

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

CAROLINA ZEFERINO PIRES

**LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA CRÍTICA: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR ORIENTADA PELA PEDAGOGIA
COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY**

Porto Alegre

2022

CAROLINA ZEFERINO PIRES

**LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA CRÍTICA: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR ORIENTADA PELA PEDAGOGIA
COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY**

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

2022

CAROLINA ZEFERINO PIRES

**LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA CRÍTICA: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR ORIENTADA PELA PEDAGOGIA
COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY**

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos Andre Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP - Catalogação na Publicação

Pires, Carolina Zeferino
LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA CRÍTICA: A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR
ORIENTADA PELA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA
DE SYDNEY / Carolina Zeferino Pires. -- 2022.
200 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, 2022.

1. Linguística sistêmico-funcional. 2. Pedagogia
com base em gênero. 3. Ciclo de Ensino e Aprendizagem.
4. Leitura. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carolina Zeferino Pires

LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA CRÍTICA: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR ORIENTADA PELA PEDAGOGIA COM
BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY

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.

Porto Alegre, 26 de agosto de 2022.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Luciene Juliano Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Orlando Vian Júnior

Universidade Federal de São Paulo

Profª. Dra. Michele Mafessoni de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Para Marcos e Antônio, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese e se colocar de forma completa em uma escrita não é uma tarefa fácil, e terminá-la permite-nos o distanciamento necessário para compreender que muitos, neste caminho, contribuíram para que, enfim, este estudo doutoral fosse finalizado.

Ao Marcos, pelo amor e pelo companheirismo de todos os dias; ao meu filho, Antônio, que trouxe alegria à minha vida e o significado de amor infinito, por compreender, desde muito cedo, as ausências.

À minha família, a mais sólida base que eu poderia ter, parte da consolidação de uma etapa importante em minha vida: aos meus pais, João (para sempre em meu coração) e Lenir, meus portos seguros de jornada, por todo o apoio, pela dedicação e por serem meus maiores exemplos e incentivadores; à minha irmã, Cláudia, pelas valiosas contribuições e divagações teóricas que enriqueceram a minha escrita; ao meu irmão, Júnior, pelas palavras de encorajamento; aos meus sogros, Therezinha e Nelson, pelas sábias palavras e por todo o incentivo.

À minha orientadora, minha querida “Ori”, Lucia Rottava, pela imensa generosidade em ter me acompanhado em minha trajetória acadêmica com valiosas sugestões. Obrigada pela amizade, pela confiança e por todas as palavras de incentivo, que muito me motivaram.

À professora Luciene Simões, por ser a maior inspiração docente na graduação, tanto na etapa inicial, nas disciplinas teóricas, quanto na final, em estágio e, por fim, na pós-graduação. Seus ensinamentos entraram comigo em cada sala de aula desde então. Obrigada por enriquecer minha formação e pela gentileza de ter aceitado ser banca deste estudo doutoral.

À professora Sulany Santos, pela amizade, pelas valiosas trocas nos diversos momentos de minha formação, pelas contribuições na qualificação de tese e pela gentileza de ter aceitado ser banca deste estudo doutoral.

Ao professor Orlando Vian Júnior, pelos ensinamentos, pelas trocas no grupo Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL), pelas valiosas contribuições na qualificação de tese e pela gentileza de ter aceitado ser banca deste estudo doutoral.

À amiga e professora Michele Mafessoni de Almeida, pela amizade de todas as horas, pela paciência da interlocução por meio de áudio infinitos e indecifráveis e pela gentileza de ter aceitado ser banca deste estudo doutoral.

À amiga e professora Adriane Ferreira Veras (*in memoriam*), pelos ensinamentos e pela oportunidade de me lançar como pesquisadora na época da graduação.

Aos Lucietes, colegas e amigos queridos que tornaram a vida acadêmica um momento muito mais divertido e enriquecedor.

Aos amigos e amigas que compreenderam os afastamentos de muitos momentos.

Ao Colégio Militar (CM) de Porto Alegre e aos seus alunos, por serem parte deste estudo. Ao comandante do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Saul Marques Machado Júnior, pelo incentivo. Ao coronel Ricardo Silveira Rios, subdiretor de Ensino do CMPA, cujo apoio foi determinante para que esta pesquisa se desenvolvesse.

Aos meus alunos, que são a razão pela qual este estudo se desdobra.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição pública, gratuita e de qualidade, que não somente me oportunizou uma formação qualificada na graduação e na pós-graduação, mas também transformou a minha vida, propiciando a mim ter uma carreira e uma família.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada, previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. Os pressupostos teóricos são norteados pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978, 1985, 1989, 1994, 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), pela Pedagogia com base em Gêneros (PG) da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e pela Teoria do Registro e do Gênero (TR&G) (MARTIN, 1984, 1985, 1986, 1999; EGGINS; MARTIN, 1997). A LSF compreende a língua como uma rede de escolhas disponível ao falante, que a utiliza em seus contextos sociais, sendo um processo semiótico de construção de significados em que os potenciais de significados disponíveis aos falantes são mobilizados segundo as relações que estabelecem com quem os rodeia. São mobilizados, neste estudo doutoral, os conceitos de língua e de potencial de significado (HALLIDAY, 1978, 1998; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), de gênero textual (MARTIN; ROSE, 2008) e de CEA da PG (ROSE; MARTIN, 2012). Os pressupostos teóricos estendem-se às concepções de letramento e de leitura sob o viés da PG, que prevê, no CEA (ROSE; MARTIN, 2012), a Leitura Detalhada e a Preparação para a Leitura, alicerçada em uma concepção de leitura compartilhada. São propostas interlocuções com o letramento crítico de Freire (1999), com uma concepção de leitura crítica (FREIRE, 1999a, 1999b), e com o letramento reflexivo de Hasan (1996). A metodologia adotada é a pesquisa-ação (GRAY, 2012), visto que a análise desta tese se volta para a participação e a pesquisa de forma conjunta, como foco na melhoria da própria prática profissional e dos participantes envolvidos. O *corpus* consiste em dados coletados no momento da realização das aulas (Diário de Campo e de gravações), que constituem interações entre professora e alunos, que são analisadas sob o viés da Teoria dos Códigos de Legitimação (TCL) (MATON, 2013, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017) em sua Dimensão Semântica, estabelecida conceitualmente pelos códigos que se desdobram em Gravidade Semântica (GS) e Densidade Semântica (DS). A contribuição deste trabalho para o ensino de língua materna em contexto escolar consiste em indicar caminhos possíveis para a leitura com vistas à criticidade do aprendiz no desempenho de suas funções como cidadão.

Palavras-chave: Linguística sistêmico-funcional; Pedagogia com base em gênero; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; Leitura.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how shared reading and critical reading take place during strategies of Preparation for Reading and Detailed Reading, provided by the Teaching and Learning Cycle (TLC), in a school context with a middle school, eighth grade class from a federal public school. The literature used is based on the Systemic Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY, 1978, 1985, 1989, 1994, 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), the Genre-based Pedagogy (GP) from the Sydney School (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) and the Register and Genre Theory (R>) (MARTIN, 1984, 1985, 1986, 1999; EGGINS; MARTIN, 1997). The SFL sees language as a network of choices available to the speakers, who use it in their social contexts, it being a semiotics process of meaning construction in which the meaning potentials available to the speakers are mobilized according to relations that they establish with those surrounding them. We mobilize, in this doctoral study, the concepts of language and meaning potential (HALLIDAY, 1978, 1998; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), text genre (MARTIN; ROSE, 2008) and TLC from GP (ROSE; MARTIN, 2012). The literature used encompasses conceptions of literacy and reading under the PG approach, which provides, in the TLC (ROSE; MARTIN, 2012), the Detailed Reading and the Preparation for Reading, based on a shared reading conception. We propose dialogues with the critical literacy by Freire (1999), a conception of critical reading (FREIRE, 1999a, 1999b), and with the reflective literacy by Hasan (1996). We adopted for this study the action research methodology (GRAY, 2012), as the analysis in this thesis concerns participation and research jointly, focusing on the improvement of professional practice and of the participants involved. The *corpus* consists of data collected during the classes (Fieldnotes and recording notes), which constitute interactions between the teacher and the students, analyzed under the Legitimation Code Theory (LCT) approach (MATON, 2013, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017) regarding its Semantic Dimension, conceptually established by codes that unfold into Semantic Gravity (SG) and Semantic Density (SD). The contribution of this study to first language teaching in the school context consists of indicating possible paths towards reading for criticality of apprentices in the performance of their functions as citizens.

Keywords: Systemic Functional Linguistics; Genre-based Pedagogy; Learning Cycle; Reading.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – A emergência do modelo estratificado de contexto	38
Figura 2 – Contexto social e metarredundância com a linguagem.....	40
Figura 3 – Gênero em relação ao registro e à linguagem	42
Figura 4 – Tipologia de gêneros históricos	45
Figura 6 – Estratégias de aprendizagem e escalas de texto	59
Figura 7 – Fases do ciclo de interação da atividade pedagógica ordenadas pelos movimentos de trocas.....	64
Figura 8 – Onda semântica	69
Figura 9 – Perfil semântico.....	72
Figura 10 – Níveis de leitura	99
Figura 11 – Relações entre CEA e leitura	102
Figura 12 – Modelo de pesquisa-ação	111
Figura 13 – O Sistema Colégio Militar do Brasil.....	118
Figura 14 – PSD de Língua Portuguesa	119
Figura 15 – Fachada do CMPA na década de 30	120
.....	120
Gráfico 1 – Profissão do responsável matriculados nos CM.....	122
Figura 16 – Pontos positivos e negativos sobre as redes sociais	135

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Modelos alternativos de contexto	37
Quadro 2 – Famílias, gêneros, propósitos, etapas e fases	47
Quadro 3 – Níveis de Gravidade Semântica adaptada para as interações em sala de aula	70
Quadro 4 – Níveis de Densidade Semântica adaptada para as interações em sala de aula	71
Tabela 1 – Número de alunos do CMPA.....	121
Quadro 5 – Distribuição das aulas	131

LISTA DE SIGLAS

CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
CM	Colégio Militar
CMPA	Colégio Militar de Porto Alegre
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
EB	Exército Brasileiro
EPG	Estrutura Potencial do Gênero
EPPA	Escola Preparatória de Porto Alegre
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PED	Plano de Execução Didática
PG	Pedagogia com base em Gêneros
PSD	Plano de Sequência Didática
R2L	Programa Ler para Aprender (<i>Reading to Learn Program</i>)
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
TR&G	Teoria do Registro e do Gênero
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O TRAÇADO DE UM CAMINHO TEÓRICO: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	24
2.1 LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO	25
2.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM	30
3 O PINTOR EM BUSCA DAS ESTRELAS: PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS	33
3.1 PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	34
3.2 GÊNERO: UM PERCURSO PELOS ESTUDOS DE MARTIN E PELA ESCOLA DE SYDNEY	36
3.2.1 Teoria do Registro e do Gênero	37
3.3 PROGRAMA LER PARA APRENDER	50
3.3.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....	53
3.4 DISCURSO PEDAGÓGICO	60
3.4.1 Discurso pedagógico e as interações em sala de aula	61
3.4.2 A Teoria dos Códigos de Legitimação e as ondas semânticas: as interações no ambiente escolar	66
3.4.2.1 Teoria dos Códigos de Legitimação: perfil semântico	70
4 A MOÇA COM O LIVRO: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO.....	74
4.1 LETRAMENTO	75
4.1.1 Letramento: seguindo os passos de Freire	75
4.2 LETRAMENTO E A LSF: O VIÉS TEXTUAL DE HASAN	86
4.2.1 Letramento de reconhecimento, de ação e de reflexão.....	87
4.3 LETRAMENTO E A LSF: O VIÉS DA ESCOLA DE SYDNEY	92
4.4 A LEITURA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS.....	93
4.4.1 A natureza da leitura: experiências compartilhadas.....	93
4.4.2 Intersecções e deslocamentos da Pedagogia com base em Gêneros: uma interlocução possível.....	100

5 O PINTOR E A SUA TELA: CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA	105
5.1 A PESQUISA NO AMBIENTE ESCOLAR	106
5.1.1 A pesquisa-ação: histórico e definição	107
5.2 A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA: PASSOS METODOLÓGICOS	109
5.2.1 Planejamento da pesquisa-ação	112
5.2.1.1 Planejamento da pesquisa ação: detalhamento do contexto e dos participantes de pesquisa	115
5.2.1.2 História dos Colégios Militares no Brasil	116
5.2.1.3 Colégio Militar de Porto Alegre e os participantes de pesquisa.....	120
5.2.2 Ação, observação e reflexão da pesquisa-ação	123
5.2.2.1 Seleção e organização do <i>corpus</i> de pesquisa	124
6 A PERSISTÊNCIA E A MEMÓRIA: A IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	126
6.1 PLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CEA	127
6.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CEA.....	130
6.2.1 Aprofundando o conhecimento: a estratégia de <i>Preparação para a Leitura</i>	132
6.2.2 Detalhando o conhecimento: a estratégia de <i>Leitura Detalhada</i>	138
6.3 SÍNTESE DA ANÁLISE: PERFIL SEMÂNTICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	150
ANEXO 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165
ANEXO 3 – TERMO DE ANUÊNCIA	168
ANEXO 4 – REESCRITA CONJUNTA	169
ANEXO 5 – TERMO DE APROVAÇÃO DO CEP – UFRGS	170
ANEXO 6 – ANOTAÇÕES DOS ALUNOS NA LOUSA BRANCA (ATIVIDADE DE REESCRITA CONJUNTA)	171
ANEXO 7 – PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS – JORNAL	172
APÊNDICE A – MATERIAL DE APOIO.....	180

APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL	194
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas esse processo, e necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Nesse aspecto, a educação é, por natureza, um exercício estético
(FREIRE; SHOR, 2021 [1986], p. 201).

Pesquisar sobre a leitura em língua materna foi uma das formas que encontrei de procurar respostas a indagações que acompanham a minha vida profissional, pois sempre associamos que ser professora de Língua Portuguesa nos imputa a responsabilidade de ensinar a leitura e a escrita aos alunos. Esse compromisso, que deveria ser de todas as disciplinas escolares, recai sobre o professor de língua materna, que procura respostas na medida em que compreende que a leitura tem papel importante na construção de cidadania dos educandos. O compromisso com o exercício da cidadania, uma das finalidades da Educação¹, é um direito de todos os alunos e prepara-os para a vida em sociedade. A leitura, nesse contexto, não é somente uma demanda escolar, ela é uma das exigências ao exercício de direitos e à cultura escrita e um dos pilares do tão sonhado desenvolvimento social e econômico de um país. Em um momento, no entanto, que a ciência é contestada e refutada, fazer pesquisa em Educação e, mais especificamente, em leitura exige que o professor seja investigador, inquieto, curioso e persistente (FREIRE, 2021b [1996]), mas que consiga ir além da esperada legitimação de apresentação de resultados aos pares teóricos e estabeleça diálogos em seus contextos de aplicação (MOITA LOPES, 2006) porque fazer pesquisa nos exige comprometimento, indagação, contestação e intervenção.

A importância de esclarecer o ponto do qual partimos é imperativa, visto que a pesquisa deste estudo doutoral se baseia na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY, 1978, 1985, 1989, 1994, 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e nas estratégias pedagógicas da Pedagogia com base em Gêneros (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Halliday concebe a língua como um sistema semiótico, ou seja, um sistema de significados em uma rede de relações que é mobilizada para cumprir suas necessidades no meio social e cujas escolhas correspondem aos propósitos sociais (HALLIDAY, 1978). A construção de significados passa pelo entendimento de que o falante, imerso em seu contexto de cultura, é

¹ “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n.p.).

influenciado pelas situações que vivencia, pelo interlocutor que se apresenta, pelas relações que são estabelecidas, pelo meio em que a língua é mobilizada. A teoria proposta por Halliday (1978, 1985, 1989, 1994, 2003) preocupa-se com os usos da língua no contexto social, e estabelece que a linguagem é entidade viva, pois influencia e é influenciada por ela.

A proposta pedagógica denominada Ciclo de Ensino e Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) ancorada na PG é uma metodologia de ensino cujo objetivo é aumentar o letramento dos alunos (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), e cuja base teórica é a LSF. O CEA propõe um conjunto de estratégias de auxílio aos estudantes, organizado em faixas circulares em três níveis distintos (a saber, no nível 1, *Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Individual*; no nível 2, *Leitura Detalhada, da Reescrita Conjunta e da Reescrita Individual*; e, no nível 3, *Produção de Orações, Ortografia e Escrita de Orações*). Neste estudo doutoral, há destaque nas estratégias de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada*, quando ocorrem os momentos de leitura compartilhada, cujo embasamento teórico foi delineado à luz dos preceitos de Bruner (1985), Vygotsky (1984), Painter (1984, 1991), Halliday (1975, 2003) e Williams (1995).

Ao propor uma compreensão da leitura sob o viés da PG (ROSE; MARTIN, 2012), é necessário compreender que a LSF estabelece que tanto o falante/escritor quanto os seus potenciais de significados são produzidos com base no contexto em que estão inseridos. Os gêneros textuais, nesse sentido, variam de uma cultura a outra, e devem ser tratados seguindo seus objetivos sociocomunicativos em seu contexto de realização. Se a leitura em língua materna envolve o trabalho com gêneros textuais circulantes em dada cultura, esta precisa ser estudada e abordada conforme seu uso e sua recorrência. Esta pesquisa versa sobre os processos pelos quais os aprendizes devem passar para atingir níveis mais altos de entendimento de um texto.

Há muitos autores que se dedicaram ao estudo da leitura e do letramento em contexto brasileiro e que se aproximam teoricamente da presente pesquisa, pois consideram o leitor como um sujeito não passivo nos processos de leitura. Destacam-se nomes como Freire (2021a [1968], 1999 [1982], 2021b [1996], 2021c [1997]), Freire e Shor (2021 [1986]), Freire e Macedo (2021 [1987]), Soares (1989, 2006 [1998], 2008 [2003]), Kleiman (2007, 2008) e Rojo (2009). Além dos autores brasileiros, mencionam-se Heath (1982) e Street (1984). Sob o viés da LSF, salienta-se a noção de letramento elaborada por Hasan (1996), Halliday (1996) e pelos autores da Escola de Sydney (cf. capítulo 3), que se desdobra na seção 3.1.4, sobre concepção de leitura (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

Os estudos sobre leitura à luz da LSF em contexto brasileiro incluem, por exemplo, os trabalhos de Fuzer (2012, 2014a, 2014b, 2016, 2017), Marques, Fuzer e Gerhardt (2022), Lopes (2021), Santorum (2019), Marchezan (2018), Oliveira (2017), Paula e Pinton (2017), Cavalcanti (2016), Fuzer, Gerhardt e Lima (2015), Garcia (2015), Silva (2015), Cecchin (2015), entre outros. As pesquisas no Brasil apresentam como ponto comum a aplicação do CEA (em parte ou em sua totalidade) em contexto escolar de ensino básico ou superior². No tocante às pesquisas sobre leitura no Brasil, Kato (1986, p. 42) afirma que os estudos sobre leitura são “altamente especulativos, dada a natureza não observável de seus processos”, com métodos dedutivos cujos modelos teóricos subjacentes seriam muito abstratos. De fato, pesquisar sobre a leitura nunca foi uma escolha fácil, mas foi uma indagação persistente em minha formação no ensino superior.

A pesquisa desenvolvida no mestrado (PIRES, 2017) possibilitou que eu iniciasse uma caminhada teórica sobre a leitura e a escrita em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Neste período, a busca por soluções para os desafios que envolviam o ensino de língua materna na rede pública foi o pano de fundo da minha trajetória como pesquisadora na pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul³. Mas estabelecer relações entre a teoria, o mundo letrado e a realidade dos estudantes que finalizam a última etapa do Ensino Fundamental não se mostrou uma tarefa fácil. A necessidade cada vez maior de entender os sujeitos presentes na escola pública, com suas individualidades e especificidades, colaborou para que o encontro com a LSF fosse frutífero. De acordo com Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), os alunos com melhor desempenho na habilidade leitora conseguem alcançar seus níveis mais altos (a saber, decodificação, literal, inferencial e interpretativo, cf. seção 4.4.1). Como a leitura está envolvida na maioria das atividades escolares, o seu domínio estaria ligado aos sucessos e insucessos dos alunos na escola, que se mantém, muitas vezes, ao longo da ocorrência do Ensino Médio e superior e nas dificuldades ou facilidades da entrada no mercado de trabalho.

Há uma interlocução entre a LSF e a TCL (MATON, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017; MACNAUGHT *et al.*, 2013; MACNAUGHT, 2015), com o objetivo de refletir e analisar como o discurso pedagógico é constituído e como os recursos linguísticos utilizados

² Sobre as pesquisas em LSF no Brasil, em especial sobre a PG, Rottava, Santos e Troian (2021) apresentam um panorama sobre as pesquisas que empregam o CEA.

³ É importante destacar a relevância dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF) da UFRGS nos estudos sobre a LSF (SANTOS, 2016; SLIPPERT, 2017; NONEMACHER, 2019; MACIEL, 2019; SILVA, 2019; MAFESSONI, 2021; LOPES, 2021; ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021; ROTTAVA *et al.*, 2022 [no prelo], entre outros) que atravessam e influenciam este estudo doutoral.

no ambiente escolar podem contribuir para a construção do conhecimento. Primeiramente, são percorridas as noções de discurso pedagógico sob o viés da LSF (ROSE, 2014, 2020a, 2020b, cf. seção 3.4.1), que são ancoradas nos pressupostos de Bernstein (1996, 1998) e, finalmente, sob o viés da TCL, fundamentada sociologicamente em Bernstein (1996, 1998) e na teoria social de Bourdieu (1991), segundo a análise da Dimensão Semântica, permitem analisar a interação pedagógica com base nos códigos de legitimação.

A presente pesquisa foi inicialmente planejada para ser, novamente, aplicada em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental em Porto Alegre, mas, além de duas mudanças de cidade e de local de trabalho (primeiramente para o Instituto Federal Farroupilha, em Alegrete, e depois para o Colégio Militar, em Porto Alegre), houve a pandemia da doença por coronavírus (COVID-19), que acarretou o fechamento de muitas escolas e o oferecimento de uma nova modalidade de ensino, o remoto⁴. Além de vivenciar um momento de incertezas, de enfrentar o desconhecido, era necessário ministrar aulas por meio de um computador, nas quais os interlocutores, os alunos, pouco interagiam. Somava-se a isso o desconhecimento de uma rede de ensino, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que, aos olhos de uma professora-pesquisadora que passou a maior parte de sua carreira atuando na Educação popular, e cuja ênfase meritocrática é indiscutível, ainda causava estranhamento. Apesar do inicial distanciamento com a instituição, causada principalmente pelo desconhecimento, o CM de Porto Alegre foi escolhido como local de desenvolvimento da pesquisa-ação⁵. A pesquisa deste estudo doutoral, de professora titular da turma colaboradora na disciplina de Língua Portuguesa, foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 51125621.0.0000.5347 e favorável Parecer n. 5.049.214.

O planejamento da implementação da pesquisa-ação, a participação em conselhos de classe e de reuniões docentes ocorreram entre janeiro e março de 2021, e, em um primeiro momento, decidiu-se que seria interessante oferecer um projeto de letramento aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, que foi replanejado para ser oferecido aos alunos de uma turma colaboradora (cf. capítulo 5). O planejamento incluiu reconhecer o colégio, seu funcionamento, o perfil dos alunos envolvidos e da instituição militar, que é, ao mesmo tempo, um quartel do Exército Brasileiro (EB). Pela análise dos documentos que foram fornecidos à pesquisadora como *corpus* de pesquisa, foi possível compreender as especificidades de uma

⁴ Não havia, no Brasil, a experiência de aulas remotas no Ensino Fundamental, somente aulas a distância no ensino superior.

⁵ Um dos motivos da escolha está no fato de que o CMPA foi um dos primeiros a oferecer aulas no formato híbrido (presenciais e remotas). Como pesquisadora, não vislumbrava a aplicação do CEA em ambiente remoto.

instituição federal que acolhe alunos oriundos de famílias militares, bem como oferece vagas por meio de concursos públicos. Da necessidade de compreender essa instituição de ensino, deriva a extensa descrição da história dos CMs no Brasil, do SCMB, do perfil de alunos e docentes e do lugar da disciplina de Língua Portuguesa em seus documentos orientadores (conf. capítulo 5).

O delineamento das ações da pesquisa-ação considerou o Plano de Sequência Didática (PSD) e o Plano de Execução Didática (PED), documentos reguladores e unificados em todo o SCMB. Não havia, portanto, espaço para mudanças de sequências didáticas estabelecidas. Em síntese, este trabalho de pesquisa doutoral apresenta alguns desdobramentos teórico-metodológicos, detalhados da seguinte maneira. O ponto de partida é o delineamento teórico de base bibliográfica e epistemológica sobre o aporte teórico da LSF e da PG da chamada Escola de Sydney (cf. capítulos 2 e 3); esse delineamento estende-se às concepções de letramento e de leitura (cf. capítulo 4), orientada por uma proposta de interlocução entre a PG, que prevê, em seu CEA, a *Preparação para a Leitura* (cf. seção 3.3.1) e a *Leitura Detalhada*, alicerçada em uma concepção de *leitura compartilhada* (cf. seção 4.4.1), de *letramento crítico* de Freire (cf. seção 4.1.1), de *leitura crítica* (cf. seção 4.1.1) e de *letramento reflexivo* de Hasan (cf. subcapítulo 4.2). Esses conceitos formam o construto teórico desta pesquisa, que se articula nos eixos metodológicos que se desdobram no planejamento da implementação do CEA em uma pesquisa-ação segundo os pressupostos da PG, na implementação do CEA, na operacionalização e na interpretação do resultado da implementação do CEA, visualizados na análise das interações estabelecidas entre professora e alunos (cf. subcapítulo 6.2).

Diante do exposto, o **objetivo principal** de pesquisa é *analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada, previstas pelo CEA, em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal*. Esse objetivo principal desdobra-se em dois objetivos específicos, detalhados a seguir.

- 1) Analisar as interações entre alunos e professora nos momentos de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada* do CEA que favoreçam as negociações de significados.

Esse primeiro objetivo específico desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa, que norteiam a investigação estabelecida: (a) quais interações verificadas nos dados favorecem a aprendizagem da leitura?; (b) como as trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica de

Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação foram observadas na *Preparação para a Leitura* e na *Leitura Detalhada*?

- 2) Analisar as práticas de leitura compartilhada e de leitura crítica que aumentam a aprendizagem e a construção de conhecimento com base nas interações estabelecidas entre professora e alunos.

O segundo objetivo desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) qual o perfil semântico estabelecido pelas trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica?; (b) qual a relação entre o perfil semântico e a construção do conhecimento?

A fim de responder a estes objetivos, é necessário adotar abordagens teóricas que favoreçam essa análise. Conforme mencionado, a LSF é o ponto inicial desta pesquisa, que visa compreender a leitura no momento da aplicação do CEA no ambiente escolar. Vislumbra-se, do mesmo modo, a necessidade de uma abordagem teórico-analítica para a análise das interações dos discursos pedagógicos que permeiam as atividades de leitura compartilhada e de leitura crítica, no momento da ocorrência do CEA, e que explora a natureza do conhecimento. Dessa forma, a perspectiva teórica fundamenta-se, conforme detalhado anteriormente, na LSF de Halliday, e na TCL, de Maton (2014a, 2020), que sustenta a análise.

Este estudo doutoral está dividido, de forma a responder ao seu objetivo principal, em sete capítulos, incluindo “Introdução” e “Considerações finais”. A abertura de cada capítulo apresenta uma metáfora relacionada ao próprio fazer pedagógico e teórico, que se engendra com minha própria formação como professora e pesquisadora na área de Estudos da Linguagem. Assim como nos lembra Freire e Shor (2021[1986]) na abertura da presente introdução, não há como nascer o novo sem alguns momentos estéticos; por isso, para propor um estudo cuja centralidade é o ensino de leitura, é preciso exercitar o senso estético em amplo sentido. Convido, portanto, o leitor a estabelecer esse processo estético de criação de um estudo doutoral que remete, igualmente, aos encontros do grupo de pesquisa SAL, em São Paulo, e às divagações que permeavam as discussões estabelecidas entre os estudos linguísticos e as obras de arte da Pinacoteca e do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP): se são os momentos de trocas que configuram um pesquisador, esta tese é configurada por todos esses momentos, tanto teóricos quanto estéticos, de vivências.

Os capítulos são nomeados com base no senso estético, vivenciados e atravessados pela pesquisadora com o objetivo de estabelecer comparações mentais entre a teoria e a prática. O capítulo 2, “O traçado de um caminho teórico: a Linguística Sistêmico-funcional”, expõe dois

subcapítulos: no subcapítulo 2.1, são percorridos os conceitos de linguagem, texto e contexto (HALLIDAY, 1978, 1985, 1989, 1994, 2003, entre outros; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No 2.2, são abordadas as funções da linguagem (HALLIDAY, 1994, 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O capítulo 3, “O pintor em busca das estrelas: Pedagogia com base em Gêneros”, é dividido em quatro subcapítulos. No subcapítulo 3.1, é apresentada a origem e a fundamentação teórica da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). No 3.2, são trazidas as fundamentações da Teoria do Registro e do Gênero (MARTIN, 1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b; EGGINS; MARTIN, 1997). No 3.3, o Programa Ler para Aprender, ou *Reading to Learn Program* (R2L) (ROSE, 2020b), o CEA e a sua fundamentação teórica (ROSE; MARTIN, 2012). No 3.4, são abordadas as noções de discurso pedagógico sob o viés da LSF (ROSE, 2014, 2020a, 2020b, 2020c), baseadas nos pressupostos de Bernstein (1996, 1998) e pela perspectiva da TCL (MATON, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017; MACNAUGHT *et al.*, 2013; MACNAUGHT, 2015), fundamentada em Bernstein (1996, 1998) e em Bourdieu (1991).

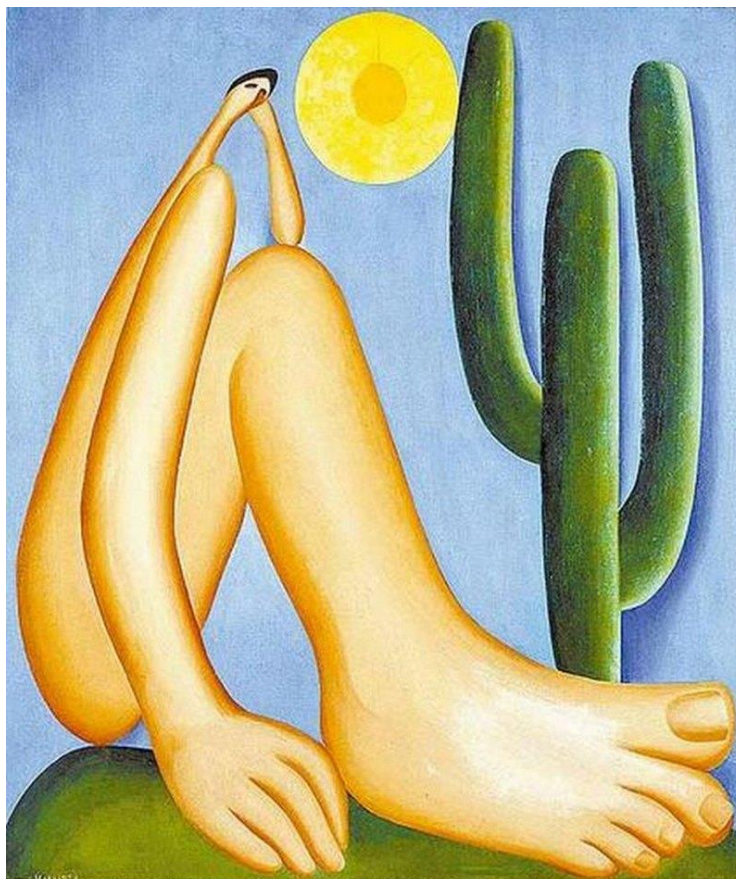
O capítulo 4, “A moça com o livro: reflexões sobre letramento”, é dividido em quatro subcapítulos. No subcapítulo 4.1, apresenta-se um resgate histórico envolvendo o conceito de letramento e os autores de maior relevância e mais citados sobre o assunto no Brasil, como Freire (2021a [1968], 1999 [1982], 2021b [1996], 2021c [1997]), Freire e Shor (2021 [1986]), Freire e Macedo (2021 [1987]), Soares (1989, 2006 [1998], 2008 [2003]), Kleiman (2007, 2008) e Rojo (2009). No 4.2, é abordada a noção de letramento sob o viés textual da LSF (HASAN, 1996; HALLIDAY, 1996). No 4.3, são apresentados os pressupostos teóricos do letramento sob o viés da PG (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), que culmina em subcapítulo sobre a concepção de leitura para a Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

O capítulo 5, “O pintor e a sua tela: contextualização e metodologia de pesquisa”, é dividido em dois subcapítulos. No subcapítulo 5.1, são apresentadas as concepções relativas à pesquisa no ambiente escolar, o histórico e a definição da pesquisa-ação (GRAY, 2012; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). No 5.2, são identificados os primeiros passos metodológicos, o planejamento da pesquisa (GRAY, 2012) e o detalhamento do contexto e dos participantes de pesquisa (seção 5.2.1). O estudo do contexto desdobra-se na história dos CMs no Brasil (subseção 5.2.1.2), bem como do CMPA (5.2.1.3) Os demais passos metodológicos, na seção 5.2.2, abrangem a ação, a observação e a reflexão da pesquisa-ação, que inclui a seleção e a organização do *corpus* de pesquisa (5.2.2.1).

O capítulo 6, “A persistência e a memória: a implementação e a análise do CEA”, apresenta três subcapítulos, um de síntese. No subcapítulo 6.1 é abordado o planejamento da aplicação do CEA, e no 6.2 são analisadas as ocorrências e as interpretações relativas às interações ocorridas nas trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica (Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação), nas estratégias de *Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada*.

O último capítulo trata das considerações acerca do alcance dos objetivos e das perguntas de pesquisa, bem como a respeito das contribuições da pesquisa para a LSF. Por fim, seguem as Referências, os Anexos e os Apêndices.

2 O TRAÇADO DE UM CAMINHO TEÓRICO: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL



Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos da LSF pertinentes às reflexões apresentadas neste estudo doutoral. Para iniciar a reflexão teórica, relaciono a obra de Tarsila do Amaral *Abaporu* à profissão docente. Nessa obra clássica da pintura modernista do Brasil e que inspirou, com outras obras, o Movimento Antropofágico, Tarsila apresenta uma visão distorcida de um corpo, com pés gigantes e cabeça pequena, que remete à ideia de valorização do trabalho braçal e de desvalorização do trabalho intelectual. O *Abaporu* estava em exposição no MASP quando da ocorrência de um dos encontros do grupo SAL, em São Paulo, encontros que sempre foram momentos de trocas teóricas, que enriqueciam o currículo e as pesquisas, mas muitas vezes difíceis de ser equilibradas com o trabalho docente em sala de aula.

A procura por esse equilíbrio, entre teoria e prática, é um dos norteadores da LSF. Mas, por se tratar de uma extensa teoria, seja em termos temporais — começou nos anos 1960 —, seja em termos de volume de produção — Halliday tem uma vasta produção teórica, com

diferentes abordagens analíticas —, algumas escolhas precisam ser feitas. Com o objetivo de embasar o leitor sobre conceitos importantes do aparato teórico da LSF, são discutidos conceitos e noções relacionados ao estudo dos gêneros, a Teoria do Registro e do Gênero, bem como aqueles relativos ao viés pedagógico, a PG, e alguns deles são retomados à medida que as reflexões sobre gênero avançam. O presente capítulo é iniciado pelo subcapítulo 2.1, em que são percorridos os conceitos de linguagem, texto e contexto (HALLIDAY, 1978, 1985, 1989, 1994, 2003, entre outros; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), e finaliza-se com o 2.2, em que são abordadas as funções da linguagem.

2.1 LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO

O desdobramento deste estudo doutoral apresenta como sustentação teórica a LSF, uma teoria sociossemiótica de base semântica (GOUVEIA, 2008). Isso implica refletir sobre os motivos pelos quais a língua é mobilizada: de acordo com Eggins (2002), os falantes não se relacionam para trocar sons, nem para trocar palavras ou orações; os falantes mobilizam a língua com o intuito de criar significados e dar sentido ao mundo, bem como de dar sentido uns aos outros.

Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2014) propõem uma análise linguística por meio da articulação de conceitos que remetem à ideia de uma arquitetura. Os autores recorrem a essa metáfora, a de uma arquitetura da linguagem, construída nas primeiras páginas da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), ao relacionarem conceitos como língua, linguagem, texto, contexto, que, juntos, contribuem para o entendimento das análises linguísticas propostas. Uma importante contribuição de Halliday (1985, 1994) e de Halliday e Matthiessen (2014) foi propor uma análise linguística com detalhamento sob o viés semântico e funcional da língua. Suas preocupações teórico-metodológicas, detalhadas em Halliday (1985, 1994), incluem compreender a natureza e as funções da linguagem, como a criança aprende a língua materna em sociedade e como uma língua estrangeira é aprendida. Seus focos de análise são produtos de interação social, ou seja, os textos, considerados em relação ao contexto cultural e social (EGGINS, 2004). Sobre esse aspecto, Gouveia (2014) remete-nos a um texto de 1970 em que Halliday se questiona sobre as suas concepções teóricas, relacionando-as às ideias de Malinowski (1923), que contribuíram para o desenvolvimento de conceitos-chave na LSF.

Por que é a língua como é? A natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir. Nos casos mais concretos, estas funções são específicas de uma cultura; o uso da língua para organizar

expedições de pesca nas Ilhas Trobriand, descrito há meio século por Malinowski, não tem paralelo na nossa sociedade. Mas subjacentes a tais instâncias de uso da língua estão funções mais gerais que são comuns a todas as culturas. Nem todos participam em expedições de pesca; porém, todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos⁶ (HALLIDAY, 1970, p. 141 *apud* GOUVEIA, 2014, p. 14, tradução de Gouveia).

A reflexão estabelecida por Halliday retrata a sua preocupação em compreender a língua e a sua natureza. A LSF é uma teoria que concebe a língua como um sistema de significados, ou seja, um sistema semiótico (HALLIDAY, 2003). Nessa abordagem epistemológica, a língua é um sistema de significados em uma rede de relações, sendo o meio pelo qual o homem se desenvolve em sociedade e ocupa o seu lugar social, mobilizando-a para satisfazer suas necessidades no meio social (HALLIDAY, 1978). Halliday estabelece, em seu livro *Language as social semiotic*, de 1978, que utiliza termo “semiótico” para definir a perspectiva na qual pretende olhar a língua. A língua, para o autor, é um entre vários sistemas de significados que, juntos, formam a cultura humana. O sistema semiótico não se constitui de signos como entidades isoladas, mas de um conjunto de signos como potenciais de significados, que são estabelecidos de acordo com uma rede de relações que formam o sistema. De social, depreendem-se duas noções, de acordo com Halliday (1989), uma relacionada à cultura, definida pelo autor como sistema de significados, e outra relacionada à vinculação entre linguagem e estrutura social, sendo este último um aspecto do sistema social, que engloba, por sua vez, o sistema biológico e físico. Visto que, para Halliday (1978), a língua é o meio pelo qual os falantes desenvolvem e ocupam seus respectivos lugares na sociedade e que os falantes a mobilizam para satisfazer as necessidades no meio social, essas escolhas relacionam-se com os propósitos sociais. Os conceitos apresentados por Halliday (1978, 1989, 1994, 2003, entre outros) remetem aos motivos pelos quais a teoria é sistêmica e funcional. É sistêmica, porque concebe a língua como um complexo sistema de significação disponível aos falantes; é funcional, porque propõe-se a explicar como mobilizamos o sistema linguístico em termos de significados, ou seja, como usamos a língua (EGGINS, 2004).

Halliday (1989) concebe a linguagem, o contexto e o texto como inter-relacionados. Assim, texto é qualquer instância da língua que faça sentido, podendo ser falado ou escrito. Ou seja, o texto é uma unidade semântica que se expressa por meio do código escrito, com palavras

⁶ Do original: “*Why is language as it is? The nature of language is closely related to the demands that we make on it, the functions it has to serve. In the most concrete terms, these functions are specific to a culture; the use of language to organize fishing expeditions in the Trobriand Islands, described half a century ago by Malinowski, has no parallel in our own society. But underlying such specific instances of language use, are more general functions which are common to all cultures. We do not all go on fishing expeditions; however, we all use language as a means of organizing other people, and directing their behavior*”.

e estruturas, ou por meio de sons, quando utilizamos a fala. Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem que o texto é, simultaneamente, um objeto (ou artefato) e um instrumento (ou espécie). Como objeto/artefato, é possível observá-lo e analisá-lo, e tentamos compreender seus significados e por que determinado texto significa x, e não y. Como instrumento/espécie, considera-se o que o texto revela o sistema linguístico “no sentido de um contínuo processo de escolha semântica”⁷, que constitui um conjunto de escolhas (HALLIDAY, 1989, p. 10, tradução nossa).

O contexto é o ambiente no qual o texto se desdobra (HALLIDAY, 1989), em uma relação de interdependência: no texto, encontram-se as pistas para reconstruir e interpretar o contexto no qual está inserido, enquanto o contexto é parcialmente determinado pelas características do texto, ou seja, os textos criam seus contextos, e os contextos são determinados por esses textos (MENÉNDEZ, 2017). Assim, o contexto limita o espectro de significados que podem ser “instanciados” em textos, considerando se são socialmente apropriados ou não (EGGINS, 2002). Para tanto, Halliday baseia-se nas ideias de Firth (1956), que, por sua vez, foi inspirado por Malinowski (1923), que realizava pesquisas sobre povos do Pacífico para desenvolver os conceitos de contexto de situação e de contexto de cultura. Malinowski (1923) desenvolveu um estudo antropológico sobre ilhéus do Pacífico Sul e influenciou os estudos “sistemicistas” ao considerar que qualquer texto é determinado pelo seu contexto. O autor não conseguia traduzir o que as pessoas falavam, pois era uma língua “muito pragmática” (HALLIDAY, 1989, p. 6); por isso, considerou relevante descrever o que acontecia no momento da interação (contexto de situação) e todos os aspectos culturais envolvidos, pois seriam importantes para a compreensão dos significados (contexto de cultura). Na época em que o antropólogo Malinowski (1923) propôs os conceitos de contexto de situação e de contexto de cultura, não considerou que tais conceitos seriam relevantes para análise linguística além do estudo de “línguas primitivas” (HALLIDAY, 1989, p. 7). Esses conceitos são repensados pelo viés linguístico, primeiramente por Firth (1956) e por Halliday (1989), depois detalhados pelo viés hallidayano, conforme veremos na seção 3.2.1, pois são centrais na TR&G.

Na LSF, o contexto de situação estabelecido por Halliday (1989) apresenta particularidades extralinguísticas que interferem na configuração do sistema semiótico, ou seja, é situação na qual a interação linguística acontece e que fornece aos participantes informações sobre os significados que são ou que podem ser trocados. Assim, é possível antecipar o que a outra pessoa diz/escreve com base no lugar ocupado pelos falantes/escritores, quais significados

⁷ Do original: “*in the sense of a continuous process of semantic choice*”.

estão sendo trocados e como a interação acontece. Esses aspectos evidenciam as três variáveis do contexto de situação: campo, relações e modo.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o campo relaciona-se com o que está acontecendo na situação, é o assunto ou o tópico sobre o qual a interação ocorre. As relações referem-se aos participantes da situação, a quais são os papéis desempenhados pelos falantes/escritores (papéis institucionais, de *status*, de contato ou sociométricos). Os papéis de *status* podem ser de poder igual ou desigual, enquanto os papéis de contato podem ser de familiaridade, de estranhos a íntimos, e os papéis sociométricos podem ser de afeto, neutro ou carregado, e positivo ou negativo. O modo refere-se ao papel da linguagem na situação, que pode ser: i) de atividades semióticas e sociais; ii) de atividades linguísticas ou outras semióticas; iii) modo retórico ou relacional; iv) dialógico ou monológico; v) escrito ou falado; vi) fônico ou gráfico.

O contexto de cultura é o que as pessoas significam em termos culturais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em uma interação linguística, por exemplo, o contexto de situação reflete nas escolhas linguísticas realizadas pelo falante conforme o que está acontecendo no momento da interação, enquanto o contexto de cultura reflete as práticas de uma determinada sociedade, como valores, crenças, práticas institucionalizadas. Sobre a importância destes conceitos na LSF, Gouveia (2009, p. 25, grifo do autor) esclarece que:

A noção de contexto, quer na sua vertente situacional quer na sua vertente cultural, é extremamente importante na LSF, no sentido em que configura, no quadro de estratificação dos níveis de organização do sistema, a realização de níveis extralinguísticos em níveis linguísticos. A sua caracterização é fortemente devedora da definição de Firth [...] e ajuda a fazer sentido da variação funcional dos textos. Concretizando: do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema [...], correspondem a níveis extralinguísticos, sendo que a sua relação com os níveis linguísticos pode ser representada [com] o estrato do contexto [que] se *realiza* no estrato do conteúdo.

Ao explicarem como a arquitetura da linguagem se organiza, Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam a necessidade de evidenciar duas perspectivas possíveis: da linguagem como sistema e da linguagem como texto. Para tanto, os autores utilizam uma analogia dos conceitos de clima e de tempo, que se referem aos mesmos fenômenos, mas percebidos de forma desigual do ponto de vista de um observador. O tempo é o que acontece a todo momento em nossa vida e nos impacta diretamente. O clima reúne as características de vários dias, em uma sucessão temporal. Pode-se, assim, comparar e afirmar que o tempo é texto, pois é material, enquanto o

clima é o que poderia ser: “o sistema, o potencial que está subjacente aos efeitos variáveis”⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27, tradução nossa). Nessa configuração, o sistema é estratificado em dois níveis: (i) nível extralinguístico, ou seja, contextual, de situação e de cultura; (ii) nível linguístico, isto é, o plano do conteúdo (semântica e léxico-gramática) e da expressão (fonética, fonologia e grafologia).

