudantes organizarem suas ideias.

Como os alunos foram à merenda no período do professor e, após, ficaram algum tempo sem a presença do educador na aula, percebeu-se que, em suas ausências eles conversavam entre si sobre variados temas, sobre a vontade de já estarem em férias e alguns escutavam músicas em seus fones. Com o regresso do professor na sala, para finalizar a discussão, foram mostradas algumas imagens de jovens para os alunos se inspirarem e pensar, dentre as fotos continham jovens realizando o vestibular, jovens do vídeo rolezinho, uma jovem resistindo à Polícia Civil em São Paulo, na ocasião das ocupações das escolas paulistas e uma foto com menores infratores que tiveram seus rostos preservados. Nesse momento, o professor mencionou o caso de uma ex-aluna da turma que estava grávida no ano retrasado a qual os alunos conheciam. De acordo com o professor, ser mãe ou pai jovem, também, é um modo de caracterizar a atual juventude, considerando que deverá ser outro tipo de educação a ser dada, considerando o comportamento do jovem que se torna pai cedo. Os alunos pareceram compreender as discussões realizadas pelo professor. Como o educador teve de se ausentar, em sua saída, ele pediu que, assim que o sinal tocasse um dos estudantes fechasse a porta da sala de aula.

Dia 15/01 – Segunda-feira (Dois períodos)

A escola, hoje, encontrava-se de modo diferente. Em razão do horário ser modificado para recuperar as aulas com os professores que participaram da greve, as turmas tiveram um calendário especial. Isso ocorreu com a turma analisada que, teve dois períodos de Língua Portuguesa, nos dois últimos períodos. Os alunos se encontravam no pátio antes da aula iniciar, por isso chegaram muito agitados.

Como o clima parecia ser de preguiça ao início da aula, por parte de algumas falas e agitação por parte de outros estudantes, o professor, antes de realizar a chamada, conversou com a turma. De acordo com ele, o seguimento das aulas está atrelado ao fato dele querer oportunizar a realização de atividades justas com as aulas dadas, por isso ele não cobraria “trabalhinhos” e nem olharia cadernos, práticas observadas na rotina escolar. Os alunos pareceram respeitar e compreender a fala do educador.

Após realizar a chamada, o professor entregou aos estudantes a proposta de produção escrita. Nela continha um infográfico e um texto com as informações necessárias para a escrita da produção textual. O educador fez a leitura do texto e, como de costume, comentou as partes da produção, inclusive solicitou que os alunos focassem no dado referente ao Brasil e à população jovem. É interessante observar essa prática do educador, pois ele parece fazer um trabalho de relacionar as informações contidas no texto com exemplos do cotidiano ou colocações realizadas com as suas palavras. Os alunos, após, receberam orientações de como poderia ser estruturada a produção escrita. O educador realizou, no quadro, um esquema que dividia as perguntas em três parágrafos. No primeiro, deveria se conter os argumentos referentes à escolha do perfil jovem; no segundo, o detalhamento sobre o jovem e grupo, indicando o local social em que ele se localiza; por fim, no terceiro, o estudante deveria apontar possíveis soluções à problemática, caso fosse um perfil que gerasse problemas à sociedade ou indicar a importância desse perfil de jovem ao país. Os alunos pareceram estar mais seguros, embora, alguns chamassem o professor para tirar dúvidas se o perfil escolhido seria o correto.

Cabe destacar que, quando os alunos pediam para que o professor lesse um trecho do texto, o mesmo contestava que não faria avaliação alguma enquanto a produção escrita não estivesse finalizada e que, na realidade, essa prática estaria relacionada aos futuros exames avaliativos que os estudantes serão submetidos ao chegarem ao terceiro ano, como Enem e vestibulares. Os alunos pareceram concordar com as orientações dadas. Ao fim da aula, o professor permitiu que os estudantes seguissem, no encontro de amanhã, a escrita de suas produções, considerando a falta de tempo. O professor solicitou que fosse realizado, inicialmente, um rascunho do texto, na folha de caderno, para, depois, passar a limpo na folha oficial destinada à escrita da produção.

Dia 16/01 – Terça-Feira (dois períodos)

Hoje é a última aula observada com o grupo de segundo ano, em razão de ser o último dia em que todo o grupo deve estar presente. Nessa aula, o professor dedicou seu tempo para solicitar que os alunos passassem suas produções textuais a limpo e entregassem-nas. Alguns estudantes chamavam o professor para realizar a leitura do seu texto, no entanto, o educador afirmava que não faria leituras rápidas, pois ele teria de analisar a avaliação postumamente e, também, precisava de tempo silêncio para realizar a análise das produções escritas. Realizada essa orientação, percebeu-se que os estudantes mudaram de tática, alguns chamavam o docente para perguntar se o perfil fazia sentido, quanto a esse ponto ele respondia aos alunos, mas pedia que eles focassem sempre no sujeito que estava sendo tratado. Essa afirmação foi realizada, pois se percebeu que alguns alunos pareciam discutir sobre gravidez ou depressão de modo amplo, não focando na questão relacionada às juventudes.