Para compreender o arranjo de como a linguagem é proposta por Halliday e Matthiessen (2014), é preciso diferenciar as duas perspectivas analíticas possíveis: de linguagem como sistema e de linguagem como texto. Ao considerar a linguagem como sistema de potencial de significados, os autores estabelecem que os estratos da língua, ou níveis organizacionais (GOUVEIA, 2014) — a saber, estrato semântico, estrato léxico-gramático, estrato fonológico e estrato fonético (que são, por sua vez, agrupados em dois planos, os planos do conteúdo e da expressão) —, relacionam-se por meio de uma série de redundâncias, que Halliday e Matthiessen (2014) chamam de realização.

A relação de realização entre conteúdo e expressão, mais especificamente entre léxico-gramática e fonologia, é amplamente **convencional**, ou “arbitrária” (com certas exceções interessantes relacionadas à prosódia e a duas áreas de articulação, fonoaestesia e onomatopeia). No entanto, a relação de realização entre os dois conjuntos de estratos de conteúdo (semântica e léxico-gramática) e os dois conjuntos de estratos de expressão (fonologia e fonética) é **natural** e não convencional. Padrões de palavras refletem padrões de significado⁹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27, grifo dos autores, tradução nossa).

O sistema linguístico é estratificado em níveis com o objetivo de explicá-lo, sendo o estrato mais abstrato do sistema o contexto; e o mais material, a fonologia/grafologia. Gouveia (2014) revela que o falante imerso em determinado contexto opera no estrato semântico (do contexto para o significado), que “se realiza na léxico-gramática (do significado para o fraseado, portanto), que, por sua vez, se realiza no estrato da expressão (do fraseado para o som, o grafema ou o gesto, portanto)” (GOUVEIA, 2014, p. 23).

Ao olhar a linguagem como uma rede de escolhas, que se apresenta como potenciais de significados, emerge um conceito importante da LSF, que é a “instanciação”. Retomando a analogia entre tempo e clima de Halliday e Matthiessen (2014), enquanto o tempo é o texto,

⁸ Do original: “*in the system, the potential that underlies these variable effects*”.

⁹ Do original: “*The realizational relationship between content and expression, more specifically between lexicogrammar and phonology is largely **conventional**, or 'arbitrary' (with certain interesting exceptions relating to prosody and to two areas of articulation, phonaesthesia and onomatopeia). However, the realizational relationship between the two set of content strata (semantics and lexicogrammar) and the two sets of expression strata (phonology and phonetics) is **natural** rather than conventional. Patterns of wording reflect patterns of meaning*”.

algo material e sentido por todos, o clima é uma sequência de abstrações, aquilo que o tempo pode ser, ou seja, é o sistema. Assim, o sistema da linguagem é “instanciado” em forma de textos. Halliday (2003) estabelece a importância de compreender a noção de “instanciação” e afirma que a LSF admite a noção saussuriana (SAUSSURE, 2002) de que os atos de fala representam o sistema, mas sob o viés proposto por Hjelmslev (1961), de estrato do conteúdo e estrato da expressão. De acordo com a visão de Saussure (2002), a Linguística era uma teoria sobre a *langue*, enquanto a LSF, influenciada por Hjelmslev, aborda ambas, *langue* e *parole*, pois, “para um linguista, descrever uma língua sem levar em conta o texto é estéril; descrever o texto sem relacioná-lo à linguagem é vazio”¹⁰ (HALLIDAY, 2003, p. 196, tradução nossa). Nesses termos, Halliday (2003) compreende que o texto é um processo que “instancia” o sistema, ou seja, a “instanciação” é a relação estabelecida entre um potencial e a sua instância (HASAN, 2009).

A instanciação é um conceito-chave em linguística sistêmica. Qualquer texto real (uma “instância” de linguagem) é uma instanciação do sistema de linguagem (a “léxico-gramática”). O que isso significa é que o sistema não existe independentemente do uso (embora as pessoas muitas vezes falem como se a gramática da língua fosse um conjunto de regras fixas “externas”). Cada vez que alguém usa a linguagem, está ativando o sistema (ou melhor, parte dele) e, em um grau infinitesimal, mudando-o¹¹ (THOMPSON; COLLINS, 2001, p. 145, tradução nossa).

Assim, Thompson e Collins (2001) esclarecem que, para Halliday, o contexto de situação é uma instância na qual todo texto surge e é construído. Assim, os contextos de situação tendem a se repetir com base em suas similaridades, construindo registros muito parecidos; logo, é possível reconhecer que os registros de uma interação de sala de aula são parecidos entre si, mas diferentes dos registros de um programa dominical, por exemplo.

2.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Ao estabelecer a língua como potencial de significado, Halliday (1994, 2003) e Halliday e Matthiessen (2014) engendram a GSF e propõem uma organização em que a linguagem é

¹⁰ Do original: “*For a linguist, to describe a language without accounting for text is sterile; to describe text without relating it to language is vacuous*”.

¹¹ Do original: “*Instantiation is a key concept in systemic linguistics. Any actual text (an 'instance' of language) is an instantiation of the language system (the 'lexicogrammar'). What this means is that the system does not exist independently of use (although people often talk as though the grammar of the language were a set of 'external' fixed rules). Each time someone uses language, they are both activating the system (or rather, part of it) and, to an infinitesimal degree, changing it*”.

dividida de acordo com as suas funções básicas, que os autores chamaram de metafunções. Essas funções exprimem os três tipos de significados que podem ser construídos em determinados contextos de situação e de cultura na qual a interação ocorre e são chamadas de metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. Relativamente às funções que exercem, a metafunção ideacional tem duas subfunções, experiencial e lógica, e está ligada à construção de um modelo de representação de mundo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), enquanto a metafunção interpessoal se refere à troca de informações ou bens e serviços, e a textual, às decisões tomadas com relação à distribuição da informação, ao que deve vir primeiro ou não no fluxo da informação. De forma resumida, Butt *et al.* (2000, p. 39, tradução nossa) apresentam as metafunções da seguinte forma:

1. A linguagem tem uma função representacional – nós a usamos para codificar a nossa vivência e experiência do mundo; ela transmite uma imagem da realidade. Permite-nos, portanto, codificar os significados da experiência, que realizam o campo do discurso (FUNÇÃO IDEACIONAL);
2. A linguagem tem uma função interpessoal – nós a usamos para codificar a interação e mostrar quão defensáveis são as nossas posições, os nossos enunciados. Permite-nos, portanto, codificar significados de atitudes, interação e relações sociais, que realizam as relações do discurso (FUNÇÃO INTERPESSOAL);
3. A linguagem tem uma função textual – nós a usamos para organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. Permite-nos, portanto, codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica, que realizam o modo do discurso (FUNÇÃO TEXTUAL)¹².

Neste sentido, as metafunções expressam três tipos de significados, cujas escolhas são expressas pelos elementos no estrato léxico-gramatical. As três metafunções propostas pela GSF estabelecem uma relação dialética entre as variáveis contextuais (campo, relações e modo), de forma que há previsibilidade de um pelo outro (BARBARA; MACÊDO, 2009). Assim, o campo é expresso pela metafunção textual; as relações são expressas pela metafunção experiencial; e o modo é expresso pela metafunção textual. Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014) definem a oração como unidade de análise (oração como mensagem, oração como troca e oração como representação), evidenciada pela divisão estabelecida na última versão da *An introduction to functional grammar* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), em

¹² Do original: “1. Language has a representational function - we use it to encode our experience of the world; it conveys a picture of reality. Thus, it allows us to encode meanings of experience which realise field of discourse (EXPERIENTIAL MEANINGS). 2 Language has an interpersonal function —we use it to encode interaction and show how defensible we find our propositions. Thus, it allows us to encode meanings of attitudes, interaction and relationships which realise tenor of discourse (INTERPERSONAL MEANINGS). 3 Language has a textual function - we use it to organise our experiential and interpersonal meanings into a linear and coherent whole. Thus, it allows us to encode meanings of text development which realise mode of discourse (TEXTUAL MEANINGS)”.

que a primeira parte é voltada para “A oração” (“Part I: The clause”) e a segunda é “Acima, abaixo e além da oração” (“Part II: Above, below and beyond the clause”). Ou seja, o viés analítico proposto pelos autores é a oração e o seu ranqueamento: oração, fraseados, grupos e associações complexas, visto que a oração é o canal primário de energia gramatical (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O viés analítico proposto por Rose e Martin (2012), por outro lado, parte da noção de gêneros e os textos “instanciados” por estes, conforme detalhado no capítulo 3.

3 O PINTOR EM BUSCA DAS ESTRELAS: PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS



Neste capítulo é apresentada a PG, sua origem, sua fundamentação teórica e suas aplicações no contexto escolar. Para iniciar a reflexão, é traçado um paralelo entre a obra *Noite Estrelada sobre o Ródano*, de Vincent Van Gogh, que abre o presente capítulo, e a busca do eu lírico pelas estrelas, com as indagações de uma professora-pesquisadora. Em uma carta ao seu irmão Theo, Van Gogh, citado por Ribeiro (2000, p. 105), questiona-se:

[...] a morte pode talvez, não ser a coisa mais difícil na vida de um pintor, devo dizer que nada sei sobre ela, mas quando olho para as estrelas logo começo a sonhar, acontecendo-me exatamente a mesma coisa quando observo os pontos negros que indicam as cidades e as aldeias nos mapas. Pergunto-me então, porque é que os pontos brilhantes do céu são menos acessíveis para nós do que os pontos negros de um mapa da França.

Quando me iniciei nos estudos da LSF e da Escola de Sydney, durante o mestrado (PIRES, 2017), procurava respostas a indagações que me acompanhavam a vida toda assim como procuramos estrelas no céu. Tais questionamentos incluíam o próprio sistema

educacional e o motivo pelo qual a Educação pública não se tornava aquilo com que sempre sonhamos, que é formar cidadãos plenos para a vida em sociedade. Esses questionamentos não foram respondidos, mas eu continuo olhando as estrelas, vendo os pontos brilhantes e sonhando com dias melhores.

Com o objetivo de evidenciar os pressupostos que subjazem esta teoria, o presente capítulo é dividido em quatro subcapítulos. No subcapítulo 3.1, é apresentada a origem e a fundamentação teórica da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). No 3.2, é apresentado o percurso percorrido por Martin e a teoria desenvolvida pelo autor, a TR&G (MARTIN, 1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b; EGGINS; MARTIN, 1997). No 3.3, são abordados o R2L (ROSE, 2020b), o CEA e sua fundamentação teórica (ROSE; MARTIN, 2012). No 3.4, são discutidas as noções de discurso pedagógico sob o viés da LSF (ROSE, 2014, 2020a, 2020b, 2020c), ancoradas nos pressupostos de Bernstein (1996, 1998) e pela perspectiva da TCL (MATON, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017; MACNAUGHT *et al.*, 2013; MACNAUGHT, 2015), fundamentada sociologicamente em Bernstein (1996, 1998) e na teoria social de Bourdieu (1991).

3.1 PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No fim da década de 70, na Austrália, um grupo de linguistas orientados por Jim Martin e Joan Rothery (1990) começou uma investigação sobre o ensino de escrita na escola. Motivados pelo baixo desempenho dos alunos na escola, Jim Martin, que havia começado como professor na Universidade de Sydney — onde, um ano antes, Michael Halliday realizara uma conferência sobre Língua e Educação, unindo o Departamento de Linguística Aplicada e a Faculdade de Educação daquela instituição (MARTIN, 2000) — e sua colega Rothery buscavam respostas aos problemas de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. Em um país cuja população era dividida em classe média, classe operária, trabalhadores rurais e indígenas, muitos não falantes de inglês, a língua oficial do país, havia uma Educação voltada, sobretudo, para a classe média (ROSE; MARTIN, 2012), que excluía as demais do seu sistema. Aos filhos de indígenas ensinavam-se “noções básicas da língua escrita e falada, matemática e conhecimentos gerais, e para imprimir os valores de obediência e lealdade à monarquia”¹³ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 2, tradução nossa). Na metade da década de 90, as escolas de ensino secundário não atendiam universalmente aos adolescentes, pois havia vaga para somente

¹³ Do original: “to train colonial Australia in basic reading, writing, and general knowledge, and inculcate the values of obedience to authority and loyalty to the British monarchy”.

metade daqueles que estariam na idade ideal de cursá-lo. Igualmente, essa falta de acesso estendia-se ao ensino superior, que atendia a somente 7% da população. Na visão dos autores, a escola existia como mantenedora desse sistema desigual de ensino, pois obtinham sucesso somente aqueles que já se apresentavam mais preparados, e os demais alunos ficavam à margem do sistema educacional. Diante desse cenário, os autores tinham como objetivo criar um sistema pedagógico que permitisse que qualquer estudante conseguisse obter êxito escolar (ROSE; MARTIN, 2012).

Nesse contexto, surgem estudos dos pesquisadores da chamada Escola de Sydney¹⁴ com o objetivo de melhorar a literacia dos alunos na escola australiana. Ao longo dos anos, vários projetos foram desenvolvidos, e podemos dividi-los em quatro momentos distintos: *Writing Project*, *Language and Social Power*, *Write it Right Project* e *Reading to Learn Program*. O primeiro, *Writing Project*, que começou nos anos 80, foi marcado pelas análises dos textos que deveriam ser escritos pelos alunos da escola primária, além de problematizar questões voltadas ao ensino e à aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de uma metodologia de ensino que auxiliasse os alunos a escrever melhor na escola. Neste momento, os autores elaboraram descrições de gêneros que os alunos deveriam ler e escrever durante o Ensino Fundamental, com as etapas básicas de cada um (ROSE; MARTIN, 2012).

O segundo projeto, *Language and Social Power*, desenvolvido a partir da metade da década de 80, volta-se para a questão de como ensinar e para o conceito de interação no contexto de experiência compartilhada desenvolvida por Joan Rothery (1990), que culminou com a apresentação de um gênero curricular¹⁵ para o ensino da escrita. Esse gênero curricular, influenciado pelos estudos de Gray (1990) e desenvolvido com alunos indígenas na Austrália, consistia em um modelo de currículo para ensino da escrita, apresentava sete etapas (*Introdução ao Gênero*, *Foco no Gênero*, *Negociação Conjunta do Gênero*, *Investigação*, *Rascunho*, *Conferência* e *Publicação*) e previa o ensino de gêneros da forma explícita. Em 1989, a proposta de Rothery é remodelada e torna-se o primeiro CEA, que ainda passaria por algumas mudanças ao longo dos anos.

Na mesma época em que *Language and Social Power* estava sendo aplicado nas escolas de Sydney, os pesquisadores começaram outro projeto, *Write it Right Project*, no início da

¹⁴ De acordo com Rose e Martin (2008, 2012), o grupo de trabalho de linguistas funcionalistas e educacionais que desempenhavam suas funções no Departamento de Linguística na Universidade de Sydney foi nomeado de Escola de Sydney, por Green e Lee (1994). De acordo com Martin (2000, p. 2, tradução nossa), “ironicamente, em 1994, o termo já estava desatualizado”, porque a investigação desenvolvida por eles havia se espalhado pelo mundo. Do original: “*Irónicamente, hacia 1994 el nombre ya estaba desactualizado*”.

¹⁵ Gênero curricular no sentido proposto por Christie (2002) e discutido no subcapítulo 3.3.

década de 90, voltado para a análise dos gêneros que os alunos deveriam escrever na escola secundária¹⁶ e dos gêneros dos setores laborais: da indústria científica, dos meios de comunicação e da administração.

Por fim, no início dos anos 2000, os autores desenvolvem o Programa Ler para Aprender (*Reading to Learn Program*), uma metodologia de ensino cujo objetivo é integrar estratégias para apoiar os estudantes a reconhecer os padrões de língua dos textos circulantes em sala de aula (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; ACEVEDO, 2017), considerando que a aprendizagem ocorre pela leitura eficiente dos gêneros escolares. Durante a implantação deste programa, há uma revisão e um aprimoramento do CEA, com ênfase nas estratégias de leitura propostas, visto que Martin e Rose (2005) consideram que, nos ciclos anteriores, o foco era a escrita. No subcapítulo subsequente exponho a fundamentação teórica subjacente desta proposta pedagógica. Para tanto, apresento como o gênero é entendido pela Escola de Sydney e como a fundamentação teórica da LSF foi mobilizada para o desenvolvimento deste modelo didático.

3.2 GÊNERO: UM PERCURSO PELOS ESTUDOS DE MARTIN E PELA ESCOLA DE SYDNEY

Neste subcapítulo são trazidas algumas discussões importantes relacionadas ao gênero, ao contexto e às relações contextuais com base nos estudos de Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b, entre outros), Eggins e Martin (1997), Rose (2008), Martin e Rose (2008), e Rose e Martin (2012), cujas concepções teóricas se baseiam na LSF de Halliday (1964, 1978, 1994) e de Halliday e Matthiessen (2014), com um viés educacional que perpassa os estudos empreendidos pela Escola de Sydney. Essa união de concepções culminou com a TR&G, principalmente discutida por Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b) e Eggins e Martin (1997) e apresentada na seção 3.2.1. Conforme indicado no título deste subcapítulo, tem-se por objetivo realizar um percurso nos estudos de Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b, entre outros) e de Eggins e Martin (1997), ainda que esses estudos tenham sido escritos em momentos distintos e respondam a diferentes demandas teórico-metodológicas. Neste sentido, há um detalhamento sobre as noções de gênero desenvolvidas pela TR&G e como foram desenvolvidas neste percurso.

¹⁶ O conhecimento que se cria nos gêneros se descreve em termos de três grandes tropos semânticos: classificação, causa-efeito e avaliação. Esses temas semânticos exemplificam-se em número de gêneros de Ciências e História (ROSE; MARTIN, 2012).

3.2.1 Teoria do Registro e do Gênero

A TR&G originou-se da tentativa da constituição de um modelo de linguagem estratificado que envolvesse a língua e o contexto social por meio da realização (cf. subcapítulo 2.1) e da sua aplicação em contexto educacional e procura teorizar como discursos ou textos são ou não são, comparando-os uns aos outros, e por quê. Assim, existe um foco na análise detalhada na variação das características linguísticas do discurso (especificações de padrões lexicais, gramaticais e semânticos), bem como na explicação da diferença dos textos com base no contexto, isto é, para enfatizar como o contexto social e cultural influencia o discurso realizado (EGGINS; MARTIN, 1997). A TR&G, devido ao exposto, articula-se em torno dos conceitos teóricos de gênero e de registro.

Em um primeiro momento, no que tange à TR&G, Martin (1999a) considerava que a relação funcional (*functional tenor*) estabelecida por Gregory (1967) seria a variável associada à estrutura esquemática textual, relacionando-a às variáveis contextuais de Halliday (1978), a saber, campo, relações, modo e estilo (HALLIDAY, 1964) ou campo, relações e modo (HALLIDAY, 1978). Martin (1999a) considera que o modelo de Gregory (1967) e o de Halliday (1964, 1978, entre outros) seriam equivalentes em termos conceituais, pois “há a aparente utilidade prática do conceito de relação funcional arrazoado pela perspectiva do contexto”¹⁷ (MARTIN, 1999a, p. 27, tradução nossa), em que a relação funcional estaria em uma posição diferente das demais, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Modelos alternativos de contexto

Halliday (1964)	Gregory (1967)	Halliday (1978)
Campo	Campo	Campo
Modo	Modo	Modo
Estilo	Relação pessoal	Relações
	Relação funcional	

Fonte: Adaptado e traduzido de Martin (1999a).

Na primeira tentativa de estratificação da linguagem (cf. subcapítulo 2.1), Martin estabelece a relação funcional de forma diferente das demais variáveis contextuais, e associada à estrutura textual ou à estrutura esquemática, em uma posição subjacente às demais, “por meio da qual o contexto era realizado”¹⁸ (MARTIN, 1999a, p. 27, tradução nossa). Este modelo evolui com os apontamentos de dois alunos de Martin (2014), Joan Rothery e Guenter Plum,

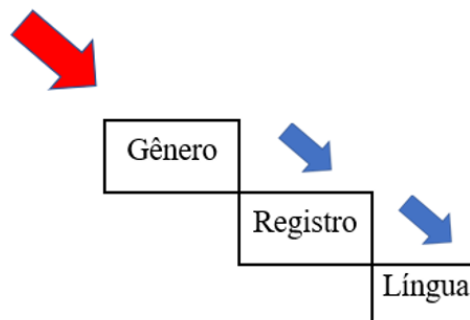
¹⁷ Do original: “was the apparent practical utility of the concept of functional tenor, reasoning from the perspective of context”.

¹⁸ Do original: “through which context variables it was realised”.

que consideravam problemático a teoria apresentar dois tipos de relações (pessoal e funcional). Influenciado por Hjelmslev (1961), Martin (2014, p. 13, tradução nossa) remodela a sua proposta “com o plano da expressão como plano do registro e o registro (campo, relações e modo) agora posicionado como plano da expressão do gênero”¹⁹. Essa evolução teórica é apresentada por Martin (2014), conforme Figura 1.

Figura 1 – A emergência do modelo estratificado de contexto

Relação	↘ Campo
funcional	↘ Relação
(Estrutura	pessoal
esquemática)	↘ Modo



Fonte: Adaptada e traduzida de Martin (2014, p. 28).

Martin (1985, 1999a, 2014) afirma que desenvolve este modelo de estratificação influenciado pelas noções de sistema denotativo e de sistema conotativo de Hjelmslev (1961), que são expressos em planos diferentes. O primeiro é definido como aquele com seu próprio plano de expressão (por exemplo, linguagem, imagem, dança); e o segundo desdobra outro sistema semiótico como seu plano de expressão (para o qual Hjelmslev dá o exemplo do estilo) (MARTIN, 2014). Neste modelo de estratificação, que recebeu críticas quando apresentado²⁰, o plano do gênero apresentava especificações que influenciavam combinações possíveis de

¹⁹ Do original: “with language expressions. Plane of register and register (tenor, field and mode) now positioned as the expression plane of genre”.

²⁰ Martin (1999a, p. 31, tradução nossa) responde a alguns questionamentos que surgiram de alguns linguistas, que incluíam alguns da LSF: “Nosso modelo estratificado de contexto como registro e gênero acabou sendo um dos aspectos mais controversos de nosso trabalho, tanto que mais de 1/3 de Fries e Gregory (1995, um dos três volumes do *Ablex Festschrift* de Halliday) é dedicado a um artigo de 100 páginas criticando-o”. Do original: “Our stratified model of context as register and genre turned out to be one of the more controversial aspects of our work, so much so that over 1/3 of Fries and Gregory (1995, one of Halliday’s three *Ablex Festschrift* volumes) is devoted to a 100 page article critiquing it”.

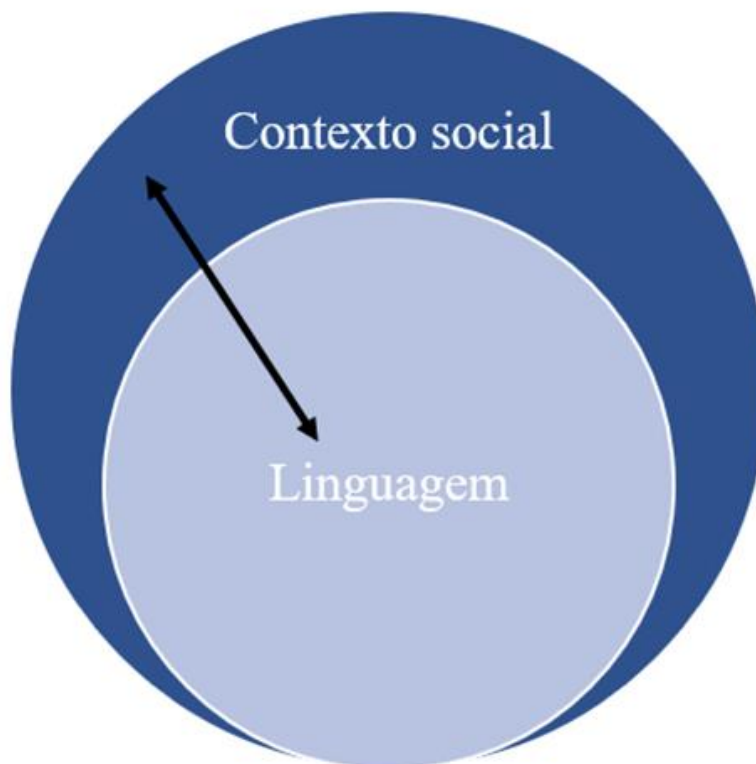
campo, relações e modo, ou seja, “o gênero estabelece o potencial de sentido que é imanente é uma cultura; o registro permite o que poderia ser”²¹ (MARTIN, 1999a, p. 32, tradução nossa). Em 1982, Martin (1999a, p. 28, tradução nossa) estratifica o contexto e apresenta o termo gênero “para referir-se a processos sociais e orientado por estágios, modelado a um nível mais profundo de abstração do que campo, relação e modo [...] e o termo registro veio a ser usado como termo alternativo para campo, relação e modo”²² em detrimento de contexto de situação utilizado por Halliday (1978, 1994). Martin baseia-se no modelo de contexto social de Halliday (1978, 1994), que, por sua vez, é desenvolvido com base nas ideias de Firth (1956), inspirado por Malinowski (1923) (cf. subcapítulo 2.1). Halliday (1978, p. 5) estabelece o contexto social como o “ambiente no qual o texto se desdobra” e traz de Malinowski os conceitos de contexto de situação e contexto de cultura, noções importantes na LSF e na TR&G²³. Nesta mesma época, influenciados pelos postulados de Matthiessen (1988), os círculos cotangenciais de Halliday são adotados na TR&G para designar as relações interestratais, conforme Figura 2.

²¹ Do original: “*genre states the meaning potential that is immanent is a culture; register allows for what could be*”.

²² Do original: “*used the term genre to refer to staged purposeful social process, modeled at a deeper level of abstraction than field, mode and tenor variables [...] and the term register came to be used as a cover term for field, mode and tenor variables*”.

²³ Sobre a influência dos estudos de Malinowski, Martin (1984, p. 19, tradução nossa) afirma que, “em certo sentido, isso nos leva de volta a Malinowski, que argumentou que ambos os contextos, tanto de situação quanto de cultura eram importantes se quisermos interpretar plenamente o significado de um texto. Falando informalmente, poderíamos sugerir que nosso nível de gênero corresponde grosso modo ao contexto de cultura no sentido de Malinowski (cultura como um sistema de gêneros em outras palavras), nosso registro talvez ao seu contexto de situação”. Do original: “*In a sense this takes us back to Malinowski, who argued that contexts both of situation and culture were important if we are to fully interpret the meaning of a text. Informally speaking, we might suggest that our level of genre corresponds roughly to context of culture in his sense (culture as a system of genres in other words), our register perhaps to his context of situation*”.

Figura 2 – Contexto social e metarredundância com a linguagem



Fonte: Adaptada e traduzida de Martin (1999a, p. 36).

Martin (1989) buscou em Lemke (1995) a noção de metarredundância²⁴ para desenvolver o modelo de contexto com as relações interestruturais de linguagem, ou seja, os padrões de organização social em dada cultura são realizados como padrões de interação social em cada contexto de situação, que são realizados como padrões de discurso em cada texto (MARTIN; ROSE, 2008). Os círculos indicam que os sistemas são naturais, e não tecnológicos; e a seta de duplo sentido representa o dialogismo existente na realização entre a linguagem e o contexto: a língua constrói e é construída pelo contexto. Neste modelo de estratificação, gênero e registro estabelecem uma relação de realização entre estratos linguísticos (cf. subcapítulo 2.2).

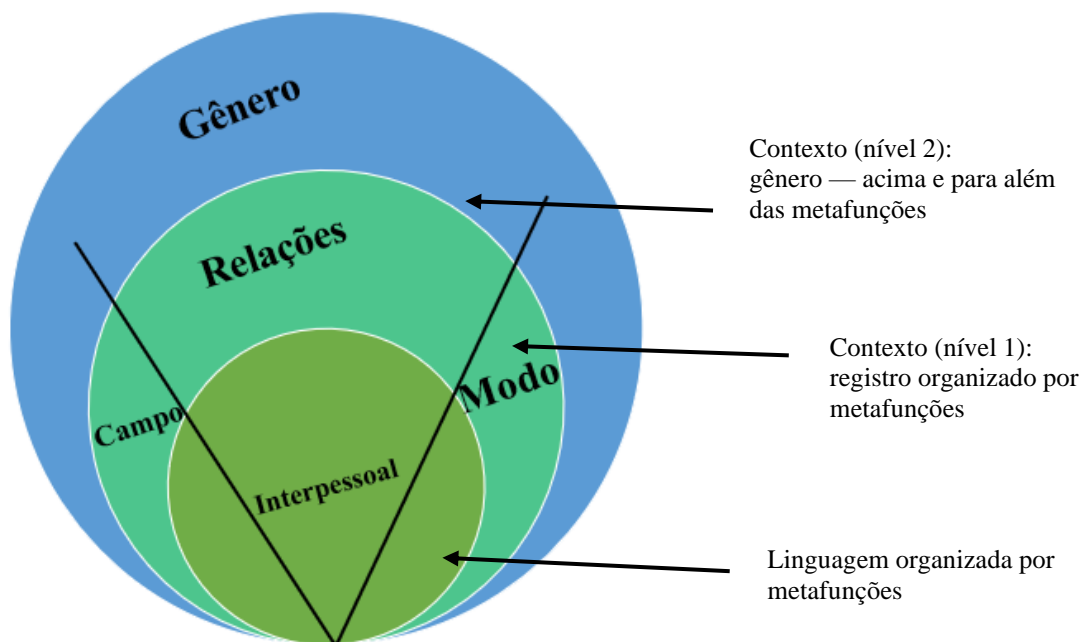
Realização é um tipo de recodificação – como o mapeamento do *hardware* por meio do *software* para imagens e palavras que vemos na tela do nosso computador. Outra maneira de pensar isso é simbolização... Simbolização é um importante aspecto da realização, visto que gramática simboliza e codifica o discurso, assim como o discurso simboliza e codifica a atividade social. O conceito de realização incorpora o significado de “simbolização”, “codificação”, “expressão”, “manifestação” e assim por diante²⁵ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 10, tradução nossa).

²⁴ O conceito de metarredundância estabelecido por Lemke (1995) prevê que “padrões de um nível ‘redundam’ com os padrões do próximo nível, e assim por diante” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 10, tradução nossa). Do original: “*patterns at one level ‘redundant with patterns at the next level, and so on’*”.

²⁵ Do original: “*Realisation is a kind of re-coding – like the mapping of hardware through software to the images and words we see on the screen on our computers. Another way of thinking about this is symbolisation... Symbolising is an important aspect of realisations, since grammar both symbolises and encodes discourse, just as discourse both symbolises and encodes social activity. The concept of realisation embodies the meaning of ‘symbolising’, ‘encoding’, ‘expressing’, ‘manifesting’ and so on’*”.

Assim, no modelo de linguagem proposto por Martin (1999a), os significados são modelados pelos estratos contextuais, em seu nível mais interno, do registro, e em seu nível mais externo, do gênero. Cada nível inclui o nível imediatamente abaixo; assim, o nível mais abstrato, do gênero, é realizado pelo registro, que se realiza na língua, que é organizada pelas metafunções (cf. subcapítulo 2.3).

Figura 3 – Gênero em relação ao registro e à linguagem



Fonte: Bárbara e Macêdo (2009, p. 94, adaptada de Eggins e Martin (1997).

O contexto é estratificado em dois níveis distintos, o gênero e o registro, sendo concebidos como padrões complexos (MARTIN, 2014).

O conceito de *registro* é uma explicação teórica das observações do senso comum de que usamos a língua de maneira diferente em diferentes situações. Mais tecnicamente, as dimensões contextuais podem ser vistas como impactando a linguagem, tornando certos significados e suas expressões linguísticas mais prováveis do que outras²⁶ (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 234, grifo dos autores, tradução nossa).

Martin (1985, p. 198, tradução nossa) afirma, em seus textos mais antigos, que “gêneros são como as coisas são feitas, quando a língua é usada para finalizá-las”²⁷. Martin (1984) amplia essa definição e estabelece o gênero como atividade intencional organizada em estágios e orientada por objetivos ou como processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais (MARTIN, 1986). Há, no percurso dos estudos sistêmicos de Martin, um evidente amadurecimento com relação ao propósito social:

[...] gêneros diferentes são diferentes formas de usar a língua para realizar diferentes tarefas estabelecidas culturalmente e textetos de diferentes gêneros são textos que

²⁶ Do original: “The concept of register is a theoretical explanation of the common-sense observations that we use language differently in different situations. More technically, contextual dimensions can be seen to impact on language by making certain meanings, and their linguistic expressions, more likely than others”.

²⁷ Do original: “Genres are how things get done, when language is used to accomplish them”.

estão alcançando propósitos diferentes na cultura²⁸ (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 236, tradução nossa).

Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b) relaciona o gênero à cultura, visto que abrange cada tipo de atividade realizada linguisticamente, e configura-o como um sistema semiótico conotativo social, seguindo a noção de Hjelmslev (1961). Neste modelo de contexto estratificado, gênero e registro são sistemas semióticos realizados por meio da língua e correspondem ao sistema semiótico conotativo de Hjelmslev, enquanto a linguagem é o sistema semiótico denotativo.

Essa caracterização multifuncional do gênero (MARTIN, 1986) afasta-se da definição hallidayana de gênero, naturalmente associada ao modo. Halliday (1978) estabelece que as metafunções se relacionam com as variáveis contextuais, ou seja, a metafunção interpessoal inter-relaciona-se às relações; a metafunção ideacional, ao campo; e a metafunção textual, ao modo (EGGINS; MARTIN, 1997).

Halliday ressalta que um modelo de linguagem desse tipo pode ser “naturalmente” relacionado à organização do contexto, com significado ideacional usado para construir campo (a ação social), significado interpessoal usado para negociar tenor (a estrutura de papéis) e significado textual usado para desenvolver o modo (organização simbólica)²⁹ (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 239, tradução nossa).

A LSF e os estudos sobre gênero foram inicialmente inspirados por Hasan (1989), que desenvolve, das concepções de Halliday (1978), o conceito de *configuração textual*, concebido como um conjunto de valores que realizam campo, relações e modo. Para cada configuração textual, há uma estrutura textual correspondente e sobre a qual se pode fazer algum tipo de previsão (HASAN, 1989). De uma análise do gênero Prestação de Serviços, a autora estabelece elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros aparecem com grande frequência nas ocorrências dos textos “instanciados” pelo gênero Prestação de Serviços, e os segundos aparecem com pouca frequência. Ao prever tais estruturas, Hasan traz as possibilidades do gênero, definidas como Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Martin (1999a), em uma retrospectiva de seu trabalho sobre o assunto, esclarece que a noção da EPG Hasan não é adotada pela TR&G devido a sua limitação analítica quanto aos tipos textuais, que

²⁸ Do original: “*different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture*”.

²⁹ Do original: “*Halliday makes the important point that a model of language of this kind can be 'naturally' related to the organization of context, with ideational meaning used to construct field (the social action), interpersonal meaning used to negotiate tenor (the role structure) and textual meaning used to develop mode (symbolic organization)*”.

compartilham elementos obrigatórios de estrutura. O autor, no entanto, desenvolve, com base em Hasan (1989), a noção de *estrutura genérica*, que consiste em entender como as etapas de um gênero se realizam em um texto.

Halliday tratou o gênero como um aspecto do modo; e Hasan derivou seus elementos obrigatórios de estrutura de texto do campo e assim pareceu lidar com as relações de gênero. Em nossa opinião, porém, cada gênero envolvia uma configuração particular de variáveis de tenor, campo e modo por si mesma, então não nos sentimos confortáveis em fazer o gênero parte de qualquer variável por si mesmo³⁰ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 16, tradução nossa).

Este posicionamento deriva principalmente da pretensão da TR&G de mapear a cultura como um sistema de gêneros, ou seja, Martin e Rose (2008) e Martin (1999a) não somente buscam as combinações possíveis de campo, relação e modo em um mesmo gênero, mas também tencionam saber como os gêneros se relacionam entre si. Com o objetivo de elucidar o seu posicionamento, Martin (1999a) recorre a um exemplo sobre o gênero Receita, que pode ser analisado por meio do: (i) campo, se for uma receita doméstica ou de uma rede hoteleira; (ii) das relações, se for utilizada em uma vinculação de aprendizagem ou não; (iii) do modo, se for escrita, falada ou ocorrer por algum meio eletrônico. Para além desta análise, que lhe parece insuficiente, o autor busca explorar como as receitas se relacionam genericamente, com um conjunto de regularidades entre si (considerando as variáveis contextuais de campo, relação e modo) e como se relacionam com o gênero Procedimentos (manuais, procedimentos científicos etc.) e com outros gêneros regulativos (como regras, leis, atos administrativos etc.), que apresentam características semelhantes entre si. Evidencia-se, nessa exemplificação, que a noção de gênero como sistema (MARTIN, 1999a) é nuclear na TR&G e um dos motivos pelos quais o modelo de estratificação é desenvolvido. Estabelecer o modelo de estratificação possibilitou o desenvolvimento de uma teoria multifuncional do gênero, que não é mais concebido como um tipo de texto, mas sim como um sistema de textos que são agrupados conforme seu propósito social.

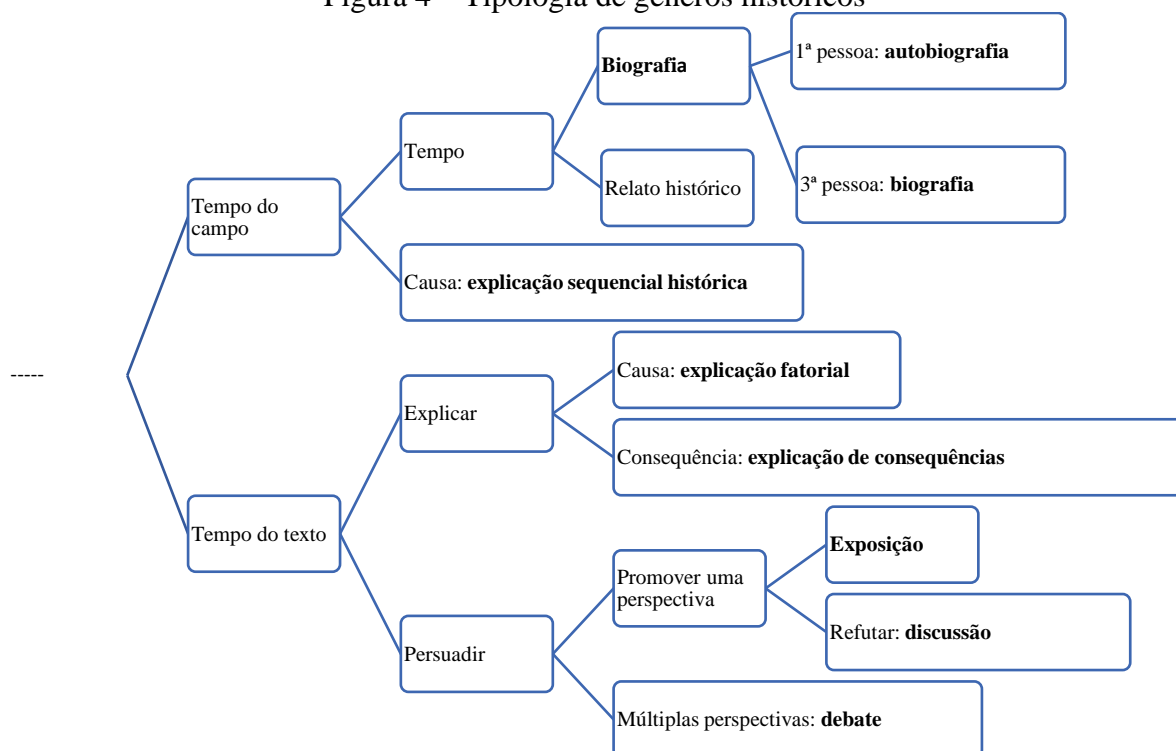
Com este arcabouço teórico subjacente e as pesquisas desenvolvidas na Austrália, Martin (1997) revisita a definição de gênero e estabelece-o como um processo social organizado por etapas e orientado por um objetivo: é social, porque escritores moldam seus textos para leitores com base na interação social; é organizado em etapas, pois é preciso mais de uma para

³⁰ Do original: “Halliday had treated genre as an aspect of mode; and Hasan derived her obligatory elements of text structure from the field and so appeared to handle genre relations there. To our mind however each genre involved a particular configuration of tenor, field and mode variables on its own, so we didn't feel comfortable making genre part of any variables on its own”.

atribuir os significados necessários; é orientado por objetivos, porque os falantes da língua utilizam-na para alcançar diferentes propósitos na sociedade. Com as pesquisas desenvolvidas sobre registro e gênero, Martin e seus colegas da Escola de Sydney estabelecem as relações entre gêneros como uma rede de significados com base na estrutura genérica. Esse movimento tinha como objetivo avaliar a possibilidade de aplicar as descrições, até então teóricas, no contexto escolar (inicialmente com as famílias de gêneros, como as Estórias, os Procedimentos etc.). Assim, Martin (1997) propõe uma análise considerando as diferenças e as semelhanças entre os gêneros, a saber, uma descrição tipológica e topológica dos gêneros.

A descrição tipológica dos gêneros é parametrizada conforme as distinções em um sistema de escolhas. Nesta abordagem, os gêneros são estabelecidos como potenciais de significados, de acordo com a noção de valor de Saussure (2002): “as escolhas são opostas categoricamente nos sistemas, e qualquer texto que instancia os sistemas deve ser categorizado como manifestando um determinado recurso ou não”³¹ (MARTIN, 1999a, p. 44, tradução nossa). As escolhas podem ser esquematizadas como na Figura 4.

Figura 4 – Tipologia de gêneros históricos



Fonte: Adaptada e traduzida de Martin e Rose (2008, p. 137).

³¹ Do original: “choices are opposed categorically in systems, and any text instantiating the systems has to be categorised as manifesting a given feature or not”.

A Figura 4 mostra um sistema que classifica os gêneros de acordo com as suas diferenças, valendo-se da sua descrição tipológica, e “isso significa privilegiar uma dimensão de textura sobre outra como mais ou menos crítica para a categorização”³² (MARTIN; ROSE, 2008, p. 136, tradução nossa). Os autores esclarecem que o sistema se apresenta como uma rede hierárquica na qual as características léxico-gramaticais e semântico-discursivas são evidenciadas segundo suas diferenças em relação aos demais gêneros. Nesta linha de abstração, os padrões discursivos da autobiografia, por exemplo, assemelham-se ao senso comum, enquanto os do gênero argumentativo estão mais distantes da experiência cotidiana.

A descrição topológica foi desenvolvida de uma noção matemática proposta por Lemke (1995), ou seja, como um conjunto de critérios para o estabelecimento de graus de proximidade entre membros de uma mesma categoria (MARTIN, 1997). Os gêneros são, assim, analisados segundo as características que os aproximam semanticamente em um gradiente, e não com base em oposições categóricas. Se forem considerados, por exemplo, os gêneros da família Argumentos, Exposição e Discussão³³, o primeiro caracteriza-se por argumentar sobre um ponto de vista, e apresenta as etapas Tese ^³⁴ Argumentos ^ Reiteração, enquanto o segundo apresenta uma discussão com mais de um ponto de vista, com as etapas de Problema ^ Lados ^ Solução³⁵.

Aliar as perspectivas topológicas e tipológicas de gênero foi particularmente frutífero no campo educacional australiano. As pesquisas realizadas no ambiente escolar pela Escola de Sydney consideram quais gêneros os alunos deveriam dominar no Ensino Fundamental e Médio e classificam-nos topológica e tipologicamente. Assim, os gêneros são agrupados em famílias de gêneros com base em suas semelhanças, em uma perspectiva topológica. As famílias de gêneros são classificadas em: família das Histórias, dos Relatos, das Explicações, dos Relatórios, dos Procedimentos, dos Argumentos e das Reações a Textos. Cada família apresenta gêneros que são classificados de acordo com seus propósitos sociocomunicativos, ou seja, segundo suas diferenças, em uma perspectiva tipológica. Cada gênero apresenta etapas e fases, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

³² Do original: “*and this means privileging one dimension of texture over another as more or less critical for categorization*”.

³³ Foram mantidos, neste percurso do delineamento bibliográfico da TR&G e da PG, os termos “Discussão” e “Exposição”. Esses termos são repensados, e a discussão é retomada no subcapítulo 6.1 no que tange à sua aplicação em contexto escolar.

³⁴ O símbolo ^ significa “seguido por”.

³⁵ Na aplicação do CEA na turma participante da pesquisa (cf. capítulo 6), foram abordados os gêneros da família dos Argumentos que foram nomeados de Artigo de Opinião Discussão e Artigo de Opinião Exposição (cf. capítulo 5).

Quadro 2 – Famílias, gêneros, propósitos, etapas e fases

Famílias	Gêneros	Propósito	Etapas	Fases
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação	Orientação, descrição
			Eventos	
	Narrativa	Resolver complicações	Orientação	Eventos, problema, solução
			Complicação	
			Resolução	
	Episódio	Compartilhar uma ação emocional	Orientação	Reação, resultado, comentário
			Complicação	
			(Avaliação)	
	Conto Exemplar	Julgar caráter ou comportamento	Orientação	Reflexão, incidente (inclui outras fases)
			Complicação	
			(Avaliação)	
	Relatos	Relatos Autobiográficos	Relatar eventos da vida	Orientação
			Eventos da vida	
Relatos Biográficos		Relatar etapas da vida	Orientação	Nascimento, família, início da vida, estágios da fama
			Etapas da vida	
Relatos Históricos	Relatar eventos históricos	Contexto	Tópico, contexto, estágios 1, 2... (paraestrutura)	
		Etapas Históricas		
	Explicação Histórica	Explicar eventos históricos (causas e efeitos)	Contexto	Tópico, contexto, estágios 1, 2... (paraestrutura)
			Etapas Históricas	
Explicações	Sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno	Passo 1, 2...
			Explicação	
	Condicional	Explicar causas e efeitos alternativos (se a, então b)	(Fenômeno)	Condição 1, 2...
			Explicação	
Fatorial	Explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado	Resultado (fatores prévios), fator 1, 2... (paraestrutura)	
		Explicação		
Consequencial	Explicar múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa	Causa (prévia), consequência 1, 2... (paraestrutura)	
		Explicação		
Relatórios	Descritivo	Classificar e descrever uma coisa	Classificação	Dependem do tópico (p. ex., aparência, comportamento...)
			Descrição	
	Classificativo	Classificar e descrever tipos de coisas	Classificação	Tipo 1, 2...
			Descrição	
	Composicional	Descrever partes de um todo	Classificação	Parte 1, 2...
			Descrição	

Famílias	Gêneros	Propósito	Etapas	Fases
Procedimentos	Procedimento	Como fazer uma atividade	Objetivo	(Hipóteses, ingredientes) Passos
			Equipamento	
			Método	
	Protocolo	O que fazer & não fazer	Objetivo	Regras, avisos
			Regras/Lista	
	Relato de Experimento/Obervação	Relatar & avaliar experimento/obervação	Objetivo	(Hipótese, preparação) Passos
			Equipamento	
			Método	
	Estudo de Caso	Relatar e avaliar casos	Resultado	Dependem do tópico ou da duração (resultados)
			Discussão	
Assunto				
Plano Estratégico	Planejar estratégias	Contexto	Fases dependem do tópico ou da duração	
		Descrição		
		Avaliação		
		Recomendações		
Argumentos	Exposição	Argumentar por um ponto de vista	Tese	Posicionamento, argumentos iniciais, argumento 1, argumento 2, reiteração de posicionamento
			Argumentos	
			Reiteração	
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Assunto	Apresentação do assunto, prévia dos lados, evidência, exemplos, revisão, resolução do assunto
			Lados	
			Resolução	
Reação a Textos	Resenha	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto	Texto, autor (audiência) Passos/componentes do texto, avaliação do texto
			Descrição do texto	
			Reavaliação	
	Interpretação	Interpretar temas ou estéticas de texto	Avaliação	Texto, prévia de temas, temas, técnicas, paraestrutura, avaliação, sintetização de temas
			Síntese do texto	
			Reavaliação	
	Interpretação Comparativa	Interpretar temas em múltiplos textos	Avaliação	Textos, prévia de temas por temas ou por textos, avaliação, sintetização
			Síntese do texto	
			Reavaliação	

Fonte: Rottava *et al.* (2022, p. 17, no prelo), com base em Rose (2020b).

Martin (1997) aponta que a taxonomia de gêneros proposta pela Escola de Sydney é relevante na Educação australiana porque (i) facilita a aprendizagem, pois o aluno é capaz de visualizar o caminho a ser percorrido no momento da escrita; e (ii) auxilia professores e alunos a “instanciar” textos que são exigidos em sala de aula, mas que não são “exemplos prototípicos

de gêneros canônicos”³⁶ (MARTIN, 1997, p. 16, tradução nossa). Neste ponto, considera-se importante ressaltar que Martin e Rose (2008, p. 6) estabelecem que os “gêneros são definidos como configurações recorrentes de significados e que essas configurações recorrentes de significado deflagram as práticas sociais de uma dada cultura”³⁷ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6, tradução nossa). O professor pode utilizar-se do arcabouço teórico proposto pela Escola de Sydney, mas é imprescindível que o docente reflita sobre a própria prática. Assim como a língua é influenciada pelos contextos de situação e de cultura, as práticas escolares também devem ser planejadas de acordo com os seus contextos, considerando que o Brasil evidencia um longo caminho de estudos sobre gêneros. O Quadro 2 pode ser o ponto de partida (ROSE, 2020b) para o ensino de língua materna, com vistas ao planejamento docente, no entanto o esquema taxonômico apresentado foi “desenvolvido para o contexto australiano, não pode ser replicado em contexto brasileiro sem uma análise crítica de: pertinência dos gêneros apresentados, finalidades indicadas e etapas e fases sugeridas pela Escola de Sydney” (MAFESSONI, 2021, p. 89). A análise crítica dos gêneros é sugerida por Eggins e Martin (1997, p. 236, tradução nossa):

A teoria do gênero sugere que os textos que funcionam diferentes na cultura se desdobrarão de maneiras diferentes, funcionando com diferentes fases ou etapas. Mais uma vez, essa relação entre contexto e texto é probabilística, não determinista: um interagente que se propõe a atingir um objetivo cultural específico tem mais probabilidade de iniciar um texto de um gênero específico, e é mais provável que um texto se desenrole de uma maneira particular – mas o potencial de alternativas é inerente à relação dialógica entre linguagem e texto³⁸.

Isso nos permite refletir sobre a PG e a sua aplicação em outros contextos, além do australiano, que é um dos objetivos deste estudo doutoral. De acordo com os autores Eggins e Martin (1997), os textos são diferentes porque as motivações contextuais também são e podem ser analisados por meio de previsões textuais e deduções contextuais. As previsões textuais são antecipações de significados que o leitor estabelece ao ler um texto; assim, espera-se que alguns traços linguísticos ocorram em determinados textos com determinados propósitos sociais. Além disso, é possível deduzir o contexto no qual o texto foi produzido por meio de padrões

³⁶ Do original: “*prototypical examples of canonical genres*”.

³⁷ Do original: “*genres are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture*”.

³⁸ Do original: “*Genre theory suggests that texts which are doing different jobs in the culture will unfold in different ways, working through different stages or steps. Again, this relationship between context and text is probabilistic, not deterministic: an interactant setting out to achieve a particular cultural goal is most likely to initiate a text of a particular genre, and a text is most likely to unfold in a particular way - but the potential for alternatives is inherent in the dialogic relationship between language and text*”.

linguísticos que decodificam dimensões contextuais, visto que a língua constrói e é construída pelo contexto. Neste sentido, por meio das análises textuais, é possível estabelecermos a estrutura esquemática de gêneros “instanciados” em textos pelas ocorrências sistemáticas de escolhas linguísticas e pelos padrões semântico-discursivos.

3.3 PROGRAMA LER PARA APRENDER

O Programa Ler para Aprender³⁹ é um conjunto de estratégias metodológicas para o ensino de leitura e de escrita em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica ao ensino superior. Essa metodologia pressupõe o ensino de gêneros de forma explícita e tem a leitura como habilidade central da aprendizagem, que inclui, de acordo com Rose (2020b, p. 236), o planejamento das interações entre professores e alunos que propicie aos alunos:

1. a leitura de texto que pode estar além da sua capacidade leitora;
2. o questionamento de textos com perguntas que visem a uma compreensão detalhada;
3. reconhecimento das escolhas feitas pelo autor no momento da escrita;
4. apropriação dos recursos linguísticos disponíveis na sua própria escrita;
5. escrever textos com a linguagem apropriada para atingir seus propósitos linguísticos.

O planejamento das interações entre os participantes — os professores e os alunos — foi influenciado pelos postulados de Bernstein (1996, 1998), principalmente na noção de discurso pedagógico. A concepção defendida por Bernstein está concatenada ao viés sociológico de compreensão das relações existentes, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar. O conceito de código restrito e de código elaborado tinha implicações práticas no desempenho escolar dos alunos, considerando suas diferentes origens, como classe social e nível educacional. De acordo com Bernstein (1996, p. 143), “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”; o código elaborado é mais abstrato, explícito e dependente do contexto, enquanto o restrito é mais localizado e estereotipado. As pesquisas realizadas pelo autor nas décadas de 1960 e 1970 mostraram que havia diferenças relacionadas ao uso da língua: enquanto as crianças de classe trabalhadora utilizavam o código linguístico restrito, as de classe média utilizavam o código elaborado. Considerando os contextos de uso, as escolas

³⁹ R2L também é um programa profissional de formação de professores oferecido por instituições de ensino e cujo objetivo é instrumentalizar professores a aplicar a metodologia em sala de aula.

seriam agências que privilegiariam o uso do código elaborado, colocando as crianças de origem trabalhadora em desvantagem com relação às demais.

Servindo-se desses preceitos teóricos, Rose (2004) estabelece que a escola australiana, em particular aquela voltada para os estudantes de origem indígena, apresentava falhas, pois a maioria dos alunos com baixo letramento mantinha o fraco desempenho no fim dos anos de escolarização. De acordo com Yi (2011), o desenvolvimento de uma pedagogia que privilegie o ensino explícito do gênero seria uma forma de alcançar todos os alunos, e não somente alguns.

O primeiro e o segundo aspectos, que abrangem a leitura e a compreensão detalhada de um texto, consideram que as atividades de leitura não devem ser atividades isoladas e que o aluno realiza de forma individual. Baseados nos estudos de Painter (1984, 1991) sobre interação e aprendizagem, Rose e Martin (2012) adotam o princípio de interação guiada no contexto de experiências compartilhadas (*guidance through interaction in the context of shared experience*), que está ancorado na noção de andaime (*scaffolding*) de Bruner (1985), fundamentado, por sua vez, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky⁴⁰. Valendo-se desses conceitos, de leituras compartilhadas e de “andaimagem”, Rose e Martin (2012) postulam a necessidade de auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem em sala de aula. Assim, ao preverem as estratégias de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada* no CEA, os autores consideram que, nos os momentos em que o professor medeia a leitura, elaborando questões — por meio da *Leitura Detalhada* —, e constrói o conhecimento necessário — por meio da *Preparação para a Leitura* — sobre o texto, os alunos encontram-se na ZDP, ou seja, a leitura pode estar acima do seu nível de leitura, mas, com auxílio do professor, eles podem atingir os níveis mais altos de compreensão⁴¹.

O terceiro, quarto e quinto aspectos (reconhecimento das escolhas feitas pelo autor no momento da escrita, apropriação dos recursos linguísticos disponíveis na sua própria escrita e escrever textos com a linguagem apropriada para atingir seus propósitos linguísticos) relacionam-se entre si e remetem à noção de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014) (cf. capítulo 2) de sistema semiótico linguístico, que concebe a língua como uma rede de relações disponíveis ao falante/escritor, e ao ensino de leitura centrado na definição de gênero de Martin (cf. subcapítulo 3.2). Nesta perspectiva, o reconhecimento das escolhas feitas pelo autor/aluno no momento da escrita ocorre porque o aluno é capaz de compreender o sentido do

⁴⁰ A ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Esses conceitos são aprofundados na seção 4.4.1.

⁴¹ No subcapítulo 4.4 e na seção 4.4.1, detalha-se e aprofunda-se a discussão sobre a leitura sob o viés da LSF e da Escola de Sydney.

que lê valendo-se das relações entre o contexto sociocultural e dos padrões de linguagem (MOYANO, 2005). De maneira inversa, ao ler um texto de forma detalhada e explícita, é esperado que o aluno se aproprie dos padrões linguísticos disponíveis, o que remete ao quarto item, apropriação dos recursos linguísticos disponíveis na sua própria escrita. Essa apropriação ocorre por meio do detalhamento textual (previsto na estratégia de *Leitura Detalhada*, cf. subcapítulo 3.4), que se verifica quando o aluno consegue compreender as estratégias de construção de significados mobilizados pelo autor e, ao apropriar-se das suas funcionalidades, mobiliza-as em sua própria escrita. Esse processo, conforme esclarece Moyano (2005, p. 5, tradução nossa), deve ser norteado para atingir os propósitos sociais.

O leitor é capaz de construir sentido a partir do texto levando em consideração o contexto sociocultural que é reconstruído por meio de padrões de linguagem: qual evento ocorre, quem dele participa e qual o papel da linguagem. Por outro lado, a escrita pode ser considerada uma operação de percepção do contexto, uma vez que os mesmos elementos e as mesmas relações entram em jogo. O escritor, que persegue um determinado propósito social, com um determinado objetivo, seleciona dos sistemas de linguagem os elementos que lhe permitem construir significados ideativos e relações interpessoais e as organiza por meio da função textual para construir um objeto semiótico, um texto que permita atingir os propósitos do autor: um exemplar de um determinado gênero. Mas, para ambas as operações, é necessário que o sujeito tenha alguma experiência no meio social em que os textos se desenrolam⁴².

Moyano (2005) refere-se à construção de sentido da leitura e da escrita que ocorre por meio do reconhecimento dos padrões de linguagem, seja como leitor, seja como escritor, além da percepção do contexto, das variáveis contextuais de campo, relações e modo (HALLIDAY, 1994), para que o leitor possa entender a escrita, o que está sendo escrito e por qual motivo.

O R2L evoluiu ao longo dos anos de aplicação em todos os níveis de ensino, e nas publicações mais recentes Rose (2019) considera que

Ler para aprender é mais do que uma pedagogia de sala de aula; é também um programa de aprendizagem profissional que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para aplicar com confiança aos seus alunos. Os elementos-chave desse conhecimento incluem a) os gêneros escritos que os alunos devem controlar para o sucesso na escola (gêneros do conhecimento) e os padrões de linguagem que realizam esses gêneros nos níveis de textos e frases e b) gêneros de prática em sala de aula por meio dos quais os alunos adquirir conhecimento escolar

⁴² Do original: “*El lector es capaz de construir significado a partir del texto teniendo en cuenta el contexto sociocultural que se reconstruye a través de los patrones de lenguaje: qué evento tiene lugar, quiénes participan de él y qué rol juega el lenguaje. A la inversa, la escritura puede ser considerada una operación de realización del contexto, puesto que entran en juego los mismos elementos y las mismas relaciones. El escritor, que persigue un propósito social determinado, con una meta determinada, selecciona de los sistemas del lenguaje los elementos que le permiten construir significados ideacionales e interpersonales y los organiza a través de la función textual de modo de construir un objeto semiótico, un texto que permita alcanzar los propósitos del autor: un ejemplar de un género determinado. Pero para ambas operaciones, es necesario que el sujeto tenga alguna experiencia en el ámbito social en que los textos tienen lugar*”.

(gêneros curriculares) e padrões de discurso em sala de aula que concretizam esses gêneros curriculares nos níveis de aulas e intercâmbios professor/aluno⁴³.

Os alunos precisam identificar e distinguir os *gêneros do conhecimento*, que são aqueles reconhecidos como gêneros escolares, que aparecem em seus livros didáticos (Notícias, Artigos de Opinião, Crônicas etc.), e os *gêneros curriculares*, que são gêneros multimodais realizados segundo as relações existentes entre o aluno e o professor em sala de aula⁴⁴. Nesta tese não utilizaremos, como proposto por Rose (2019), a nomenclatura “gêneros do conhecimento” e “gêneros curriculares”⁴⁵, pois se considera que os *gêneros curriculares* são *práticas de letramento* (cf. subcapítulo 4.2) que ocorrem por meio das estratégias previstas, visto que professores e alunos estão interagindo com textos escritos, utilizando a linguagem oral. Essa interação pressupõe que as práticas de leitura e de escrita são construídas histórica e culturalmente e que os seus valores são atribuídos. De acordo com Rose (2020a, p. 236, tradução nossa), é necessário que as estratégias utilizadas pelo professor no momento da aplicação do CEA “foquem nos padrões de discurso falado nos quais o conhecimento e os valores são negociados entre professores e alunos”⁴⁶.

3.3.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem é um conjunto de estratégias previstas pelo R2L, que apresenta três níveis de auxílio aos estudantes e que tem como objetivo principal a aprendizagem independente e baseada na leitura e na escrita. Os níveis do CEA são organizados em faixas circulares, sem uma sequência única de aplicação. Nas estratégias do nível 1, mais

⁴³ Do original: “*Reading to Learn is more than a classroom pedagogy; it is also a professional learning program that gives teachers the knowledge about pedagogy and language to apply confidently with their students. Key elements of this knowledge include a) the written genres that students must control for success in school (knowledge genres), and patterns of language that realize these genres at the levels of texts and sentences, and b) genres of classroom practice through which students acquire school knowledge (curriculum genres), and patterns of classroom discourse that realize these curriculum genres at the levels of lessons and teacher/student exchanges*”.

⁴⁴ De acordo com Rose e Martin (2012, p. 63, tradução nossa), o conceito de gênero curricular baseia-se em Christie (2002) e é utilizado “para sistematizar o que ocorre em sala de aula, interpretando as práticas em aula como uma família de gêneros orais, que exploramos seguindo as mesmas pautas que utilizamos em nossa exploração dos gêneros”. Do original: “*and using it to focus on classroom practice – interpreted as a family of spoken genres which we explore along the same lines as our exploration of written genres*”.

⁴⁵ O Brasil tem um longo histórico no estudo de gêneros (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), e acredito que esta nomenclatura geraria confusão desnecessária. Deste modo, escolho a palavra “gênero”, sem adjetivação e entendido, conforme descrito no capítulo 2, como “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1), que realiza textos circulantes na sociedade e que são reconhecidos pelos falantes da língua.

⁴⁶ Do original: “*patterns of classroom discourse that realize these curriculum genres at the levels of lessons and teacher/students exchanges*”.

externo, as atividades de leitura e de escrita são previstas para ocorrer com o texto integral, por completo. Nesse nível, são dispostas as estratégias de *Preparação para a Leitura*, de *Construção Conjunta* e de *Escrita Individual*. No nível 2, as atividades visam à leitura e à compreensão em detalhes com uma escrita que vislumbre esse detalhamento; por isso, utilizam-se passagens curtas de textos por meio das estratégias de *Leitura Detalhada*, de *Reescrita Conjunta* e de *Reescrita Individual*. No nível 3, explora-se o detalhamento da leitura e da escrita por meio da escrita de orações. As estratégias deste nível são a *Produção de Orações*, a *Ortografia* e a *Escrita de Orações*. É importante ressaltar que, mesmo as atividades que são previstas para acontecer individualmente, elas devem ocorrer com o auxílio do professor. O CEA apresenta-se conforme a Figura 5.

Figura 5 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)



Fonte: Santorum (2019), adaptada de Rose e Martin (2012, p. 147).

A *Preparação para a Leitura* apresenta dois movimentos importantes no primeiro nível do CEA, pois inclui, primeiramente, a preparação dos alunos na leitura, que é o conhecimento necessário para compreender o texto a ser lido, como informações relevantes sobre o tópico, sobre o autor, de forma a ampliar o repertório dos alunos e antecipar eventuais dificuldades. Segundo, há a leitura de um texto (de forma integral ou de capítulos, mas não trechos) sobre o tema que será abordado, visando introduzi-lo aos alunos, com períodos intercalados de explicação, de forma a resumir o que está sendo lido. Deve-se discutir com os alunos as

características do gênero, que incluem o seu objetivo sociocomunicativo, as suas etapas e as suas fases. Com relação à *Preparação para a Leitura* em atividades que envolvam textos argumentativos, segundo Rose e Martin (2012, p. 201, tradução nossa):

[...] podem envolver uma série de leituras sobre uma determinada questão a ser debatida, incluindo textos factuais que forneçam informações relevantes para serem problematizadas, e textos que as debatam, bem como textos que façam os dois. Esses textos podem ser usados para construir o campo para uma posterior escrita, bem como proporcionar modelos para uma escrita persuasiva⁴⁷.

Conforme previsto pelos autores, a *Preparação para a Leitura* pode ser feita por meio da leitura de reportagens sobre o assunto, com o apoio do celular dos alunos, por exemplo, e posterior debate, problematizando o tema. Essa estratégia ajuda os alunos a construir o campo sobre o assunto, visto que o professor indica conceitos-chave que os estudantes podem utilizar na sua escrita.

A *Construção Conjunta* é uma estratégia de escrita que acontece de forma coletiva, com o auxílio do professor. Os alunos devem realizar a atividade em pequenos grupos ou com a totalidade da turma, e saber reconhecer as etapas e as fases do gênero abordado. Cada gênero exibe uma estrutura esquemática e propósitos sociais diferentes, que devem ser considerados nesta estratégia. A escrita de Artigos de Opinião Discussão⁴⁸ apresenta, por exemplo, dois lados de uma questão ou de um problema a ser tratado pelos alunos; logo, eles devem reconhecer as etapas e as fases do gênero, bem como dominar o campo do conhecimento abordado.

A *Construção Individual* é a estratégia que prevê a escrita de um novo texto, individualmente, mas ainda com o auxílio do professor. O objetivo é que os alunos sejam capazes de escrever de forma um pouco mais independente sobre um tópico diferente. Idealmente, a *Construção Conjunta* e a *Construção Individual* devem ser realizadas depois da *Leitura Detalhada*. Na *Leitura Detalhada*, os alunos focam as etapas e as fases do gênero, bem como os recursos retóricos de persuasão (ROSE; MARTIN, 2012), enquanto, na *Construção conjunta* e na *Construção Individual*, os alunos exploram o uso desses recursos na sua escrita.

No nível 2, a *Leitura Detalhada* é a estratégia cujo objetivo é a compreensão aprofundada do texto por intermédio da leitura minuciosa de uma passagem do texto. Por meio da interação professor-aluno, os estudantes são indagados a identificar expressões que sejam

⁴⁷ Do original: “may involve a series of readings around a particular issue to be debated, including factual texts that provide background information relevant to the issue, and texts that debate it, as well as texts that do both. These texts can be used to build the field for subsequent writing, as well as providing models for persuasive writing”.

⁴⁸ Neste estudo doutoral, com vistas ao uso no contexto de cultura brasileiro, optou-se pela nomenclatura “Artigo de Opinião Discussão”, em detrimento de “Discussão”.

importantes na construção do gênero e no valor semântico do texto. As perguntas realizadas (por quem e destinadas a quem?) têm como objetivo decodificar sentidos, interpretar significados textuais e mostrar de forma explícita fraseados importantes e fragmentos textuais particulares do gênero abordado.

O planejamento da *Leitura Detalhada* de textos argumentativos deve incluir, por exemplo, de acordo com Rose e Martin (2012), o foco em: (i) elementos-chave para o entendimento do tópico em profundidade; (ii) linguagem densa ou abstrata e que deve ser “desempacotada”; (iii) bons modelos de estrutura esquemática ou de partes do gênero que os alunos podem utilizar na sua escrita. A atividade deve contemplar a abordagem de padrões de língua que os autores mobilizam para convencer seus leitores de que o seu ponto de vista está correto, principalmente os recursos de “avaliatividade” da língua. A “avaliatividade”, nestes textos, está ligada a expressões que o articulista mobiliza para aprovar, desaprovar, entusiasmar-se, criticar, por meio da construção de sentimentos e de valores expressos no texto (MARTIN; WHITE, 2005).

Nesse sentido, é a verdadeira estratégia pedagógica para a compreensão da ligação entre significados expressos no domínio do discurso e os significados veiculados no domínio da léxico-gramática, permitindo, por um lado, a compreensão e a aquisição de estratégias de construção textual e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais (GOUVEIA, 2014, p. 223).

As tarefas elaboradas para uma *Leitura Detalhada* em determinado texto são utilizadas para desenvolver um conhecimento aprofundado sobre a língua nos níveis de gramática e de discurso (ROSE; MARTIN, 2012), o que culmina em uma melhor mobilização dos recursos linguísticos nas estratégias de *Reescrita Conjunta* e *Reescrita Individual*.

A *Reescrita Conjunta* é a estratégia que tem como objetivo desenvolver a escrita de trechos de textos com os padrões linguísticos e textuais apontados na *Leitura Detalhada*. De acordo com Barbeiro e Barbeiro (2019), o nome desta estratégia relaciona dois eixos importantes em seu desenvolvimento: a palavra “reescrita”, que remete à concepção de modelagem textual, visto que textos com os mesmos objetivos sociocomunicativos devem apresentar a mesma estrutura que determina as escolhas discursivas; a palavra “conjunta”, que remete à ideia de atividade colaborativa realizada pelos alunos coletivamente, com o auxílio do professor, que intervém e questiona os estudantes sobre as possibilidades de escolha que ocorrem no momento da escrita. A *Reescrita Individual* consiste em realizar a reescrita de textos de forma individualizada com o seu próprio repertório linguístico.

Esse processo de *Leitura Detalhada* seguida de *Reescrita Conjunta* e *Reescrita Individual*, previsto pelo CEA, evidencia que o texto escolhido para ser abordado em sala de aula se configura como um modelo em que o professor explora os padrões do gênero e os recursos linguísticos, lançando um *zoom*, ou seja, um olhar detalhado no momento da leitura. Esse *zoom* tem como objetivo ativar a compreensão de determinadas palavras ou expressões, e o texto reescrito em aula deve evidenciar que o detalhamento foi efetivo e que as escolhas feitas pelo coletivo de alunos se aproximam do modelo de texto abordado. As reescritas são previstas de forma distintas, de acordo com o objetivo sociocomunicativo de cada gênero. Nos textos cuja finalidade é envolver o leitor (Narrativas, Anedotas, Conto Exemplar, Relatos Pessoais, Notícias), a *Reescrita Conjunta* ou a *Reescrita Individual* têm a finalidade de apresentar um texto novo com os padrões do gênero original, com o mesmo conteúdo, ou seja, quando se abordam textos “instanciados” pelos gêneros da família Estórias, deve-se envolver a geração de um campo (ROSE, 2015). Os textos cujas finalidades são informar e avaliar (Relatos Autobiográficos, Relatos Biográficos, Relatos Históricos, Relatos Históricos Explicativos), por outro lado, devem apresentar o mesmo campo, com a expansão de novos recursos linguísticos: “para textos argumentativos e respostas a textos eles [recursos linguísticos] são padrões de avaliabilidade que avaliam um problema, posição ou texto; para textos factuais, eles [recursos linguísticos] são elementos ideacionais em cada sentença”⁴⁹ (ROSE, 2015, p. 20, tradução nossa).

Em textos argumentativos, para ilustrar, a *Reescrita Individual* deve ser precedida de uma chuva de ideias sobre o assunto a ser debatido, que pode ser sobre uma questão diferente daquela debatida na *Reescrita Conjunta*. Um recurso importante a ser abordado são os conectores escolhidos pelos alunos para a construção da argumentação, de forma que os alunos compreendam a lógica de utilizar expressões como “por outro lado” para introduzir um argumento contrário ao utilizado no parágrafo anterior.

As estratégias intensivas, como são chamadas a *Construção de Orações*, a *Ortografia* e a *Escrita de Orações*, são atividades previstas para ocorrer, preferencialmente, depois da *Preparação para a Leitura* e da *Leitura Detalhada*, visto que exploram a atenção dos alunos em nível individual das palavras e as suas sílabas, de forma contextualizada, considerando o texto abordado. Muito comum em aulas de língua estrangeira, a construção de orações consiste

⁴⁹ Do original: “For stories these are the literary language devices in each sentence; for arguments and text responses they are the patterns of appraisal that evaluate in an issue, position or text; for factual texts they are the ideational elements in each sentence. For stories, the preparation stage of Joint Rewriting involves generating a new field for the text”.

na escolha de orações que foram analisadas na *Leitura Detalhada*, em manipulá-las em papéis cortados e em pedir aos alunos que as organizem na sequência correta. De acordo com Rose e Martin (2012), há dois aspectos relevantes nesta estratégia: (i) a oração é conhecida e contextualizada em seu texto, pois foi lida detalhadamente anteriormente; (ii) o enfoque é direcionado a grupos de sintagmas em uma oração, às possibilidades de colocação e às suas funções na oração. O objetivo desta etapa do CEA consiste em ampliar o repertório e a discussão de significados levantados na *Leitura Detalhada*, bem como em praticar a grafia das palavras escolhidas.

A *Ortografia* tem como objetivo auxiliar os alunos a reconhecer os padrões fonéticos e de escrita das palavras e a escrevê-las corretamente. As palavras utilizadas nesta estratégia devem ter sido abordadas na *Preparação para a Leitura* ou na *Leitura Detalhada*, ou seja, os alunos sabem o significado de cada uma delas. As orações escolhidas na estratégia de construção de períodos são segmentadas em palavras, e o professor, com o auxílio de cartões, pede aos alunos que as segmentem em seus padrões ortográficos.

Esses padrões são então praticados no quadro-negro da sala de aula ou em quadros brancos individuais. Como os erros são facilmente apagados e corrigidos, as lousas individuais permitem que você pratique e se corrija por meio de uma rotina que consiste em ler, cobrir a palavra, escrevê-la e, finalmente, verificar a ortografia⁵⁰ (ROSE; MARTIN, 2018, p. 205, tradução nossa).

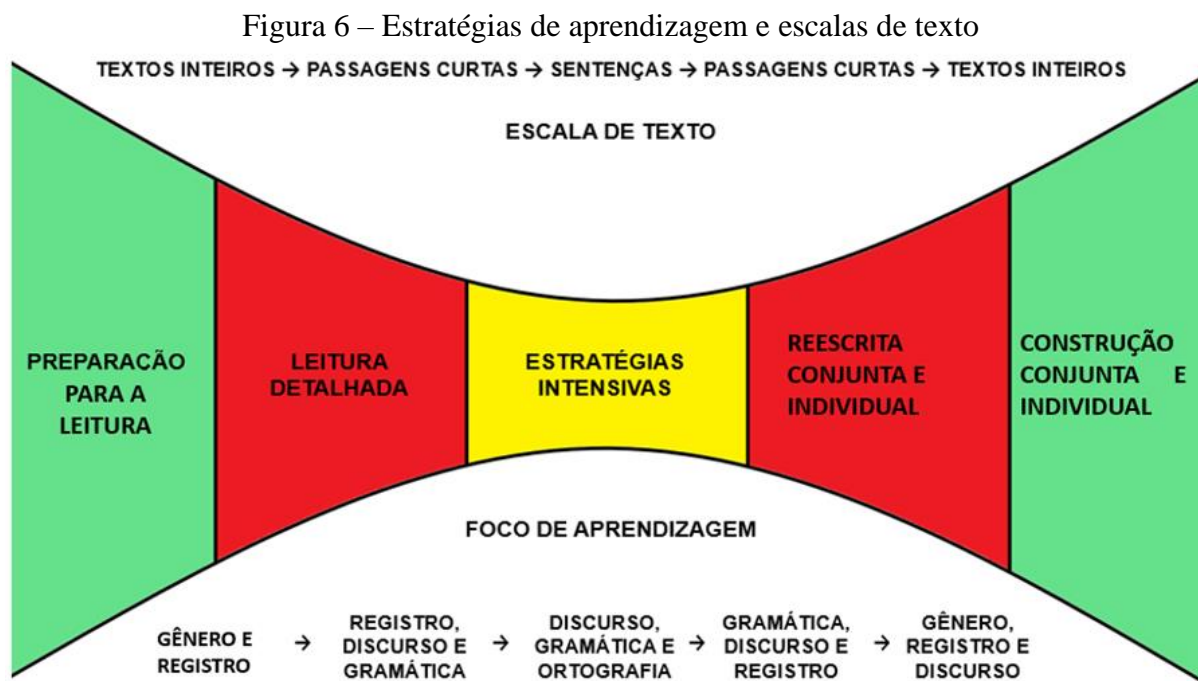
Nesta atividade, espera-se que os estudantes consigam reconhecer as palavras, os seus padrões de escrita e, por fim, o seu significado no complexo oracional. O reconhecimento ortográfico das palavras passa pela sua estrutura silábica e morfológica (ROSE; MARTIN, 2012), que visa a uma escrita mais qualificada dos estudantes.

A *Escrita de Orações* é a estratégia de ensino que Rose e Martin (2012) propõem para que os docentes desafiem os alunos a realizar um jogo de memória e estes se lembrem da sequência das palavras nas orações (ROSE, 2017b). O professor oferece suporte aos alunos para recordá-los da sequência, e aqueles que estão mais avançados conseguem realizar a atividade de forma individual. O docente pode auxiliar de forma mais efetiva aqueles que apresentam mais dificuldades (ROSE; MARTIN, 2012).

De acordo com Rose (2020a), o núcleo do Programa R2L inclui a *Preparação para a Leitura*, a *Leitura Detalhada*, a *Escrita de Orações*, a *Reescrita Conjunta* e a *Construção*

⁵⁰ Do original: “Después se practica con estos patrones en la pizarra del aula o en las pizarras individuales. Dado que los errores se borran y corrigen fácilmente, las pizarras individuales permiten practicar y auto corregirse mediante una rutina que consiste en leer, tapar la palabra, escribirla y finalmente comprobar la ortografía”.

Conjunta, que pode ser modificado e sequenciado de diferentes formas. Uma sequência possível é esquematizada pelo autor conforme Figura 6:



Fonte: Santorum (2019, p. 100).

Planejar e ensinar gêneros em sala de aula envolve refletir e entender quais tipos de textos devem ser abordados em sala de aula e por quais motivos. Essa reflexão deve ser uma indagação constante do professor, e envolve perceber a importância de um currículo em que os textos sejam “instanciados” pelos gêneros escolhidos. O aluno deve compreender e entender os motivos pelos quais ele é requisitado a ler ou escrever determinado texto na escola, ainda que exista um currículo a ser seguido por imposição institucional, bem como o professor precisa analisar e compreender os gêneros para ensiná-los de forma satisfatória. Por exemplo, a compreensão dos gêneros argumentativos engloba engajamento⁵¹ com os textos, delineamento do campo, reconhecimento das escolhas autorais apropriadas na construção do sentido evidenciadas na escrita, além da compreensão dos problemas discutidos, dos posicionamentos possíveis, da análise crítica do texto, que possibilita ao aluno avaliar e negociar o seu próprio posicionamento com o do autor e o reconhecimento e uso de estruturas argumentativas e avaliativas (ROSE, 2020b).

⁵¹ O engajamento de textos argumentativos inclui “a compreensão do campo, gosto pela literatura, interesse por novos conhecimentos, negociação de posições em argumentos e facilidade na leitura de textos” (ROSE, 2020b, p. 273, tradução nossa). Do original: “*comprehension of their fields, pleasure in literature, interest in new knowledge, negotiating positions in arguments and facility in reading texts to make engagement possible*”.

O professor, no mesmo sentido, deve realizar algumas escolhas importantes em seu caminho teórico-metodológico, que implica estudar os gêneros elencados, com suas etapas, suas fases, seus propósitos sociais e seus padrões de discurso com foco na leitura e na escrita. De acordo com Rose (2020a), o programa de treinamento R2L apresenta quatro fases principais, e podem ser relacionadas ao caminho teórico-metodológicos estabelecido neste estudo doutoral, a saber: análise do registro e do gênero em textos completos, na sua integralidade, para o ensino de leitura e de escrita; análise do registro em passagens menores, nos momentos de *Leitura Detalhada*; análise de estruturas gramaticais por meio dos padrões de registro; e análise dos padrões de discurso que realizam o registro e o gênero. Os passos indicados pelo autor ocorrem no momento da aplicação do CEA em ambiente escolar; o último passo, no entanto, refere-se, conjuntamente, aos padrões de discurso que ocorrem entre o professor e aluno, ou seja, a metalinguagem utilizada pelo professor (ROSE, 2014, 2020a, 2020b). Os padrões da metalinguagem utilizada pelo docente compõem o que Rose estabelece como discurso pedagógico, que englobam o conhecimento sobre a língua e a prática pedagógica envolvida, bem como a sua recontextualização em sala de aula. Dessarte, no subcapítulo 3.4, são abordadas as noções de discursos pedagógicos (ROSE, 2014, 2020a, 2020b, 2020c) e a sua relevância na aplicação do CEA e na compreensão dos processos de leitura pelo viés da LSF e da TCL (MATON, 2014a, 2020).

3.4 DISCURSO PEDAGÓGICO

Neste subcapítulo, são apresentados os conceitos de discurso pedagógico com o objetivo de refletir sobre como os recursos linguísticos utilizados no ambiente escolar podem contribuir para a construção do conhecimento. Na seção 3.4.1, são discorridas as noções de discurso pedagógico sob o viés da LSF (ROSE, 2014, 2020b, 2020c), ancoradas: nos pressupostos de Bernstein (1996, 1998), com base na interlocução existente entre a LSF e a TCL (MATON, 2014a, 2019, 2020; MATON; DORAN, 2017; MACNAUGHT *et al.*, 2013; MACNAUGHT, 2015, entre outros), fundamentada sociologicamente em Bernstein (1996, 1998) e na teoria social de Bourdieu (1991). Na seção 3.4.2, são apresentadas as noções de Dimensão Semântica, que permitem analisar a interação pedagógica conforme códigos de legitimação.

3.4.1 Discurso pedagógico e as interações em sala de aula

As atividades pedagógicas propostas pelo R2L (cf. subcapítulo 3.3) com o objetivo de aumentar o letramento dos alunos perpassam, necessariamente, o entendimento de que o CEA (cf. seção 3.3.1) é um conjunto de estratégias organizadas nas quais a leitura e a escrita são abordadas em momentos distintos, com maior e menor ênfase em cada habilidade, mas de forma integrada e conforme o aluno consiga ler, primeiramente com o auxílio do professor, e de forma independente, à medida que o aluno vá atingindo os níveis mais altos de compreensão. O auxílio do docente realiza-se por meio de interações no momento da ocorrência do desenvolvimento das estratégias do CEA e que exercem papel fundamental no desenvolvimento da leitura em contexto escolar. Além disso, para implementar a prática de cada estratégia prevista pelo R2L, Rose (2020b) estabelece que existe a necessidade de utilizar uma metalinguagem específica, que inclui o conhecimento da PG e da TG&R. O autor salienta que, apesar dessa necessidade, ainda há limites em estabelecer uma metalinguagem apropriada, pois:

[...] descrições de registro são insuficientes para fornecer uma metalinguagem adequada para essas análises. Apesar da extensa pesquisa sobre sistemas gramaticais, discursivos, semânticos e de gênero, as descrições dos sistemas de registro permanecem subdesenvolvidas – embora sejam recursos centrais para a análise do professor e tarefas de ensino⁵² (ROSE, 2020b, p. 274, tradução nossa).

Existe uma lacuna apontada por Rose (2020a) e relacionada à metalinguagem do R2L, do discurso pedagógico, pois, por um lado, há uma extensa descrição teórica da LSF por Halliday (1994), e, por outro lado, muito pouca descrição teórica relacionada ao registro de sala de aula. Rose (2014) considera que existe a necessidade de desenvolver um padrão de interações do discurso pedagógico para que as desigualdades de aprendizagem entre os alunos não sejam um obstáculo à aprendizagem, visto que os discursos circulantes no ambiente escolar podem criar, manter ou reproduzir as desigualdades sociais. A complexidade da implementação e da pesquisa dos discursos pedagógicos, no entanto, reside no fato de que a teoria ainda é pouco desenvolvida e de que as interações entre professores e alunos ainda são parcialmente analisadas, dada a complexidade das relações envolvidas. De acordo com o autor,

[...] o que torna o ensino e a aprendizagem em sala de aula tão complexos é que todas essas dimensões semióticas estão se desdobrando simultaneamente, momento a

⁵² Do original: “*descriptions of register are insufficient to provide an adequate metalanguage for these analyses. Despite extensive research on grammatical, discourse, semantic and genre systems, descriptions of register systems remain underdeveloped - even though they are central resources for teacher's analysis and teaching tasks*”.

momento, em um contexto social envolvendo 20 a 30 ou mais alunos, trocando conhecimento por meio de múltiplas modalidades em uma grande variedade de atividades. Dada a complexidade da tarefa de ensino, não é de surpreender que os resultados educacionais demorem a melhorar, principalmente para alunos menos favorecidos, e que a formação de professores pareça ter pouco efeito sobre as taxas de melhoria⁵³ (ROSE, 2014, p. 2, tradução nossa).

As relações pedagógicas são reconhecidas pelo autor como balizadoras da troca de conhecimento no ambiente escolar entre professor e aluno e podem ser analisadas com o objetivo de compreender a sua ocorrência. Martin (1999b), com base nos pressupostos de Bernstein (1996, 1998), determina que os participantes envolvidos em uma interação são conhecedores (*knowers*, em inglês), porque, segundo o autor, “conhecimento passa a fazer parte da *experiência compartilhada* por professores e alunos”⁵⁴ (MARTIN, 1999b, p. 131, grifos da pesquisadora, tradução nossa). Evidencia-se, neste sentido, a importância que Martin expressa com relação às trocas de conhecimento entre alunos e professores no ambiente escolar por meio das atividades compartilhadas. Essas trocas podem ocorrer entre o conhecedor primário (K1)⁵⁵, o conhecedor secundário (K2) e o conhecedor primário defasado (DK1). O conhecedor primário é aquele que detém a informação, enquanto o secundário é aquele que se beneficia da troca de informações. O DK1 caracteriza-se pela confirmação do professor, que é o conhecer primário de que o K2 compartilha no momento da interação dos mesmos conhecimentos.

Considerando a interação entre conhecedores primários e secundários em sala de aula, é possível entender a estrutura orbital da atividade pedagógica (Figura 7) e que estabelece uma sequência possível de trocas compartilhadas. Nesta interação entre professor e aluno, o docente compartilha o seu conhecimento sobre a língua e sobre o sistema linguístico e recontextualiza-o em termos de “procedimentos pedagógicos” (ROSE, 2020a, p. 275), ou seja, o conhecimento que o professor dispõe da língua e do sistema linguístico deve ser “reinstanciado” em procedimentos pedagógicos. Rose (2020a) esclarece que utiliza o termo “recontextualização” com base nos pressupostos de Bernstein (1998), segundo o qual,

[...] em termos de atividade pedagógica, os 'princípios de recontextualização' medeiam a distribuição de recursos na sociedade e a avaliação dos alunos nas escolas. [...] Em termos de LSF, a recontextualização pode ser descrita em dois níveis de contexto -

⁵³ Do original: “*what makes classroom teaching and learning so complex is that all these semiotic dimensions are unfolding simultaneously, moment-by-moment, in a social context involving 20–30 or more learners, exchanging knowledge through multiple modalities in a great variety of activities. Given the complexity of the teaching task, it is not surprising that education outcomes are slow to improve, particularly for less advantaged students, and that teacher education seems to have little effect on rates of improvement*”.

⁵⁴ Do original: “*knowledge becomes part of the experience shared by teachers and students*”.

⁵⁵ São mantidas as siglas K1, K2 e DK1 conforme utilizadas em Inglês para conhecedor 1 (*knower 1*), conhecedor 2 (*knower 2*) e conhecedor primário defasado (*delayed primary knower*)

como variação de registro (campo, relação e modo) como variação de gênero configurando essas variáveis de registro. Isso pressupõe o modelo estratificado de discurso em contexto. Cada um desses estratos consiste em sistemas de recursos de significado que são instanciados como padrões de significado em textos reais, ou seja, como instâncias de significado. Vista nesses termos, a recontextualização envolve a reinstanciação de padrões de significado de um texto para outro⁵⁶ (ROSE, 2020a, p. 237-238, tradução nossa).

A recontextualização, sob o viés sociológico de Bernstein (1998), é referida por Rose (2020a) como crucial na aplicação do CEA, dada a ênfase à mobilidade do discurso de um local para outro, ou seja, o conhecimento é produzido em um contexto, o acadêmico, e é recontextualizado, ou seja, modificado, para ambiente no qual é aplicado, o contexto educacional. De acordo com Bernstein (1998), o conhecimento aprendido teoricamente pelo professor sobre a língua, sobre os seus mecanismos linguísticos, é diverso daquele aplicado em sala de aula. Em termos sistêmico-funcionais, o discurso do professor é reordenado para ser produzido em um ambiente diverso daquele em que foi produzido pela primeira vez, envolvendo diferentes padrões de significados.

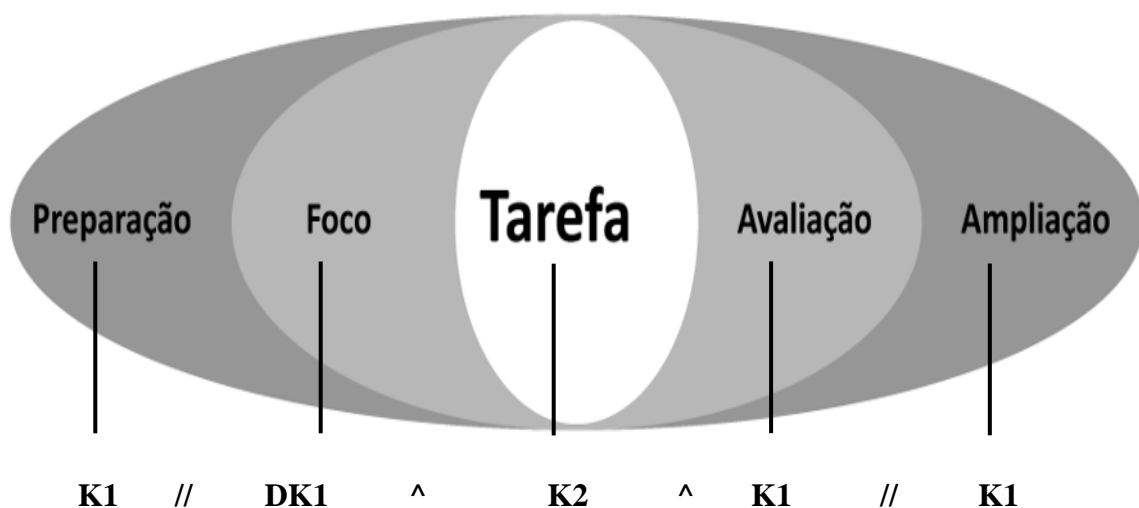
A estrutura orbital do ciclo de interação da atividade pedagógica é um potencial geral de estrutura (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2014, 2020a), visto que há outras possibilidades de ocorrência do discurso pedagógico. Sequencialmente, é caracterizada pelas fases de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação. A Preparação envolve atividades em que o professor explora o campo do texto, que pode ocorrer por meio de recursos visuais, figuras, vídeos, perguntas motivadoras, como um debate sobre o tópico da leitura. O Foco normalmente envolve uma atividade de leitura, ou uma pergunta em que o professor foca a atenção do aluno, sem avaliar o estudante, ou seja, no Foco, o professor deve verificar se o aluno compartilha o mesmo conhecimento sobre o campo abordado. Na Avaliação o professor faz uma pergunta ao aluno, e este responde de forma positiva ou não. Um dos objetivos de ter a Preparação e o Foco antes da Avaliação consiste em preparar o aluno para que a Avaliação não seja um momento de embaraço, visto que *feedbacks* negativos criam sentimento de frustração e de impotência no aluno (ROSE; MARTIN, 2012). A Avaliação deve ser, desta forma, uma ligação para a Ampliação, que é o momento em que o docente estabelece uma conexão entre o que o aluno já sabe e a construção de um conhecimento (ROSE; MARTIN, 2012).