Independente de algumas reclamações sobre a dificuldade em escrever, aspecto relatado por uma parcela do grupo, notou-se que a maioria dos estudantes desenvolvia a sua prática escrita de modo tranquilo. O professor ressaltou que não ia pedir que os alunos se separassem para produzir seus textos, por isso eles deviam aproveitar a oportunidade para ler os seus rascunhos aos colegas e lhes solicitar a opinião. Notou-se um comportamento curioso dos estudantes, pois mesmo escrevendo suas redações, eles conversavam sobre temas diversos

com seus colegas. O clima de última aula parecia tomar conta dos ânimos dos estudantes que perguntavam ao professor quando eles saberiam se haviam sido aprovados ou não no ano letivo. O professor esclareceu aos alunos que os resultados finais serão divulgados no dia 23/01, no mural da escola, no entanto, os atuais conceitos já poderiam dar uma prévia do resultado. O educador, também, afirmou que não teria tempo hábil para avisar os conceitos tirados na produção escrita, por isso ela seria um complemento das avaliações, dada a atipicidade como transcorreu esse último semestre.

Alguns alunos ao entregarem suas produções iam conversando com o professor, desejando boas férias e perguntando sobre os conceitos já tidos no componente curricular. O tom sempre fraternal do professor com os alunos chama a atenção, pois parece ser uma relação muito tranquila e de confiança que rege a interação entre eles. Alguns estudantes questionaram se o docente seria o professor no terceiro ano. Em relação à resposta, o professor disse que estava pensando sobre a questão, pois já acompanhava o grupo há dois anos e acreditava ser interessante que os alunos tivessem outras experiências com um distinto professor. Dado que já se aproximava para o fim do último período, o professor liberou os estudantes que entregavam a suas produções escritas.

ANEXO 5 – PRODUÇÕES DIGITADAS

Jovens estudiosos	
1	O jovem estudioso é um importante perfil a ser tratado porque eles são, tecnicamente, o
2	futuro de nosso país. Independente de sua classe social, mas que mesmo assim limita alguns
3	grupos, são jovens que gostam de aprender e adquirir conhecimento.
4	Independem de cor de pele, classe social, orientação sexual, mas mesmo assim
5	possuem características distintas. Temos os jovens comunicativos, que são mais sociáveis com
6	as pessoas e estão abertos a ajudar as pessoas. Porém, também temos os jovens tímidos,
7	reservados, que possuem muito conhecimento, mas não os compartilham com as pessoas
8	envolta de si. Ambos jovens possuem conhecimentos vastos sobre vários assuntos, e ambos
9	possuem vontade de ampliá-los.
10	Infelizmente a sociedade, junto com os próprios familiares, na maioria dos casos, cobra
11	muito desses tipos de jovens. Para a sociedade são o estilo correto e aceitável de jovens no
12	país, aqueles que apenas devem estudar e estudar para que, futuramente, melhorem o ambiente
13	em que vivemos. Já os pais, possuem a vontade de terem filhos certinhos, que não os trarão
14	prejuízo. Sem muitas vezes, não pensarem no próprio jovem, fazendo com que doenças
15	psicológicas, como a depressão, venha a tona, devido a pressão que recebem.
16	Os jovens estudiosos precisam de apoio, não de exigências. Precisam do apoio da
17	sociedades e dos pais, mas sem que nenhum deles o forem a coisas que, na maioria das vezes,
18	está distantes de si.
19	E o próprio jovem precisa impor isso a si, saber os seus limites e claro nunca deixar de
20	aproveitar a vida, com amigos e com sua própria família. E isso independe qualquer coisa.

Jovens tímidos	
1	Escolhi jovens tímidos pois nem sempre essa timidez “desaparece” com o tempo e
2	precisamos saber lidar com esse tipo de pessoa.
3	Existem pessoas que são tímidos apenas em alguns momentos da vida e consegue lidar
4	com isso, porém existe pessoas que não sabem lidar com essa timidez e não tem ela apenas em
5	certos momentos da vida e sim diariamente. Em alguns casos isto pode ser uma fobia social.
6	Pessoas com este “nível” de timidez precisa de calma e paciência das pessoas ao redor, por elas
7	tem medo de situações que possuem envolver vexame e julgamento. Jovens que possuem essa
8	fobia são os mais propensos a desenvolverem depressão e ansiedade.
9	O que os pais podem fazer?
10	Conversar é fundamental, evitar fazer comparações e deixar que com o tempo ela saia do seu
11	próprio mundo ou seja não pressionar. Também é importante deixá-lo seguro, elogiando o seus
12	pontos positivos, coloca-lo com outros jovens com os mesmo passatempo pode ajuda-lo a se
13	soltar.
14	Sendo assim se algum dia alguém muito tímido for seu conhecido, amigo ou parente
15	tenha calma com ele ou ela.