⁵⁶ Do original: “*in terms of pedagogic activity, 'recontextualization principles' mediate the distribution of resources in society and evaluation of learners in schools. [...] In SFL terms, recontextualization can be described at two levels of context - as variation in register (field, tenor and mode) as variation in genres configuring these register variables. This assumes the stratified model of discourse in context. Each of these strata consists of systems of resources for meaning that are instantiated as patterns of meaning in actual texts, i.e., as instances of meaning. Seen in these terms, recontextualization involves re-instantiating patterns of meaning from one text to another*”.

A Ampliação é comum em interações entre pais e filhos no ambiente familiar, e sua relevância na atividade pedagógica no contexto educacional reside no fato de que, neste momento, o professor se utiliza da atenção e do retorno positivo que o aluno obteve para expandir o conhecimento deste. Em sala de aula, a Ampliação pode incluir, de acordo com Rose e Martin (2012), discussões que aprofundem o conhecimento de certos elementos textuais, de forma que o professor seja ativo na aprendizagem dos alunos, propondo a todos, e não somente àqueles que sempre respondem às interações do docente, que participem da aula.

Na fase de Preparação, o professor é o K1, que é a pessoa que estabelece a primeira informação, enquanto o aluno é o K2. Na fase de Foco, o professor pode realizar uma pergunta ou chamar a atenção do aluno para um aspecto específico do texto, sendo um papel do DK1. O DK1, por sua vez, não estabelece uma avaliação nesta interação, que é adiada para a próxima fase, a Tarefa. Os movimentos defasados na atividade pedagógica caracterizam-se por verificações em que o K1 assegura que o K2 compartilha o mesmo conhecimento. Na Tarefa, o professor propõe uma atividade, e, neste movimento, a resposta do aluno é o K2, ou seja, de quem é demandado a responder. Na Avaliação, o professor avalia positivamente ou negativamente a resposta do aluno, conforme Figura 7.

Figura 7 – Fases do ciclo de interação da atividade pedagógica ordenadas pelos movimentos de trocas



Fonte: Rottava *et al.* (2022, p. 17, no prelo), adaptada e traduzida de Rose (2020a, p. 254).

Rose (2012) enfatiza que as atividades pedagógicas são organizadas em sequências menores e é teoricamente ancorado nos estudos de Bernstein (1996, 1998) sobre discurso pedagógico (cf. subcapítulo 3.3) e de Van Lier (2007), o qual propõe a análise das interações de sala de aula. Van Lier (2007) sugere que as interações entre professores e alunos considerem

um “planejamento inovador” e uma “inovação improvisada” (MACNAUGHT, 2015). Van Lier (2007) aprimora a interação *Iniciação – Resposta – Avaliação*⁵⁷ proposta por Mehan (1979) em que o professor inicia a interação, o aluno responde e o professor o avalia. Nesta interação, o professor propõe que o aluno responda às questões, de forma que o docente não seja o único a falar no ambiente escolar. Algumas críticas a este modelo residem no fato de que o aluno pode utilizar o seu turno de fala para responder com somente uma palavra e de que não havia evidência de que esta interação pudesse fazer o aluno refletir sobre a própria aprendizagem.

Com o objetivo de oferecer maior suporte aos alunos, o autor inclui a fase de Preparação e de Ampliação. A Preparação, de acordo com Macnaught (2015, p. 69, tradução nossa), é adicionada para que o professor ofereça um subsídio para que o aluno seja capaz de responder à pergunta de forma satisfatória, enquanto a Ampliação é “o elemento pós-avaliação do professor para estender a resposta do aluno”⁵⁸. Os demais elementos são renomeados por Rose (2014) como Foco, Tarefa e Avaliação. A Tarefa é a atividade central e, de acordo com o autor, pode abranger a identificação de um elemento do texto ou a proposta de algo com base no conhecimento do aluno.

Analisar o movimento das fases Preparação para Foco e Tarefa para Ampliação pode mostrar como o conhecimento é construído por meio de uma troca e relacionado à experiência dos alunos. Também pode ajudar a mostrar como os alunos são incluídos ou excluídos da atividade. Em uma prática inclusiva, as fases de Preparação e Foco podem ser enquadradas no conhecimento existente dos alunos (mais próximo do senso comum). Isso pode permitir que mais alunos realizem a tarefa com sucesso, seja propondo ou identificando um significado. Fases de Ampliação podem então ser mais detalhadas, técnicas ou abstratas (mais incomum) [...]. Tal sequência permite a acumulação de conhecimento curricular⁵⁹ (ROSE, 2014, p. 13, tradução nossa).

O ciclo de interação da atividade pedagógica de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação difere de outras formas de interação, que são voltadas, sobretudo, para Avaliação. Ainda que a Avaliação seja a principal fase do ciclo de atividade pedagógica, é importante salientar que a Preparação e o Foco preparam o aluno para a Avaliação, e, ao receber um retorno positivo do professor, o aluno sente-se mais confiante em sua interação, o que estimula a sua participação na Ampliação. A Ampliação é o momento mais importante da interação, visto que

⁵⁷ Do original: *Initiation – Response – Feedback Cycle (IRF Cycle)*.

⁵⁸ Do original: “*he includes an element after feedback/evaluation to extend student responses*”.

⁵⁹ Do original: “*analysing the movement from Prepare to Focus to Task to Elaborate phases can show how knowledge is built up through an exchange and related to learners’ experience. It can also help show how students are included or excluded from the activity. In an inclusive practice, Prepare and Focus phases may be framed within students’ existing knowledge (closer to commonsense). This may enable more students to do the task successfully, whether proposing or identifying a meaning. Elaborate phases may then be more detailed, technical or abstract (more uncommonsense) [...]. Such a sequence enables accumulation of curriculum knowledge*”.

se apresenta um nível um pouco acima do conhecimento do aluno, e, com o suporte estabelecido pelo professor, o aluno pode alcançar níveis mais altos de conhecimento linguístico. Em termos vygotskyanos (cf. seção 4.4.1), na Ampliação, há um desenvolvimento potencial, em que a aprendizagem ocorre quando o estudante recebe orientação ou auxílio em determinado momento para conseguir realizar determinada tarefa. A aprendizagem é, assim, resultado de sucessivos ciclos de atividades pedagógicas realizadas em sala de aula que contribuem para a construção de significados para os alunos. A aprendizagem, neste sentido, é resultado de uma interação que ocorre mediada pela leitura compartilhada em contexto escolar.

Alguns estudos (MACNAUGHT *et al.*, 2013; MACNAUGHT, 2015; MATON, 2010, 2020; MATON; DORAN, 2017, entre outros) apresentam um diálogo entre a LSF e a TCL (MATON, 2007, 2014a, 2014b, 2020, entre outros). A LSF propõe uma análise linguística baseada nos padrões de discurso e as suas ocorrências como práticas que se desenrolam por meio da negociação de significados (ROSE; MARTIN, 2012) e que Martin (1999b) investiga por meio das variáveis contextuais de campo, relações e modo.

Na seção 3.4.2 são apresentadas e discutidas as concepções teóricas da TCL no que concerne à perspectiva interacional do contexto escolar com base na metáfora das ondas semânticas (MATON, 2020), conforme apontado por Rose (2020a) e Martin (1999b) em uma interlocução possível com a LSF.

3.4.2 A Teoria dos Códigos de Legitimação e as ondas semânticas: as interações no ambiente escolar

Sob o viés da TCL (MATON, 2014a, 2020), fundamentada nas concepções sociológicas de Bernstein (1996, 1998) e na teoria social de Bourdieu (1991), o conhecimento é legitimado por meio de práticas e de estruturas que ocorrem entre o conhecimento e os conhecedores. A influência de Bernstein reside principalmente nos tipos de conhecimento estabelecido pelo autor, isto é, o conhecimento do cotidiano e o conhecimento acadêmico. O conhecimento mundano está associado ao discurso horizontal, que é aprendido por meio de interações da vida cotidiana, enquanto o conhecimento acadêmico está associado ao discurso vertical, que é aprendido pelos estudantes letrados em instituições de ensino (ROSE; MARTIN, 2012). Apresenta especial relevância que Bernstein considera que há dois tipos de discursos verticais, os das ciências, que são hierarquicamente estruturados, e os das humanidades, que são horizontalmente estruturados “como séries de diferentes interpretações de textos em estudos literários ou explicações de eventos em uma história” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 15).

A TCL propõe um aparato multidimensional de análise, os Códigos de Legitimação (CL), que se apresentam, simultaneamente, em quatro dimensões: a Dimensão da Especialização, da Semântica, da Autonomia e da Temporalidade, que estariam relacionadas a toda forma de conhecimento. Cada dimensão se organiza segundo princípios norteadores, e, de acordo com Maton (2019, p. 22),

Essas dimensões são “simultâneas”: elas não exploram diferentes objetos de estudo, mas diferentes princípios de organização que podem estar por trás do mesmo objeto. Assim, estudos empíricos frequentemente adotam mais de uma dimensão na análise. Qualquer uma das dimensões da LCT poderia ser usada aqui para revelar princípios relacionais subjacentes a disposições, posições e práticas.

Sob o viés do CL, o ciclo de atividade pedagógica (Figura 7) pode ser estabelecido conforme a análise da Dimensão Semântica⁶⁰, que diz respeito à dimensão contextual do conhecimento (MATON, 2020) e que tenta responder a questões relacionadas à dependência do contexto e à complexidade de significados envolvidos na interação.

As estruturas semânticas estão estabelecidas conceitualmente pelos códigos semânticos, que se desdobram em Gravidade Semântica e Densidade Semântica, que podem ser fortes ou fracas. A GS refere-se ao nível de abstração formado entre o texto e o seu contexto: quanto mais forte a GS, mais dependente do contexto o significado é; e, quanto mais fraca a GS, menos dependente do contexto o significado é. Maton (2020) estabelece que há um *continuum* de gradação em que um polo ocupa a posição mais forte e outro o mais fraco e que as relações pedagógicas podem ser analisadas nessas oscilações. Quando a GS é enfraquecida, de um ponto mais forte para um ponto mais fraco, há um deslocamento de casos particulares para generalizações, enquanto, se a GS é fortalecida, há um movimento contrário, de generalizações para casos específicos.

A DS refere-se ao grau de condensação de significados e à complexidade das práticas (MATON, 2020), ou seja, quando a DS é forte, mais significados estão condensados; e, quando a DS é fraca, menos significados estão condensados. Neste movimento, os significados são “desempacotados”: termos complexos, que estabelecem inúmeras relações com outros significados, são abordados com base em expressões mais simples. Maton (2020) exemplifica a DS com a palavra “ouro”, que pode denotar um metal usado em joias, em moedas e em eletrônicos ou um elemento químico, cuja configuração envolve estruturas composicionais e

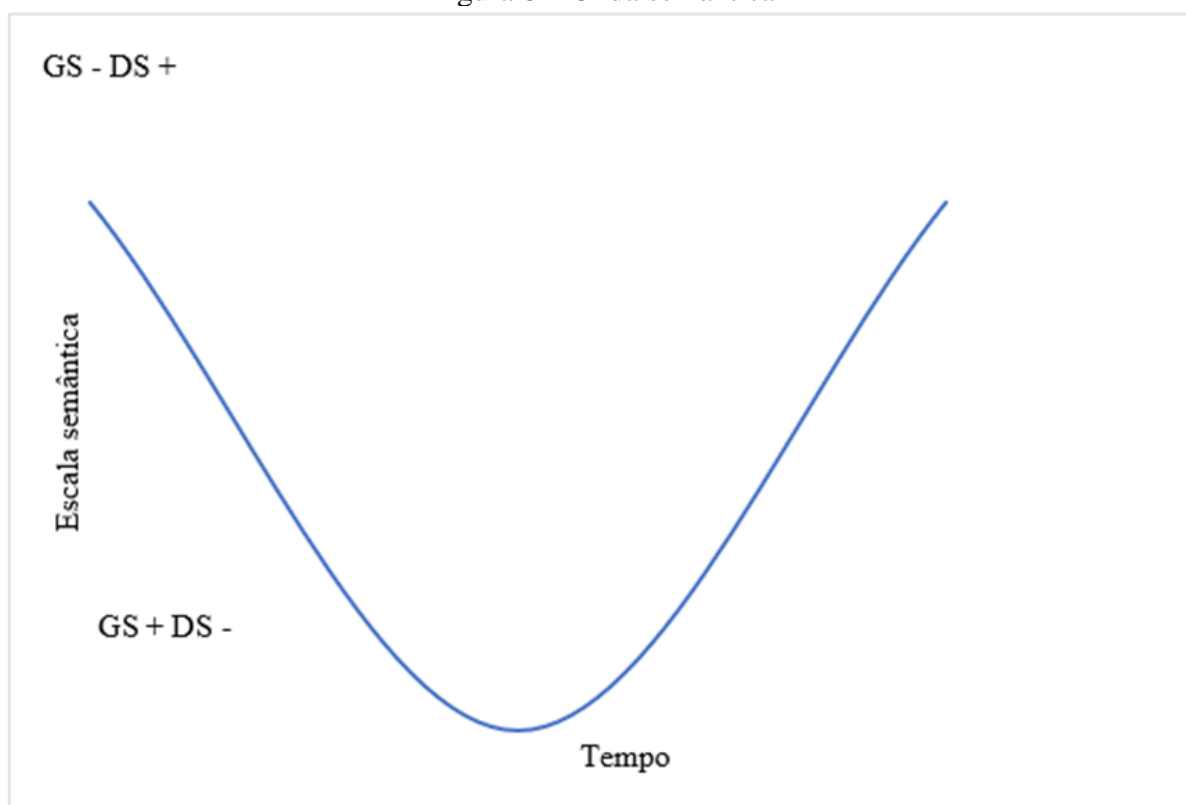
⁶⁰ Maton (2020) esclarece que a Dimensão Semântica não deriva do discurso semântico da LSF e que os conceitos da TCL são sociológicos. Os termos “Gravidade Semântica” e “Densidade Semântica” foram empregados pela primeira por Bernstein, respectivamente, em 2007 e em 2008, em uma conferência proferida pelo autor e cujos estudos foram deixados inacabados.

taxonômicas para a sua compreensão. Na primeira situação, a DS é fraca, com menos significados condensados, enquanto na segunda a DS é mais forte, pois há uma complexidade de relações envolvidas com o significado.

A gradação de GS e de DS varia de forma independente em duas dimensões epistêmicas distintas (fortes: + e fracas: -) e que podem ser relacionadas de modo que estabelecem quatro códigos semânticos: códigos rizomáticos, códigos mundanos, códigos prosaicos e códigos rarefeitos. Isso é relevante, pois é possível caracterizar o modo pelo qual é legitimado o conhecimento. Assim, os códigos semânticos rizomáticos são caracterizados por GS - e DS +, cuja legitimidade é determinada independentemente do contexto e da alta complexidade de significados. Os códigos semânticos mundanos são caracterizados por GS + e DS +; por sua vez, são legitimados por dependência do contexto e de múltiplos significados, enquanto os códigos semânticos prosaicos são caracterizados por GS+ e DS- e são legitimados por dependência do contexto e de significados de teor simples e de relativa condensação. Os códigos rarefeitos são caracterizados por GS- e DS- e são legitimados independentemente do contexto e pela baixa condensação de significados.

No ciclo de interação da atividade pedagógica, a fase de Preparação apresenta baixa Densidade Semântica e alta Gravidade Semântica, para que os alunos recebam maior suporte na interação, enquanto a Tarefa deve ter relativa Densidade Semântica e Gravidade Semântica; e, por fim, a Ampliação deve aumentar a Densidade Semântica para um conhecimento mais técnico ou diminuí-la para relacioná-la com a própria experiência do aluno. Esse aumento ou essa diminuição de Densidade e Gravidade Semântica pode ser comparado metaforicamente a uma onda, de onde deriva a denominação “onda semântica” (MACNAUGHT *et al.*, 2013), visualizada na Figura 8.

Figura 8 – Onda semântica



Fonte: Adaptada e traduzida de Macnaught *et al.* (2013, p. 51).

As ondas semânticas são caracterizadas pela alternância dos níveis de força da GS e da DS e podem ser visualizadas, por exemplo, no eixo y com a variação da GS e da DS e do tempo no eixo x (cf. Figura 8). Com a GS forte (GS +), há maior dependência do contexto; com a DS fraca (DS -), os significados são menos condensados, ou seja, o discurso utilizado pelo professor deve utilizar mais generalizações. Com a GS fraca (GS -), há menor dependência do contexto; com a DS forte (DS +), mais significados são condensados. Esse movimento ascendente e descendente estabelece uma prática pedagógica que privilegia exemplos concretos e os conecta a conceitos mais complexos e que, “tomados em conjunto, [...] permitem a recontextualização do conhecimento ao longo do tempo, uma condição crucial para a construção cumulativa de conhecimento”⁶¹ (MACNAUGHT *et al.*, 2013, p. 51, tradução nossa).

É possível utilizar a TLC como ferramenta analítica dos discursos pedagógicos (ROSE, 2020a) e abordar as interações entre alunos e professores em termos de trocas pedagógicas, que incluem a comunicação escrita, falada, imagética e gestual. Com a finalidade de construir essa ferramenta analítica, esta pesquisa baseia-se na noção de discurso pedagógico (ROSE, 2020b,

⁶¹ Do original: “*taken together, [downwards and upwards shifts] enable the recontextualization of knowledge through time, a crucial condition for cumulative knowledge-building*”.

2020c) e de relações pedagógicas (MATON, 2014a, 2019; ROSE, 2020a, 2020b), evidenciados na subseção 3.4.2.1.

3.4.2.1 Teoria dos Códigos de Legitimação: perfil semântico

A participação dos alunos com o professor e as suas atividades propostas exploram as relações pedagógicas que podem ser negociadas em ciclos de interação de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação (ROSE, 2020a), conforme detalhado (seção 3.4.1). A conexão entre discurso e interação conduz à TCL, com a qual exploramos a Dimensão Semântica, estabelecida conceitualmente pelos códigos semânticos de GS e de DS, podendo ser fortes ou fracas. A Dimensão Semântica depende das características de cada disciplina escolar, conforme apontado por Maton (2020), visto que a GS se refere ao nível de abstração entre o texto e o seu contexto, enquanto a DS se refere ao grau de condensação de significados e à complexidade das práticas. Neste sentido, considera-se importante abordar a TCL com a noção de leitura no momento da interação.

Nos momentos de interação, considera-se a gradação da GS conforme a relação com o contexto: a GS é fraca quando os códigos se relacionam com conhecimentos específicos e conceitos relacionados a uma área particular, e são fortalecidos à medida que avançam para conceitos e fenômenos da vida real. Esses conceitos foram adaptados para a análise das interações, conforme esquematizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de Gravidade Semântica adaptada para as interações em sala de aula

GS - -	GS -	GS +
Interações sobre conhecimentos específicos e conceitos relacionados a uma área particular. Generalizações. Discurso abstrato e desconectado do contexto.	Interações sobre conhecimentos gerais. Exemplos comuns de conceitos e de fenômenos relacionados ao contexto.	Interações sobre conceitos ou fenômenos da vida real dos alunos. Casos específicos. Discurso cotidiano e vinculado ao contexto.

Fonte: Adaptado de Maton (2020).

Nos momentos de interação, considera-se a gradação da DS conforme os significados mais ou menos condensados e a complexidade das práticas: a DS é fraca quando os significados são menos condensados, e é fortalecida quando os significados são mais condensados e estabelecem mais relações com outros significados. Esses conceitos foram igualmente adaptados para a análise das interações, conforme esquematizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Níveis de Densidade Semântica adaptada para as interações em sala de aula

DS - -	DS -	DS +
Interações sobre significados menos condensados e menos relacionados a outros significados presentes nos textos.	Interações sobre significados mais condensados e que se relacionam a outros significados presentes nos textos.	Interações sobre significados mais condensados, que se relacionam a outros significados e que estabelecem relações com outros significados condensados.

Fonte: Adaptado de Maton (2020).

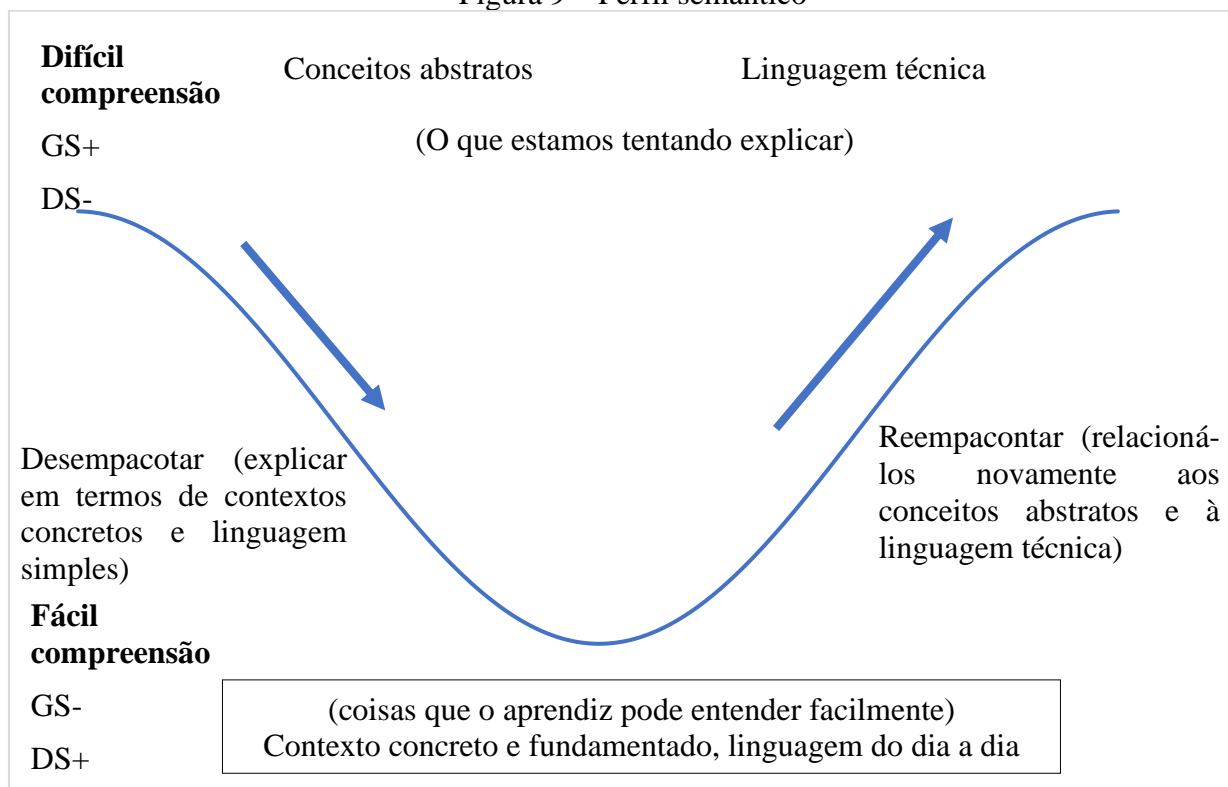
Os níveis de DS e de GS não são, no entanto, conceitos absolutos, visto que o fortalecimento e o enfraquecimento da DS e da GS ocorrem por meio de escolhas pedagógicas que dependem dos estudantes envolvidos, do texto que está sendo abordado e do seu propósito sociocomunicativo. Um texto “instanciado” pelo gênero Procedimento, por exemplo, pode apresentar uma linguagem técnica acessível a um grupo de estudantes de um curso técnico em Eletrônica, mesmo que apresentem DS e GS altas, com linguagem altamente técnica e conceitos abstratos. O mesmo texto pode ser de difícil entendimento a um grupo de estudantes do Ensino Médio regular, que não apresenta conhecimento prévio da linguagem e dos conceitos levantados ou discutidos.

As atividades pedagógicas podem ser analisadas por meio do perfil semântico que envolve as relações existentes entre professor e alunos e cujo foco nas mudanças, de fortalecimento e de enfraquecimento, reside na dependência do contexto (GS) e na complexidade do conhecimento (DS). O perfil semântico, neste estudo doutoral, é resultado da aplicação do CEA em contexto escolar considerando as forças de GS e de DS. Nas situações em que as ideias são concretas e dependentes do contexto (GS+) e a linguagem se aproxima da cotidiana, não técnica (DS+), considera-se que a explicação é de mais fácil compreensão; mas, nas situações em que os conceitos são abstratos e independentes do contexto (GS-) e a linguagem é mais técnica, com significados que estabelecem outras relações (DS+), considera-se que a explicação é complexa e técnica.

Neste contexto, alternar entre esses dois polos, com movimentos de desempacotamentos e empacotamentos, pode ser “a chave para o domínio de um assunto [que] é a capacidade de transitar entre o conhecimento concreto e mais simples e o conhecimento mais abstrato e complexo”⁶² (CURZON *et al.*, 2020, p. 2, tradução nossa). Uma possibilidade de perfil semântico é traçada com base em uma onda semântica (Figura 9) que intercala os momentos de explicações (desempacotamentos) e de relações (reempacotamentos) ao longo do tempo.

⁶² Do original: “*The key to mastery of a subject is the ability to move between concrete, simpler knowledge and more abstract, complex knowledge*”.

Figura 9 – Perfil semântico



Fonte: Adaptada e traduzida de Curzon *et al.* (2020, p. 2).

O perfil semântico traça a experiência de aprendizagem dos alunos nos momentos de oscilação das forças de GS e de DS, que pode começar discutindo conceitos abstratos e linguagem complexa, desempacotando-os e introduzindo exemplos concretos por meio de uma linguagem mais simples, e reempacotando-os de forma a conectá-los novamente aos conceitos mais abstratos e à linguagem mais técnica. Uma possibilidade é utilizar termos de contextos concretos e linguagem simples e relacioná-los aos conceitos abstratos e à linguagem técnica, visto que isso conecta momentos oscilatórios de GS- e de DS+ com GS+ e DS-. Esses conceitos são retomados na seção 5.2.2, em que são explicitados os procedimentos de ação, observação e reflexão da pesquisa.

Dessarte, o perfil semântico da TCL (MATON, 2014a, 2020) considera as interações pedagógicas segundo a análise conceitual de práticas entre professores e alunos, que são os conhecedores (K1 e K2, cf. 3.4.1) e atores das relações, das atividades e das modalidades pedagógicas (ROSE; MARTIN, 2012)⁶³. A legitimação do conhecimento reside no fato de

⁶³ As relações pedagógicas ocorrem entre professores e alunos e são orientadas pelas interações (ROSE; MARTIN, 2012) que ocorrem nas atividades pedagógicas (estratégias do CEA) por meio da linguagem falada, escrita e visual (modalidade pedagógica).

[...] compreender[-se] o que está sendo discutido e o que está sendo legitimado nas interações entre professor e estudantes [...] e apresenta-se como uma das possibilidades de aproximação, entre as práticas epistêmicas e as práticas sociais que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem (PINTO *et al.*, 2022, p. 2).

Em outras palavras, a legitimação corresponde a reconhecer determinada prática social como legítima, ao considerarmos a Dimensão Semântica, com base nas interações entre os seus atores, a saber, os conhecedores, que envolvem a construção do conhecimento.

No capítulo seguir, discorre-se sobre os conceitos de letramento no Brasil (FREIRE, 2021a [1968], 1999 [1982], 2021b [1996], 2021c [1997]; FREIRE; SHOR, 2021 [1986]; FREIRE; MACEDO, 2021 [1987]; SOARES, 1989, 2006 [1998], 2008 [2003]; KLEIMAN, 2007, 2008) e sob o viés da LSF (HASAN, 1996; HALLIDAY, 1996; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e da leitura para a Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

4 A MOÇA COM O LIVRO: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO



Neste capítulo é apresentado um resgate histórico envolvendo o conceito de letramento e os autores de maior relevância e mais citados sobre o assunto no Brasil. No subcapítulo 4.1, são apresentados autores de reconhecida relevância, como Freire (2021a [1968], 1999 [1982], 2021b [1996], 2021c [1997]; Freire e Shor (2021 [1986]); Freire e Macedo (2021 [1987]); Soares (1989, 2006 [1998], 2008 [2003]); Kleiman (2007, 2008); e Rojo (2009). Além disso, são explicitadas algumas concepções envolvendo a noção de alfabetização⁶⁴. Sob o viés da LSF, é apresentada a noção de letramento elaborada por Hasan (1996) e Halliday (1996), no subcapítulo 4.2, e pela PG (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), no 4.3, que se

⁶⁴ Não é objetivo desta tese discutir a alfabetização no contexto brasileiro, nem a sua gênese; por isso, não apresento autores que discorrem sobre o assunto nos primeiros anos de escolarização na Educação Básica. Apresento, no entanto, de forma a diferenciá-la de letramento principalmente pelo percurso apresentando por Freire (1999, 2021a [1968], 2021b [1996], 2021c [1997]), Freire e Macedo (2021), Soares (2006 [1998], 2008 [2003]), Kleiman (2008).

desdobra em uma seção sobre a concepção de leitura para a Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), que são conceitos importantes na presente pesquisa.

4.1 LETRAMENTO

Este capítulo explora algumas abordagens de letramentos e seus desdobramentos. O motivo principal desta discussão é tentar compreender como esses conceitos podem ser explorados tanto em contexto australiano, lugar onde a PG foi desenvolvida e aplicada pela primeira vez, quanto em contexto brasileiro, *locus* da presente pesquisa. Não há a pretensão de esgotamento acerca do tema, mas uma tentativa de compreensão mais aprofundada. Quando nos tornamos professores de língua materna, temos a pretensão de que a leitura será um momento de fruição e de prazer. A imagem da obra de José Ferraz de Almeida Júnior, que retrata uma moça em um momento de leitura, de forma análoga, remete a uma expectativa de um aluno ideal lendo um livro e refletindo sobre a sua leitura. Esse devaneio, no entanto, dificilmente se torna realidade, seja pelas peculiaridades do ambiente escolar, seja pelas demandas do próprio sistema de ensino, que, muitas vezes, não permitem que a leitura seja um ato prazeroso.

4.1.1 Letramento: seguindo os passos de Freire

Sabe-se que alfabetização e letramento são fenômenos distintos, porém interligados. A alfabetização consiste em apresentar a habilidade necessária para a prática da leitura e da escrita, que incluem a codificação e a aprendizagem do código escrito. Até a década de 1980, o termo “alfabetização” era o único possível para designar se alguém conseguia ler ou não um texto. No Brasil, desde 1872, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza pesquisas censitárias sobre a alfabetização da população cujo indicador era o grau de instrução formal. Além disso, houve questionamento sobre a frequência escolar, incluindo as crianças e os jovens entre 6 e 15 anos, mas somente a partir da década de 1940.

[...] foram consideradas como alfabetizadas [...] “as pessoas de 5 anos ou mais de idade capazes de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e as que apenas assinassem o próprio nome foram consideradas analfabetas” (IBGE, 1991, p. 24 *apud* BELTRÃO, 2002, p. 8).

Soares (2006 [1998]) considera que essa alteração no questionamento se configura como conceitualmente importante, pois não considera somente a habilidade decodificadora da população, mas sim a habilidade de utilizar a palavra escrita em uma prática social. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da Educação Básica, prevê que, para que seja considerado alfabetizado, o aluno

[...] consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (MEC, 2018, p. 89-90).

Não há consenso sobre a entrada do verbete “letramento” nos dicionários brasileiros; de acordo com Kleiman (2007, 2008), “letramento” não foi dicionarizado até 2001. Soares (2006 [1998]), no entanto, afirma que o *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, em sua terceira edição brasileira, de 1974, apresenta o verbete e o define como uma palavra “antiquada” cujo significado é o de “investigar, soletrando” (AULETE, 1974 *apud* SOARES, 2006 [1998], p. 32), enquanto “letrar-se” significa “adquirir letras ou conhecimentos literários” (AULETE, 1974 *apud* SOARES, p. 32), o que evidencia uma ligação dos termos ao conhecimento literário ou erudito. As duas autoras, Soares (1989, 2006 [1998], 2008 [2003]) e Kleiman (2007, 2008), aquiescem no fato de ter sido Mary Kato a primeira estudiosa a usar o termo no Brasil, em 1986.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Os estudos sobre letramento apresentam múltiplas facetas de abordagens no Brasil. As primeiras ideias sobre letramento surgiram, na década de 1960, com Paulo Freire (2021a [1968], 1999 [1982], 2021b [1996], 2021c [1997]; FREIRE; MACEDO, 2021 [1987]) ainda atrelado ao conceito de alfabetização. Freire (1980, p. 15-16) atribui à alfabetização um caráter social, “capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”, da mesma forma que “não é viável separar a alfabetização do processo produtivo

da sociedade” (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 84). Freire não separa a alfabetização da compreensão de mundo, o que implica que a leitura de mundo antecede a leitura das palavras (FREIRE, 1999 [1982]; FREIRE; MACEDO, 2021) e alfabetizar-se inclui falar sobre e enxergar-se no mundo. Freire contribuiu, com seus estudos, para a melhoria da Educação brasileira e buscou romper com a prática educacional de sua época, que era excludente e opressiva, predominantemente voltada à elite agrária e agroindustrial do país. A leitura, para Freire, incluía conceber o mundo por meio da palavra e colocar-se nele de forma a compreendê-lo como cidadão. Sobre isso, o autor estabelece que

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1999 [1982], p. 13).

O autor brasileiro não utiliza a palavra “letramento” em seus escritos, mas é perceptível que suas colocações acerca da leitura de mundo, que antecede a leitura das palavras, nos remetem a um conceito mais amplo, de prática social relacionada às práticas leitoras. Apesar de ser conhecido como um dos autores mais importantes sobre novas práticas alfabetizadoras, reduzir a sua contribuição a um método de alfabetização seria um erro. De acordo com Soares (2008 [2003], p. 119), Freire criou “uma nova concepção de educação”, atribuindo significados sociais à aquisição do código escrito. De fato, Freire (FREIRE; MACEDO, 2021 [1987]) buscou não somente formas de erradicar as altas taxas de analfabetismo no Brasil⁶⁵, mas também o desejo de transformar a sociedade por meio da emancipação de professores e de alunos, que seriam agentes de um amplo projeto de reconstrução social e política. A alfabetização crítica (FREIRE; MACEDO, 2021 [1987]), construída na dialética entre os sujeitos, seria o conceito fundamental para o engajamento no fazer pedagógico e nas ações da sociedade.

⁶⁵ De acordo com o IBGE, em 1940, primeiro ano do Censo brasileiro, o Brasil apresentava uma taxa de 56% de analfabetos. As taxas foram caindo ao longo dos anos, mas ainda são extremamente altas: 6,6% da população total ainda é analfabeta, de acordo com o Censo de 2019. Ainda que as taxas tenham decrescido ao longo dos anos devido, principalmente, aos esforços de educadores e de algumas secretarias de Educação em manter abertas as escolas de jovens e adultos (visto que a maior parcela de analfabetos é de jovens ou adultos trabalhadores), o que impressiona nos números atuais são as taxas em números absolutos. De acordo com o último Censo, de 2019, o Brasil apresenta em torno de 11 milhões de pessoas que ainda não conseguem ler ou escrever. As maiores taxas de analfabetismo concentram-se na região Nordeste (13,9%) (IBGE EDUCA, 2022).

Freire escreve com propriedade sobre a alfabetização de jovens e adultos no contexto brasileiro, ancorado pelas suas práticas como professor⁶⁶. O autor destaca o caráter social e libertador da alfabetização, não a vendo como um simples processo de decodificação, e foi um dos pioneiros a dissertar sobre a importância de uma alfabetização funcional voltada aos alunos trabalhadores no Brasil. Sendo um dos autores mais pesquisados no mundo, Freire influenciou muito outros pesquisadores e professores, principalmente à vista das noções de educação bancária e de educação libertadora, presentes no livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2021a [1968]). A educação bancária é baseada na relação vertical entre educador e educando, com a imposição da figura autoritária do professor que “deposita” o conhecimento em seus alunos, que seriam passivos e receptivos aos conteúdos “depositados”. A educação libertadora, por outro lado, apresenta como cerne a dialogicidade, proposta por Freire (2021a [1968]), que se desdobra de perguntas que não apresentem respostas prontas do professor. Nesta concepção de educação, o professor deve aprender a escutar, para poder falar com seu aluno (FREIRE, 2021a [1968]). Sua extensa teoria, desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970, primeiramente no Brasil, depois no exílio, no Chile, mostra-nos que há aproximações entre a sua concepção de alfabetização e o conceito de letramento ideológico, desenvolvido pelos autores dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), apresentados a seguir.

No intuito de compreender e resgatar alguns referenciais teóricos, Soares (2008 [2003]) afirma que alfabetismo envolve duas dimensões principais: uma individual e outra social. Em sua dimensão individual, alfabetismo implica a habilidade e o conhecimento envolvidos no ato de ler e escrever, enquanto, em sua dimensão social, é aquilo que as pessoas estabelecem pragmaticamente com base em seu conhecimento de leitura e escrita. A autora considera, no entanto, que o termo “alfabetismo” é “extremamente impreciso”, mesmo quando são considerados os aspectos individuais de habilidades e de conhecimentos, pois estes se encontram “em um *continuum*, com vários pontos ao longo desse *continuum* indicando diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos que podem ser utilizados para ler e escrever diferentes tipos de material escrito” (SOARES, 2008 [2003], p. 32, grifos da autora). Nesse sentido, por não se tratar de uma evolução homogênea, estabelecer o que é alfabetismo e analfabetismo não é tarefa fácil. No fim dos anos 90, falava-se, enfim, em níveis de alfabetismo, associados, principalmente, à sua utilização em práticas sociais que envolviam

⁶⁶ Freire (1999 [1982], p. 18-19) afirma que “venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler – e não é demasiado repetir agora –, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a ‘arqueologia’ de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial”.

leitura e escrita. Iniciavam-se, influenciados principalmente pelos estudiosos ingleses e americanos, os estudos sobre letramento — *literacy*, do inglês.

De acordo com o dicionário *Oxford* (2020, n.p., tradução nossa), *literacy* “é a habilidade de ler e escrever”⁶⁷, também podendo ser “competência ou conhecimento de uma área específica”⁶⁸, remetendo à origem da palavra no século XIX: *literate*, definido com alguém que é capaz de ler. A tradução de “*literate*” é, no entanto, ainda controversa, visto que “letrado” carrega consigo a carga semântica de alguém que é “versado nas letras, erudito” (SOARES, 2006 [1998], p. 17).

A palavra “*literacy*” foi utilizada pela primeira vez em 1979 por Charnley e Jones, tendo sido, em um primeiro momento, erroneamente traduzida como “alfabetização” por Soares (ROJO, 2009), uma das primeiras autoras a abordar o assunto no contexto brasileiro, com importantes contribuições nos estudos sobre alfabetização. Em um segundo momento, a autora considerou “*literacy*” como sinônimo de “alfabetismo”, para, finalmente em 1995 considerar que “foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra *letramento* [...] em relação à palavra alfabetismo” (SOARES, 2008 [2003], p. 29, grifo da autora).

Em estudos mais recentes, Soares, considerando a correspondência entre *literacy*, do inglês, e letramento, em português, coloca que

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2008 [2003], p. 17).

Em seus estudos mais recentes, Soares (2006 [1998]) considera que, enquanto a alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo se torna alfabetizado, domina o código escrito, o letramento é o envolvimento do indivíduo com as práticas leitoras de tal forma que estas modifiquem a sua condição social, psíquica, cultural, religiosa, política, cognitiva, linguística e econômica. O letramento é o efeito do envolvimento do indivíduo com a leitura e com a escrita em sua vida, com consequente empoderamento do indivíduo em suas práticas sociais.

As diferentes concepções acerca de letramento, alfabetismo e analfabetismo ao longo do tempo, segundo a autora, são resultado das mudanças ocorridas na sociedade como um todo, em particular no Brasil. Em um país cujas taxas de analfabetismo são conhecidas por ser as mais altas, o analfabeto é aquele que “não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos

⁶⁷ Do original: “*the habit to read and write*”.

⁶⁸ Do original: “*Competence or knowledge in a specified area*”.

de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza” (SOARES, 2006 [1998], p. 20), aquele que por muitos anos não pôde exercer seu direito de cidadão, aquele que não tinha voz ou lugar nas cadeiras escolares do nosso país. Para tanto, era necessário designar esse indivíduo como analfabeto, ou caracterizar essa condição social de analfabetismo. Por muito tempo, esse termo foi suficiente, pois cobria a maior parte dos problemas relacionados à Educação. Mas, à vista de novas práticas e novas demandas, constatou-se que não só enfrentávamos problemas relacionados ao analfabetismo, ainda alto, senão

[...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2006 [1998], p. 20).

Surgiram, dessa forma, o termo e os estudos sobre letramento, ou seja, sobre o impacto da leitura e da escrita na vida dos indivíduos.

O mesmo processo ocorreu na Inglaterra, de acordo com Soares (2006 [1998]), primeiramente, no século XVII: o termo “*iliteracy*” era usado para designar o analfabetismo inglês, e o termo “*literacy*” surgiu somente dois séculos depois. A autora chama a atenção para o fato de que

[...] certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. (Observe-se que o que ocorreu na Grã-Bretanha em fins do século XIX, motivando o aparecimento do termo *literacy*, só agora, em fins do século XX, vem ocorrendo no Brasil, motivando a criação do termo letramento.) (SOARES, 2006 [1998], p. 21).

Kleiman (2007, 2008) estabelece como ponto de partida de seus pressupostos teóricos os “eventos de letramento”, que começaram com o intuito de diferenciá-los do “impacto social da escrita”, social, dos processos de alfabetização, individuais. Esses estudos remeteriam inicialmente ao século XVI, principalmente relacionados à formação do Estado nacional europeu e à crescente preocupação com a dominação linguística.

A retomada dos estudos de letramento, de acordo com Kleiman (2007, 2008), aconteceu nos anos 80, com as pesquisas sobre o impacto dos eventos de letramento nas comunidades dos Estados Unidos, com Shirley Heath (1982), que estabeleceu um importante conceito nos estudos de letramento. De acordo com a autora,

[...] um conceito-chave para o estudo empírico das maneiras de construir significados a partir de fontes escritas nas comunidades é a de *eventos de letramento*: ocasiões em

que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos e estratégicos⁶⁹ (HEATH, 1982, p. 50, grifo da autora, tradução nossa).

A autora norte-americana desenvolveu, por dez anos, um estudo etnográfico com três comunidades locais do Sul dos Estados Unidos, na década de 80. As três comunidades apresentavam perfis sociais e econômicos diferenciados, com relações diversificadas com o mundo escrito. Tracktown é uma comunidade em que o contato com a escrita advém de outras agências que não a família, e na qual as crianças são socializadas pela participação periférica dos adultos. Crianças não têm espaço delimitado na casa, como berço ou brinquedos. As narrações são parte de amplas interações encaixadas em jogos verbais. Os jogos verbais são valorizados positivamente por conterem desafios, performances e jogos sonoros. Roadville tinha como característica principal crianças advindas de famílias que prestigiavam o ambiente escolar. Os principais eventos de letramento ocorrem com os textos com as letras do alfabeto, os números, os nomes de itens básicos e as histórias bíblicas, mas sem interação por parte da criança: ela é somente ouvinte. Maintown apresenta famílias constituídas, em sua maioria, de professores de escolas e funcionários públicos, com amplo acesso aos livros, nesse caso. Os eventos de letramento são formados por leitura e interação com os livros infantis desde muito cedo.

Heath (1982) focaliza como os escritos são interpretados dentro das culturas explicitadas acima, ou seja, o que os indivíduos realizam com base nas leituras executadas no ambiente familiar. Além disso, ela discorre sobre a dicotomia presente entre a tradição oral e escrita dos indivíduos nos eventos de letramento e a sua relação com o contexto escolar. De acordo com a autora,

[...] nos estágios iniciais de leitura, e nas posteriores exigências de ler para aprender em estágios mais avançados, as crianças de três comunidades respondem de forma diferente, porque eles aprenderam diferentes métodos e níveis de construir [significados] a partir de livros⁷⁰ (HEATH, 1982, p. 72, tradução nossa).

Os eventos de letramento mais comuns no contexto escolar da classe média urbana letrada são, de acordo com Heath (1982), histórias de dormir, anúncios de TV e jornal, sinais

⁶⁹ Do original: “A key concept for the empirical study of ways of taking meaning from written sources across communities is that of literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies”.

⁷⁰ Do original: “in the early reading stages, and in later requirements for reading to learn at more advanced stages, children from the three communities respond differently, because they have learned different methods and degrees of taking from books”.

de trânsito, instruções de jogos etc. Em cada evento de letramento, existem regras preestabelecidas pelo convívio social de quais serão verbalizadas com base no conhecimento adquirido. De fato, a autora sugere que os eventos de letramento são estabelecidos pelas relações sociais cotidianas que envolvam a língua escrita, com infinitas possibilidades de realização.

O letramento, assim, é uma interpretação possível do mundo escrito que os indivíduos podem realizar, e o recorte antropológico realizado por Heath suscita discussões acerca do papel das famílias brancas e escolarizadas de classe média alta dos Estados Unidos. A autora não estabelece conclusões, mas as crianças oriundas da comunidade Maintown, filhas da classe hegemônica, participam de eventos de letramento muito parecidos com aqueles realizados no ambiente escolar (leitura de história de conto de fadas e posterior conversa sobre a história), o que garantiria o sucesso escolar dessas crianças, em detrimento daquelas que realizam eventos de letramento com suas respectivas famílias, mas cujas práticas são muito diferentes daquelas praticadas e valorizadas pela escola.