O período juvenil	
1	Existem jovens de todos os tipos, diferentes culturas e ensinamentos, ainda assim, de
2	todo jeito todos são muito curiosos. O perfil de jovem escolhido é o jovem que está sempre
3	correndo atrás, sempre disposto a melhorar, trabalha, estuda e ainda tem tempo para sua vida
4	social. É importante tratar sobre este tipo, pois é um jovem que será o futuro do país, o tipo que
5	o país dependerá, eles serão o futuro, trarão a melhoria necessária, deverão fazer as escolhas
6	corretas que a sociedade tanto precisa.
7	O jovem o qual escolhi o perfil, é o adolescente que vive em comunidades mais simples,
8	pois o jovem que tem melhores condições não precisa trabalhar, não é cobrado dele grandes
9	responsabilidades. O adolescente trabalhador se divide em dois, tem que ter uma cabeça boa
10	para poder saber dividir as coisas, tem que saber como se portar em determinados momentos,
11	fora o humor que muda compulsoriamente, ele terá que saber administrar seu comportamento.
12	Resumidamente é um período de grandes decisões.
13	A Família do jovem pode ajudar bastante, não fazendo tantas cobranças, não colocando
14	uma pressão desnecessária sobre seus ombros. Eles precisam entender que é um momento
15	complicado, tudo aquilo que os familiares esperam muitas vezes o jovem não pode cumprir. E o
16	governo deveria importar-se mais com os jovens dando mais atenção a eles e investindo mais,
17	oferecendo mais verbas às escolas.

O esporte	
1	Jovem esportista é importante de ser tratado pelo incentivo da pratica para outros
2	jovens, principalmente aqueles que estão perdidos na vida e não tem a quem recorrer.
3	No esporte as características são bem abrangentes, podemos encontrar tanto pobres e
4	ricos, brancos e negros etc... E para entrar nesse meio é necessário esforço, muito treino e estudo
5	principalmente disciplina. A muitos exemplos como Neymar que começou pobre e hoje é uma
6	das mais caras contratações no futebol, Kai Greene que nasceu em um ambiente familiar
7	conturbado e depois passou boa parte da sua vida de criança em orfanatos e hoje se tornou um
8	maiores nomes e exemplos no bodybuilder (fisculturismo).
9	Esses tipos de pessoas deviam aparecer mais nas TV's para mostrar que existem
10	oportunidades que isso atinja os jovens que estão um passo para entra na vida do crime.

Jovens e as cobranças do mundo de fora.

1 Estamos em uma época em que os jovens sentem certa ansiedade pela vida adulta
2 porque acham a juventude uma fase difícil e complicada de se lidar.

3 Cada fase da vida tem suas dificuldades e desafios. Na juventude, as exigências do
4 meio e da família para que o jovem seja capaz de se adaptar ao mundo que o cerca e ao mesmo
5 tempo seja responsável por suas escolhas gera tensão emocional e sensação de ansiedade. O
6 jovem hoje de certa forma se sente muito pressionado quando o assunto é faculdade e trabalho.
7 No Brasil, o trabalho ainda é uma das maiores preocupações do jovem brasileiro, grande parte
8 dos jovens sai do ensino médio e vai direto para o mercado de trabalho, poucos vão para a
9 universidade. Hoje temos jovens que estão no mercado de trabalho ou desempregados, muitos
10 ainda não tem algo bem definido, talvez estejam tentando se descobrir.

11 A parcela de jovens com formação acadêmica e desempregada no país é grande, tendo
12 como principal causa a crise econômica que tem afetado pessoas das mais variadas idades e
13 grau de instrução.

14 Ao mesmo tempo que alguns jovens já estabeleceram e estão determinados do que vão
15 ser no futuro, outros tem uma dificuldade muito grande em decidir e poder ser. Os jovens dessa
16 geração são sonhadores, inquietos, cheios de incertezas, mas de uma coisa sabemos bem:
17 Somos jovens e ainda temos um futuro inteiro pela frente. Todos os dias podemos nos
18 reinventar.