Ancorado nos estudos de Heath (1982), Street (1995) desenvolve um conceito mais amplo, o de práticas de letramento, relacionando-as ao seu contexto social e cultural. O autor, no entanto, tece críticas ao modo pelo qual Heath desenvolveu seus estudos, sem ter produzido conceitos ou métodos de análise, além de ter trabalhado e convivido no ambiente pesquisado. Para Street (2003, p. 17),

[...] o conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo.

Street é um dos autores do movimento conhecido como Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) e considera os letramentos, no plural, conforme dois modelos distintos: o letramento autônomo, referindo-se, basicamente, às habilidades individuais, independentemente do contexto social, e o letramento ideológico, relacionado, principalmente, às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita dos indivíduos. O primeiro modelo é claramente criticado pelo autor (STREET, 1984), porquanto a escrita é vista somente como um objeto autônomo, sem relação com o contexto social; já o modelo ideológico, sustentado pelo autor, pressupõe que é preciso considerar a socialização dos indivíduos para que seja possível

criar significados com base na leitura e na escrita. Sendo assim, as pessoas “possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (BARTON, 1994, p. 35). Street (1984, 1995, 2014) foi um dos principais influenciadores dos estudos sobre letramento no Brasil, principalmente por meio das publicações de Kleiman, que considera a leitura e a escrita ferramentas fundamentais para o cidadão desempenhar as suas funções básicas na sociedade. De acordo com Kleiman (2008, p. 16),

[...] aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Ancorada pelas pesquisas desenvolvidas pelos autores dos Novos Estudos de Letramento, Kleiman (2007) contribui com importantes desdobramentos na prática docente. A autora coloca, em seus textos mais recentes, que os eventos de letramento são aqueles em que a leitura e a escrita estão envolvidas e que estão inseridos na vida cotidiana de todos, e caracterizam-se por ser coletivos e pelos interesses comuns aos participantes. A escola, muitas vezes, impõe ao aluno práticas de escritas individuais e sem objetivos além de “soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado” (KLEIMAN, 2007, p. 5). A escola deveria ser, idealmente, uma agenciadora das práticas de letramento que carregassem sentido aos alunos, que não visassem somente ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Kleiman (2008, p. 18) considera que, mesmo quando uma criança ainda não é alfabetizada, ela pode participar “de estratégias orais letradas”, quando ela se apropria de fatos ligados à escrita. Essas estratégias ocorrem, via de regra, fora do ambiente escolar: em casa, na igreja, na casa de parentes etc.

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim,

ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança deve ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 2008, p. 18, grifos da autora).

São os eventos de letramento que constroem, a cada vez que são inseridos na vida cotidiana da criança, os níveis de letramento. De fato, as crianças que hoje ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental têm níveis de letramento muito heterogêneos entre si: enquanto algumas participaram de eventos de letramentos com os irmãos mais velhos ou com os pais, algumas nunca ouviram uma estorinha antes de dormir.

Rojo (2009, p. 98) coloca que “as práticas de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares”. A escola, nesse sentido, seria uma das esferas envolvidas com as práticas de letramento, mas não a única. Outros letramentos podem ocorrer na esfera social (compra de remédio, lista de supermercado, folheto de venda de carro), na esfera do trabalho (recebimento e envio de *e-mails*, mensagens via WhatsApp, recebimento do salário no banco), na esfera do lazer (assistir a filmes legendados, ler a escalação do time de futebol, navegar pela internet), entre outras que envolvam a língua escrita em seu âmbito social, coletivo.

É importante salientar que alfabetismo e letramento são, definitivamente, conceitos distintos, apesar de serem interligados. Enquanto o letramento está ligado às práticas sociais que envolvem a escrita em seu uso social, alfabetismo ou alfabetização está ligado ao reconhecimento do código escrito, à leitura no ambiente escolar. Rojo (2009, p. 97) aborda

[...] o conceito de alfabetismo para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com a sua história de práticas sociais, e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, como fazem o INAF⁷¹ e os exames nacionais.

Em estudos mais recentes, aponta-se para a existência de múltiplos letramentos (HAMILTON, 2002, p. 4), classificando-os como “institucionalizados” ou “vernaculares”. Os primeiros estão ligados às esferas institucionais e, por isso, são carregados de valor na sociedade, como na escola, na igreja, no local de trabalho, no comércio, nos poderes públicos em geral. Os letramentos “vernaculares” são aqueles não ligados a instituições formais ou a órgãos reguladores, tendo como procedência o dia a dia dos indivíduos.

⁷¹ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Hamilton (2002) chama a atenção para o fato de que os multiletramentos estão presentes em todas as esferas da vida cotidiana com ampla circulação, pois vivemos em uma sociedade em que a escrita está presente de forma determinante. Os letramentos “vernaculares” são carregados de significados para os indivíduos em nossa sociedade, como aqueles presentes nas redes sociais ou nas músicas de *funk* ou *rap*, mas ainda, muitas vezes, desvalorizados pela escola, que não atribui a eles a mesma legitimação dos livros de literatura clássica ou de um jornal. Rojo (2009, p. 108) lembra-nos que não será suficiente para atingir as metas escolares de ensino “o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário)”. A autora considera que os multiletramentos são complexos e ambíguos (ROJO, 2009), pois são múltiplos em suas realizações e circulam em ambientes multiculturais, que são vivenciados de forma diferente por distintos grupos sociais.

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituam a fazer (ROJO, 2009, p. 112).

A escola, nesse sentido, pode ser não somente agenciadora dos múltiplos letramentos, mas a mediadora de influências culturais *superiores*, conhecidas e reconhecidas como tal pela sociedade e não reconhecidas pela maioria dos alunos, no sentido de não pertencimento, e de *massa* (ROJO, 2009), trazidas pelos alunos via mídias impressas, televisivas, radiofônicas e digitais, sendo, portanto, reconhecidas.

Considerar letramento como prática social resulta em considerar as relações de poder que envolvem as instituições sociais. Essas relações são importantes na medida em que quem escreve e quem lê um texto desempenham papéis distintos na sociedade e, por consequência, constroem significados que vão além do texto escrito.

Os estudos sobre letramentos no Brasil apresentam fontes distintas, e a adoção do termo na década de 80 como sinônimo de “alfabetização” gerou alguns equívocos, que, aos poucos, são desfeitos. Atualmente, conforme o *Programme for International Student Assessment* (PISA) — em relação aos dados do Brasil —, que afere o rendimento de estudantes de 15 anos de idade e disponibiliza informações sobre o desempenho de estudantes de vários países com o objetivo de avaliar a situação brasileira em comparação com a dos demais, o *letramento em*

leitura é estabelecido tanto pelo viés construtivo quanto pela sua natureza interativa (BINKLEY; RUST; WILLIAMS, 1997; KINTSCH, 1998; MCNAMARA; MAGLIANO, 2009; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; SNOW, 2002; ZWAAN; SINGER, 2003).

A Leitura não é mais considerada uma habilidade adquirida apenas na infância durante os primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. Assim, a Leitura deve ser considerada nas várias maneiras pelas quais os cidadãos interagem com artefatos baseados em texto e como a Leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida (MEC, 2020, p. 50).

Concebe-se uma discussão sobre leitura não mais como uma inquietação exclusiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas como um compromisso de todos os níveis de escolarização. A leitura não deve ser mais vista como um processo individual de aquisição do código escrito, mas atrelada às práticas coletivas de uso da língua. Os estudos envolvendo as discussões da LSF sobre letramento e leitura são apresentados no subcapítulo subsequente, 4.2.

4.2 LETRAMENTO E A LSF: O VIÉS TEXTUAL DE HASAN

Neste subcapítulo é exposta a noção de letramento de acordo com a LSF, focada na concepção de Hasan (1996) e apresentada no livro *Literacy and society* (HASAN; WILLIAMS, 1996). Hasan (1996), ao propor uma definição linguística de letramento⁷², considera que esta não é uma palavra que indica algo estático, mas que se refere ao desenvolvimento de um processo contínuo que se inicia e cujas etapas é possível identificar. Assim, a autora define como principal atributo do letramento “a habilidade de se engajar em atos de significado: ser um iniciado no letramento é ser capaz de fazer sentido”⁷³ (HASAN, 1996, p. 379, tradução nossa).

⁷² Halliday (1996, p. 339, tradução nossa) considera que “por 'linguístico' aqui quero dizer duas coisas: (1) tratar o letramento como algo que tem a ver com a linguagem; e (2) utilizar o arcabouço conceitual da linguística - o estudo teórico da linguagem - como forma de compreendê-la” Do original: “*by 'linguistic' here I mean two things: (1) treating literacy as something that has to do with language; and (2) using the conceptual framework of linguistics - the theoretical study of language - as a way of understanding it*”. Silva (2020, p. 44) considera que Halliday (1996) e Hasan (1996) propõem uma abordagem linguística de letramento, voltando suas análises para os textos: “o critério que utilizo para estabelecer [...] a abordagem linguística [...] de letramento é a ênfase dada ao texto”.

⁷³ Do original: “*the ability to engage in acts of meaning: to be an initiate in literacy is to be able to make sense*”.

4.2.1 Letramento de reconhecimento, de ação e de reflexão

O letramento é um processo social; já os atos de letramento são atos semióticos e, portanto, não estão ligados a somente um dos sistemas semióticos, a língua⁷⁴. Hasan (1996) explica que uma caveira com dois ossos cruzados com a legenda “Perigo! Alta voltagem!” combina uma figura convencionalizada e signos linguísticos para criar sentido em algumas sociedades cujos falantes compartilhem os mesmos atos semióticos. Esses atos não estão, necessariamente, ligados somente às práticas de leitura e de escrita, e, por isso, Hasan (1996) estabelece a existência de multiletramentos: letramento midiático, letramento de mapas, letramento computacional etc.

Essa perspectiva nos remete à definição tradicional de letramento do dicionário, mas com algumas diferenças significativas: ao contrário do dicionário, nós conceitualizamos o letramento como um processo semiótico inerentemente variável, sem restringi-lo à leitura e à escrita⁷⁵ (HASAN, 1996, p. 384, tradução nossa).

Hasan reconhece os multiletramentos e as variadas concepções teóricas existentes, mas o escopo da sua teoria tem como objetivo discutir os letramentos em contextos pedagógicos, pois considera que uma teoria sobre “letramentos no sentido de desenvolvimento da linguagem não escolar cotidiana sem a intervenção de uma pedagogia oficial já é bastante complexa”⁷⁶ (HASAN, 1996, p. 386, tradução nossa). Para a autora, a escola é a principal agenciadora de letramento como forma de inclusão social, pois alunos que conseguem compreender e refletir sobre a língua no ambiente escolar são capazes de transpor esse conhecimento para outras esferas sociais. Assim, alunos letrados, no sentido proposto por Hasan (1996), posicionar-se-ão diante das informações disponíveis questionando-as como cidadãos críticos.

Conforme explicitado anteriormente, Hasan (1996) desenvolve uma abordagem linguística de letramento, com ênfase ao texto, propondo três letramentos distintos, cuja característica principal é a sua aplicabilidade no contexto escolar, ou seja, se é possível ensiná-

⁷⁴ “Claramente o início do letramento não tem relação especial com a leitura/escrita, que são práticas especialmente baseadas na linguagem. Existem outros sistemas semióticos além da linguagem; e são igualmente passíveis de interpretação” (HASAN, 1996, p. 380, tradução nossa). Do original: “*If these characteristics apply to all sign systems alike, then clearly the onset of literacy bears no special relation to reading/writing which are specially language-based practices. There are other semiotic systems than just language; and they are just as amenable to interpretation*”.

⁷⁵ Do original: “*This perspective returns us to the traditional dictionary definition of literacy but with some significant difference: unlike the dictionary, we conceptualize literacy as an inherently variable semiotic process without restricting it to reading and writing*”.

⁷⁶ Do original: “*untutored quotidian language development without the intervention of official pedagogy is already complex enough*”.

los. Os letramentos propostos pela autora são: letramento de reconhecimento, letramento de ação, letramento de reflexão, detalhados a seguir.

O letramento de reconhecimento refere-se à habilidade de identificar sons e letras ou à classificação de categorias, com foco na expressão linguística da língua: “como é a forma, que som ela representa”⁷⁷ (HASAN, 1996, p. 387, tradução nossa). O letramento de reconhecimento é um *spectrum* de conhecimento escolar que engloba a identificação do sistema linguístico, muitas vezes arbitrário, como a correspondência entre sons e letras. Neste contexto, não se considera o caráter social do uso da língua⁷⁸, mas a língua como conjunto de regras a serem memorizadas ou aceitas pelos estudantes. Hasan exemplifica algumas atividades que envolvem este conhecimento e que são desenvolvidas na escola, como a passagem de sentenças da voz passiva para a voz ativa ou a conjugação de verbos irregulares de forma descontextualizada.

[...] de acordo com o letramento de reconhecimento, a escolha linguística é arbitrária, as motivações sociais para a escolha de uma determinada variedade como a preferida no ambiente pedagógico não podem ser efetivamente destacadas. Padrões de correção são simplesmente dados, para serem aceitos, não para serem questionados. Em um nível mais profundo de aprendizado, então a mensagem subjacente dessa abordagem é continuar fazendo o que os outros têm feito, considerar a linguagem como não socialmente motivada e talvez concluir que pelo menos alguns sistemas de conhecimento não estão abertos ao questionamento⁷⁹ (HASAN, 1996, p. 390, tradução nossa).

Em uma crítica ao letramento de reconhecimento, Hasan (1996) afirma que, apesar da clara incoerência da sua aplicação em contexto escolar, é uma prática ainda reconhecida e valorizada em sociedades cujos sistemas de ensino são autoritários ou apresentam mecanismos de preservação autoritária de poder. Considerando o contexto brasileiro, é possível afirmar que a sua aplicação é ainda uma prática comum em muitas escolas públicas, onde há a “cultura do erro”: “alunos falam errado” e precisam aprender o “certo”. Muitas vezes, há um conjunto de regras a serem seguidas e uma lista de pontos a alcançar para que, por exemplo, uma produção textual seja considerada “boa”, sem ponderar se o aluno consegue compreender os parâmetros

⁷⁷ Do original: “*what the shape looks like, what sound it represents*”.

⁷⁸ Hasan (1996, p. 388, tradução nossa) afirma que neste letramento “a linguagem como modo de ação social é ignorada; a linguagem como inventário de formas tem precedência”. Do original: “*language as a mode of social action is ignored; language as inventory of forms has precedence*”.

⁷⁹ Do original: “*according to recognition literacy, linguistic choice is arbitrary, the social motivations for the choice of a particular variety as the favoured one in the pedagogic environment cannot be effectively highlighted. Standards of correctness are simply given, to be accepted no to be questioned. At a deeper level of learning, then the underlying message of this approach is to go on doing what others have been doing, to regard language as not socially motivated, and perhaps to conclude that at least some systems of knowledge are not open to questioning*”.

de correção, ou se são somente uma forma de indicar erros, sem refletir sobre o processo de escrita.

O letramento de ação relaciona-se com o conhecimento pedagógico dos gêneros textuais: de sua compreensão oral, de prática de escrita e de leitura. Em um contexto escolar, Hasan (1996) estabelece que o letramento de ação engloba aprendizagem por meio de padrões de linguagem recorrentes em determinado gênero, quais expressões contribuem para a construção de determinado significado em um texto, atividades que envolvam a escrita de textos ou de fragmentos, responder a questões que requerem entendimento a determinada parte e/ou que estabeleçam relação com outros textos, por exemplo. A autora coloca que a PG (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) é uma pedagogia que aborda o letramento de ação, pois “os professores tentariam fazer com que os alunos produzissem o tipo de texto que pertenceriam aos vários gêneros educacionais. E para atingir esse objetivo, idealmente eles próprios precisarão estar cientes das propriedades específicas desses gêneros”⁸⁰ (HASAN, 1996, p. 400, tradução nossa).

Hasan (1996) considera importante que os alunos se apropriem dos gêneros como forma de participar de atividades sociais, e, nesse aspecto, reside a sua crítica à PG. A abordagem estritamente escolar dos gêneros, excluindo da proposta pedagógica aqueles circulantes da sociedade, reduz a proposta à escrita como meio para obtenção de sucesso no sistema educacional, sem que o aluno realmente reflita sobre os motivos que o levam a escrever. A autora coloca que é preciso considerar formas que possibilitem ao aluno ter êxito na escola, porém uma pedagogia não deve somente ter esse fim como seu eixo norteador. Além disso, a autora considera que obter sucesso na vida escolar não necessariamente torna o aluno *socialmente consciente*. Se o aluno não conseguir se posicionar em seu próprio texto, pois o sistema escolar tem como objetivo principal reproduzir modelos discursivos de gêneros pré-selecionados pela escola, dificilmente conseguirá se posicionar criticamente ante os demais textos circulantes nas demais esferas sociais.

Além do caráter reprodutivo da PG, Hasan (1996) coloca que algumas estratégias poderiam ser mais bem desenvolvidas para não priorizar somente o letramento de ação. A *Leitura Detalhada* proposta por Martin e Rose (2012), atividade central voltada para a leitura, não considera os motivos pelos quais uma expressão pode ser trocada por outra e se essa troca

⁸⁰ Do original: “*teachers would try to get pupil to produce the sort of text which would belong to the various educational genres. And to achieve this goal, ideally, they will themselves need to be aware of the specific properties of these genres*”.

acarretaria mudanças de significados, pois nunca alcançaria o mesmo significado com palavras diferentes⁸¹.

Minha crítica ao letramento baseado em gênero, que aliás é a única a pedagogia de letramento digna de atenção séria em toda a gama de letramento de ação, é bastante diferente: acredito que a introdução de mudanças planejadas e conscientemente projetadas requer a capacidade de analisar, refletir e julgar as motivações subjacentes para essas ações. Acredito também que, embora grande parte da educação consista na reprodução/recontextualização do conhecimento, o objetivo da educação deve ser a produção do conhecimento⁸² (HASAN, 1996, p. 404, tradução nossa).

Ainda que apresente críticas à PG, Hasan (1996, p. 402, tradução nossa) considera que, diferentemente das demais pedagogias (que a autora chama de tradicionais), o ensino explícito de gêneros pressupõe “uma compreensão consciente dos gêneros-alvo e de uma língua como potencial de sentido”⁸³ e que o principal problema da PG é estabelecer um ciclo educacional com começo e fim em si mesmo: o aluno estuda para obter sucesso escolar, e a Pedagogia é desenvolvida para que o aluno obtenha esse sucesso. Não há uma discussão sobre o papel da escola como agência de letramento que proporcione a construção de conhecimento para além da sala de aula, e que ajude a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O letramento reflexivo tem como principal objetivo produzir conhecimento; logo, esse tipo de letramento “vai necessariamente priorizar reflexão, questionamento e análise”⁸⁴ (HASAN, 1996, p. 408, tradução nossa). Considerando as práticas pedagógicas, Hasan (1996) propõe que abordar a estrutura esquemática de um gênero envolve somente um aspecto, a habilidade discursiva, e que, para desenvolver o letramento reflexivo, o aluno precisa compreender que leitores e escritores estabelecem relações diferentes com o texto. Essa relação forma-se por meio da leitura e da compreensão de quem é o ponto de vista: quem escreve e quem representa? Em qual grupo social o escritor está inserido? Qual ponto de vista está implícito na sua escrita? Quais questões o autor problematiza, e por quê? Há alguma resolução do problema apontado? Como o leitor se posiciona perante o texto? Hasan (1996) tenta explicar que o leitor e o escritor são seres sociais inseridos no mundo, são socialmente diferentes e

⁸¹ De acordo com Hasan (1996, p. 411, tradução nossa), “o ponto é que nunca dizemos exatamente a mesma coisa usando palavras diferentes”. Do original: “*the point is that one can never say exactly the same thing using a different wording*”.

⁸² Do original: “*My critique of genre-based literacy, which incidentally is only literacy pedagogy worthy of serious attention in the entire range of action literacy, is rather different: I believe that the introduction of planned, consciously designed change requires the ability to analyze, reflect, and judge the underlying motivations for those actions. I believe also that while much of education consists in reproduction/recontextualization of knowledge, the endpoint of education has to be the production of knowledge*”.

⁸³ Do original: “*conscious understanding of the target genres and of a language as meaning potential*”.

⁸⁴ Do original: “*will necessarily prioritize reflection, enquiry and analysis*”.

representam grupos sociais e pontos de vista diferentes, portanto a leitura deve envolver reflexões que ultrapassem o texto, pois a leitura não pode mais ser ingênua. O aluno precisa indagar, questionar, estabelecer relações, e a escola exerce papel predominante nesse processo.

Escolarização no letramento reflexivo é então, letramento para educar para produzir conhecimento. Se a pedagogia for bem-sucedida, deve idealmente produzir nos alunos uma disposição para desconfiar do conhecimento dóxico, isto é, conhecimento cuja única autoridade é a autoridade de alguém que tem autoridade. Uma vez que a história de uma disciplina é também a história de como ela mudou, essa pedagogia deve criar uma perspectiva que se recuse a considerar as formas aceitas de fazer as coisas em uma cultura como inquestionáveis⁸⁵ (HASAN, 1996, p. 412, tradução nossa).

Com seus apontamentos sobre letramento reflexivo, a autora critica uma lacuna importante na PG (MARTIN; ROSE, 2008), conforme detalhado acima. Não incluir considerações sobre o papel social dos leitores e dos escritores e como as escolhas que envolvem a escrita são socialmente motivadas é um importante apontamento quando consideramos a diferença entre letramento de ação e letramento de reflexão. A autora igualmente articula que a estrutura de um gênero não deve ser somente apresentada ao aluno, mas deve suscitar debates sobre os motivos pelos quais o texto é estruturado de tal forma, e não de outra. Essas reflexões são importantes no presente estudo, pois desdobram alguns questionamentos importantes e que foram transposicionados para o ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Ao longo dos anos de pesquisa envolvendo a PG e a aplicação do CEA em sala de aula (PIRES, 2017), as discussões levantadas por Hasan (1996) correspondem a alguns questionamentos que inquietavam a pesquisadora. A ausência dos sujeitos, tanto dos que leem quanto dos que escrevem, é uma omissão que motiva incômodos teóricos, considerando a influência dos estudos sobre letramento no Brasil (cf. seção 4.1.1). Assim, no subcapítulo subsequente, apresento a noção de letramento para a Escola de Sydney, que tem alguns desdobramentos importantes na noção de leitura e, conseqüentemente, na aplicação da PG implementada na presente pesquisa.

⁸⁵ Do original: “*Schooling in reflection literacy in then, literacy for educating to produce knowledge. If the pedagogy is successful, it should ideally produce in the pupils a disposition to distrust doxic knowledge, that is, knowledge whose sole authority is the authority of someone in authority. Since the history of a discipline is also the history of how it has changed, this pedagogy should create a perspective which refuses to consider the accepted ways of doing things in a culture as beyond questioning*”.

4.3 LETRAMENTO E A LSF: O VIÉS DA ESCOLA DE SYDNEY

Com o objetivo de apresentar o conceito de letramento para a Escola de Sydney e os desdobramentos da PG, é relevante dissertar sobre o momento pelo qual passava a Austrália, primeiro local da sua implementação. A autora Snyder (2008) traça um panorama temporal e teórico do sistema de ensino australiano⁸⁶, em seu livro com o sugestivo título *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia* (em tradução livre: *As guerras do letramento: por que ensinar as crianças a ler e escrever é um campo de batalha na Austrália*, sem versão disponível em português). De acordo com Snyder (2008), no fim dos anos 1980, o grupo liderado por Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b) e Christie (2002) opunha-se a um modelo de ensino desenvolvido por Donald Graves (1975), em que era dada ênfase ao processo de escrita e a como este ocorria. Graves (1975) ressaltava a importância da criatividade e da imaginação para a escrita de Narrativas, gênero que os estudantes deveriam produzir de forma a desenvolver a sua imaginação.

A PG tecia críticas ao modelo proposto por Graves (1975), principalmente com relação ao pouco suporte teórico dispensado aos discentes, que poderiam se ocupar da escrita escolar de forma mais livre. Além disso, cada professor poderia elencar quais gêneros abordar em sala aula, com poucos critérios de avaliação estabelecidos. Os autores da Escola de Sydney propuseram então, no fim dos anos 1980, uma metodologia de ensino que privilegiava o ensino explícito de gênero, em que o aluno desenvolveria a habilidade discursiva de gêneros escolares.

Christie e Martin argumentaram que os alunos precisavam aprender a reconhecer e produzir várias formas diferentes de linguagem escrita – que eles chamavam de gêneros – que são culturalmente determinadas. Eles enfatizaram a importância para os alunos da instrução direta em estruturas baseadas em gênero⁸⁷ (SNYDER, 2008, p. 29, tradução nossa).

⁸⁶ Sobre Halliday, Snyder (2008) coloca que, por ter sido professor na Universidade de Sydney, influenciou muitos professores e todo o sistema educacional australiano. O ensino de LSF foi obrigatório em 1994 em Nova Gales do Sul e terminou em 1995 por questões políticas. De acordo com a autora, “o restabelecimento do ensino de gramática explícita, embora de curta duração, foi visto por muitos como uma significativa restauração dos padrões linguísticos e, portanto, da ordem social. Ensinar as regras da gramática sempre teve a premissa de que a hierarquia da ordem social seria mantida por causa de um vínculo simbólico entre a estrutura da sociedade” (SNYDER, 2008, p. 20-21, tradução nossa). Do original: “*the reinstatement of explicit grammar teaching, however short-lived, was seen by many as signifying a restoration of linguistic standards and thereby of social order. Teaching the rules of grammar has always held the promise that the hierarchy of the social order would be maintained because of a symbolic link between the structure of society*”.

⁸⁷ Do original: “*Christie and Martin argued that students need to learn to recognize and produce a number of different forms of written language - that they called genres - which are culturally determined. They emphasized the value for students of direct instruction in genre-based structures*”.

Das leituras sobre a PG, é possível perceber que, para Rose e Martin (2012), o principal objetivo da Educação deveria ser oferecer condições iguais a todos os alunos, incluindo aqueles cuja família não estabelecia eventos de letramento no ambiente familiar e aqueles filhos falantes não nativos da língua. Não havia, na visão dos autores, uma metodologia de ensino pensada e voltada para esses alunos, que eram excluídos do sistema de ensino. Seria imprescindível implementar uma teoria que privilegiasse o ensino explícito de gêneros, que desenvolvesse as habilidades discursivas desses alunos. O aluno, sendo capaz de compreender os significados mobilizados pelos padrões da língua e pela “instanciação” de gêneros, conseguiria desenvolver a sua autonomia tanto em sala de aula quanto nos demais contextos sociais. Para tanto, é preciso compreender como a PG entende a leitura.

4.4 A LEITURA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS

Este subcapítulo apresenta as concepções envolvidas na noção de leitura sob o viés da PG (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e os desdobramentos metodológicos desse construto teórico. Para tanto, esclarece-se que Rose e Martin (2012) propõem uma perspectiva funcional da leitura, que inclui abordar a forma pela qual o ensino da leitura ocorre no ambiente escolar e a natureza do ato de ler. Conforme explicitado no capítulo 3, o R2L apresenta estratégias de ensino de leitura que são desenvolvidas com base no ensino de gêneros em sala de aula, as quais são apresentadas a seguir.

4.4.1 A natureza da leitura: experiências compartilhadas

A leitura, à luz dos pressupostos da LSF, é uma prática social que abrange os reconhecimentos dos padrões linguísticos da grafologia, da léxico-gramática, da semântica e do gênero textual. As atividades de leitura são estratégias de ensino previstas no CEA, e as experiências de ensino conjuntas e compartilhadas têm sido referência central na LSF ao abordar o tema⁸⁸. Dentre os autores que influenciaram os estudos sobre leitura na PG, destacam-se Bruner (1985), Vygotsky (1984), Painter (1984, 1991), Halliday (1975, 2003) e Williams (1995).

Painter (1984, 1991) aborda a interação no desenvolvimento da língua materna em crianças na primeira infância, influenciada, principalmente, pelos estudos de Halliday (1975,

⁸⁸ Não é o objetivo deste estudo doutoral apresentar a evolução dos estudos sobre a pesquisa em leitura no Brasil (KATO, 1986; KLEIMAN, 2007, 2008; GERALDI, 1991, entre outros).

2003), que estabelece a protolíngua da língua como um sistema semiotizado de afeto (PAINTER, 2009). Halliday (1980) afirma que a mãe acompanha o progresso do sistema linguístico da criança e a guia para que a sua percepção das interações se forme, ou seja, a mãe determina os significados para a criança, que são construídos com base nas relações sociais que a mãe estabelece com o bebê e com os demais sujeitos presentes nas interações. À medida que a criança cresce e se desenvolve, ela vai, aos poucos, compartilhando as próprias experiências com menos auxílio do seu cuidador.

Painter (2009) considera que as mediações dos adultos nas interações sociais das crianças ocorrem com o objetivo de reconstruir fatos, exemplificar situações e relembrar momentos importantes para a comunicação. Com os estudos de Painter (2009) sobre as relações sociais e a aprendizagem de língua materna, o princípio de interação guiada em contexto de experiências compartilhadas é adotado como basilar no ensino de leitura. A autora considera, igualmente, que seus estudos sobre a importância da interação no desenvolvimento da linguagem sob o viés da LSF apresentam pontos comuns com a psicologia do desenvolvimento de Vygotsky (1984).

A afirmação de Vygotsky de que "a criança pode fazer em cooperação hoje pode fazer sozinha amanhã" é amplamente ilustrada nas interações de andaime encontradas nos estudos de caso, chamando a atenção para a relação entre linguagem como sistema (potencial) e linguagem como texto (instanciação). Esta é uma relação análoga àquela entre clima e tempo, com o sistema sendo o 'clima' linguístico e inerentemente probabilístico em termos da probabilidade de qualquer opção sistêmica se manifestar em textos. Um texto criado em uma determinada ocasião tanto revela o sistema vigente naquele momento, é uma instanciação desse sistema probabilístico e também contribui para sua mudança⁸⁹ (PAINTER, 2009 p. 97, tradução nossa).

Para compreender pressupostos de Painter (2009), é necessário conceber dois conceitos mobilizados por Vygotsky (1984), o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele cujas funções mentais se encontram completas. O autor exemplifica como desenvolvimento real o nível alcançado pela criança quando ela consegue realizar algo por si mesma. O nível de desenvolvimento potencial ocorre quando a criança recebe orientações ou auxílios para resolver um problema com o suporte de alguém, seja um adulto, seja outra criança. A diferença entre os níveis de

⁸⁹ Do original: "*the claim by Vygotsky that 'the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow' is amply illustrated in the scaffolding interactions found in case studies, drawing attention to the relation between language as system (potential) and language as text (instance). This is a relation analogous to that between climate and weather, with the system being the linguistic 'climate' and inherently probabilistic in terms of the likelihood of any systemic option being manifested in texts. A text created on a particular occasion both reveals the system in place at that time, is an instance of that probabilistic system and also contributes to its change*".

desenvolvimento explicaria como as crianças com a mesma faixa etária conseguem realizar determinadas tarefas, enquanto outras, não.

[...] o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 112, grifos do autor).

A ZDP apresenta-se como um potencial de desenvolvimento mental em um processo de maturação que ocorre por meio da interação social. Vygotsky (1984) vislumbra que a aprendizagem humana ocorre quando as crianças estabelecem relações sociais com as demais ou com um adulto, que pode ser professor. A noção de ZDP remete-nos à ideia de andaime (*scaffolding*) de Bruner (1985), que estabelece que a aprendizagem ocorre quando um adulto cria uma relação cooperativa, como um andaime, e contribui para a construção de significados da criança. De acordo com Macnaught (2015), o termo “*scaffolding*” foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) e descreve o suporte instrucional que os alunos recebem quando realizam novas tarefas e que poderão vir a realizá-las de forma satisfatória individualmente. As interações foram detalhadas por Bruner (1986), com ênfase naquelas ocorridas entre os tutores e as crianças com o objetivo de compreender como elas podem auxiliar no processo de aprendizagem das crianças.

Em geral, o que a tutora fazia era o que a criança não podia fazer. De resto, ela [a tutora] fez coisas de tal forma que a criança pudesse fazer com ela o que a criança claramente não poderia fazer sem ela. E à medida que a tutoria prosseguia, a criança assumia suas partes da tarefa que não era capaz de fazer no início, mas com maestria tornou-se conscientemente capaz de fazer sob seu próprio controle⁹⁰ (BRUNER, 1986, p. 76, grifos do autor, tradução nossa).

É possível perceber a ênfase que Bruner (1986) dá ao processo de suporte às crianças, que começa em um nível mais alto, de maior auxílio, e desloca-se a um nível mais baixo, de menor auxílio. Analogamente, o mesmo percurso é apresentado no CEA, que prevê etapas em que o professor estabelece maior suporte, com auxílio do docente ou dos colegas, como a *Preparação para a Leitura*, a *Leitura Detalhada*, a *Construção Conjunta* e a *Reescrita Conjunta*; e etapas com menor suporte, como a *Construção Individual* e a *Reescrita Individual*.

⁹⁰ Do original: “*In general, what the tutor did was what the child could not do. For the rest, she made things such that the child could do with her what he plainly could not do without her. And as the tutoring proceeded, the child took over her parts of the task that he was not able to do at first, but with mastery became consciously able to do under his own control*”.

Esse percurso é relevante, pois o andaime estabelecido nessas estratégias do CEA parte de uma contribuição significativa do professor, como ocorre na *Preparação para a Leitura* e na *Leitura Detalhada*, para estratégias em que a participação do professor diminui, mas há auxílio entre os estudantes, como na *Construção Conjunta* e na *Reescrita Conjunta*. Em termos de aprendizagem, o professor deve utilizar-se dessas estratégias com o objetivo de desenvolver a autonomia do aluno, para que este seja capaz de ler e escrever textos de forma independente.

Williams (1995), em sua tese de doutorado, estabelece um estudo com 427 crianças e suas respectivas famílias. O autor pesquisou núcleos familiares e ambientes escolares de Educação Infantil (*Kindergarten classes*) nos quais havia práticas de leitura compartilhada, relacionando-as à classe social dos participantes da pesquisa. O autor concebe um diálogo com os pressupostos sociológicos de Bernstein e com a mediação semiótica de Vygotsky (1984), ancorado nos conceitos “sistemicistas” de contexto de situação de Halliday (1989), com o objetivo de pesquisar a variação semântica dos grupos familiares envolvidos. As transcrições realizadas por Williams (1995) são citadas por Rose e Martin (2012) quando estes autores exemplificam as práticas de leitura compartilhada.

Valendo-se das concepções de Bruner (1985), Vygotsky (1984), Painter (2009) e Williams (1995), Rose e Martin (2012) desenvolvem o ciclo de interação de atividade pedagógica, estratégia que objetiva a participação guiada de leitura como uma atividade significativa. De acordo com os autores, as *leituras compartilhadas* ocorrem no ambiente doméstico, em uma interação entre pais e filhos, com o objetivo tanto de fruição quanto de aprendizagem da leitura. Essa interação apresenta ciclos baseados na intervenção do cuidador e da criança em que o primeiro facilita a aprendizagem do segundo. Em cada ciclo, a mãe centra a atenção do filho, o filho propõe uma resposta, e a mãe aprova-a ou não. Sobre o ciclo de interação, Rose e Martin exemplificam uma prática de leitura compartilhada entre pais e filhos com o apoio de imagens, com livros ilustrados, que são comuns na primeira infância.

As perguntas da mãe focam nos padrões que se repetem, mas com variações em cada episódio – o que dizem o filho e sua mãe – e a evidência nas imagens. Depois ela pede ao filho que interprete os eventos através de sua experiência. Neste caso, a tarefa da criança é propor uma resposta que se procede de sua experiência, no lugar de identificar um elemento no texto, então este movimento é chamado de Proposta. Uma vez mais temos o esquema de Foco - Proposta - Aprovação⁹¹ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 11, tradução nossa).

⁹¹ Do original: “*The mother’s question focus on the patterns that are repeated with variation in each episode - what the boy and his mother said - and the evidence in the pictures. Next, she asks the child to interpret the events from his experience. In this case, the child’s task is to propose a response from his experience, rather than identify an element in the text, so this move is labelled Propose. Again, the Focus - Propose - Affirm nucleus of each exchange is outlined*”.

O ciclo de interação da atividade pedagógica também pode apresentar uma versão estendida, além das fases nucleares. O ciclo de interação da atividade pedagógica pode apresentar as fases de Preparação, Foco, Tarefa, Aprovação e Ampliação. De acordo com Rose e Martin (2012) e Rose (2010), as estratégias de leituras compartilhadas são uma prática de letramento possível de ser aplicada em sala de aula, e, ao estender o princípio de supervisão por meio da interação compartilhada, a metodologia da PG é desenvolvida para refinar a aquisição de padrões de língua escrita por meio de exemplos contextualizados, com diferentes níveis de suporte e de apoio para que os alunos sejam capazes de reconhecer e se apropriar dos padrões de sentido (ROSE, 2010). O ciclo de interação da atividade pedagógica é desenvolvido e apresenta momentos distintos. A Preparação é o momento no qual o professor utiliza recursos multimodais (vídeos, figuras, músicas) ou debates acerca do assunto com o objetivo de explorar o campo. Depois, o professor realiza a leitura em voz alta e que foca a atenção dos alunos. O professor realiza uma pergunta, que pode envolver o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto ou sobre a leitura do texto. Essa pergunta não tem o objetivo de avaliar o desempenho do aluno; assim, deve ser sobre um tópico abordado pelo docente nos passos anteriores. O professor, por sua vez, dá um reforço positivo e, por fim, amplia o conhecimento de forma compartilhada com os alunos.

O professor utiliza o turno da ampliação para conseguir seus objetivos didáticos: a resposta dos estudantes é o trampolim que permite ao professor ter uma ponte entre o que os alunos sabem e os novos conhecimentos que conformam a meta da lição. Como se pode ver, nossa análise nuclear das tarefas de aprendizagem é tão aplicável em sala de aula como para as trocas entre pais e filhos (ROSE; MARTIN, 2012, p. 11).

Essa abordagem interacionista da leitura ou de *leitura compartilhada* pressupõe não que somente existe um processo cognitivo envolvido no reconhecimento das letras, dos padrões de discurso, como também pressupõe a necessidade de um compartilhamento de saberes, entre professores e alunos, que inclui conhecimentos prévios, de mundo, e linguísticos. O conhecimento prévio implica um leitor ativo no momento da leitura e que participa das intervenções propostas pelo professor⁹². E, em termos sistêmico-funcionais, os conhecimentos linguísticos englobam a compreensão dos padrões discursivos do gênero textual e das variáveis contextuais de campo, relações e modo (cf. subcapítulo 2.1). Os conhecimentos linguísticos não resultam somente das interações estabelecidas no ambiente escolar, visto que decorrem,

⁹² É importante frisar que nem sempre a sala de aula oferece um ambiente ideal à aprendizagem, com alunos que participam e se posicionam de forma ativa às atividades de leitura propostas. No entanto, pensar formas possíveis de metodologias no ambiente escolar deve ser um ato constante na vida profissional dos docentes.

igualmente, de horas de leitura realizadas no ambiente familiar, em que os significados são discutidos e estabelecidos nos momentos de fruição. Esse conhecimento é acumulado ao longo do tempo, e normalmente são estes estudantes que se encontram mais bem preparados para a Tarefa do que os demais, pois foram expostos a ciclos de interação com a leitura compartilhada e conseguem antecipar quais perguntas serão requisitadas nas Tarefas. Os alunos que não foram expostos a momentos de leitura compartilhada apresentam maiores dificuldades e são mais propensos ao erro, o que normalmente diminui a sua participação em aula. Advém deste contexto a importância da Preparação e do Foco nas atividades de leitura compartilhada, visto que o docente prepara o aluno para que este consiga atingir níveis mais altos de compreensão no momento da Tarefa.

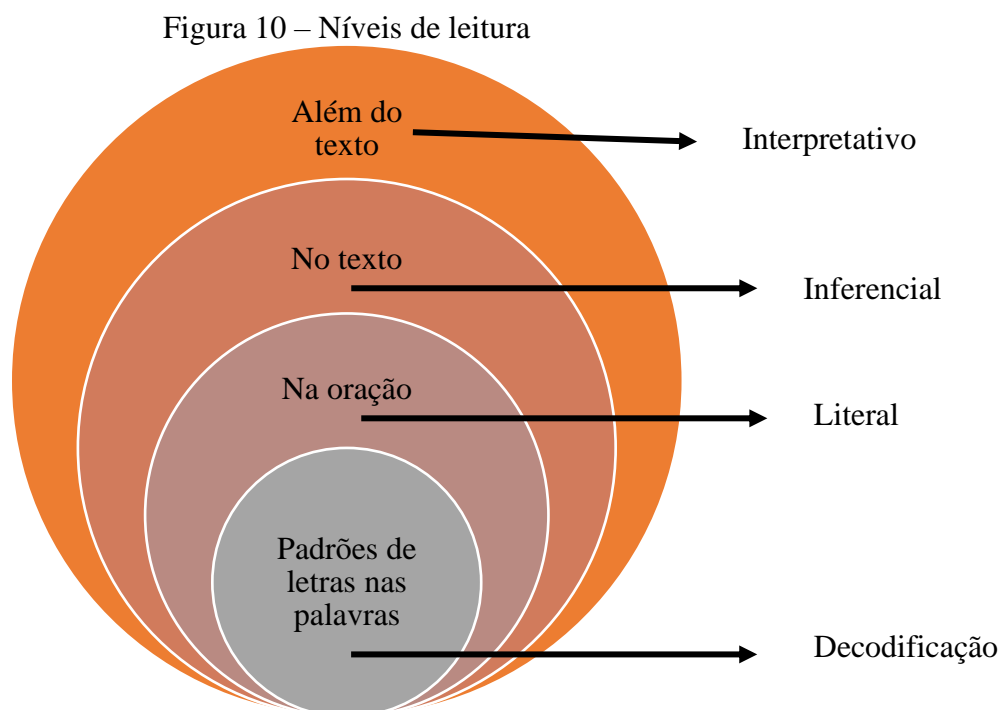
É importante observar a relevância da abordagem interacionista no contexto educacional brasileiro. Vygotsky (1984) é um dos autores cujas concepções teóricas influenciaram a elaboração da BNCC (MEC, 2018) no que tange às concepções de aprendizagem. As referências ao autor estão relacionadas, principalmente, às noções de aprendizagem colaborativa com o professor na função de mediador e com o aluno como um sujeito cuja autonomia deve ser desenvolvida ao longo das aulas. Conforme o documento oficial BNCC, do Ministério da Educação (MEC), entende-se que a autonomia é

[...] a capacidade do indivíduo em desenvolver a sua própria aprendizagem por meio da construção interdependente entre pares e com consciência sobre os seus objetivos e estratégias de ação. Conforme explica Vygotsky, um dos estudiosos de referência em desenvolvimento da aprendizagem, a autonomia plena, denominada por ele como “zona real”, é o processo que conseguimos realizar por conta própria, e a “zona potencial” é quando o nosso nível de autonomia é bastante baixo e só conseguimos realizar o processo com a mediação de alguém (MEC, 2020, n.p.).

Percebe-se que aprendizagem e autonomia se relacionam de forma que a primeira direciona a segunda; quanto mais o aluno aprende, mais autonomia ele é capaz de desenvolver. De acordo com Ramalho, Vian Jr. e Cooper (2021), uma convergência entre a PG e a BNCC reside no fato de que a mediação prevista no documento oficial pode ser realizada pelo professor no momento da *Leitura Detalhada*, prevista no CEA. A aplicação dessa estratégia pressupõe que o auxílio do professor, por meio de discussões acerca das escolhas linguísticas presentes no texto, impulsiona a aprendizagem colaborativa.

Rose e Martin (2012) estabelecem que, na atividade de leitura compartilhada, os alunos exploram mais de um nível de leitura, a saber: o literal, que reconhece elementos textuais; o inferencial, que estabelece conexões de um trecho do texto a outro; e a interpretação, que compreende o texto por meio de relações estabelecidas com a própria experiência do leitor.

Cada nível de leitura se relaciona com os níveis da língua e constrói sentidos literais, dedutivos e interpretativos, respectivamente. Há ainda o quarto nível, o de “decodificação”⁹³, detalhado a seguir, conforme Figura 10.



Fonte: Adaptada e traduzida de Rose e Martin (2018, p. 138).

Os níveis de leitura são níveis de significados e estão organizados pelo viés de ensino de leitura e de estratificação da linguagem. Enquanto a “decodificação” envolve o reconhecimento de padrões de letras nas palavras em seu nível gráfico, o nível literal relaciona-se com os significados das palavras em uma oração ou de uma imagem. Já no nível inferencial estão significados que podem ser acessados por referenciais de outras partes de um texto, ou a outras imagens. Por fim, no nível interpretativo estão os significados que o aluno acessa servindo-se de sua própria experiência, que estão além do texto.

Os significados de leitura ocorrem simultaneamente em uma prática de leitura, mas são apresentados de forma estratificada para fins didáticos, como se a imagem da Figura 10 fosse um cone tridimensional, em que o nível mais externo engloba os demais (MAFESSONI, 2021). Rose e Martin (2012) propõem um olhar linguístico nas atividades de leitura e consideram que,

⁹³ “Colocamos ‘decodificação’ entre aspas porque na realidade todos os níveis da língua codificam significados, e ler implica decodificar significados em todos os níveis. Mas ‘decodificação’ se utiliza muito para referir-se a reconhecer as palavras pela organização de suas letras, e vamos utilizar neste sentido aqui” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 138, tradução nossa). Do original: “*We put decoding’ in quotes because in fact all levels of language encode meaning and reading involves decoding meaning at all levels. But as ‘decoding’ is widely used to refer to recognising words from their letter patterns, we will use it in that sense here*”.

à exceção da decodificação, os demais níveis são explorados nos ciclos de interação compartilhada entre pais e filhos que ainda não ingressaram na escola. No nível interpretativo, os pais auxiliam o filho para que este seja capaz de relacionar o assunto do texto (campo) com o desenvolvimento do gênero pela perspectiva da criança, por exemplo. Estabelecendo relação com o ambiente escolar, é importante que o professor intermedeie as atividades de leitura e que a criança consiga compreender o que está além do texto conforme sua própria vivência. No nível dedutivo, os pais auxiliam seus filhos para que estes encontrem referências do que já aconteceu ou vai acontecer por meio de “pistas”, que são vislumbradas à medida que os pais leem os textos, aos poucos, relacionando as Etapas do desenvolvimento aos padrões discursivos. Por exemplo, a criança deduz que uma estória terminou quando o cuidador lê que os personagens “viveram felizes para sempre”, visto que a “orientação por meio do campo, do gênero e dos padrões de discurso prepara as crianças pequenas para compreender as palavras de uma estória à medida que são lidas”⁹⁴ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 145, tradução nossa), ou seja, atinge-se o nível literal de língua em contexto.

Gouveia (2014) esclarece que esta abordagem de leitura é compreendida por duas noções: (1) de decodificação e de interpretação, e (2) de conhecimento da língua e da produção de significados e a sua concretização com base na finalidade social. A primeira noção relaciona-se com os níveis de leitura, enquanto a segunda “envolve consciência e percepção linguística de que os textos são artefatos e, como tal, são resultados de escolhas, reconhecendo nessas escolhas a concretização de propósitos sociais e comunicativos” (GOUVEIA, 2014, p. 205). Evidencia-se, novamente, que, por fundamentar-se em uma teoria linguística, o ensino de leitura preconizado pela Escola de Sydney ancora-se em um viés linguístico, tanto no que tange à léxico-gramática e semântica quanto em relação ao nível contextual. Busca-se abordar, além do viés linguístico proposto pela Escola de Sydney, uma compreensão *crítica da leitura*, conforme detalhado na seção subsequente, 4.4.2.

4.4.2 Intersecções e deslocamentos da Pedagogia com base em Gêneros: uma interlocução possível

Martin (1984, 1985, 1986, 1999a, 1999b) procura mostrar, com seus escritos, a importância do domínio dos gêneros escolares, configura letramento por um viés linguístico e, conseqüentemente, não dissociado da análise linguística, seja no nível fonético, léxico-

⁹⁴ Do original: “*this guidance through the field, the genre, and patterns of discourse prepares young children to comprehend the words of the story as they are read*”.

gramatical e semântico, seja no nível contextual (RAMALHO; VIAN JR.; COOPER, 2021). Ser letrado, de acordo com Halliday (1996), é controlar as formas mais elaboradas de linguagem que são usadas na escrita — e o sistema de valores sociais que as acompanha (HALLIDAY, 1996). Neste sentido, este estudo doutoral alia-se à ideia defendida por Silva (2007), a qual está ancorada em Baynham (1995), de que as concepções de letramento como prática social e de letramento sob o viés textual devem ser complementares no ambiente escolar, e não excludentes. No mesmo sentido, Vian Jr. e Faria (2021) apontam caminhos possíveis de interlocução entre a PG e a pedagogia crítica de Freire (GIROUX, 1984; GIROUX; FREIRE; MCLAREN, 1988), concebendo a escrita como uma prática de letramento como importante meio de ascensão de jovens no Brasil.

Assim, assume-se, neste estudo, um diálogo possível entre os estudos Freire e a concepção de letramento como prática social com a teoria proposta pela Escola de Sydney, por se compreender que a perspectiva brasileira é diversa do contexto australiano, local para o qual a PG foi pensada e aplicada inicialmente. Neste sentido, assim como há pontos convergentes entre essas concepções, há pontos de distanciamentos ou deslocamentos.

Busca-se abordar, além do viés linguístico proposto pela Escola de Sydney, uma compreensão ou capacidade *crítica da leitura*, nos termos de Freire (1999 [1982], p. 11), quando o autor nos remete à ideia de que esta “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, no sentido de que as palavras existem no mundo “através da leitura que dele fizemos”, ou seja, o leitor precisa enxergar o mundo e enxergar-se no mundo. Sobre a interlocução entre Freire e LSF, Vian Jr. e Faria (2021, p. 65, tradução nossa) esclarecem que

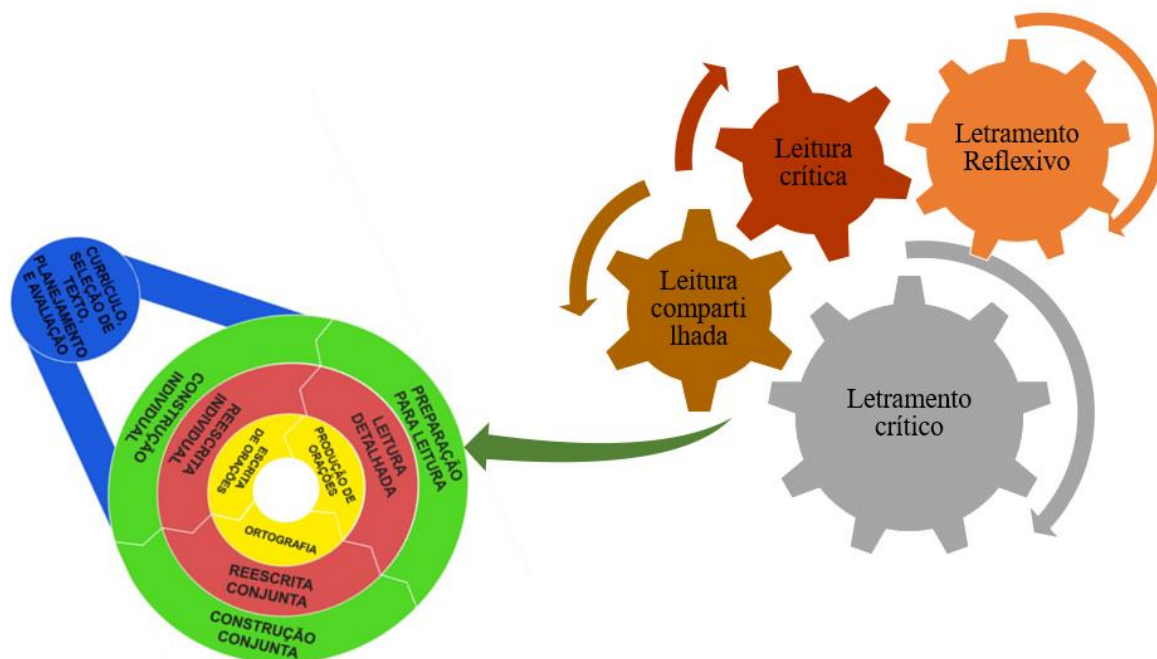
[...] é importante oferecer aos alunos a oportunidade de estabelecer conexões entre sua aprendizagem escolar e outros domínios de sua vida. Para isso, os professores devem desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino explícito de convenções linguísticas adequadas ao ensino da escrita. Essa capacidade de ensinar recursos linguísticos de forma explícita e estabelecer conexões com importantes práticas de letramento do cotidiano é a base do trabalho com letramento crítico⁹⁵.

Dialoga-se, também, neste sentido, com a noção de letramento de reflexão (HASAN, 1996) (cf. seção 4.2.2), estabelecido de forma a priorizar que o aluno indague, analise e reflita sobre as práticas leitoras em sala de aula. Hasan (1996) considera que a importância de um

⁹⁵ Do original: “it is important to offer students the opportunity of establishing connections between their school learning and other domains of their life. To achieve this, teachers should develop pedagogical practices that allow the explicit teaching of language conventions adequate for teaching writing. This capacity to teach linguistic resources explicitly and to establish connections with important daily life literacy practices is the basis of the work with critical literacy”.

aluno questionador reside na necessidade da construção de conhecimento na sociedade, visto que alguém que não aceita algo como inquestionável tende a posicionar-se de forma crítica diante dos problemas sociais.

Figura 11 – Relações entre CEA e leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir da figura de Santorum (2019).

Destaca-se a estratégia *Leitura Detalhada*, prevista no CEA, que pode ser desenvolvida de modo que não somente sejam discutidos os sentidos atribuídos a determinadas palavras ou expressões presentes no texto e selecionadas pelo professor, mas também sejam considerados os motivos pelos quais o autor escolheu determinada expressão em detrimento de outra. A estratégia deve abordar a compreensão e a paráfrase de termos-chave do texto de forma crítica, em que o aluno seja capaz de colocar-se como um ser social que representa determinado grupo social, bem como o autor, e, por isso, suas escolhas são socialmente motivadas. Essa discussão vai além do aspecto linguístico proposto pela PG, mas apresenta especial relevância no que diz respeito aos pontos levantados neste estudo doutoral porque, ao concordarmos com Gouveia (2014) em que a *Leitura Detalhada* potencializa a compreensão leitora e é a base da produção escrita, devemos explorar o letramento como prática social, socialmente e politicamente motivada.

A *Leitura Detalhada*, além de abordar os fraseados importantes para o entendimento em profundidade e a linguagem densa que deve ser “desempacotada” com o auxílio do

professor, deve propiciar uma *leitura crítica* do texto (FREIRE, 1999 [1982]) com vistas ao letramento reflexivo (HASAN, 1996, cf. subcapítulo 4.1). Essa *leitura crítica* deve considerar aspectos relevantes, de forma que o aluno compreenda que, por ser uma atividade social, a leitura transparece escolhas realizadas no momento da escrita que são socialmente motivadas. Assim, uma *leitura crítica* de Artigo de Opinião deve abordar, por exemplo, entre outros questionamentos, (1) quem é o autor (ele é conhecido pelo leitor? Porque o autor está escrevendo um artigo de opinião em um jornal/*web site*? Qual a sua profissão/ocupação? A profissão do autor relaciona-se de alguma forma com o tema debatido? Qual o posicionamento do autor, considerando o debate levantado?); (2) quais argumentos são levantados (o autor utiliza-se do seu próprio conhecimento para construir a argumentação? Quais tipos de argumentos são utilizados?); e (3) como o leitor se posiciona em relação à argumentação (o leitor concorda com os argumentos? Consegue se posicionar de forma favorável ou contrária à argumentação estabelecida? Por quê?).

Em termos sistêmico-funcionais, exploram-se as variáveis contextuais de campo, relações e modo (cf. subcapítulo 2.1). O campo trata do assunto sobre o qual o texto se desdobra; as relações, quem são os participantes, quais são os papéis sociais e qual a relação de poder ou solidariedade entre os envolvidos; e modo refere-se ao papel da linguagem como canal retórico na organização e no encadeamento de ideias. Essas questões são particularmente significativas na abordagem dos gêneros da família dos Argumentos (cf. seção 3.2.1), visto que o aluno deve compreender de forma crítica como se posicionar diante dos problemas sociais enquanto cidadão e como se posicionar no momento da sua própria escrita.

Destaca-se, igualmente, a importância da *Preparação para a Leitura*, estratégia ancorada na noção de andaime, previsto pela PG, pois prepara o aluno para a leitura, ampliando o conhecimento sobre o campo com informações relevantes sobre o texto a ser lido, antes da realização da leitura. Além disso, a *Preparação para a Leitura* inclui a leitura de forma compartilhada com o professor, com o apontamento de características do gênero, com seu objetivo sociocomunicativo, suas etapas e suas fases. Destaca-se, neste sentido, que a *Preparação para a Leitura* seja uma atividade na qual os estudantes sejam confrontados com os motivos pelos quais um determinado gênero foi escolhido para ser debatido em aula, por que o autor escreveu sobre aquele assunto e como o professor pode contribuir para que o aluno se posicione em face do tema abordado.

Salienta-se, por fim, que Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem a linguagem como uma atividade social com destaque às funções que os usuários constituem em seus contextos sociais, e, portanto, não há divergência em considerar os pontos aqui levantados e nos capítulos

anteriores (cf. subcapítulo 2.1), pois há uma complementaridade teórica com vistas ao contexto brasileiro. Da mesma forma, a PG, proposta pela Escola de Sydney, preconiza que as estratégias de ensino visem aumentar a consciência do aluno (VIAN JR.; FARIA, 2021), e a interlocução estabelecida não foge ao escopo da teoria proposta. Assim, proponho que a PG, uma metodologia que defende o ensino explícito de gêneros em sala de aula, compreenda estratégias que envolvem a leitura considerando a importância social de forma igualmente explícita.

Há uma busca, neste estudo doutoral, em demonstrar a importância da leitura compartilhada e da leitura crítica, quando exploradas por meio das estratégias de ensino do CEA, a saber, a *Preparação para a Leitura* e a *Leitura Detalhada*. Com o objetivo de analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de leitura previstas pelo CEA em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, é relevante explorar os conceitos que subjazem os discursos pedagógicos que permeiam as atividades de leitura com base na análise de um modelo que explora a natureza do conhecimento por meio de práticas pedagógicas.

5 O PINTOR E A SUA TELA: CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA



Neste capítulo são contextualizados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado. Com o objetivo de esclarecer ao leitor o lugar na qual a pesquisa se desdobra, sua história, seu ambiente, sua metodologia, suas peculiaridades no contexto social e educativo brasileiro, é apresentada a história dos Colégios Militares no Brasil bem como um breve histórico do Colégio Militar de Porto Alegre.

É uma das maiores obras de Velázquez e aquela em que ele se esforçou ao máximo para criar uma composição ao mesmo tempo complexa e crível, que transmitisse a sensação de vida e realidade, e ao mesmo tempo continha uma densa rede de significados. [...] A presença do espelho torna a pintura um reflexo do ato de ver e faz o espectador se perguntar sobre as leis da representação, sobre os limites entre pintura e realidade e sobre seu próprio papel dentro da pintura⁹⁶ (LAS MENINAS, Museu del Prado, 2015, n.p., tradução nossa).

Traçando um paralelo com a pintura *As Meninas*, de Diego Velázquez, como professora e como pesquisadora em Estudos da Linguagem, pergunto-me sempre: quais são os limites entre a pintura (a pesquisa) e a realidade (a ação) em sala de aula? Enxergar-se, ao mesmo

⁹⁶ Do original: “*Es una de las obras de mayor tamaño de Velázquez y en la que puso un mayor empeño para crear una composición a la vez compleja y creíble, que transmitiera la sensación de vida y realidad, y al mismo tiempo encerrara una densa red de significados. [...] La presencia del espejo convierte el cuadro en una reflexión sobre el acto de ver y hace que el espectador se pregunte sobre las leyes de la representación, sobre los límites entre pintura y realidad y sobre su propio papel dentro del cuadro*”.

tempo, como ator-pesquisador preocupado com as mudanças sociais que deveriam ser promovidas pela escola e docente que quer melhorar o seu desempenho e dos seus alunos é questionar-se sobre o seu próprio papel neste ambiente, que, como na pintura, se mostra com luzes difusas e carregadas de significados subjetivos. Compartilho a ideia do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire (2021b [1996], p. 25), quando ele coloca que

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O presente capítulo é dividido em dois subcapítulos. No subcapítulo 5.1, são apresentadas as concepções relativas à pesquisa no ambiente escolar, bem como o histórico e a definição da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011; GRAY, 2012). No 5.2, são identificados os primeiros passos metodológicos, o planejamento da pesquisa (GRAY, 2012) com detalhamento do contexto e dos participantes de pesquisa (seção 5.2.1). O estudo do contexto desdobra-se na história dos CMs no Brasil (subseção 5.2.1.2), bem como na história do CMPA (5.2.1.3). Os demais passos metodológicos, na seção 5.2.2, abrangem a ação, a observação e a reflexão da pesquisa-ação, que inclui a seleção e a organização do *corpus* de pesquisa (subseção 5.2.2.1).

5.1 A PESQUISA NO AMBIENTE ESCOLAR

Os alunos que atuam nesta pesquisa não são sujeitos de pesquisa, são *participantes* e, como tal, estabelecem um canal dialógico ativo com a professora-pesquisadora. O ambiente escolar é demasiado complexo⁹⁷ (MORIN, 2004) e não pode ser simplificado na busca por resultados imediatos; essa é uma das razões pelas quais a escolha da metodologia se volta para o processo e busca compreender como a prática acontece em uma sala de aula, e a pesquisa constitui-se em uma forma de comprometimento dos pesquisadores com os participantes envolvidos.

Com o objetivo de esclarecer como a presente pesquisa foi delineada, metodologicamente, pode-se afirmar que o desenvolvimento que culminou com este estudo doutoral apresenta os seguintes passos:

⁹⁷ Edgar Morin (2000, p. 191-192) esclarece que o ideal da simplicidade “tem sido fecundado nas ciências físicas, promovendo as descobertas das leis físicas, das moléculas, dos átomos, partículas, [...] mas tem sido esterilizante no plano intelectual. As ciências humanas e sociais são condenadas a não poderem se furtar ao desafio da complexidade”.

1. Pesquisa de base bibliográfica e epistemológica sobre o aporte teórico da LSF e da PG da chamada Escola de Sydney (cf. capítulos 2 e 3);
2. Pesquisa de base bibliográfica sobre as concepções de letramento e leitura (cf. capítulo 4);
3. Proposta de interlocução entre a PG, que prevê, em seu CEA, a *Leitura Detalhada* e a *Preparação para a Leitura* (cf. seção 3.3.1), alicerçada em uma concepção de *leitura compartilhada* (cf. seção 4.4.1), o *letramento crítico* de Freire (cf. seção 4.1.1) com uma concepção de *leitura crítica* (cf. seção 4.1.1), e o *letramento reflexivo* de Hasan (cf. subcapítulo 4.2);
4. Planejamento da implementação do CEA em uma pesquisa-ação segundo os pressupostos da PG e interlocuções do item anterior e PSD e PED do CMPA;
5. Implementação do CEA em uma turma de oitavo ano do EF de uma escola da rede pública federal, o CMPA;
6. Trabalho de descrição, de operacionalização e de interpretação do resultado da implementação do CEA.

Assim, são detalhados, nas seções subsequentes, os motivos pelos quais a pesquisa-ação foi escolhida no desenvolvimento do presente estudo doutoral.

5.1.1 A pesquisa-ação: histórico e definição

Nesta seção, são abordados os motivos pelos quais a metodologia de pesquisa escolhida é a pesquisa-ação, visto que esta não somente analisa o mundo, mas tenta transformá-lo (GRAY, 2012). A pesquisa em sala de aula exige do professor se enxergar em seu lugar, com suas virtudes e seus erros, como o pintor se enxerga quando pinta a si mesmo na sua tela. A sala de aula não é somente o ambiente da investigação da pesquisadora; também é seu próprio lugar de fala e de escuta (FREIRE, 2021b [1996]), pois o professor-pesquisador tem o compromisso de ouvir os seus alunos tanto quanto dizer a sua palavra, em um exercício dialógico. Ao optar pela pesquisa-ação em um projeto desenvolvido por mim, precisei olhar-me no e do espelho e analisar quem são os atores envolvidos. Neste contexto, faço pesquisa porque

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021b [1996], p. 30-31).

Ao optar pela pesquisa-ação, foi preciso indagar-me, constatar, intervir, em ciclo que exige que a pesquisadora-professora mobilize a teoria e a prática. Morin (2004, p. 23) esclarece que quem pesquisa em seu ambiente de trabalho tem como objetivo a melhoria do seu contexto e a própria autorrealização com vistas a tornar-se um “profissional que reflete sobre a sua própria ação”.

Não existe consenso sobre a origem da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; BARBIER, 2007), visto que há indícios do início da sua aplicação antes de o próprio termo “pesquisa-ação” ter sido instituído e reconhecido na literatura. Há estudos que indicam que a pesquisa-ação foi aplicada em Viena e apresentada na Alemanha, em 1913 (TRIPP, 2005). Alguns autores (LAPASSADE, 1991; ÉDEN; HUXHAM, 2000; DICK, BARBIER, 2007; DICK; STRINGER; HUXHAM, 2009) afirmam que John Collier teria cunhado o nome “pesquisa-ação”, em seus estudos sobre indígenas americanos, na década de 40. Outros autores (WESTBROOK, 1995; BASKERVILLE, 1999; MORIN, 2004; TRIPP, 2005) sustentam que foi Kurt Lewin, com seus estudos acerca da escassez alimentar da população norte-americana, no período pós-Segunda Guerra Mundial, o pioneiro a utilizar essa terminologia. Tripp (2005, p. 445) afirma que, por apresentar uma forma de investigação que se volta para a própria prática, a pesquisa-ação poderia, até mesmo, remontar a um passado mais distante, aos antigos gregos, “simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. Com relação à sua aplicação, a pesquisa-ação apresenta um período em que influenciou muitas pesquisas nos Estados Unidos, principalmente entre os anos 30 até o fim dos anos 60. Depois deste ínterim, com o declínio de outras correntes metodológicas, essa abordagem motivou pesquisas na Europa e no Canadá, até atualmente. Na América Latina, o maior expoente da pesquisa-ação é Paulo Freire, com *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2021a [1968]), em Educação popular de jovens e adultos.

Existem muitas definições possíveis de pesquisa-ação, e, para esta tese, alinhamo-nos àquela estabelecida por Thiollent (2011, p. 20), em que o autor a coloca como uma pesquisa social realizada quando há “uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Assim, a pesquisa-ação é um dos tipos de pesquisa em que o pesquisador estabelece estreita relação com a ação desenvolvida e busca a solução de um problema social, de modo que pesquisador e participantes de pesquisa interajam de modo participativo (THIOLLENT, 2011). Especificamente na área pesquisada, a área educacional, esse viés metodológico apresenta-se como uma forma de pensar o fazer pedagógico, em que o professor-pesquisador se volta às suas correntes teóricas e se pergunta se

elas realmente funcionam em sala de aula, com o objetivo de melhorar o desempenho de seus alunos. “O pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18). No subcapítulo seguinte são detalhados os passos metodológicos.

5.2 A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA: PASSOS METODOLÓGICOS

Na concepção adotada nesta tese, a pesquisa-ação exige uma relação entre os participantes envolvidos e que o pesquisador tenha algo a *dizer* e a *fazer* em sua pesquisa (THIOLLENT, 2011). Como professora-pesquisadora, tenho muito a dizer a meus alunos, pois me vejo sempre de volta ao espelho, procurando ser uma docente melhor todos os dias. O *fazer* não se limita somente ao ato de ensinar em sala de aula, mas implica pesquisá-la, pois, “com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 16). Para uma docente que passou a maior parte da sua carreira atuando em Educação popular na periferia de Porto Alegre, que fez daquele lugar também a sua pesquisa de mestrado (PIRES, 2017), ver-se em uma instituição militar e aplicar uma metodologia de ensino que vise ao aumento de consciência dos alunos pode parecer uma contradição. Isso acontece porque o encadeamento previsto na pesquisa-ação se baseia na concepção de educação libertadora (FREIRE, 2021b [1996]; THIOLLENT, 2011), já que procura dialogar com os participantes de pesquisa sobre a própria pesquisa como forma de mudar o mundo.

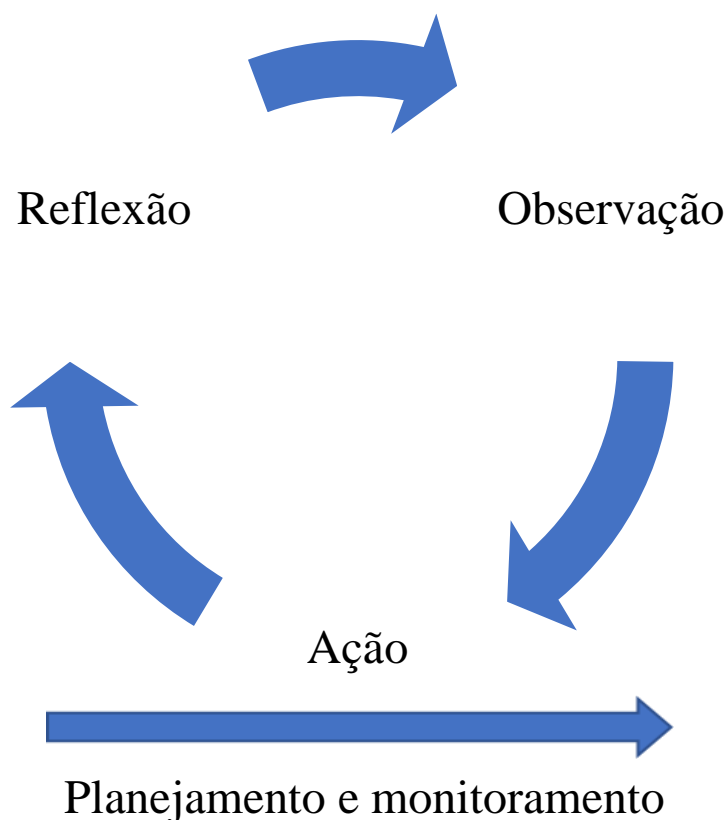
Eu acredito que mudar o mundo é um dos nossos sonhos quando escolhemos a licenciatura, independentemente de estarmos em uma escola municipal da rede pública de Porto Alegre, no Instituto Federal em Alegrete ou no Colégio Militar de Porto Alegre. Todos esses lugares pelos quais passei contribuíram para lapidar a professora-pesquisadora que sou hoje. As escolhas teórico-metodológicas passam por quem sou e por quem fui neste caminho. Ao dialogar com Freire (2021a [1968], 2021b [1996], 2021c [1997]), percebi que não preciso estar na escola pública periférica para fazer a diferença na vida dos alunos; eu posso estar em uma instituição conhecida e reconhecida por colocar muitos alunos nas cadeiras das universidades — lugar, aliás, que deveria ser acessível a todos — e perceber que nesta instituição reconhecidamente elitista também há fragilidades e problemas a serem resolvidos. Isso ocorre porque o trabalho de professor e de pesquisador não deve ser balizado pela concepção de que alunos com mais acesso a oportunidades escolares estão isentos de problemas de aprendizagem.

Sobre isso, Thiollent (2011, p. XX) coloca que há muitos defensores da aplicação da pesquisa-ação somente nas classes populares, já que é vista como forma de engajamento sociopolítico, mas toda pesquisa que tem “uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas”, é uma pesquisa-ação.

Segundo Gray (2012), há variadas possibilidades de pesquisa, mas a pesquisa-ação volta-se para a participação e a pesquisa de forma conjunta, com foco na melhoria da própria prática profissional. Entende-se, portanto, que a metodologia pode ser utilizada em pesquisas no campo educacional, pois, “ao tratar de problemas da vida real, quem faz pesquisa-ação se envolve diretamente no processo de pesquisa como um agente de transformação, dedicado não apenas a estudar organizações e processos, mas também a melhorá-los” (GREY, 2012, p. 254).

Assim, ao buscar responder à pergunta de pesquisa *como a leitura compartilhada pode impulsionar a capacidade leitora crítica dos alunos?* (cf. capítulo 1), entende-se que os acontecimentos em sala de aula não são lineares, da mesma forma que a pesquisa-ação engloba etapas que, por vezes, sobrepõem-se em uma pesquisa. Neste momento, é importante ressaltar a escolha das etapas da pesquisa desenvolvida. De acordo com Thiollent (2011, p. 47), “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de passos rigidamente ordenados”. Por compreender a escolha do autor em apresentar somente um ponto de partida e um ponto de chegada como essenciais, visto que a pesquisa-ação precisa ser adaptada em muitos momentos por causa das circunstâncias, esta tese alinha-se a Gray (2012), que apresenta os passos de ação, observação e reflexão, com o planejamento e o monitoramento do pesquisador ao longo do processo, conforme Figura 12.

Figura 12 – Modelo de pesquisa-ação



Fonte: Adaptada de Gray (2012, p. 259).

Os passos para a ação, a observação e a reflexão apresentam-se em ciclos, pois transparecem a ideia de continuidade, de que ocorrem a todo o momento, e não somente no início da pesquisa. O planejamento inclui a identificação dos participantes envolvidos na pesquisa, o campo, o diagnóstico da situação e a identificação do problema (THIOLLENT, 2011); pensar o tema da pesquisa e qual objetivo se busca alcançar com base na identificação do problema. Conforme este passo vai delineando-se, é necessário escolher o viés teórico pertinente, que nesta tese de doutorado é a PG (ROSE; MARTIN, 2012), conforme detalhado no capítulo 3. O monitoramento deve permear toda a pesquisa, visto que o pesquisador é responsável por todo o processo de aplicação. A ação é a aplicação desta metodologia no mundo real, que é o contexto de sala de aula, com a coleta de dados dos participantes. A coleta de dados inclui a observação dos participantes, os registros de áudio e as anotações em um Diário de Campo, que incluem informações pertinentes para o andamento da pesquisa, conforme preconiza Thiollent (2011). A observação, por sua vez, volta-se para a análise do impacto que a ação provocou nos participantes. De acordo com Gray (2012, p. 261),

[...] isso pode incluir o fornecimento de descrições autênticas do que foi realizado. Elas podem ser factuais (p. Ex., transcrições de conversas) subjetivas (como diários ou reflexões pessoais) ou narrativas que preservem o anonimato dos participantes, mas que sejam usadas para destacar questões explicitamente.

Finalmente, a reflexão é a avaliação de todo o projeto de pesquisa, que engloba principalmente a questão da transformação dos participantes envolvidos. A pesquisa-ação, bem como toda proposta pedagógica, busca a transformação dos participantes envolvidos, e a reflexão é o momento em que o pesquisador considera e avalia se realmente as transformações ocorreram. Gray (2012) estabelece que neste passo o pesquisador deve refletir sobre a aplicabilidade do projeto de pesquisa em outros ambientes, se houve ou não aprendizagem, qual o seu impacto social, qual o papel do pesquisador, como foram registrados seus dados, como foram interpretadas as ações etc. Nesta seção, foram apresentados os passos que compõem a pesquisa-ação e de que forma se desdobram cada uma. Na seção seguinte, descreve-se como cada uma foi mobilizada no momento da investigação.

5.2.1 Planejamento da pesquisa-ação

O planejamento da pesquisa precisa identificar os participantes, o campo da pesquisa e a identificação do problema. Com objetivo de conhecer melhor os participantes envolvidos, foram realizadas algumas entrevistas informais com os colegas da disciplina de Língua Portuguesa do Colégio Militar, bem como com o coordenador da disciplina. Além deles, foram entrevistados os coordenadores pedagógicos, para compreender de que forma a escola poderia ser alvo de uma intervenção de uma pesquisa de doutorado. Por tratar-se de uma instituição militar, nenhum servidor militar conversa, mesmo que informalmente, com pesquisador algum sem que ocorra a autorização expressa do comandante do CMPA. Depois de ser entrevistado e expor os objetivos de pesquisa, o comandante autorizou toda e qualquer atividade cujo objetivo fosse a melhoria do desempenho dos alunos em sala de aula. Além das entrevistas, o comandante da Companhia de Aluno forneceu dados referentes aos alunos para compreender a situação do CMPA no contexto social vigente. Além disso, foram levantados alguns dados do Sistema de Ensino Militar Brasileiro no *site* da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que apresenta dados históricos, leis que regem os CMs, sua filosofia militar e a abertura aos alunos civis etc.

A participação em conselhos de classe e de reuniões ocorreu entre janeiro e março de 2021, momento em que ainda vivenciávamos a pandemia de COVID-19 no Brasil e no mundo.

Em razão disso, as aulas ocorriam de forma híbrida, ou seja, os alunos frequentavam a escola em alguns dias da semana, com aulas presenciais, e em outros dias tinham aulas em um ambiente virtual, em casa. Essa situação expôs muitas fragilidades dos alunos, muitas vezes sem acesso à internet, ou sem um ambiente adequado à aprendizagem. Em consonância com a equipe de supervisão pedagógica e a coordenação de Língua Portuguesa do CMPA, decidiu-se que seria interessante oferecer aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental um projeto de letramento cujo objetivo fosse a melhora nos parâmetros de aprendizagem dos alunos. Os participantes de pesquisa seriam alunos do referido ano de uma escola que oferece, no turno inverso, um projeto voltado para a leitura e a escrita de textos. O projeto, intitulado Ateliê do Casarão da Várzea, foi planejado para ocorrer às segundas-feiras, com duração de 1 hora e 30 minutos, com 15⁹⁸ vagas para que os alunos se matriculassem em uma atividade extracurricular, cuja participação seria voluntária, sem nenhum tipo de seleção prévia dos estudantes, somente a ordem de matrícula, que o aluno realizaria diretamente na escola. O número de vagas foi estabelecido considerando a ideia de que, com um número reduzido de participantes, seria possível atender aos alunos de forma individualizada e oferecer maior suporte.

O projeto iniciou-se em agosto de 2021, com a participação de dez alunos. À medida que o projeto avançava, as demais atividades extracurriculares do CMPA, que estavam fechadas devido à pandemia, reabriam. Os alunos, ansiosos pela volta das atividades físicas e pelo contato com os colegas, diminuíram a sua participação no projeto de letramento até esvaziá-lo por completo. Os alunos verbalizaram a necessidade de participar de atividades que não conseguiram frequentar desde o início do distanciamento social, imposto a todos. Dessa forma, o planejamento de pesquisa foi mudado, e decidiu-se aplicar a PG e o CEA (cf. seção 3.3.1) em uma turma de oitavo ano do ensino regular. Considerando o que Morin (2004) estabelece, isto é, que a pesquisa-ação deve ser necessariamente participativa, os alunos do oitavo ano foram questionados sobre a possibilidade de serem participantes de uma aplicação em sala de aula. Uma turma mostrou-se um pouco receosa, lacônica, pois “poderia prejudicá-los na classificação do Batalhão Escolar”⁹⁹. Outra turma mostrou-se aberta à possibilidade, e as conversas

⁹⁸ A ocorrência da presente pesquisa foi presencial, com respeito à legislação vigente, conforme Decreto n. 56.025, de 9 de agosto, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, respeitar-se-á a necessidade do “distanciamento físico mínimo de 1 (um) metro entre pessoas em ambientes fechados, desde que seja mantida a ventilação natural cruzada e que o uso obrigatório de máscara de proteção facial seja supervisionado” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, n.p.).

⁹⁹ De acordo com o Regimento Escolar do CMPA, o Batalhão Escolar é composto pelos alunos do colégio, que são classificados de acordo com as suas notas. Os alunos que obtêm média superior a 8, em todas as disciplinas, no fim do trimestre, são premiados com um Alamar.

avanzaram naturalmente, com interesse dos próprios alunos em participar. Sobre isso, Thiollent e Oliveira (2016, p. 3) colocam que

A participação nos projetos se apresenta com vários tipos, modalidades e graus de intensidade. A participação se refere à qualidade de um relacionamento em que a imposição e o constrangimento são evitados e substituídos por um sentimento de pertença, com compartilhamento ou reciprocidade. A participação não é uma alternativa de tipo “sim” ou “não”. Existe escala com graus altos e baixos, fluando no tempo e evoluindo de modo crescente ou não.

Assim, com a sinalização por parte dos alunos em aceitar participar da pesquisa, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de cooperação na pesquisa, visto que todos os envolvidos deveriam sentir-se à vontade com a participação. Como bem destacam Thiollent e Oliveira (2016, p. 3),

[...] a cooperação é um processo dinâmico e evolutivo entre dois ou mais atores. [...] Desde o início do projeto, é preciso avaliar a disposição dos atores a cooperarem (cooperatividade) entre si para definir uma ação possível, com suas implicações em termos de expectativas de ganhos materiais ou simbólicos.

Dessa maneira, aos alunos foi avisado que o objetivo da aplicação da PG era melhorar os níveis de leitura no ambiente escolar. Considerando que a sala de aula é o ambiente no qual a pesquisa é aplicada, pretende-se, neste sentido, “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa” (BRASIL, 2012, n.p.), pois os alunos, ao participarem da pesquisa, podem diminuir suas dificuldades e aumentar as chances de apresentar melhor desempenho escolar. Como contribuição, pretende-se beneficiar diretamente os discentes envolvidos, na medida em que os participantes são expostos a uma metodologia de ensino cuja finalidade se volta para aqueles com maiores dificuldades. No mesmo sentido, os benefícios indiretos decorrem do fato de que as pesquisas realizadas “em comunidades”, ao voltarem-se para uma metodologia que reflete sobre como ocorrem os processos de leitura em língua materna e para o seu aprimoramento com vistas à aprendizagem dos alunos na escola básica –, “sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão” (BRASIL, 2012, n.p.).

Conforme previsto Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016, n.p.), as etapas preliminares de uma pesquisa incluem “contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas”. Antes de iniciar a pesquisa na escola, foram entregues aos possíveis participantes duas vias do Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), que foi discutido, com as eventuais dúvidas esclarecidas, para que fossem assinadas em casa, depois da anuência e ciência de seus responsáveis legais, caso concordassem. Foi estimulado que os participantes conversassem com seus responsáveis e que fossem capazes de explicar a estes a natureza da pesquisa. Aos representantes legais foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), visto que os alunos são menores de idade. À escola foi entregue o Termo de Anuência (Anexo 3), para conhecimento detalhado da pesquisa a ser implementada.

Na pesquisa-ação, a relação entre os participantes e o pesquisador tem uma relevância que reside na construção de um vínculo que vai além de uma aplicação de um projeto de pesquisa. Neste sentido, é de suma importância que os participantes se sintam parte de uma pesquisa que tem por finalidade melhorar seus níveis de leitura. Aos alunos que não quisessem participar da pesquisa poderiam frequentar as aulas normalmente, e somente os alunos que aceitassem participar da pesquisa formalmente teriam suas produções analisadas e seus dados coletados no momento da ocorrência da pesquisa. Nenhum aluno, no entanto, se opôs a participar.

O planejamento das ações passou também pelo estudo do PSD e do PED, que é unificado em todos os CMs do Brasil. Os alunos sabiam que seguiríamos o que estava ali proposto, mas que seriam expostos a outra metodologia de ensino-aprendizagem. O planejamento das aulas foi feito de forma que: (1) atendessem ao currículo do CMPA, incluindo todos os pontos a abordar aula a aula; (2) utilizasse a PG como viés teórico; (3) atendessem aos objetivos da pesquisa realizada. Foram, desta forma, planejadas a ação, a observação e a reflexão, evidenciadas a seguir.

5.2.1.1 Planejamento da pesquisa ação: detalhamento do contexto e dos participantes de pesquisa

Nesta subseção apresento o contexto no qual a pesquisa se desenvolve. Exponho, desta forma, o surgimento dos Colégios Militares no Brasil, seus fundamentos históricos e seu funcionamento. Além disso, apresento o Sistema Colégio Militar do Brasil e a sua orientação pedagógica, que culmina com a apresentação do lugar da Língua Portuguesa. Por fim, discorro sobre o Colégio Militar de Porto Alegre e o perfil do aluno que frequenta esta instituição, que é o ambiente em que a pesquisa se desenvolve.

5.2.1.2 História dos Colégios Militares no Brasil

Os Colégios Militares são instituições de ensino básico federal cuja finalidade é o atendimento ao ensino preparatório e assistencial cujas suas vagas se destinam aos dependentes de militares (alunos amparados) e àqueles oriundos de processo seletivo (concurados). CMs são preparatórios, porque apresentam como um dos seus objetivos principais preparar seus alunos para integrar corporações militares superiores, bem como cursos superiores civis; e são assistenciais, porque assistem aos dependentes de militares do EB. Os CMs estão subordinados à DEPA, que, por sua vez, está subordinada ao Ministério da Defesa.

Os CMs são organizações militares cujas raízes remontam ao Período Imperial, momento político-social brasileiro marcado por disputas internas e conflitos entre o Brasil e os países vizinhos. Historicamente, os CMs foram instituídos no Brasil para acolher filhos de militares removidos ou mortos em combate em virtude da Guerra do Paraguai, com o estabelecimento do primeiro CM em 1862, no Rio de Janeiro: o Imperial Colégio Militar. Na época, reivindicava-se uma instituição escolar que garantisse o acolhimento de filhos de militares e mantivesse a filosofia militar.

Foi o reconhecimento, pelo Duque de Caxias, da necessidade de amparo aos dependentes dos militares que deu origem ao SCMB. Eliminar ou minimizar aquelas desvantagens produzidas pelas características intrínsecas ao labor castrense (movimentações constantes, moradia em localidades inóspitas, menor convivência com a família etc.) (BRASIL, 2021, p. 18).

Neste contexto, porque tinham um objetivo assistencial, voltado às famílias militares, principalmente aos órfãos, os CMs que viriam a ser criados funcionavam no regime de internato. Freire (2006) coloca que esses estabelecimentos de ensino nascem com uma dicotomia, visto que eram, ao mesmo tempo, assistenciais e elitistas. Assistenciais, porque acolhiam jovens com pouca ou nenhuma perspectiva e davam-lhe formação intelectual e militar; elitistas, pois aceitavam somente alunos alfabetizados em um período em que a sociedade brasileira era majoritariamente analfabeta (em torno de 85% da população). Depois do estabelecimento do CM do Rio de Janeiro, foram fundados o de Porto Alegre, em 1912, e o de Fortaleza, em 1919. Inaugurava-se, assim, o sistema de escolas militares no Brasil.

O Sistema de Ensino do Exército, conforme conhecido atualmente, foi criado em 1999, por meio da Lei n. 9.786. De acordo com o Art. 3 dessa lei, que dispõe sobre o ensino no EB, sua fundamentação deve seguir os seguintes princípios:

I – Integração à educação nacional; II – seleção pelo mérito; III – profissionalização continuada e progressiva; IV – avaliação integral, contínua e cumulativa; V – pluralismo pedagógico; VI – aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; VII – titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999, n.p.).

Além dos alunos amparados, o SCM abre vagas aos dependentes de civis, que prestam concorrido concurso público para poder matricular-se em uma escola pública federal. Muitos estudam em cursos preparatórios por mais de um ano para poder ingressar em uma instituição com preceitos militares, onde os alunos aprendem a marchar, a engajar-se em grupos de artilharia, cavalaria e infantaria e aprendem sobre a história militar. Nos CMs, os alunos devem prestar continência aos militares e trajar-se de acordo com o regimento interno de cada CM, cortar e pentear o cabelo de forma padronizada. Nessas instituições, não há espaço para alterações: cumpre-se o que é determinado pelo comandante. É importante salientar que os CMs são considerados territórios do EB, sendo, portanto, um quartel, cujos comandantes são as figuras de autoridade máxima.

As famílias que decidem matricular seus filhos em um CM, seja por amparo, seja por concurso público, sabem que terão de se submeter a um conjunto de regras que dificilmente poderão ser negligenciadas. Isso ocorre em parte porque existe a crença nas instituições militares como símbolos de organização e de ética e na escassez de opções de escolas públicas “de qualidade”¹⁰⁰. Sobre o perfil de alunos dos CMs, Freire (2006, p. 9) coloca que

[...] convivem no Sistema duas realidades: de um lado, os alunos “concurados”, aprovados para o ingresso após rígida seleção intelectual; de outro lado, os alunos “amparados”, que ingressaram – sem seleção intelectual – através das cláusulas de amparo assistencial. [...] Os alunos “concurados” não demandam formação para competências, não têm como principal intenção, quando ingressam, a formação ampla e cidadã preconizada pela PP, já que em seus próprios estratos sociais de origem obtêm esta formação. O que eles mais objetivam é um Colégio de “conteúdos” fortes e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações.

Em 1912, foi criado o CM de Porto Alegre, que foi extinto em 1938 como escola básica, tornando-se Escola Preparatória de Porto Alegre (EPPA) ou Escola de Formação de Cadetes, como era conhecida. Neste período, o prédio de estilo neoclássico foi ampliado devido ao grande número de alunos. A EPPA oferecia ensino com vistas para o ensino preparatório militar e foi fechada na década de 60, quando o CMPA foi reaberto. A expansão do Sistema acontece

¹⁰⁰ Não é o objetivo desta tese discutir os motivos pelos quais os CMs são reconhecidos pela sua qualidade, mas existe uma seleção importante do perfil de aluno quando há abertura de vagas e estas são muito concorridas. Além disso, alunos que são reprovados em mais de um ano são desligados automaticamente do CM, o que resulta, de forma natural, em uma distinção importante das demais instituições públicas brasileiras.

na década de 90, com a reabertura gradual de colégios já existentes e a criação de outros, incluindo o de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Atualmente, há 14 escolas militares federais subordinadas ao Sistema de Ensino do Exército Brasileiro.

Figura 13 – O Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: DEPA (2022, n.p.).

Os CMs, por incluírem-se em um sistema unificado de ensino, seguem a mesma base curricular pedagógica de ensino por Competências¹⁰¹. Em 2012, foram aprovadas as suas diretrizes, o que culminou com a elaboração do Projeto Pedagógico dos CMs no Brasil. Este movimento

[...] voltou-se, principalmente, para as ações didático-metodológicas destinadas à formação do aluno do Colégio Militar que precisam estar em consonância com a legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais), levando-se em conta o perfil etário, afetivo e cognitivo de seu público e a finalidade de sua missão (BRASIL, 2021, p. 12).

¹⁰¹ “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10, grifos do original).

O ensino de Língua Portuguesa está inserido em um contexto de desenvolvimento de competências com vistas às práticas sociais da leitura e da escrita. O planejamento é unificado em todos os colégios do Sistema por meio do PSD e do PED. O primeiro é um currículo com as bases filosóficas aprovadas pela DEPA, enquanto o segundo são módulos de ensino que preveem como o currículo será desdobrado em sala de aula, planejado por professores que integram o quadro dos CMs no Brasil.

Figura 14 – PSD de Língua Portuguesa

Área 1- Prática de escuta de textos orais e leitura de textos

O original assinado encontra-se arquivado na Seção de Ensino da DEPA

PSD – Língua Portuguesa – 8º ano EF

21

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO EF



Competências	Habilidades	Objetos do Conhecimento
C1	H01	- Texto teatral - Texto de opinião
C2	H02, H03	
C3	H04	
C4	H05, H06, H07	
C5	H08, H09, H10	
C6	H11, H12, H13, H14, H15	
Carga horária aproximada do trimestre: 15 h/a		

Fonte: Plano de Sequência Didática (BRASIL, 2019, p. 23).