Jovens Criminosos

1 O jovem “criminoso” é um tema importante de falarmos porque ele anda crescendo
2 cada vez mais dentro da nossa sociedade. As maiores dúvidas que temos sobre esse tipo de
3 adolescente é se ele escolheu esse caminho por conta de sua estrutura social, familiar ou até
4 mesmo se ele possui problemas psicológicos. Podemos encontrar esses jovens em maior parte
5 nas favelas e periferias.

6 Quando estudava no ensino fundamental, tive contato com um jovem que aparentava
7 ser um indivíduo muito bom de coração, era extrovertido e popular.

8 Me surpreendi quando o vi num noticiário assaltando um ônibus, inclusive matando
9 uma pessoa que tinha deficiência auditiva. Quando procurei saber mais sobre o criminoso, que
10 até recentemente eu mantinha contato, descobri que logo em sua infância, o jovem havia
11 presenciado seu padrasto matar sua própria mãe à facadas.

12 No meu ponto de vista, isso foi uma boa razão para o adolescente ter entrado no mundo
13 do crime, claramente ele não teve um bom passado. O acontecimento pode ter deixado com
14 problemas psicológicos. Um dos maiores fatores que também influenciam jovens desse tipo é a
15 classe social. Muitos deles podem ter tido contato com esse meio por ter condições financeiras
16 na família e acabam optando por roubar, ou traficar.

17 Uma solução, seria cumprirem as leis mais rigorosamente e manter os jovens ladrões
18 na cadeia.

19 Até quando um celular valerá mais que uma vida?

A batalha do jovem

1 Escolhi falar em meu texto, sobre um jovem de baixa renda, porque eu acredito que
2 seja importante, pois ele é dedicado e corre atrás dos seus sonhos, mesmo com muitas
3 dificuldades.

4 Ele estuda em escola pública, trabalha no turno inverso e aproveita o tempo restante
5 para estudar, pois deseja ingressar em uma faculdade pública, ele tem 17 anos, é negro, é
6 homossexual, mora em um bairro na zona sul de Porto Alegre, um bairro digamos que
7 tranquilo sem violência exposta como tráfico e mortes. Ele mora com seus pais e um irmão,
8 que sempre apoiam suas decisões e sempre aceitaram sua sexualidade, assim como seus
9 amigos.

10 O rapaz ajuda nas despesas de casa com o salário que ganha fazendo estágio, mas
11 também tem economias para o futuro pois ele quer ter seu próprio carro e uma casa melhor
12 para morar.

13 Acredito que o governo poderia ajudar esse e tantos outros jovens facilitando o acesso
14 à faculdade pública e investindo em melhorias no ensino de escolas públicas, oferecer mais
15 opções de cursos preparatórios para vestibulares com a mesma qualidade do ensino particular,
16 pois o pessoal de baixa renda também merece um ensino de qualidade.

ANEXO 6 – TABELAS COM DADOS GERAIS

Texto 1
PROCESSOS

EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		linha		Linha		linha	
		12	estudar	11	cobra			1	é (identificativo)	3	gostam
		12	estudar	12	devem			1	são (identificativo)	3	aprender
				13	melhorem			3	são (atributivo)	3	adquirir
				13	vivemos			11	são (identificativo)	7	possuem
				14	trarão			13	terem (possessivo)	7	compartilham
				15	fazendo			19	está (circunstancial)	8	possuem
				15	venha					9	possuem
				16	recebem					10	Ampliá-lo
				18	forem					13	possuem
				11	deixar					14	pensarem
				21	aproveitar					17	precisam
										17	precisam
										20	precisa
										20	saber
total	0	total	2	total	11	total	0	Total	6	total	14
TOTAL DE PROCESSOS: 33											

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha	EXTENSÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	em volta de si	8		na maioria dos casos	10
	no país	12			
	em que vivemos	13			
ACOMPANHAMENTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha			
	com amigos	21			
	com a própria família				
ÂNGULO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha			
	Infelizmente	10			

Número de orações independentes: 14

Texto 2
PROCESSOS

EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		Linha		Linha		linha	
2	existem	11	conversar	2	desaparece			3	são (atributivo)	1	escolhi
4	existe			2	lidar			8	são (identificativo)	2	precisamos
				4	lidar			7	tem (possessivo)	2	saber
				4	lidar			12	é (identificativo)	3	conseguir
				7	envolver					4	sabem
				10	podem					7	possuem
				10	fazer					8	possuem
				11	evita					8	possuem
				11	fazer					8	desenvolverem
				11	deixa					12	pressionar
				11	saia					13	elogiando
				12	deixá-lo					14	ajudá-lo
				13	colocá-lo					14	se soltar
				14	pode					16	tenha
total	2	total	1	total	14	Total	0	Total	4	total	14
TOTAL DE PROCESSOS: 35											