Os documentos norteadores com Competências e Habilidades de cada ano-ciclo são resultado de uma demanda do EB, de 2012, para implementar o Ensino por Competências em todo o SCMB¹⁰², adequando toda a estrutura metodológica dos CMs, com o objetivo de

¹⁰² De acordo com o Regulamento dos Colégios Militares, todos os CMs devem submeter-se à mesma Proposta Pedagógica: “Art. 4º A ação educacional desenvolvida nos Colégios Militares é feita segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro e tem como metas gerais, em sua proposta pedagógica: I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência; II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes; III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas; IV -

“estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes” (BRASIL, 2021, p. 14). As sequências didáticas não podem ser alteradas, seja em sua ordem, seja em sua carga-horária destinada a cada atividade prevista. Na subseção seguinte, são detalhadas as características do CMPA, desde o seu histórico até o perfil dos alunos atendidos pela instituição.

5.2.1.3 Colégio Militar de Porto Alegre e os participantes de pesquisa

O CMPA foi criado em 1912 por decreto do presidente Marechal Hermes da Fonseca com o objetivo de ser uma escola preparatória militar. Sua arquitetura marcante em frente ao parque da Redenção, em Porto Alegre, remonta ao estilo neoclássico em uma construção de 1872. Em 1938 o Colégio Militar foi fechado e passou a funcionar como escola preparatória de 1939 a 1961 devido, principalmente, ao momento histórico evidenciado pelo período entreguerras.

Figura 15 – Fachada do CMPA na década de 30



Fonte: CMPA (2022, n.p.).

Nos anos de 2020 e de 2021, o CMPA tinha matriculados aproximadamente 900 alunos: 35% destes entraram por processo seletivo, que ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, e 65% foram amparados, em concordância à Portaria n. 42, de

preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los; V - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos; VI - estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte; e VII - despertar vocações para a carreira militar” (BRASIL, 2008, p. 2).

6/2/2008 (conhecida como R69), que estabelece o Regulamento dos CMs (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2008). De acordo com dados de novembro de 2021, o contingente de alunos do CMPA está distribuído da seguinte forma:

Tabela 1 – Número de alunos do CMPA

Ano	Quantidade de alunos	Acesso			Dependente			Nação Amiga	Necessidades Especiais
		Processo seletivo	R69	EB	Outras forças	Força auxiliar	Civis		
6º EF	89	35	54	46	8	2	33	0	3
7º EF	120	35	85	68	10	7	35	0	2
8º EF	114	36	78	60	10	10	34	0	0
9º EF	145	34	111	92	13	7	33	0	2
1º EM	143	103	40	79	15	10	39	0	0
2º EM	137	33	104	87	4	11	35	0	1
3º EM	154	38	116	102	11	4	37	0	1
Total	902	314	588	534	71	51	246	0	9

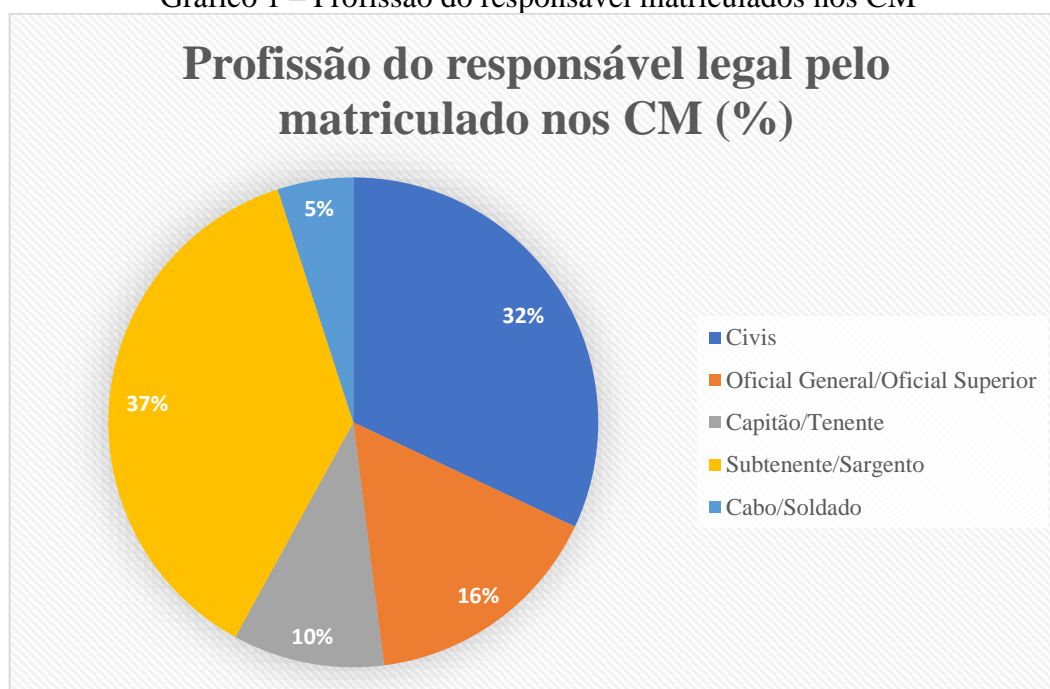
Fonte: Dados obtidos pela autora, cf. CMPA (2020).

Os dados mostram que a maioria dos alunos do CMPA amparados pela R69 é dependente de militares do EB, além de outras forças (Marinha e Aeronáutica) e de Força auxiliar (policiais e bombeiros). Isso ocorre principalmente porque os militares da ativa do EB são transferidos compulsoriamente a cada dois anos, enquadrando seus dependentes na categoria que oportuniza a estes concorrer por uma vaga em um CM. Neste cenário, há muitos alunos com históricos escolares desafiadores¹⁰³. Os alunos com necessidades especiais são ainda um pequeno número, 1%, visto que a inclusão ainda é um processo recente nos CMs (começou em 2016). Os alunos amparados não são submetidos a nenhum tipo de processo seletivo, mas realizam uma prova no início do ano de ingresso e, caso tenham desempenho abaixo do esperado, são encaminhados ao Setor de Apoio Pedagógico, para frequentarem aulas de Português e de Matemática no turno inverso ao da aula regular.

A profissão dos responsáveis legais de alunos matriculados nos CMs no Brasil apresenta-se da seguinte forma, de acordo com apontamentos de Pineda (2009):

¹⁰³ Muitos alunos se deslocam, com a família, para localidades sem escola ou com dificuldade de acesso. A esses alunos são oportunizadas aulas a distância: o aluno estuda com base em seus materiais e realiza provas.

Gráfico 1 – Profissão do responsável matriculados nos CM



Fonte: Adaptado de Pineda (2009).

A distribuição da profissão dos responsáveis legais, retratada no Gráfico 1, leva-nos a refletir que os alunos cujos responsáveis são de patentes mais baixas (cabo, soldado, subtenente e sargento), e, portanto, recebem o menor soldo do EB, são o maior número dos ocupantes das cadeiras dos CMs. Nota-se essa tendência de “democratização” dos CMs em função das regulamentações apresentadas pelo EB a partir do início do século XXI, com regras mais abrangentes a todos os militares. De acordo com Freire (2006), isso se dá por mudanças no EB com a implementação de políticas que visassem à acolhida de mais alunos amparados, ou seja, para quem os CMs foram criados. Houve, portanto, significativa redução na abertura de vagas aos concursados e aumento de vagas aos amparados, que foram, naturalmente, ocupadas por dependentes de militares que não ocupam altos cargos no EB.

Os alunos, de forma geral, estabelecem bom relacionamento com a escola e com seus funcionários, tanto civis quanto militares. Os participantes de pesquisa da turma colaboradora cursam o 8º ano do EF, com 27 alunos matriculados. A maioria dos estudantes participantes é amparada, ou seja, tem direito à vaga por ser filho ou filha de militar. A minoria dos participantes é oriunda de ingresso por meio de concurso público. Esse perfil remete-nos à percepção de uma realidade na qual os alunos são de contextos sociais e de aprendizagem diversos, pois os alunos oriundos de núcleos familiares que foram submetidos a transferências para lugares longínquos são diferentes daqueles que puderam se preparar de forma adequada e lograram êxito no concurso para ingresso no CMPA. Conforme apontado neste capítulo, os

CMs apresentam alunado heterogêneo por suas características de colégio que busca a excelência de seus alunos, bem como pelo seu caráter elitista de ingresso.

Esse panorama dos participantes de pesquisa evidencia uma turma relativamente heterogênea na disciplina de Língua Portuguesa, com alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita e outros leitores habituais, acostumados a ler tanto no ambiente escolar quanto familiar. Os alunos expressam-se de forma muito participativa nas aulas de Língua Portuguesa e viam a necessidade de melhorar seu desempenho na leitura e na escrita. De acordo com o Setor de Serviço Psicopedagógico, há três alunos com acompanhamento contínuo por apresentarem demanda socioeconômica, ou seja, exigem atenção por estarem em situação de vulnerabilidade social. O CMPA dispõe de quatro turmas de oitavo ano do EF, e a pesquisadora deste estudo doutoral é professora de duas turmas do referido ano, mas somente uma turma participa da pesquisa. Na próxima seção, 5.2.2, são detalhados os demais passos metodológicos estabelecidos, a ação, a observação e a reflexão.

5.2.2 Ação, observação e reflexão da pesquisa-ação

A fase de ação foi delineada a partir do segundo trimestre de 2021, em setembro, e começou em outubro de 2021. De acordo com o PED, teríamos 15 aulas de 45 minutos cada para desenvolver o gênero Texto de Opinião Discussão, que resultou, em 3 semanas, em pouco mais de 11 horas de aplicação. O pesquisador deve estabelecer algumas prioridades e traçar um plano de ação (THIOLLENT, 2011), que deve considerar: (1) quem são os atores envolvidos; (2) qual a relação entre eles; (3) quais são os objetivos da ação; (4) quais são seus critérios de avaliação; e (5) quais resultados são esperados. O primeiro item e o segundo item foram delineados na subseção anterior (5.2.2.1), quando foram detalhados quem são os participantes da pesquisa-ação. O terceiro item relaciona-se com o objetivo principal de pesquisa, que é *analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de leitura previstas pelo CEA em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal*, que se desdobra em dois objetivos específicos: (1) analisar as interações entre alunos e professora nos momentos de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada* do CEA e que favoreçam as negociações de significados; (2) analisar as práticas de leitura compartilhada e de leitura crítica que aumentam a aprendizagem e a construção de conhecimento valendo-se das interações estabelecidas entre professora e alunos. O primeiro objetivo específico desdobra-se nas perguntas de pesquisa e que norteiam a investigação estabelecida: (a) quais as interações verificadas nos dados favorecem a

aprendizagem da leitura?; (b) como as trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação foram observadas na *Preparação para a Leitura* e na *Leitura Detalhada*? O segundo objetivo, por sua vez, desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) qual o perfil semântico estabelecido com base nas trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica?; (b) qual a relação entre o perfil semântico e a construção do conhecimento? A observação e a reflexão incluem a análise do impacto da implementação da pesquisa no ambiente escolar e a avaliação constante do processo. A reflexão passa pela análise das relações formadas pelo ciclo de interação da atividade pedagógica (Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação), ordenadas pelos movimentos de trocas e analisadas por meio do perfil semântico. O perfil semântico é resultado da análise das relações pedagógicas estabelecidas entre professor e aluno, que podem ser dependentes ou não do contexto (GS) e da construção, no lugar de aumento, que remete a níveis do conhecimento (DS), considerando os momentos de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada* do CEA.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, por tratar-se de uma pesquisa que envolve seres humanos. Dessa forma, esta pesquisa segue os pressupostos da Resolução 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece as normas em pesquisa das Ciências Humanas com

[...] procedimentos metodológicos [que] envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016, p. 1)¹⁰⁴.

5.2.2.1 Seleção e organização do *corpus* de pesquisa

Durante a observação foram feitas coletas de dados, que incluíram registros em áudio (gravações de voz) e fotos para que servissem de subsídio na descrição da pesquisa. Além disso, foram realizadas anotações no Diário de Campo, que incluem considerações pessoais e análises das ocorrências em sala de aula. Nesse diário constam também alguns caminhos que foram vislumbrados com base na própria prática em sala, com algumas reflexões importantes. De acordo com Morin (2004, p. 134), o diário é “uma ferramenta convival que permite ao ator, ao pesquisador, registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionadas com ações apreendidas”. O Diário de Campo mostra-se um importante instrumento de coleta de dados, visto que possibilita repensar algumas escolhas

¹⁰⁴ Consta, no Anexo 5, o comprovante do Termo de Aprovação do CEP/UFRGS.

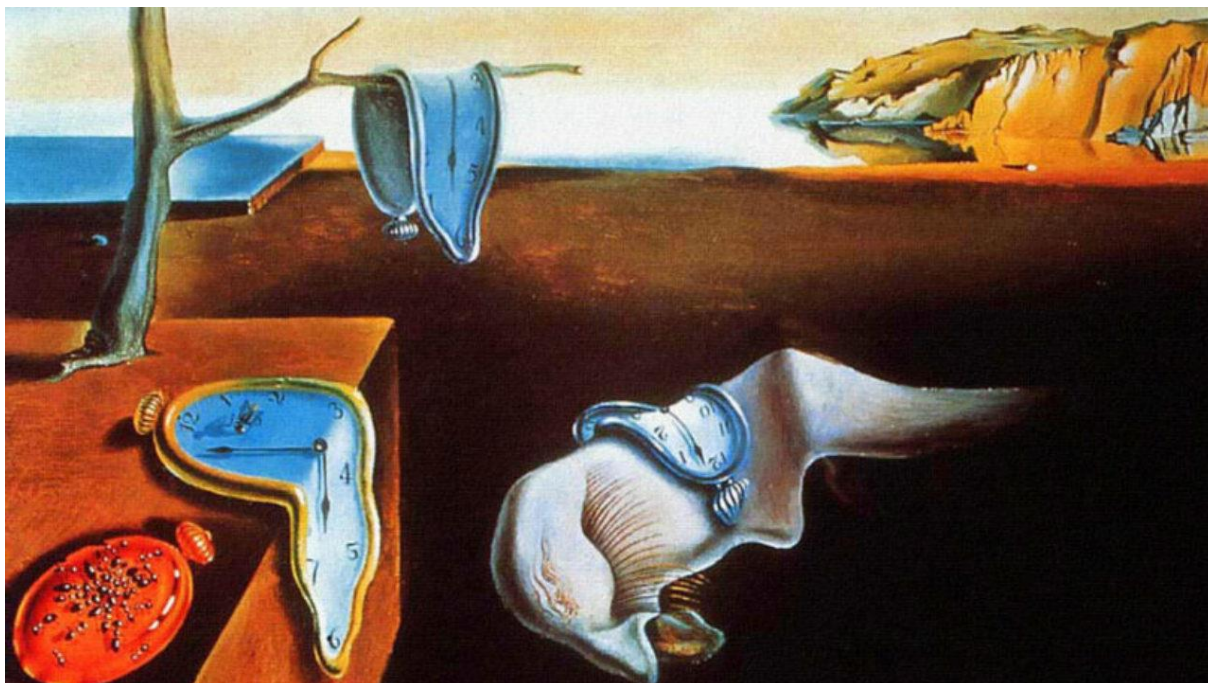
alternativas e ajuda a planejar novamente o curso da pesquisa. Os dados colhidos pela pesquisadora no momento da realização da pesquisa incluem anotações no Diário de Campo com o objetivo de compreender como é feita a aplicação do CEA (cf. subcapítulo 4.4).

O *corpus* de pesquisa é constituído de gravações de sequências de falas entre professora e alunos do oitavo ano do ensino fundamental. A análise das interações baseia-se nos pressupostos da LSF no momento de aplicação do CEA e as fases da interação de leitura compartilhada e da Teoria dos Códigos de Legitimação em sua Dimensão Semântica. A partir das transcrições e compilação das aulas, a seleção do *corpus* seguiu os seguintes critérios:

1. transcrição nos momentos de ocorrência da *Preparação para a Leitura* e da *Leitura Detalhada*, previstos pelo CEA e transcrições de interações entre professora e alunos;
2. identificação dos momentos de ocorrência do ciclo de interação de leitura compartilhada entre professora e alunos;
3. sistematização dos momentos de ocorrência de interação;
4. seleção dos momentos de ocorrência de interação, considerando a qualidade dos áudios e anotações do Diário de Campo.

Como o CEA prevê estratégias de ensino, as anotações no Diário de Campo consideram os seguintes aspectos: nos momentos de aplicação da *Preparação para a Leitura* e da *Leitura Detalhada*, observar como transcorrem as estratégias com vistas à leitura compartilhada e à leitura crítica dos alunos (se os estudantes respondem às questões, se realizam ou não as tarefas, se há indícios de os alunos beneficiarem-se do suporte dado pela professora e pelos colegas), principalmente com vistas à construção do conhecimento e às negociações de significado.

6 A PERSISTÊNCIA E A MEMÓRIA: A IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Neste capítulo é apresentada a implementação do CEA com a turma colaboradora, com o detalhamento das atividades realizadas em sala de aula. Para iniciar a reflexão, recorre-se à metáfora temporal presente à obra de Salvador Dalí, *A Persistência da Memória*, que introduz o presente capítulo. Os relógios escorrendo marcando horários diversos entre si remetem à ideia de brevidade do tempo, da sua efemeridade, mas, como estão ao mesmo tempo derretidos, podem não marcar nada. Realizar pesquisa no ambiente escolar é planejar o exato tempo de ocorrência e senti-lo escorrer a cada finalização de aula. O tempo pode ser o do planejamento, estático, como também pode ser o da ocorrência, fluido, maleável e quase incontrolável. Equilibrar esses vieses é a proposta desta implementação.

As análises apresentadas que contemplam descrições, deduções e interpretações têm como propósito responder ao objetivo principal desta pesquisa, que é *analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada, previstas pelo CEA, em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal*. O presente capítulo é organizado em três subcapítulos, um de síntese. No subcapítulo 6.1, é apresentado o planejamento da aplicação do CEA, e no 6.2 são compartilhadas as ocorrências e as interpretações relativas às 15 aulas em que foi proposto o trabalho orientado pela PG (cf. subcapítulo 3.1).

6.1 PLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CEA

Neste subcapítulo é relatado o planejamento da implementação do CEA no CMPA, que utiliza, em seus documentos oficiais, uma nomenclatura diversa da estabelecida por Rose e Martin (2012). Esse aspecto é relevante neste contexto, visto que a pesquisa em ambiente escolar precisa adaptar-se às demandas escolares da instituição na qual a pesquisa se desenvolve. O PED de Língua Portuguesa do CMPA apresenta a obrigatoriedade de abordar o “Texto de opinião”, sem especificar as suas características. De acordo com a nomenclatura utilizada por Rose e Martin (2012) (cf. Quadro 2, seção 3.2.1), a família dos gêneros dos Argumentos apresenta como propósito sociocomunicativo avaliar questões e pontos de vista. O gênero **Exposição** tem como propósito comunicativo principal argumentar ou defender um ponto de vista, e os textos que o “instanciam” apresentam as Tese ^ Argumentos ^ Reiteração. A Tese é a ideia central defendida, enquanto os Argumentos a sustentam, e a Reiteração é a retomada da ideia inicial. Além das etapas, o gênero pode apresentar fases, que podem incluir o posicionamento, os argumentos iniciais, o argumento 1, o argumento 2, a revisão e a reiteração de argumento. O gênero **Discussão** tem como propósito principal discutir dois ou mais pontos de vista sobre um problema ou uma questão e exibe como etapas Contextualização do tema ^ Lados ^ Resolução. A Contextualização do tema é a etapa em que o autor apresenta o problema a ser debatido, enquanto na etapa Lados, que pode ser dividida em Lado 1, Lado 2, e assim sucessivamente, o articulista discorre sobre os lados possíveis do debate. Por fim, a Resolução é o posicionamento do autor diante dos pontos levantados do texto.

Em contexto brasileiro, as traduções são debatidas pelo seu reconhecimento entre a comunidade acadêmica e escolar. Farencena (2016) discute as possíveis traduções para os termos que nomeiam os gêneros propostos por Rose e Martin (2012), visto que Gouveia (2014) traduz “Exposition” como “Exposição”, enquanto Moyano (2005) adota o termo “*Justificación*” para evitar confusões com os gêneros dissertativos expositivos. De acordo com Farencena (2016), “exposição de opinião” seria o termo mais adequado para nomear o gênero em língua portuguesa, pois o distingue dos demais gêneros. Na aplicação do CEA desenvolvida neste estudo doutoral, são utilizadas as nomenclaturas “**Artigo de Opinião Discussão**”, em detrimento de “Discussão”, e “**Artigo de Opinião Exposição**”, em detrimento de “Exposição”, porque “Artigo de opinião” é o vocábulo empregado nos documentos orientadores do CMPA e que são reconhecidamente utilizados em nosso contexto de cultura¹⁰⁵.

¹⁰⁵ No CMPA, os alunos são submetidos a avaliações externas unificadas em todo Sistema dos CMs; logo, a nomenclatura precisa ser única para não gerar confusão de entendimento.

O planejamento da aplicação do CEA iniciou-se pela análise dos descritores previstos nos PED de Língua Portuguesa do CMPA¹⁰⁶ de forma a combiná-los com as estratégias do CEA. O gênero textual, para ser desenvolvido na sequência didática do CMPA, identificada como a de número 12, era o Artigo de Opinião, com previsão de 15 aulas para o seu desenvolvimento. De acordo com o documento orientador, o professor deve abordar o gênero textual considerando os seguintes pontos: (1) leitura de texto de opinião; (2) características do texto de opinião; (3) a argumentação no texto de opinião; e (4) produção de texto de opinião.

A leitura do Artigo de Opinião Discussão e Exposição foi planejada de forma a contemplar a *Preparação para a Leitura* e a *Leitura Detalhada*. A *Preparação para a Leitura* incluiu a leitura de textos multimodais, como *charges* (Texto 1, Apêndice A) e “memes” (Texto 4, Apêndice A), notícias de jornais (Texto 2, Apêndice A) e debates. A *Leitura Detalhada* foi realizada nos momentos em que os textos eram abordados de forma mais aprofundada, de leitura compartilhada (cf. seção 4.4.1), com o objetivo de auxiliar os estudantes a compreender fraseados importantes e suscitar posicionamentos baseados na leitura crítica (cf. seção 4.1.1). Os fraseados abordados nestes momentos aparecem em destaque nos Textos 3, 5 e 6 (Apêndice A), e, conforme explicitado na seção 4.4.2, além do “desempacotamento” desses fraseados, foram planejados momentos em que, com base na leitura, o aluno pudesse colocar-se de forma crítica em relação ao texto, compreendesse que as escolhas tanto do autor como do leitor são socialmente motivadas e que sua compreensão deveria considerar tais aspectos.

A produção textual foi planejada de forma a ocorrer nos momentos de *Reescrita Conjunta* e *Construção Individual*. A *Reescrita Conjunta* foi programada para ocorrer depois da leitura do Texto 5 e da esquematização da estrutura do gênero Artigo de Opinião Discussão. Os debates e as leituras que antecederam a *Reescrita Conjunta* abordaram o assunto de redes sociais, que era um dos temas propostos pelo CMPA no trimestre escolar. A *Reescrita Conjunta* é uma estratégia que tem como objetivo principal desenvolver a escrita dos alunos com o auxílio do professor e dos colegas. Nesta perspectiva, esperava-se que os alunos utilizassem os textos lidos como modelo e estabelecessem uma escrita colaborativa. A aula foi planejada

¹⁰⁶ De acordo com o documento o PED de Língua Portuguesa do oitavo ano do CMPA, os alunos devem ser capazes de “Realizar a leitura integral de texto de opinião em função dos diferentes objetivos e interesses; localizar informações não explícitas no texto de opinião; observar a semântica das palavras de acordo com as diversas áreas do conhecimento; distinguir as características de um texto de opinião em relação a outros gêneros; reconhecer elementos da oralidade e variações linguísticas nos textos de opinião; reconhecer a construção da argumentação nos textos de opinião; demonstrar posicionamento crítico sobre o texto de opinião; planejar o texto de opinião, observando as características do gênero; articular o conhecimento semântico-discursivo sobre unidades linguísticas como estratégia para elaboração do texto de opinião; redigir texto de opinião em função da intencionalidade do autor e especificidades do gênero; reescrever texto de opinião de acordo com os padrões da norma culta” (BRASIL, 2020, p. 59).

considerando a seguinte tarefa: escrever o primeiro parágrafo de um Artigo de Opinião Discussão de forma coletiva¹⁰⁷. O tema era conhecido dos alunos, “Uso de redes sociais por jovens: pontos positivos e negativos”. A escolha por um tema previamente abordado pelos alunos foi proposital, pois o objetivo da *Reescrita Conjunta* é expandir o conhecimento de novos recursos linguísticos, mantendo o campo (ROSE, 2015).

A aula foi planejada de acordo com os seguintes passos:

1. Divisão da turma em: dois alunos responsáveis por intermediar as ideias da turma, anotando as ideias no quadro; um aluno responsável pela escrita no computador, que era projetado para os demais;
2. Alunos deveriam escrever um texto no computador, enquanto os demais deveriam participar da atividade, com a professora mediando o processo.

Assim, os alunos organizaram-se de forma a primeiro colocar algumas ideias no quadro para, depois desse momento, escrever. Foi lembrado pela professora que a etapa Contextualização do tema que eles escreveriam de forma coletiva poderia apresentar as fases de apresentação do assunto e prévia dos lados¹⁰⁸.

A *Construção Individual* foi elaborada com o propósito de engajar os alunos na escrita de um Artigo de Opinião Discussão para compor um jornal escolar (Anexo 5) e que foi disponibilizado aos alunos e aos professores do CMPA. Além disso, o texto produzido de forma individual pelos alunos compôs uma avaliação parcial, conforme previsto pelo PED escolar. O assunto sobre o qual os alunos escreveram era se deveríamos ou não adotar o horário de verão no Brasil no ano de 2021, de forma que apresentassem, em seus textos, pontos favoráveis e contrários à medida e, por fim, se posicionassem com relação ao tema. De forma a preparar os alunos para a escrita, foram lidos textos multimodais (*charge*, cf. Texto 1, Apêndice B), informativos de jornais (Texto 2, Apêndice B) e dois textos instanciados pelo gênero Artigo de Opinião Exposição (Textos 3 e 4, Apêndice B). Os Textos 3 e 4 abordam o tema por visões diferentes: o primeiro, pelo viés econômico; o segundo, pelo viés artístico e cultural. Ambos os textos foram publicados em um jornal de avultada circulação na cidade em que a pesquisa é realizada. A *Preparação para a Leitura* e a *Leitura Detalhada* dos Textos 1, 2, 3 e 4 foram

¹⁰⁷ Os alunos produziram, de forma coletiva, o primeiro parágrafo de um texto sobre “O uso de redes sociais por jovens: pontos positivos e negativos”, ou seja, a primeira etapa do gênero Artigo de Opinião Discussão (cf. Anexo 4).

¹⁰⁸ Consta, no Anexo 6, a sistematização proposta pelos alunos na atividade de Reescrita Conjunta.

realizadas com vistas a preparar os alunos para a *Construção Individual*, conforme material elaborado no Apêndice B. Como detalhado a seguir, no subcapítulo 6.2, a última aula foi destinada à reescrita dos textos, depois de a professora indicar possibilidades de mudança nos textos dos alunos da turma colaboradora.

6.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CEA

No presente subcapítulo, é apresentada a implementação do CEA mediante uma narrativa interpretativa da pesquisa-ação. Essa narrativa tem como objetivo exprimir como ocorreram as aulas e como as estratégias do CEA foram desenvolvidas, com vistas principalmente aos momentos de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada*, com o propósito de alcançar o primeiro objetivo específico de pesquisa, que é analisar as interações entre alunos e professora nos momentos de *Preparação para a Leitura* e de *Leitura Detalhada* do CEA e que favoreçam as negociações de significado. Esse objetivo desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa e que norteiam a investigação estabelecida: (a) quais interações verificadas nos dados favorecem a aprendizagem da leitura?; (b) como as trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação foram observadas na *Preparação para a Leitura* e na *Leitura Detalhada*? De forma resumida, as aulas foram divididas de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição das aulas

Aula	Objetivo desenvolvido	Etapa do CEA
Aula 1	Leitura da <i>charge</i> “Tecnoestresse causa ansiedade e depressão em jovens” Leitura da reportagem “Dentre os aplicativos, os brasileiros também são os maiores usuários do Facebook (94%), Youtube (85%) e WhatsApp (84%)”	<i>Preparação para a Leitura</i>
Aula 2	Debate relativo os pontos positivos e negativos sobre o uso de redes sociais e telefones móveis	<i>Preparação para a Leitura</i>
Aula 3	Leitura do texto “Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?”	<i>Preparação para a Leitura</i>
Aula 4	Continuação da leitura e discussão do texto “Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?”	<i>Leitura Detalhada</i>
Aula 5	Leitura do “meme” “O que é ser cringe?” Leitura do texto explicativo sobre o que é ser “cringe”. Leitura do texto “Tomar banho todos os dias é cringe?”	<i>Preparação para Leitura</i> <i>Leitura Detalhada</i>
Aula 6	Detalhamento das etapas e das fases do texto “Tomar banho todos os dias é cringe?”	<i>Leitura Detalhada</i>
Aula 7	Detalhamento dos tipos de argumentos mobilizados nos textos “Tomar banho todos os dias é cringe?” e “Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?”	<i>Leitura Detalhada</i>
Aula 8	Escrever, de forma coletiva, um parágrafo sobre “O uso das redes sociais pelos jovens: pontos positivos e negativos”.	<i>Reescrita Conjunta</i>
Aula 9	Continuação da escrita coletiva	<i>Reescrita Conjunta</i>
Aula 10	Leitura do texto “A publicidade deve ser proibida para crianças?”	<i>Preparação para a Leitura</i>
Aula 11	Continuação da leitura do texto “A publicidade deve ser proibida para crianças?”	<i>Leitura Detalhada</i>
Aula 12	Discussão e pesquisas sobre o horário de verão	<i>Preparação para a Leitura</i>
Aula 13	Leitura da <i>charge</i> “Horário de verão” Leitura dos textos “Você sabe o que é o horário de verão?”, “Horário de verão não faz diferença na economia de energia, mas também não atrapalha” e “Por que a volta do horário de verão seria espetacular para Porto Alegre”	<i>Preparação para a Leitura</i> <i>Leitura Detalhada</i>
Aula 14	Escrita	<i>Construção Individual</i>
Aula 15	Reescrita	<i>Construção Individual</i>

Fonte: Dados de pesquisa da autora (2021).

Cada aula do Quadro 5 corresponde a um encontro, e, consoante detalhado na metodologia de pesquisa (cf. subseção 5.2.2.1), a pesquisadora realizou, durante a ocorrência da aplicação do CEA, anotações em seu Diário de Campo e gravações de voz dos participantes. As interações detalhadas nas aulas foram gravadas em áudio com o uso de um celular, bem como por meio de anotações da pesquisadora. Não há, no entanto, a intenção de detalhar a ocorrências de cada encontro em sua totalidade ou de identificar quais são os alunos que participaram das interações, mas sim interpretá-las para compreender como elas contribuíram para a construção do conhecimento, mediadas pelas atividades de leitura compartilhada da turma colaboradora. O material de apoio planejado pela pesquisadora e utilizado nas aulas encontra-se no Apêndice A.

Na seção 6.2.1, há a descrição das atividades desenvolvidas, enquanto na seção 6.2.2 há o detalhamento das interações entre professora e alunos. Nestes momentos, há ênfase nas interações de leitura compartilhada que contribuam para uma leitura crítica dos participantes envolvidos.

6.2.1 Aprofundando o conhecimento: a estratégia de *Preparação para a Leitura*

A presente seção tem como objetivo descrever momentos das aulas que constituem amostras da aplicação do CEA em uma turma no oitavo ano em uma escola pública federal. Consoante descrito na seção 3.3.1, a *Preparação para a Leitura* (ROSE; MARTIN, 2012) apresenta dois aspectos importantes: o primeiro é aprofundar o conhecimento necessário para a leitura, ou seja, estabelecer o campo, com base em outras leituras ou debates; e o segundo é apresentar aos alunos as características pertinentes ao gênero textual em questão.

Com o objetivo de preparar os alunos para a leitura do texto “Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?” (Texto 3, Apêndice A), na primeira aula ocorreu a leitura da *charge* “Tecnoestresse causa ansiedade e depressão em jovens” e da reportagem “Dentre os aplicativos, os brasileiros também são os maiores usuários do Facebook (94%), Youtube (85%) e WhatsApp (84%)” (Textos 1 e 2, Apêndice A), com posterior debate relativo aos pontos positivos e negativos sobre o uso de redes sociais, na segunda aula.

A leitura da *charge* (Texto 1, Apêndice A) tinha como objetivo iniciar a discussão acerca do assunto e estimular a participação dos alunos, visto que a professora questionou se alguns alunos se identificavam com o texto. A maioria dos estudantes disse que não, mas que, ao utilizar o aplicativo Instagram, conferia quem havia visualizado suas postagens logo depois de fazê-lo. Passada essa introdução e a conversa com os alunos, a professora iniciou a negociação do campo, com a pergunta “*Então, pessoal, o que acharam? Todos vocês têm celular com alguma rede social instalada?*” (Informação verbal, 2021)¹⁰⁹. Houve um debate sobre a pergunta, com manifestações coletivas, e a maioria dos alunos relatou que não utiliza Instagram ou Facebook, mas somente Tik Tok. Logo depois do debate, um aluno foi convidado a ler o Texto 2 (cf. Apêndice A), trecho de uma notícia de jornal. Nenhum aluno demonstrou dificuldade na compreensão do texto, e os alunos foram questionados sobre os dados da reportagem. Na **sequência interativa 01** é analisada a interação entre professora e alunos no momento da *Preparação para a Leitura*, considerando-os como conhecedores primários e

¹⁰⁹ Informação verbal gravada nas interações de sala de aula, Porto Alegre, 2021.

secundários (cf. seção 3.4.1), considerando as etapas do ciclo de interação pedagógica (Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação), as interações estabelecidas e as variações de fortalecimento e enfraquecimento da GS e da DS (cf. seção 3.4.2), com base em um questionamento realizado pela professora (K1).

Professora	Preparação	<i>Quantos de vocês utilizam o celular quando acordam?</i>	K1	GS+	DS-
Alunos		Alunos levantam a mão e respondem que sim, utilizam.	K2	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>Todo mundo? E de acordo com o texto?</i>	DK1	GS-	DS+
Aluno A¹¹⁰	Tarefa	64%.	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Isso mesmo.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Ampliação	<i>Então, existem pontos positivos e pontos negativos relacionados ao uso de redes sociais pelos jovens? Quais seriam?</i>	K1	GS-	DS+

Como resposta à primeira pergunta, na Preparação, todos os alunos levantam o braço, respondendo de forma positiva. A professora (K1) faz uma pergunta com alta Gravidade Semântica (GS+), relacionando-a à vida cotidiana dos alunos. A pergunta é respondida de forma positiva gestualmente pelos alunos, ao mesmo tempo. Como Foco, a professora (DK1) realiza duas perguntas, “*Todo mundo? E de acordo com o texto?*”, em que há uma diminuição da GS, visto que inclui uma indagação sobre o contexto dos alunos e avança com uma questão sobre o texto. Ou seja, a GS parte de generalizações e ideias dependentes do contexto e progride para conceitos presentes do texto, com conhecimentos específicos.

A tarefa de responder foi prontamente e corretamente replicada pelos alunos (K2), a professora estabeleceu um retorno positivo (K2). A pergunta feita pela professora, em seu turno de fala, tem como objetivo formar uma ponte ou oferecer suporte entre o que os alunos já sabem (o uso de redes sociais pelos jovens pode afetá-los de forma negativa) e algo novo, que se relaciona com a leitura do texto, até o momento, desconhecido pelos alunos. Trata-se de um conhecimento específico, por isso há uma diminuição da GS. Por sua vez, a DS é estabelecida de forma inversa, pois na Preparação é baixa (DS-), com poucos significados condensados e poucas relações constituídas, aumenta à medida que a interação se desenrola entre os conhecedores, é mais forte (DS+) na Tarefa, em que o aluno K2 necessita estabelecer maior relação com o texto, e mantém-se alta na Avaliação e na Ampliação.

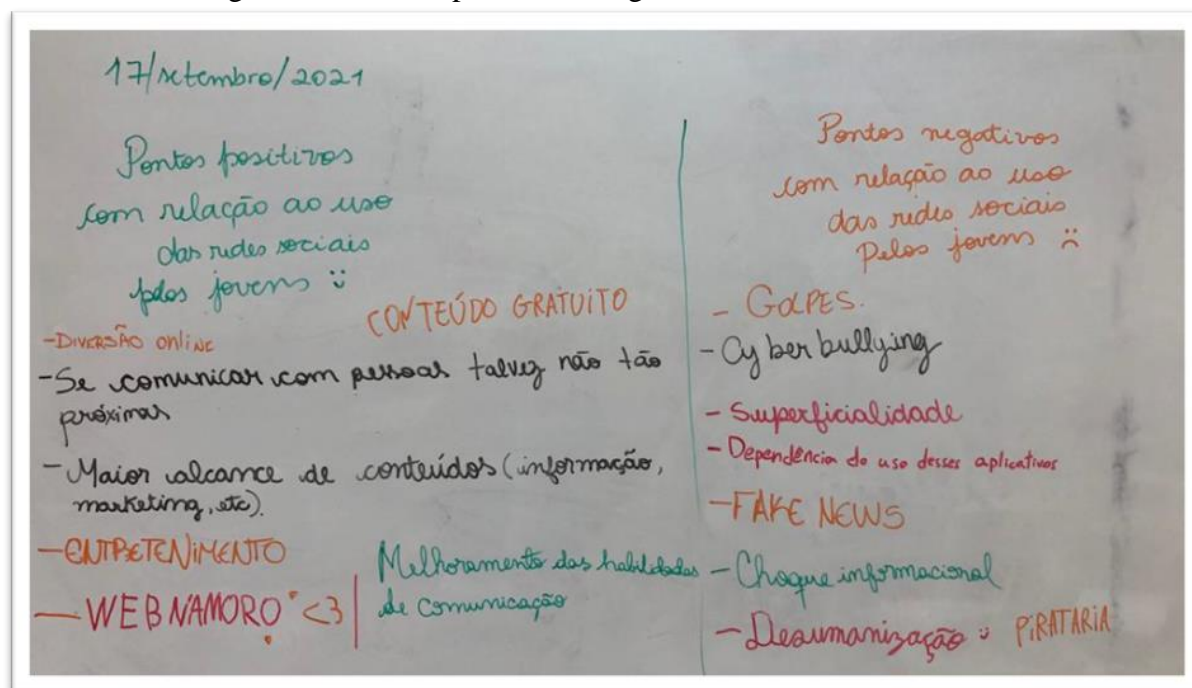
¹¹⁰ A referência aos alunos como A, B ou C é somente para esclarecer quando se trata dos mesmos alunos ou de diferentes no momento da interação. Não há o objetivo de analisar especificamente como cada estudante participou nas sequências interativas, somente que isso ocorreu.

Nesse ciclo de interação da atividade pedagógica, de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação envolvendo a leitura do Texto 2, observa-se que a GS é mais forte no início, com a professora (K1) perguntando sobre a vida dos alunos, mas enfraquece à medida que cria maior relação com o texto, quando a interação engloba conhecimentos específicos relacionados a uma área particular (cf. seção 3.4.2). A DS, por outro lado, é mais fraca no início e aumenta até a Ampliação. A Ampliação é o momento em que a leitura compartilhada é estabelecida e o conhecimento avança, pois espera-se que o aluno, de forma crítica, posicione-se com relação ao questionamento. Essa interação mostra-se particularmente importante neste contexto, pois os alunos devem saber posicionar-se de forma crítica perante as questões estabelecidas para conseguir elencar argumentos favoráveis e contrários em sua escrita. Além disso, de acordo com Rose e Martin (2012), para atingir os níveis mais altos de compreensão leitora, é esperado que o aluno consiga compreender o que está além do texto, valendo-se de seu próprio ponto de vista.

Uma segunda amostra da aplicação do CEA ocorreu na segunda aula (cf. subcapítulo 6.2, Quadro 6), quando se desenrolou um debate em relação aos pontos positivos e negativos do uso de redes sociais, com uma retomada do assunto abordado na aula anterior¹¹¹. O objetivo desta aula foi debater informações relevantes acerca do tema para ampliar o repertório dos alunos, de forma a avançar sobre as características do gênero Artigo de Opinião Discussão, que apresenta dois pontos de vistas divergentes, que são duas etapas, Lado 1 e Lado 2. Neste sentido, foi importante mostrar aos alunos que é possível debater perspectivas diferentes, ainda que, como autores, sua opinião seja divergente de uma delas. Os alunos foram agrupados para que discutissem o assunto e apontassem, pelo menos, três pontos positivos e três pontos negativos. Passada a discussão nos grupos, cada um foi requisitado a escrever na lousa um ponto positivo e um ponto negativo e explicá-los aos demais colegas, conforme pode ser visualizado na Figura 16.

¹¹¹ De acordo com Rose (2017a), a *Preparação para a Leitura* é uma atividade diária que deveria ser utilizada sempre pelo professor.

Figura 16 – Pontos positivos e negativos sobre as redes sociais



Fonte: Corpus da pesquisa.

As interações que decorreram desta participação foram particularmente importantes pela qualidade das discussões apresentadas pelos alunos, a exemplo do grupo que colocou que existe “desumanização” na internet. Ao explicarem aos colegas seus pontos de vista, os integrantes do grupo colocam que “é muito fácil desumanizar alguém criando uma imagem de não-pessoa, como fizeram com as pessoas do Oriente Médio durante a guerra contra os Estados Unidos”, “Se a gente olha a foto de alguém barbudo [...] já acha que os ‘cara’ são tipo bicho” (ALUNO, Diário de Campo, 2021). Isso evidencia a importância de dar espaço e oportunidade para os alunos terem voz nas aulas de Língua Portuguesa, pois, além de demonstrarem que compreenderam o campo, esses alunos conseguiram estabelecer relações que vão além do texto. Em termos de leitura crítica, há o claro posicionamento dos alunos em relação ao campo do texto, em uma situação que oportunizou a conexão entre a sala de aula e outras vivências dos alunos envolvidos.

Com o objetivo de aumentar a interação, a professora propôs que, a cada grupo que apresentasse os seus apontamentos oralmente, um aluno contribuísse com alguma situação real que se relacionasse com o tópico levantado. Por exemplo, um grupo falou sobre os golpes nas redes (cf. Figura 16) sociais, e a professora perguntou se alguém já tinha conhecido alguém que tivesse passado por essa situação. Um aluno relatou que a mãe havia comprado um móvel de alguém, que era seu conhecido nas redes, mas o perfil havia sido invadido por um golpista.

Nesta amostra interativa (terceira aula), foi abordado o Texto 3 (cf. Apêndice A), e, para iniciá-lo, foi colocada a seguinte inscrição no quadro: “*Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?*”. Antes que os alunos lessem o texto, eles foram questionados sobre os possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos a esse título, conforme detalhado na **sequência interativa 02**.

Professora	Preparação	<i>Leiam esse título, pessoal.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>Vocês acham que esse título é de uma narrativa ou de uma matéria de jornal?</i>	DK1	GS+	DS-
Aluno C	Tarefa	<i>Acho que de uma matéria de jornal, sora.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Avaliação	<i>Muito bem.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Ampliação	<i>E como a gente sabe disso? Vocês já ouviram falar do gênero Artigo de Opinião? O que esse título nos antecipa? Que os pontos abordados serão positivos ou negativos?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno D	Tarefa	<i>Parece algum texto para alguém escrever a opinião e tem várias coisas pra dizer. Dá pra antecipar que o autor vai dizer pela palavra “adoecendo”, que é sempre coisa ruim.</i>	K2	GS-	DS+

No primeiro momento da aula, foram ampliados os conhecimentos sobre Artigo de Opinião, que os alunos disseram que conheciam porque achavam que seus pais “às vezes liam no jornal”. Foi explicado aos alunos que o gênero Artigo de Opinião é frequentemente encontrado em jornais, revistas e *sites* da internet e que apresenta como objetivo principal argumentar sobre um ponto de vista. No início da **sequência interativa 02**, a GS é alta (GS+), pois abrange generalizações de conhecimentos acerca da leitura de jornais, mas, à medida que a interação avança, na Ampliação, a GS enfraquece (GS-), visto que a professora K1, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o gênero, aborda um conhecimento mais abstrato sobre Artigo de Opinião. Na Tarefa, o aluno D (K2) respondeu vagamente (“*algum texto para alguém escrever a opinião e tem várias coisas pra dizer*”), mas percebe-se que avançou no conhecimento sobre o gênero, que ainda não tinha sido abordado. A DS é estabelecida opostamente: é fraca no início da interação (DS-) e aumenta à medida que a conceitualização envolvida fica mais abstrata, pois envolve o conhecimento da nomenclatura e do objetivo sociocomunicativo do gênero textual.

Depois, os alunos foram questionados sobre quem era o autor do texto e qual era a relevância dessa informação para quem estava lendo. Considerando a observação de um aluno de que, “*se ela é professora na Escola Médica, deve saber bastante sobre cérebro, profe, e saber quais problemas causam usar muito o celular*” (ALUNO, Diário de Campo, 2021); o

objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos, de discutir criticamente quem é o autor, se ele tem alguma formação acadêmica para escrever sobre o assunto e como os alunos podem se posicionar de forma crítica ao que está sendo lido, tem-se que a observação do aluno foi, portanto, a origem de mais um ciclo de interação de atividade pedagógica, a **sequência interativa 03**, conforme descrição.