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
EXTENSÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha	ACOMPANHAMENTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	com o tempo	1		com o mesmo passatempo	13
	em alguns momentos da vida	3	ASSUNTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	em certos momentos da vida	5		Com isso	4
	diariamente	5		Com essa timidez	4
ACOMPANHAMENTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha			
	com esse tipo de pessoa	2			
	Com esse nível de timidez	6			
	com outros jovens				

Número de orações independentes: 9

Texto 3

PROCESSOS

EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		Linha		Linha		linha	
1	existem	3	estudar	3	correndo			2	são (atributivo)	5	trarão
				3	melhorar			2	é (identificativo)	9	se divide
				3	trabalha			2	está (circunstancial)	10	poder
				4	Tratar			3	tem (possessivo)	10	saber
				5	dependerá			4	é (atributivo)	10	dividir
				6	deverão			4	é (atributivo)	10	saber
				6	Precisa			5	será (atributivo)	10	portar
				7	Vive			7	é (identificativo)	11	saber
				8	trabalhar			8	tem (possessivo)	12	administrar
				8	cobrado			8	é (atributivo)	13	pode
				11	Muda			9	tem (possessivo)	13	ajudar
				16	Dando			9	ter (possessivo)	13	fazendo
				17	investindo			10	tem (possessivo)	14	colocando
				17	oferecendo			11	terá (possessivo)	14	precisam
								12	é (atributivo)	14	entender
								14	é (atributivo)	15	esperam
										16	pode
										16	cumprir
										16	deveria
										16	importar-se
total	1	total	1	total	14	Total	0	Total	16	total	20

TOTAL DE PROCESSOS: 52

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha	EXTENSÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	em comunidades mais simples	7-8		em determinados momentos	10-11
MODO	EXEMPLOS ENCONTRADOS			muitas vezes	15
	em dois	9			
	Compulsoriamente	11			
	Resumidamente	12			

Número de orações independentes: 9

Texto 4
PROCESSOS

EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		Linha		Linha		linha	
9	existem	5	estudo	3	podemos			1	é (atributivo)	1	tratado
		6	nasceu	3	encontrar			1	ser (atributivo)	2	recorrer
				5	começou			2	estão (circunstancial)	4	entrar
				7	passou			2	tem (possessivo)	10	entra
				8	se tornou			3	são (identificativo)		
				9	deviam			4	é (atributivo)		
				9	aparecer			6	é (atributivo)		
				9	mostrar			10	estão (circunstancial)		
				10	atinja						
total	1	total	2	total	9	Total	0	Total	8	total	4
TOTAL DE PROCESSOS: 24											

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
ÂNGULO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha	LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	principalmente	2		no bodybuilder	8
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha		na vida do crime	8
	na vida	2		Nas TV's	9
	no esporte	3			
	nesse meio	4			
	no futebol	6			
	em um ambiente familiar conturbado	6-7			
	em orfanatos	8			

Número de orações independentes: 5

Texto 5
PROCESSOS

EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		Linha		Linha		linha	
				2	se lidar			1	estamos (circunstancial)	1	Sentem
				4	se adaptar			3	tem (possessivo)	2	Acham
				5	Gera			4	seja (atributivo)	6	Se sente
				8	Sai			5	seja (atributivo)	11	Se descobrir
				8	Vai			7	é (identificativo)	16	Decidir
				9	Vão			9	temos (possessivo)	16	Poder
				13	afetado			9	estão (circunstancial)	18	Sabemos
				15	estabeleceram			10	tem (possessivo)	19	Podemos
				16	Vão			10	estejam (circunstancial)	19	Reinventar
								12	é (identificativo)		
								13	tendo (possessivo)		
								13	tem (possessivo)		
								15	estão (circunstancial)		
								16	ser (atributivo)		
								16	tem (possessivo)		
								16	ser (atributivo)		
								17	são (identificativo)		
								18	temos (possessivo)		
total	0	total	0	total	9	Total	0	total	18	total	9

TOTAL DE PROCESSOS: 36

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha	LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha
	em uma época	1		no mercado de trabalho	9-10
	na juventude	3		ao mesmo tempo	15
	no Brasil	7		no futuro	16

Número de orações independentes: 10

Texto 6

PROCESSOS											
EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		Linha		linha		linha	
		1	falamos	3	crescendo			1	É (identificativo)	3	Escolheu
		1	anda	4	encontrar			2	Temos (possessivo)	4	Possuiu
		6	estudava	8	me surpreendi			3	É (atributivo)	7	Aparentava
		8	vi	8	assaltando			6	Tive (possessivo)	9	Procurei
				9	matando			7	Era (atributivo)	9	Saber
				10	mantinha			9	Tinha (possessivo)	12	Entrando
				10	descobri			11	Havia (circunstancial)	16	Optando
				11	presenciado			12	Foi (atributivo)	17	Cumpriram
				11	matar			12	Ter (possessivo)	17	Manter
				13	pode			13	Teve (possessivo)	19	Valerá
				14	Influenciam			13	Ter (possessivo)		
				14	deixado			15	É (identificativo)		
				15	podem			15	Ter (possessivo)		
				16	acabam			15	Tido (possessivo)		
				17	roubar			16	Ter (possessivo)		
				17	traficar			17	Seria (atributivo)		
total	0	total	4	total	16	Total	0	total	16	total	10
TOTAL DE PROCESSOS: 46											

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
EXTENSÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha	LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha
	cada vez mais	2		na família	16
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha	ÂNGULO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha
	em maior parte nas favelas e periferias	5		no meu ponto de vista	12
	no ensino fundamental	6	MODO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha
	num noticiário	8		claramente	13
	na cadeia	8		rigorosamente	17
	recentemente	10			
	em sua infância	10			
	no mundo do crime	12-13			

Número de orações independentes: 12

Texto 7

PROCESSOS											
EXISTENCIAL		COMPORTAMENTAL		MATERIAL		VERBAL		RELACIONAL		MENTAL	
linha		linha		linha		linha		linha		linha	
		1	falar	4	Trabalha	7	Digamos	2	Seja (atributivo)	1	escolhi
		2	corre	5	Ingressar			2	É (identificativo)	1	acredito
		4	estuda	6	Mora			5	Tem (possessivo)	4	aproveita
		5	Estudar	7	Mora			5	É (atributivo)	5	deseja
				10	Ajuda			6	É (atributivo)	8	apoiam
				10	Ganha			11	Tem (possessivo)	8	aceitaram
				10	Fazendo			11	Ter (possessivo)	11	quer
				12	Morar					13	poderia
				14	Investido					13	ajudar
				15	Oferecer					13	facilitando
total	0	total	4	total	10	total	1	total	7	total	11
TOTAL DE PROCESSOS: 33											

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS			TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS		
LOCALIZAÇÃO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	Linha	ACOMPANHAMENTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	em meu texto	1		com seus pais e um irmão	7-8
	em uma escola pública	4		com o salário que ganha	10
	no turno inverso	4	ASSUNTO	EXEMPLOS ENCONTRADOS	linha
	em uma faculdade pública	5		nas despesas de casa	4
	em um bairro da zona sul de Porto Alegre	6			
	no ensino de escolas públicas	14			

Número de orações independentes: 5

ANEXO 7 – PRODUÇÕES ESCRITAS ORIGINAIS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES

Título

Jovens Estudiosos

1. O jovem estudioso é um importante perfil a ser traçado
2. não só porque eles são, tecnicamente, o futuro de nosso
3. país. Independente de sua classe social, mas que mesmo
4. assim limita alguns grupos, são jovens que gostam de
5. aprender e adquirir conhecimento.
6. Independentemente de cor de pele, classe social, orientação
7. sexual, mas mesmo assim possuem características
8. distintas. Temos os jovens comunicativos, que são
9. mais sociáveis com as pessoas e estão abertos a quem
10. der as pessoas. Porém, também temos os jovens
11. tímidos, reservados, que possuem muito conhecimento
12. mas não os compartilham com as pessoas em volta
13. de si. Ambos jovens possuem conhecimentos vastos
14. sobre vários assuntos, e ambos possuem vontade de
15. ampliá-los.
16. Infelizmente a sociedade, junto com os próprios
17. familiares, na maioria dos casos, cobra muito
18. desses tipos de jovens. Para a sociedade são o
19. estilo correto e aceitável de jovens no país, aquele
20. que apenas devem estudar e estudar para
21. que, futuramente, melhorem o ambiente em que
22. viveremos. Já os pais, possuem a vontade de
23. terem filhos certinhos, que não os trancem
24. prejuízo. Sem muitas vezes, não pensam no
25. próprio jovem, fazendo com que doenças psicológicas,
26. como a depressão, venha a surgir, devido
27. a pressão que recebem.
28. Os jovens estudiosos precisam de apoio, não
29. de exigências. Precisam do apoio das sociedades
30. e dos pais, mas sem que nenhum deles o yarrem
31. a coisas que, na maioria das vezes, está dis-
32. tantes de si.
33. E o próprio jovem precisa impor isso a si, saber
34. os seus limites e não nunca deixar de acreditar
35. em si, com amigos e com sua própria família.
36. E isso independente de qualquer coisa.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.

Título JOVENS TIMIDOS

1. Escolhi jovens tímidos pois nem
2. sempre essa timidez "desaparece" com
3. ~~essa timidez~~ o tempo e precisamos
4. saber lidar com esse tipo de pessoa.
5. Existem pessoas que são timi-
6. das apenas em alguns momentos
7. da vida e consegue lidar com
8. isso, porém existe pessoas que
9. não sabem lidar com essa
10. timidez e não tem ela apenas
11. em certos momentos da vida e
12. sim diariamente. Em alguns casos
13. isto pode ser uma fobia social.
14. Pessoas com este "nível" de timidez
15. precisa de calma e paciência das
16. pessoas ao redor, pois elas tem
17. medo de situações que possuem
18. envolver sarcasmo e julgamentos.
19. Jovens que possuem esta fobia
20. são os mais propensos a desenvolver
21. vícios depressão e ansiedade.
22. O que os pais podem fazer?
23. Conhecer é fundamental, evitar
24. fazer comparações e deixar que
25. com o tempo ele saia do seu
26. próprio mundo ou seja não
27. pressionar. Também é importante
28. deixá-lo seguir, elencando os
29. seus pontos positivos, coloca-lo com
30. outros jovens com os mesmos
31. passatempo pode ajudá-lo a se
32. soltar.
33. Sendo assim se algum dia
34. conhecer muitos tímidos por seu
35. conhecido, amigo ou parente tenha
36. calma com ele ou ela.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.

Título O Período Juvenil

1. Existem jovens de todos os tipos, diferen-
2. tes culturas e ensinamentos, ainda assim, de todo
3. jeito todos são muito curiosos. O perfil de jovem es-
4. colhido é o jovem que está sempre correndo atrás, sem
5. pre disposto a melhorar, trabalha, estuda e ainda
6. tem tempo para sua vida social. É importante tra-
7. zar sobre este tipo, pois é um jovem que será
8. o futuro do país, o tipo que o país dependerá,
9. eles serão o futuro, trarão a melhoria necessária,
10. deverão fazer as escolhas corretas que a socie-
11. dade tanto precisa.
12. O jovem (o qual) o qual escolhi o perfil, é
13. o adolescente que vive em comunidades mais
14. simples, pois o jovem que tem melhores con-
15. dições não precisa trabalhar, não é
- 16.olidade dele grandes responsabilida-
17. des. O adolescente trabalhador se divi-
18. de em dois, tem que ter uma cabeça boa
19. para poder saber dividir as coisas, tem
20. que saber como se portar em determinados
21. momentos, fora o humor que muda com-
22. pulsivamente, ele terá que saber admi-
23. nistrar seu comportamento. Resumida-
24. mente é um período de grandes decisões
25. A Família do jovem pode ajudar
26. bastante, não fazendo tantas coletan-
27. ças, não colocando uma pressão desme-
28. dasaria sobre seus ombros. Eles preci-
29. sam entender que é um momento
30. complicado, tudo aquilo que os
31. familiares esperam muitas vezes o
32. jovem não pode cumprir. E o gover-
33. no deveria importar-se mais com os
34. jovens, dando mais atenção a eles e
35. investindo mais, oferecendo mais
36. (m) verbos às escolas.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.

Título

O esporte

1. Jovem esportista é importan-
2. te de ser tratado pelo incentivo
3. da prática para outros jovens,
4. principalmente aqueles que estão per-
5. didos na vida e não tem a
6. quem recorrer.
7. No esporte as características
8. são bem abrangentes, podemos
9. encontrar tanto pobres e ricos,
10. brancos e negros etc... É para
11. entrar nesse meio é necessário
12. esforço, muito treino e estudo
13. e principalmente disciplina. A
14. muitos exemplos como Neymar
15. que começou pobre e hoje é uma
16. das mais caras contratações
17. no futebol, Kai Greene que mes-
18. cu tem um ambiente familiar
19. controlado e depois passou boa
20. parte da sua vida de cri-
21. ança em orfanatos e hoje
22. se tornou um maior no
23. mes e exemplos no bodybil-
24. der (fisculturismo).
25. Esses tipos de pessoas deveriam
26. aparecer mais nas Tv's para
27. mostrar que existem oportuni-
28. dades, que isso atingiu os jo-
29. vens que estão um passo pa-
30. ra entra na vida do crime.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.

Título Jovens e as cobranças do mundo de fora.

1. Estamos em uma época em que os jovens
2. sem têm certa ansiedade pela vida adulta
3. porque acham a juventude uma fase
4. difícil e complicada de se lidar.
5. Cada fase da vida tem suas dificul-
6. dades e desafios. Na juventude, as exi-
7. gências do meio e da família para que
8. o jovem seja capaz de se adaptar ao
9. mundo que o cerca e ao mesmo tempo
10. seja responsável por suas escolhas gera
11. tensão emocional e um grau de ansie-
12. dade. O jovem hoje de certa forma se
13. sente muito pressionado quando o assunto
14. é faculdade e trabalho. No Brasil, o
15. trabalho ainda é uma das maiores
16. preocupações do jovem brasileiro, grande
17. parte dos jovens vai de um meio e
18. vai direto para o mercado de trabalho,
19. poucos vão para a universidade. Hoje
20. temos jovens que estão no mercado de
21. trabalho ou desempregados, muitos
22. ainda não tem algo bem definido,
23. talvez estejam tentando se descobrir.
24. A parcela de jovens com formação
25. acadêmica e desempregada no país
26. é grande, tendo como principal causa
27. a crise econômica que tem afetado
28. pessoas das mais variadas idades e
29. grau de instrução.
30. No mesmo tempo que alguns jovens
31. já estabeleceram o destino de forma mais
32. do que vão ser no futuro, outros
33. tem uma dificuldade muito grande
34. em decidir e poder ser. Os jovens
35. dessa geração são um bando de imediatos,
36. cheios de incertezas, mas de uma coisa
37. sabemos bem: somos jovens e ainda
38. temos um futuro inteiro pela frente.
39. Todos os dias podemos nos reinventar.
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Título Jovens e as cobranças do mundo de fora.

1. Estamos em uma época em que os jovens
2. sem tem certa ansiedade pela vida adulta
3. porque acham a juventude uma fase
4. difícil e complicada de se lidar.
5. Cada fase da vida tem suas dificuldades
6. e desafios. Na juventude, as exigências
7. do meio e da família para que
8. o jovem seja capaz de se adaptar ao
9. mundo que o cerca e ao mesmo tempo
10. seja responsável por suas escolhas gera
11. tensão emocional e um certo grau de
12. ansiedade. O jovem hoje de certa forma se
13. sente muito pressionado quando o assunto
14. é faculdade e trabalho. No Brasil, o
15. trabalho ainda é uma das maiores
16. preocupações do jovem brasileiro, grande
17. parte dos jovens vai direto ao mercado e
18. trabalho, poucos vão para a universidade. Hoje
19. temos jovens que estão no mercado de
20. trabalho ou desempregados, muitos
21. ainda não tem algo bem definido,
22. talvez estejam tentando se descobrir.
23. A parcela de jovens com formação
24. acadêmica e desempregada no país
25. é grande, sendo como principal causa
26. a crise econômica que tem afetado
27. personas das mais variadas idades e
28. graus de instrução.
29. Hoje mesmo tempo que alguns jovens
30. já estabeleceram o plano de vida para
31. o que vão fazer no futuro, outros
32. tem uma dificuldade muito grande
33. em decidir e poder fazer. Os jovens
34. dessa geração são inseguros, inseguros,
35. cheios de incertezas, mas de uma coisa
36. sabemos bem: Somos jovens e ainda
37. temos um futuro inteiro pela frente.
38. Tudo o que dizemos pode ser verdade.
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Título

A batalha do Jovem

1. Escolhi falar em meu texto, sobre
2. um jovem de baixa renda, porque eu
3. acredito que seja importante, pois ele
4. é dedicado e corre atrás dos seus
5. sonhos, mesmo com muitas dificuldades.
6. Ele estuda em escola pública,
7. trabalha no turno inverso e aproveita
8. o tempo restante para estudar, pois
9. deseja ingressar em uma faculdade
10. pública, ele tem 14 anos, é negro, é
11. homossexual, mora em um bairro
12. na zona sul de Porto Alegre, um bairro
13. digno que tranquilizo sem violência
14. exposto como tráfico e mortes. Ele
15. mora com seus pais e um irmão,
16. que sempre apoiam suas decisões e
17. sempre aceitam sua sexualidade,
18. assim como seus amigos.
19. O rapaz ajuda nas despesas de casa
20. com o salário que ganha fazendo
21. estágio, mas também tem economias
22. para o futuro pois ele quer
23. ter seu próprio carro e uma casa
24. melhor para morar.
25. Acredito que o governo poderia
26. ajudar em e tantos outros jovens
27. facilitando o acesso à faculdade
28. pública e investindo em melhorias
29. no ensino de escolas públicas,
30. oferecer mais opções de cursos,
31. preparatórios para vestibulares com
32. a mesma qualidade do ensino
33. particular, pois o pessoal de baixa
34. renda também merece um
35. ensino de qualidade.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.