Professora	Preparação	<i>Vejam, pessoal, a autora é uma médica.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>Por que uma médica escreveria em um jornal?</i>	DK1	GS+	DS-
Aluno D	Tarefa	<i>Para informar sobre alguma coisa?</i>	K2	GS+	DS+
Professora	Foco	<i>Informar em qual sentido?</i>	DK1	GS-	DS+
Aluna E	Tarefa	<i>Mostrar que ela sabe sobre algum assunto?</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Isso mesmo.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Ampliação	<i>Isso quer dizer que o objetivo de um Artigo de Opinião é convencer, por meio da argumentação, de que o seu ponto de vista está correto. Vamos ler o primeiro parágrafo para ver se é isso mesmo?</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Foco	<i>Vamos ler o primeiro parágrafo para ver se é isso mesmo?</i>	DK1	GS-	DS+
Aluno F	Tarefa	<i>Tá escrito ali, profe, na parte, “a ciência é categórica: as redes sociais estão deixando nossos jovens doentes”.</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Exatamente.</i>	K1	GS-	DS+

No início da **sequência interativa 03**, a GS é alta (GS+), pois a professora (K1) pergunta o que os alunos acham do título, ou seja, a interação abrange uma situação concreta baseada no contexto dos alunos, e diminui (GS-) quando o DK1 estabelece o Foco, quando a aluna (K2) precisa mobilizar o conhecimento sobre informar e o objetivo sociocomunicativo do Artigo de Opinião Exposição, que são conceitos mais abstratos para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental¹¹². Novamente, a DS é estabelecida de forma contrária, é fraca no início da interação (DS-) e aumenta, visto que é utilizada uma linguagem mais específica, de gêneros textuais.

A leitura compartilhada na **sequência interativa 03** evidencia a importância de o professor auxiliar o aluno e compartilhar saberes (conhecimentos prévios de mundo e linguísticos). O conhecimento de mundo inclui os momentos de GS alta (GS+), com exemplos do mundo real, e são contexto-dependentes, enquanto o conhecimento linguístico compreende o conhecimento dos padrões discursivos do gênero textual e das variáveis de campo, relações e

¹¹² A professora escreveu na lousa um esquema com a estrutura de gênero que seria esperada de um Artigo de Opinião Exposição, com Tese (Problema), Argumentos, Solução ou Reiteração. Cada etapa foi explicada aos alunos, e reiterado que as etapas são partes estruturantes de um gênero, mas que nem sempre quem escreve as segue.

modo, que incluem conhecimentos e conceitos mais específicos, portanto GS mais baixa (GS-) e DS mais alta (DS+).

6.2.2 Detalhando o conhecimento: a estratégia de *Leitura Detalhada*

A presente seção tem como objetivo descrever as aulas de aplicação do CEA nos momentos de *Leitura Detalhada*. Conforme descrito na seção 3.3.1, a *Leitura Detalhada* pressupõe que seja oportunizado aos alunos o aprofundamento da compreensão textual e de gênero, evidenciado pelas escolhas linguísticas do escritor (ROSE; MARTIN, 2012). Com o objetivo de estabelecer uma leitura compartilhada e uma leitura crítica com os alunos por meio da *Leitura Detalhada*, foram seguidos os seguintes passos:

1. Antes da aula, a professora planejou a leitura de forma a selecionar fragmentos do texto que considerou difíceis à compreensão dos alunos ou importantes nos textos “instanciados” pelo gênero Artigo de Opinião Discussão;
2. Em aula, a professora propôs uma leitura que intercalasse perguntas sobre esses fragmentos e leitura em voz alta. Era esperado que os alunos respondessem às questões de forma participativa, o que de fato aconteceu de forma espontânea. Os alunos foram chamados nominalmente, para evitar que sempre os mesmos alunos respondessem às perguntas;
3. A professora solicitou que os alunos destacassem alguns fraseados importantes em seus textos, principalmente aqueles que marcavam as etapas do gênero e a argumentação.

Era esperado que os alunos conseguissem estabelecer como os argumentos são detalhados pelo autor e quais recursos linguísticos são mobilizados para convencer o leitor sobre o seu ponto de vista. A leitura compartilhada foi estabelecida de forma que a professora lia o trecho em voz alta e perguntava o significado segundo a perspectiva do aluno e, se possível, para formar relação com outras partes do texto e com seu conhecimento de mundo. A leitura crítica foi estipulada nos momentos em que a atividade de *Leitura Detalhada* priorizava a reflexão, o questionamento por parte dos alunos, e, conforme Hasan (1996, cf. seção 4.2.2), em uma aula que pretende desenvolver o letramento reflexivo, o aluno, com o auxílio do professor, deve compreender que a escrita representa não somente o escritor, mas um grupo social. Como

leitores, os estudantes representam outro grupo social, que pode ser diverso do escritor, e devem posicionar-se criticamente diante do texto.

A *Leitura Detalhada* é uma estratégia que se alonga durante o curso da aula, e, no início da aplicação do CEA, foi possível notar que os alunos pareciam não ter clareza sobre como o tempo era destinado à leitura, pois os turnos de perguntas detalhadas sobre os recursos linguísticos podem ser feitos várias vezes. Um dos momentos da *Leitura Detalhada*, por exemplo, é evidenciado na **sequência interativa 04**, relativa ao Texto 3 (cf. Apêndice A).

Professora	Preparação	<i>Pessoal, olhem o último parágrafo que se começa com “é fundamental que os adultos também façam um uso racional de computadores...”. Aluna C, poderia ler para nós?</i>	K1	GS+	DS-
Aluna C		<i>É fundamental que os adultos também façam um uso racional de computadores, celulares e redes sociais em nome da saúde dos próprios filhos. Dar o exemplo não é a melhor maneira de educar os outros. É a única.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>O que significa?</i>	DK1	GS-	DS+
Aluno F	Tarefa	<i>Que a autora diz o que as pessoas devem fazer...</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Certo. Muito bem.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Ampliação	<i>E em qual etapa do gênero Artigo de Opinião nós temos a solução de um problema?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno G	Tarefa	<i>Na Resolução.</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Exatamente.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Foco	<i>Aluno G, o Aluno F afirmou que a autora diz o que as pessoas devem fazer. O que você acha disso? A gente deve seguir sempre o que nos dizem?</i>	DK1	GS+	DS-
Aluno G	Tarefa	<i>Eu acho... Eu acho que a gente precisa entender primeiro. Ela dizer que é a única forma parece ser meio autoritária.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Avaliação	<i>Certo.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Ampliação	<i>E como fazemos isso?</i>	K1	GS+	DS-
Aluno G	Tarefa	<i>Procurando outras informações, sei [inaudível] na internet.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Avaliação	<i>É, é uma boa.</i>	K1	GS+	DS-

Na **sequência interativa 04**, a GS é alta (GS+) no início da interação, visto que a docente (K1) inicia a interação requisitando a leitura do texto de um aluno (K2), e enfraquece quando a professora (DK1) foca a atenção dos alunos no significado do trecho lido. A GS mantém-se baixa (GS-) porque envolve linguagem genérica e conceitos específicos do gênero. A GS é fortalecida (GS+) quando a professora (DK1) pergunta a opinião do aluno, ou seja, a interação envolve ideias concretas e dependentes do contexto do aluno. A DS é fraca (DS-) no início da interação porque os significados não são condensados, mas é fortalecida (DS+) quando

a professora (DK1) pergunta o significado, momento em que o aluno precisa estabelecer o seu conhecimento servindo-se dos vários significados textuais possíveis. A DS continua forte (DS+) quando a professora (K1) amplia o conhecimento sobre o gênero Artigo de Opinião Exposição, com uma linguagem mais técnica. A DS volta a enfraquecer quando a professora (DK1) estabelece o Foco, pergunta a opinião do aluno (K2) e utiliza uma linguagem mais concreta, com menos relação com outros significados.

Foi possível perceber na **sequência interativa 04** que os alunos começaram a constatar que as negociações de sentido que ocorrem entre alunos e professora auxiliam na construção de conhecimento sobre as etapas do gênero textual, bem como na compreensão de como a autora mobilizou o seu próprio conhecimento para tentar convencer o leitor do seu ponto de vista. Nesta aula, foi identificado o tópico principal do texto, e, baseados na seleção de informações apontadas pela professora, os alunos realizaram algumas marcações em suas cópias de texto. Também foram apontados como os parágrafos foram organizados e qual ideia principal perpassava cada um, com o objetivo de analisar a estrutura do texto.

A *Leitura Detalhada* do texto “Tomar banho todos os dias é cringe?” (cf. Apêndice B, Texto 5) foi iniciada de forma compreender, primeiramente, se tomar banho estaria relacionado à idade das pessoas, como sugere o título. Além disso, nesta aula, os alunos estudaram as etapas e as fases do gênero Artigo de Opinião Discussão. Foi realizada a *Leitura Detalhada* do texto com vistas à compreensão de fraseados importantes¹¹³, relacionados tanto aos significados que estabelecem no texto quanto à estrutura textual, conforme a **sequência interativa 05**, a seguir.

¹¹³ Rose e Martin (2012) esclarecem que os fraseados importantes abordados no momento da ocorrência da *Leitura Detalhada* devem ser resultado do planejamento estabelecido pelo professor, que deve considerar os seguintes aspectos: elementos-chave para o entendimento do tópico ou do tema, linguagem densa que precisa ser “desempacotada” e que apresente bons modelos de estrutura esquemática do gênero. Além disso, neste estudo doutoral, considera-se que a *Leitura Detalhada* é a estratégia que estimula a leitura crítica dos alunos, visto que é o momento em que é possível abordar as escolhas linguísticas realizadas no momento da escrita e que são socialmente motivadas.

Professora	Preparação	<i>Então, pessoal, agora que lemos o texto todo, vou perguntar algumas coisas para vocês.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>Aluno H, como começa o terceiro parágrafo do texto?</i>	DK1	GS+	DS-
Aluno H	Tarefa	<i>Cientistas contestam.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Avaliação	<i>Isso.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Ampliação	<i>E o que isso quer dizer? Quando o autor utiliza uma expressão assim? Eles contestam o que?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno H	Tarefa	<i>O que vem antes, toda a ideia do parágrafo anterior, eu acho.</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Exato.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Ampliação	<i>Isso nos leva a compreender que, diferentemente do outro texto¹¹⁴, neste nós temos argumentos que se contrapõem, certo?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno H	Tarefa	<i>Bah, sim, verdade.</i>	K2	GS-	DS-

Na **sequência interativa 05**, a GS é alta (GS+) na Preparação, no Foco, na Tarefa e na Avaliação, mas enfraquece (GS-) na Ampliação porque, neste momento da interação, a professora (K1) começa perguntando sobre um conhecimento específico sobre o gênero textual, visto que o fraseado “cientistas contestam” remete à ideia de que há outro posicionamento além daquele evidenciado no parágrafo anterior. A DS é fraca (DS-) no início na Preparação, no Foco, na Tarefa e na Avaliação, quando a interação versa sobre significados menos condensados, ou seja, menos relacionados a outros significados presentes no texto. A DS é fortalecida (DS+) na Ampliação visto que a professora (K1) pergunta o significado, momento em que o aluno (K2) estabelece o seu conhecimento sobre o gênero textual entre as possibilidades que ele conhece. Ao estabelecer uma comparação entre os dois textos, os alunos foram orientados sobre a existência do gênero Artigo de Opinião Discussão e Gênero Artigo de Opinião Exposição¹¹⁵.

A sétima aula da aplicação do CEA proposta aos alunos consistiu em uma atividade de reconhecimento dos tipos de argumentos que podem ocorrer em textos da Família dos Argumentos. Os alunos foram orientados a marcar em seus textos fraseados que eles reconheciam como sendo argumentativos, que poderiam ser de autoridade, de causa e consequência, de exemplificação, de generalização, de comparação (analogia) e de provas. Ao estabelecer uma leitura crítica com os alunos, a professora procurou construir com os estudantes

¹¹⁴ “Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?” (cf. Texto 3, Apêndice A).

¹¹⁵ O Artigo de Opinião Discussão apresenta a Contextualização do tema (primeira etapa do gênero), Lado 1, Lado 2 (Etapas 2 e 3) e Resolução (Etapa 4), respectivamente (cf. subcapítulo 6.1). Com relação ao texto abordado, o gênero “instanciado” apresenta a Contextualização do tema, Lado 1, Lado 2, Lado 1 novamente e Resolução (conf. detalhado no subcapítulo 6.1).

não somente a definição dos tipos de argumentos, como também como considerar que um argumento pode ser de autoridade, por exemplo, conforme **sequência interativa 06**.

Professora	Preparação	<i>Pessoal, olhem quem é o autor do texto “Tomar banho todos os dias é cringe?”.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Foco	<i>Ele poderia ser considerado uma autoridade no assunto que escreve?</i>	DK1	GS+	DS-
Aluno I	Tarefa	<i>Acho que não, profe.</i>	K2	GS+	DS-
Professora	Avaliação	<i>Muito bem.</i>	K1	GS+	DS-
Professora	Ampliação	<i>Por que não? Se ele quisesse utilizar o argumento de autoridade, como ele usaria?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno J	Tarefa	<i>Ele não sabe sobre o assunto, então ele podia usar alguém que sabe.</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Exato.</i>	K1	GS-	DS+
Professora	Foco	<i>Aluno K, como o autor utiliza o argumento de autoridade no texto? Em qual parte? Ele usa no trecho “Paulo Criado, Coordenador do Departamento de Dermatologia e Medicina Interna da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em matéria do jornal ‘O Globo’, garante que ‘até que alguém prove o contrário, isso vai contra a natureza humana”.</i>	DK1	GS-	DS+
Aluno K	Tarefa	<i>Isso mesmo.</i>	K2	GS-	DS+
Professora	Avaliação	<i>Dá para dizer, pela função que o Paulo Criado ocupa, que ele é uma autoridade?</i>	K1	GS-	DS+
Aluno K	Tarefa	<i>Sim, porque ele sabe do que “tá” falando.</i>	K2	GS-	DS+

Na **sequência interativa 06**, a GS é alta (GS+) no início (Preparação, Foco, Tarefa e Avaliação) visto que neste momento a professora (K1) aborda conceitos mais próximos à realidade do aluno (K2). Na Ampliação, a professora trata do argumento de autoridade, um código relacionado a um conhecimento específico, então a GS é enfraquecida (GS-) e é mantida assim até o fim da interação. A DS é fraca (DS-) no início da interação (Preparação, Foco, Tarefa e Avaliação) e é fortalecida (DS+) na Ampliação, quando os significados são mais condensados. Na **sequência interativa 06** houve a tentativa de propor uma abordagem sobre os tipos de argumentos que partisse do texto com vistas ao detalhamento textual. Os estudantes podem lançar um olhar crítico no detalhamento proposto. Isso implica que a estratégia de *Leitura Detalhada* não é somente um estudo sobre fraseados, mas sim um momento em que o aluno pode compreender que as relações de poder existentes na sociedade se estendem no texto, e, ao compreendê-las, sua leitura pode ser uma forma de atuar no mundo como cidadão. Além deste detalhamento, a abordagem dos argumentos abriu espaço para a construção do conhecimento dos padrões de realização da língua, ou seja, as fases do gênero.

6.3 SÍNTESE DA ANÁLISE: PERFIL SEMÂNTICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este subcapítulo tem como propósito analisar as práticas de leitura compartilhada e de leitura crítica que aumentam a aprendizagem e a construção de conhecimento com base nas interações estabelecidas entre professora e alunos, que se desdobra nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) qual o perfil semântico estabelecido com base nas trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica?; (b) qual a relação entre o perfil semântico e a construção do conhecimento? Conforme detalhado anteriormente (cf. seção 3.4.2), as atividades pedagógicas podem ser analisadas conforme o perfil semântico que decorrem do fortalecimento e do enfraquecimento da GS e da DS. A GS relaciona-se ao nível de abstração entre texto e contexto: a GS é forte (GS+) quando o significado é dependente do contexto, mas é fraca (GS-) quando o significado é menos dependente do contexto. A DS, por sua vez, relaciona-se ao grau de condensação de significados: a DS é forte (DS+) quando há mais significados condensados, mas é fraca (DS-) quando existem menos significados condensados.

Nas **sequências interativas 01, 02 e 03**, as interações começam com GS fortalecida (GS+) e DS enfraquecida (DS-), que são desempacotadas com vistas à explicação em termos de contextos concretos e linguagem simples (CURZON *et al.*, 2020), ou seja, apresentam um movimento de enfraquecimento da GS (GS-) e de fortalecimento da DS (DS+). Consoante estabelecido por Maton (2013), no ciclo de interação da atividade pedagógica, na Preparação, a DS é baixa (DS-) e a GS é alta (GS+) para que os alunos recebam maior suporte na interação, enquanto na Ampliação ocorreu o fortalecimento da DS (DS+) e o enfraquecimento da GS (GS). Metaforicamente, as sequências interativas revelam, por meio do aumento e da diminuição da GS e da DS, uma onda semântica (cf. seção 3.4.2), que se caracteriza por uma prática pedagógica que permitem recontextualizar o conhecimento ao longo da sua aplicação.

Rose (2020a), ao estabelecer a importância da recontextualização nas relações construídas no ambiente escolar, compreende, pelo viés sociológico de Bernstein (1998), que a recontextualização envolve a “reinstanciação de padrões de significado de um texto para outro”¹¹⁶ (ROSE, 2020a, p. 237-238, tradução nossa). A ocorrência da recontextualização em contexto escolar, com base na análise da Dimensão Semântica — cujo perfil semântico se caracteriza por ondas de enfraquecimento e fortalecimento de GS e de DS —, evidencia a construção do conhecimento ao longo do tempo. Isso decorre dos momentos em que o professor

¹¹⁶ Do original: “*recontextualization involves re-instantiating patterns of meaning from one text to another*”.

relaciona as diferentes formas de conhecimento, ora práticos, ora teóricos, ao conhecimento prévio dos alunos envolvidos na interação¹¹⁷. A análise das **sequências interativas 01, 02 e 03, 04, 05 e 06** evidencia o perfil semântico de momentos da ocorrência da *Preparação para a Leitura* e da *Leitura Detalhada*, que se caracterizam pela alternância de fortalecimento e de enfraquecimento da DS e da GS. As interações estabelecidas durante a ocorrência da estratégia de *Leitura Detalhada* (**sequência interativa 04, 05 e 06**) caracterizam-se, por exemplo, por momentos de desempacotamento (explicação em termos de contextos concretos e linguagem simples) e de empacotamento (relacionam-se aqueles novamente aos conceitos abstratos e à linguagem técnica). Essa alternância revela *indícios* (PINTO *et al.*, 2022) de que as interações pedagógicas privilegiam a construção do conhecimento ao situar a atividade pedagógica em planos dependentes e independentes do contexto (GS) e mais e menos complexos (DS) no ciclo de interação pedagógica de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação.

O perfil semântico das interações pedagógicas da TCL proposto por Maton (2014a, 2020) surge de uma análise conceitual de práticas entre professores e alunos, os conhecedores (K1 e K2, nas sequências interativas). Os conhecedores envolvidos são atores das relações, das atividades e das modalidades pedagógicas (ROSE; MARTIN, 2012). As relações pedagógicas são orientadas por meio das interações (ROSE; MARTIN, 2012) que ocorrem nas atividades pedagógicas (estratégias do CEA) com foco na aprendizagem e com base nas práticas de leitura compartilhada e crítica, neste estudo doutoral. À vista disso, o conhecimento resulta da projeção das atividades, das relações e das modalidades pedagógicas, bem como da identidade dos alunos envolvidos¹¹⁸.

O papel do docente, nas interações, no momento da ocorrência da estratégia *Preparação para a Leitura*, privilegia ocorrências em que o conhecimento faz parte da experiência compartilhada por professores e alunos, bem como oferece o repertório necessário para que os alunos consigam discutir e participar de forma efetiva. Nas interações da estratégia de *Leitura Detalhada*, em contrapartida, há o entendimento de que seja oportunizado aos alunos o aprofundamento da compreensão textual e de gênero, evidenciado pelas escolhas linguísticas do escritor (cf. seção 3.3.1). Consoante proposto por Martin (1999b, p. 135, tradução nossa, cf. seção 3.4.1), as interações demonstram como a noção de orientação por meio da experiência

¹¹⁷ Maton (2020, p. 81, tradução nossa) esclarece que as pesquisas acerca do perfil semântico e da recontextualização do conhecimento são incipientes e que “mais pesquisas são necessárias em perfis semânticos específicos de diferentes áreas e estágios do currículo”. Do original: *more research is required into specific semantic profiles of different areas and stages of curriculum*”.

¹¹⁸ “O conhecimento não é apenas o que os alunos adquirem por meio das atividades, relações e modalidades pedagógicas, mas identidades como aprendizes mais ou menos bem-sucedidos e mais ou menos incluídos na comunidade de aprendizagem na escola” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 16).

compartilhada “molda a estrutura de cada fase da pedagogia, bem como do ciclo [de ensino e aprendizagem] como um todo”¹¹⁹. Em outras palavras, a *Preparação para a Leitura*, com o objetivo de formar o campo, parte de interações em que o professor estabelece os pontos sobre os quais a discussão se desenvolverá e que são construídas participativamente com os alunos. Essas interações constituem a leitura compartilhada, momento em que professor e alunos compartilham saberes prévios, de mundo e linguísticos. Ao perguntar, por exemplo, aos alunos “*Vocês acham que esse título é de uma narrativa ou de uma matéria de jornal?*”, utilizando uma nomenclatura que se aproxima mais do vocabulário dos alunos, com baixa GS, a professora começou a formar conhecimentos que englobam os padrões discursivos do gênero abordado, bem como dos significados envolvidos no texto. Além disso, quando a professora, no momento da Ampliação na **sequência interativa 03**, por exemplo, pergunta “*Por que uma médica escreveria em um jornal?*”, existe uma tentativa de estabelecer, por meio da interação, uma leitura crítica, ou seja, oportunizar aos alunos uma reflexão sobre os motivos pelos quais alguém escreve, com qual objetivo, e projetar-se na posição de um leitor crítico, nos termos de Freire (1999 [1982]), para quem a leitura crítica não se conclui na decodificação, e os sentidos são construídos com base no próprio sujeito, visto que a leitura é um processo social e, como tal, carrega escolhas socialmente motivadas. Nos termos de Hasan (cf. 4.2.2), há uma tentativa de promover o *letramento reflexivo*, visto que prioriza, por meio das interações, a reflexão, o questionamento e a análise.

Na **sequência interativa 04**, por exemplo, no momento do Foco, a professora pergunta ao aluno: o “*aluno F afirmou que a autora diz o que as pessoas devem fazer. O que você acha disso? A gente deve seguir sempre o que nos dizem?*”. Com isso, ela tenta estabelecer relações entre os significados do texto e o conhecimento prévio (de mundo, linguístico) do aluno, que é um dos conhecedores na interação, para que ele se posicione com base no compartilhamento de saberes. É importante ressaltar que a atividade de leitura compartilhada cuja finalidade seja a de estabelecer uma leitura crítica, em termos freirianos, privilegia momentos de conexão entre a aprendizagem escolar e as demais esferas da vida dos envolvidos.

Com base nas interações apresentadas, percebe-se que os momentos de leitura compartilhada (ROSE; MARTIN, 2012) que ocorrem ao longo do ciclo de interação pedagógica (Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação) são determinantes para a negociação de significados entre os conhecedores (K1 e K2, professora e alunos, respectivamente). Consoante estabelecido por Rose (2018), o conhecimento é construído por meio de tarefas, organizadas

¹¹⁹ Do original: “*shapes the structure of each phase of the pedagogy as well as the cycle as a whole*”.

em fases do ciclo de interação, e de registros curriculares, e os significados são negociados à medida que a interação é estabelecida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade
(FREIRE, 2021b [1996], p. 30-31).

Começo estas considerações finais retomando Paulo Freire (2021b [1996]), que foi presença constante nas leituras que culminam com este estudo doutoral. Freire lembra-nos que ensinar pressupõe busca e indagação para poder intervir. Como professora-pesquisadora, questiono: qual intervenção precisamos fazer? Este estudo doutoral é resultado de muitas indagações, da procura por respostas, por tentativas de mobilizar a teoria e aplicá-la na prática. Assim como a metodologia escolhida, a pesquisa-ação, é preciso refletir, observar, agir, planejar e monitorar, porque a pesquisa-ação não se limita à pesquisa em sala de aula: é preciso intervir na sua realidade.

Esta pesquisa, inserida em contexto educacional de uma turma colaboradora do oitavo ano de uma escola pública federal, teve como objetivo principal *analisar como a leitura compartilhada e a leitura crítica ocorrem durante as estratégias de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada, previstas pelo CEA, em contexto escolar de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal*. O objetivo principal desdobrou-se em dois objetivos específicos e que nortearam os procedimentos metodológicos e as análises de dados.

O primeiro objetivo específico apresentou o propósito de analisar as interações entre alunos e professora nos momentos de *Preparação para a leitura* e de *Leitura Detalhada* do CEA que favorecessem as negociações de significados. Esse objetivo específico desdobrou-se nas seguintes perguntas de pesquisa, que nortearam a investigação estabelecida: (a) quais interações verificadas nos dados favorecem a aprendizagem da leitura? (b) como as trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica de Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação foram observadas na *Preparação para a Leitura* e na *Leitura Detalhada*?

As estratégias de ensino do CEA que abordam a leitura, a *Preparação para a Leitura* e a *Leitura Detalhada* configuram-se como momentos em que os significados são mobilizados por meio das negociações entre professores e alunos, mediante interações pedagógicas. O ciclo de interação da atividade pedagógica (Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Ampliação) tem como finalidade a participação guiada de leitura como atividade significativa em que os conhecedores, pela interação compartilhada, estabelecem refinamentos para aquisição de

padrões de língua escrita e, desta forma, sejam capazes de reconhecer e se apropriar dos padrões de sentido, quando se abordam exemplos contextualizados. Percebe-se, portanto, que os momentos de leitura compartilhada que ocorrem ao longo do ciclo de interação pedagógica são determinantes para a negociação de significados entre os conhecedores. Consoante estabelecido por Rose (2018), o conhecimento é construído por meio de tarefas, organizadas em fases do ciclo de interação, e de registros curriculares, e os significados são negociados à medida que a interação é estabelecida.

O segundo objetivo específico apresentou o propósito de analisar as práticas de leitura compartilhada e de leitura crítica que aumentam a aprendizagem e a construção de conhecimento valendo-se das interações estabelecidas entre professora e alunos, que se desdobrou nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) qual o perfil semântico estabelecido com base nas trocas do ciclo de interação da atividade pedagógica?; (b) qual a relação entre o perfil semântico e a construção do conhecimento? O perfil semântico é um resultado analítico das interações em sala de aula que apresentam o fortalecimento e o enfraquecimento da GS e da DS. A GS relaciona-se ao nível de abstração entre texto e contexto: a GS é forte (GS+) quando o significado é dependente do contexto, e é fraca (GS-) quando o significado é menos dependente do contexto. A DS, por sua vez, relaciona-se ao grau de condensação de significados: a DS é forte (DS+) quando há mais significados condensados, e é fraca (DS-) quando existem menos significados condensados. O perfil semântico das interações pedagógicas proposto por Maton (2014a, 2020) em sua Dimensão Semântica parte de uma das interações entre os conhecedores (professores e alunos). Os resultados apontam para indícios de que as interações pedagógicas privilegiam a construção do conhecimento ao situar a atividade pedagógica em planos dependentes e independentes do contexto (GS) e mais e menos complexos (DS) no ciclo de interação pedagógica. O conhecimento, por sua vez, é legitimado por meio de práticas e de estruturas que ocorrem entre o conhecimento e os conhecedores.

No que diz respeito à leitura crítica, percebe-se, nos momentos de interação, o posicionamento dos alunos em relação aos textos lidos e em outras vivências, bem como o encorajamento, por parte da docente, e por meio da leitura compartilhada, ao estabelecer relações de partes do texto com a perspectiva de mundo dos educandos. A estratégia de *Preparação para a Leitura* privilegiou momentos em que o conhecimento fazia parte dos momentos de leitura compartilhada, de forma a estabelecer o campo e apresentar características pertinentes ao gênero “instanciado”, que são seus objetivos principais. A estratégia de *Leitura Detalhada* não somente versou sobre fraseados importantes como oportunizou reflexões acerca

do mundo letrado e do mundo dos alunos. Foi possível observar que as interações priorizavam a reflexão e o questionamento, em consonância com o letramento reflexivo (HASAN, 1996).

Desta forma, pesquisas que tratem da Dimensão Semântica, principalmente em contexto brasileiro, e do ensino de Língua Portuguesa poderão ser realizadas para investigar quais perfis semânticos favorecem a construção do conhecimento e da aprendizagem. Há, da mesma forma, a necessidade de pesquisas que abordem a leitura sob o viés da LSF com outros métodos analíticos. Por fim, destaca-se que os resultados apresentados neste estudo doutoral se referem ao contexto aqui estabelecido, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. No que tange à contribuição deste estudo, buscou-se complementar os estudos sobre leitura ancorados na LSF, em especial na TG&R da Escola de Sydney.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, C. Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. **Lenguaje y Textos**, n. 46, p. 7-18, 2017.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BARBEIRO, L. F.; BARBEIRO, C. O discurso do professor na reescrita conjunta. *In*: CAELS, F.; BARBEIRO, L.; SANTOS, J. V. **Discurso acadêmico: uma área disciplinar em construção**. Coimbra; Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, 2019. p. 8-18.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the Ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BASKERVILLE, R. Investigating Information Systems with action research. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 2, n. 19, oct. 1999.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. Londres; New York: Logman, 1995.
- BELTRÃO, K. I. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000**. Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas: n. 1. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BINKLEY, M.; RUST, K.; WILLIAMS, T. (ed.). **Reading literacy in an international perspective**. Washington: US Department of Education, 1997.
- BORDIM, C. T.; PINTON, F. M.; SCHIMITT, R. M. **Produzindo Artigo de Opinião: Coleção “Produzindo gêneros textuais na escola”**. 3. ed. Santa Maria: UFSM/CAL, 2019.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity, 1991.
- BRASIL. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/lei9786.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Sistema Militar do Brasil, 2021-2025.** Brasília: Ministério da Defesa, 2021. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/ensino/2021/pp_edit.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRUNER, J. S. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. S. **Models of the learner: Educational Researcher,** 1985.

BUTT, D. *et al.* **Using functional grammar: an explorer's guide.** 2. ed. Sidney: National Centre for English Teaching and Research, Macquarie University, 2000.

CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney em aulas de inglês para Fins Específicos: um voo sistêmico-funcional.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CECCHIN, A. S. **Práticas de Multiletramentos no Contexto Escolar: Investigação de uma Abordagem Pedagógica para o Ensino de Produção Textual por Meio de Narrativas Digitais.** Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CHRISTIE, F. **Classroom discourse analysis.** Londres: Continuum, 2002.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA). Disponível em: <http://www.cmpa.eb.mil.br/>. Acesso em: 3 ago. 2022.

CURZON, P. *et al.* Using SemanticWaves to Analyse the Effectiveness of Unplugged Computing Activities. **WiPSCE '20**, p. 28-30, 2020.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL (DEPA). **Sistema Colégio Militar do Brasil.** 2022. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em: 3 ago. 2022.

DICK, B.; STRINGER, E.; HUXHAM, C. Theory in action research. **Action Research**, v. 7, n.1, p. 5-12, 2009.

ÉDEN, C.; HUXHAM, C., Pesquisa-ação no estudo das organizações. *In:* CLEGG, R. S.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2000. v. 2. p. 93-117.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004.

EGGINS, S. **Introducción a la lingüística sistémica**. La Rioja: Universidad de La Rioja; Servicio de Publicaciones, 2002.

EGGINS, S; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. *In:* VAN DIJK, T. A. (ed.). **Discourse as structure and process: Discourse studies: A multidisciplinary introduction**. Cidade: Sage Publications, 1997. v. 1. p. 230-256.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Portaria n. 042, de 6 de fevereiro de 2008**. Brasília: Departamento de Ensino e Pesquisa, 2008. Disponível em: <http://www.cmrj.eb.mil.br/images/legislcao/r-69.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FARENCENA, G. S. **Artigo de opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FIRTH, R. **Two Studies of Kinship in London**. London: Athlone Press, 1956.

FREIRE, F. F. Estabelecidos e Outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro. *In:* REUNIÃO ANPED, 29., 2006. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29.reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT14-2199--Int.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999 [1982].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021b [1996].

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c [1997].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a [1968].

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1987].

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1986].

FUZER, C. **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa**. Santa Maria: Ed. Pró-Reitoria de Extensão UFSM, 2017. v. 1.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da ANPOLL**, n. 37, p. 56- 79, jul./dez. 2014a.

FUZER, C. **Ateliê de Textos: atividades de leitura detalhada**. Santa Maria: UFSM; CAL, 2016.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras (UFSM) Online**, v. 22, p. 213-245, 2012.

FUZER, C. **Leitura e escrita em Língua Portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional**. Projeto de Pesquisa: Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL; UFSM, 2014b.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; LIMA, L. O. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens & Cidadania**, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2015.

GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIROUX, H. **Ideology culture, and the process of schooling**. Philadelphia: Temple University Press, 1984.

GIROUX, H.; FREIRE, P.; MCLAREN, P. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Greenwood Publishing Group, 1988.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). **Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes, 2014. p. 203-231.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-24, jan./jun. 2009.

GOUVEIA, C. A. M. **Textos, análise e interpretações: a linguística sistêmico-funcional**. Palestra proferida em 6 out. 2008. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

GRAVES, D. The examination of the writing process of seven-year-old children. **Research in the Teaching of English**, v. 9, n. 11, p. 227-241, 1975.

GRAY, B. Natural language learning in Aboriginal classrooms: reflections on teaching and learning. In: WALTON, C.; EGGINGTON, W. (ed.). **Language: maintenance, power and education in Australian Aboriginal contexts**. Darwin: Northern Territory University Press, 1990. p. 105-139.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREEN, B.; LEE, A **Writing geography lessons literacy, identity and schooling**. New York: Freedman & Medway, 1994.

GREGORY, M. Aspects of Varieties Differentiation. **Journal of Linguistics**, v. 3, n. 2, p. 177-224, 1967.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction: On the architecture of human language. *In*: WEBSTER, J. J. (ed.). **Collected Works of M.A.K. Halliday**: Volume 3. London & New York: Continuum, 2003. p. 1-35.

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

HALLIDAY, M. A. K. **Learning to mean**: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.

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

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: A functional perspective. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996. p. 339-424.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2014.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In*: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (org.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.) **Literacy in society**. London: Longman, 1996. p. 377-425.

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

HASAN, R. The Place of context in a systemic functional model. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (Ed.), **Continuum companion to systemic functional linguistics**. Continuum International Publishing, 2009. p. 166-189.

HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HJELMSLEV, L. **Prolegomena to a Theory of Language**. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil: População: Educação.** Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 2 ago. 2022.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAPASSADE, G. **L'ethnosociologie.** Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LAS MENINAS. Museu del Prado. 2015. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f?searchMeta=meninas>. Acesso em: 4 nov. 2021.

LEMKE, J. Textual Politics: Discourse and Social Dynamics. *In*: BISTROL, P. A. **Critical Perspectives on Literacy Educational.** London: Taylor & Francis, 1995.

LOPES, I. M. S. **Ler para aprender: uma proposta didática de leitura para o ensino médio a partir do Enem sob a perspectiva da LSF.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MACIEL, M. G. **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 (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACNAUGHT, L. **Classroom talk and the negotiation of academic English: A linguistic analysis of collaborative text creation.** Unpublished Doctoral Dissertation – University of Technology, Sydney, 2015.

MACNAUGHT, L. *et al.* Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. **Linguistics and Education**, v. 24, n. 1, p. 50-63, 2013.

MAFESSONI, M. **O ensino de espanhol em contexto tecnológico: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. *In*: OGDEN, C. K; RICHARDS, I. A. (ed.). **The Meaning of Meaning.** 8 ed. Nueva York: Harcourt Brace y World, 1923. p. 296-336.

MARCHEZAN, M. S. **Desenvolvimento de Material Didático Digital para o Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de Gêneros e Multiletramentos**. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MARQUES, J. B. F.; FUZER, C.; GERHARDT, C. C. Fases da interação na leitura compartilhada entre professores e alunos com base na análise das funções da fala. *Matraga*, v. 29, n. 56, p. 267-284, maio/ago. 2022.

MARTIN, J. R. Functional Linguistics. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause, 2014. Disponível em <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/3>. Acesso em: 5 ago. 2022.

MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. *In: CHRISTIE, F. (ed.). Pedagogy and the shapping of consciousness: linguistic and social processes*. Open Linguistics Series. London: Cassel, 1999b. p. 123-155.

MARTIN, J. R. Analyzing genre: functional parameters. *In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (ed.). Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R. **Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause**. Functional Linguistics, 2014. Disponível em: <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/3>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MARTIN, J. R. Grammaticalising Ecology: the politicsof baby seals and kangoroos. *In: THREADGOLD, T. et al. (org.). Language, Semiotics, Ideology*. Sydney: Sydney Association for Studies in Society and Culture, 1986. p. 225-268.

MARTIN, J. R. **La gramática se reúne con el género Reflexiones sobre la “Escuela de Sydney”**. Inaugural Lecture Sydney University Arts Association. Sydney: Departamento de Lingüística, Universidad de Sydney, 2000.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. *In: CHRISTIE, F. (ed.). Children writing: reader*. Geelong: Deakin University Press, 1984. p. 119-141.

MARTIN, J. R. Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL). *In: GHADDESSY, M. (org.). Text and Context in Functional Linguistics*. CILT Series IV. Amsterdam: Benjamins, 1999a. p. 25-61.

MARTIN, J. R. Process and text: two aspects of semiosis. *In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (ed.). Systemic Persectives on Discourse*. Norwood: Ablex, 1985. p. 248-274.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.
MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evalution: appraisal in English**. London: Palgrave, 2005.

MARTIN, J.; ROSE, D. Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. *In: WEBSTER, J.; MATTHIESSEN, C.; HASAN, R. (ed.). Continuing Discourse on Language*. London: Continuum, 2005. p. 251-280.

MATON, K. Analysing knowledge claims and practices: Languages of legitimation. *In*: MATON, K.; MOORE, R. (ed.). **Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind**. London: Continuum, 2010. p. 35-59.

MATON, K. Building powerful knowledge: the significance of semantic waves. *In*: RATA, E.; BARRETT, B. (org.). **The future of knowledge and curriculum: International studies on social realism**. London: Palgrave Macmillan, 2014b. p. 181-212.

MATON, K. **Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education**. London: Routledge, 2014a.

MATON, K. Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. *In*: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (org.). **Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**. London: Continuum, 2007. p. 87-108.

MATON, K. Para pensar como Bourdieu: completando a “revolução mental” com a Teoria dos Códigos de Legitimação, **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS**, v. 25, n. 49, p. 15-36, 2019.

MATON, K. Semantic waves: Context, complexity, and academic discourse. *In*: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). **Assessing Academic Discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory**. London: Routledge, 2020. p. 59-85.

MATON, K.; DORAN, Y. SFL and code theory. *In*: BARLETTI, G.; O’GRADY (org.). **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. London: Routledge, 2017. p. 605-618.

MCNAMARA, D. S.; MAGLIANO, J. Toward a comprehensive model of comprehension. **Psychology of Learning and Motivation**, v. 51, p. 297-384, 2009.

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organisation in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MENÉNDEZ, S. M. M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro. *In*: HALLIDAY, M. A. K. **Obras esenciales de M.A.K. Halliday**. Compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro; Annabelle Lukin. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017. p. 17-31.

MEURE, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Base Nacional Comum Curricular, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA-LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropologia renovada. Tradução Michel Thiollente. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOYANO, E. I. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en L materna. *In*: JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA “TEORÍAS LITERARIAS Y LINGÜÍSTICAS EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR”, 1., 2005. **Anais** [...]. Los Polvorines: UNGS, 2005.

NONEMACHER, T. M. **Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de Ensino Médio Técnico**: mapeamento e análise sistêmico-funcional dos sistemas de ideação e de periodicidade. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OAKHILL, J. V.; CAIN, K.; BRYANT, P. E. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**, v. 18, n. 4, p. 443-468, 2003.

OLIVEIRA, S. M. N. **Relatos Autobiográficos à Luz da Pedagogia de Gêneros**: Uma trajetória com intervenção em classes de alunos de PROEJA. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

OXFORD DICTIONARIES. **Literacy**. 2020. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/us>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PAINTER, C. **Into the mother tongue**: A case study of early language development. London: Pinter, 1984.

PAINTER, C. **Learning the mother tongue**. Geelong: Deaking University Press, 1991.

PAULA, S. R.; PINTON, F. M. Gêneros da Família dos Relatórios e das Explicações na Disciplina de Geografia: desafios para o Ensino de Leitura e Produção de Textos na Escola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line)**, v. 1, p. 1-17, 2017.

PINEDA, S. S. **O Casarão da Várzea visto por dentro**: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINTO, B. C. N. *et al.* Legitimação e circulação do discurso em aulas de ciências: um modelo multidimensional de análise. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, n. 6, e1811, 2022.

PIRES, C. Z. **Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RAMALHO, H. A.; VIAN JR, O.; COOPER, J. S. Gêneros de texto na BNCC: um diálogo com a Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 217-234, jan./jun. 2021.

RIBEIRO, C. **Arte e resistência: Vincent Willem Van Gogh**. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

RICHARDS, I. A. (ed.). **The Meaning of Meaning**. 8. ed. Nueva York: Harcourt Brace y World, 1923. p. 296-336.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 56.025, de 9 de agosto de 2021**. Altera o Decreto n. 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações para fins de monitoramento, prevenção e enfrentamento à pandemia de COVID-19 no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56025-2021-rio-grande-do-sul-altera-o-decreto-no-55-882-de-15-de-maio-de>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. **Functional Linguistics**, n. 1, p. 1-32, 2014.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: knowledge genres. *In*: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J. (ed.). **Assessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory**. London: Routledge, 2020a. p. 236-267.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In*: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J. (ed.). **Assessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory**. London: Routledge, 2020b. p. 268-301.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the “Sydney School”. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (ed.). **Trends and traditions in genre studies**. Alberta: Inkshed, 2015. p. 1-26.

ROSE, D. Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy. A discussion of R2L methodology of terms of functional theory. *In*: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 13., 2009. **Proceedings [...]**. Beijing: Tsinghua University & Sydney, Macquarie University, 2009. p. 258-268.

ROSE, D. Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. **Functional Linguistics**, v. 5, n. 3, p. 1-33, 2018.

- ROSE, D. **Reading to Learn: preparing for reading and writing.** Austrália: [s. ed.], 2017a. v. 1.
- ROSE, D. **Reading to Learn: sentence making, spelling and sentence writing.** Australia: [s. ed.], 2017b. v. 5.
- ROSE, D. Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous children are left out of the chain. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A. (ed.). **Reading Bernstein, Researching Bernstein.** London: Routledge Falmer, 2004. p. 91-107.
- ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School.** Sheffield; Bristol: Equinox Publishing, 2012.
- ROSE, D.; MARTIN, J. **Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo.** Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.
- ROTHERY, B. J. **Story's writing in Primary School: assessing narrative type genres.** Thesis (PhD in Linguistics) – Department of Linguistics, University of Sydney, Sydney, 1990.
- ROTTAVA, L. *et al.* **Leitura e Escrita na Graduação: Pedagogia de Gêneros.** Porto Alegre: Zouk, 2022 [no prelo].
- ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S.; TROIAN, I. C. Pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional sobre o Programa Ler para Aprender (R2L) em contexto brasileiro: um breve panorama. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, maio 2021.
- SANTORUM, K. A. T. **O Efeito Tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn – a Conscientização de uma Metalinguagem Pedagógica – Emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SANTOS, S. S. **A Retextualização em Inglês/Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2002.
- SILVA, C. C. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- SILVA, E. C. M. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, L. B. M. G. **A escrita e a reescrita de textos em contexto acadêmico:** um olhar para os recursos de negociação e de avaliatividade. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar:** o ensino da língua materna. Manaus: UEA, 2020.

SLIPPERT, L. **Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do ensino superior:** um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SNOW, C. E. **Reading for understanding:** toward an R& D program in reading comprehension. Santa Monica: Rand Corporation Report, 2002.

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, 2008 [2003].

SOARES, M. B. **Alfabetização No Brasil:** O Estado do Conhecimento. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 [1998].

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência UNESCO Brasil sobre o letramento. 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html>. Acesso em: 2 ago. 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social Literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres, Longman, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M.; OLIVEIRA, L. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In:* CIAIQ2016, 2016. **Anais [...].** Porto: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, 2016. v. III. p. 357-366.

THOMPSON, G.; COLLINS, H. Interview with M. A. K. Halliday, Cardiff, July 1998. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 131-157, 2001.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VAN LIER, L. Action-based teaching, autonomy and Identity. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, n. 1, p. 46-65, 2007.

VIAN JR., O.; FARIA, F. D. Genre-Based Pedagogy in Paulo Freire's Country: Teaching Brazilian Students to Write Essays for the National High School Exam. In: 61Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura Medellín**, v. 26, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WESTBROOK, R. Action Research: a new paradigm for research in production and operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 15, n.12, p. 6-20, 1995.

WILLIAMS, G. **Joint book-reading and literacy pedagogy: a socio-semantic examination**. Thesis (PhD) – Macquarie University, School of English and Linguistics, Macquarie, 1995.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 59-100, 1976.

YI, L. Bernsteinian perspectives on the reading to learn program. **Annual Review of Functional linguistics in China**, n. 3, p. 109-123, 2011.

ZWAAN, R. A.; SINGER, M. Text comprehension. *In*: GRAESSER, A. C.; GERNSBACHER, M. A.; GOLDMAN, S. R. (ed.). **Handbook of discourse processes**. Mahwah: Erlbaum, 2003. p. 83-122.

ANEXO 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido****Título da pesquisa: A LEITURA COMO IMPULSIONADORA DA APRENDIZAGEM:
UMA ABORDAGEM SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Pesquisadoras: Professora Doutora Lucia Rottava, professora do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51) 981868440; Carolina Zeferino Pires, doutoranda do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51) 982071345.

Estamos convidando você a participar deste estudo como voluntário(a). Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, caso concorde, escreva seu nome ao final deste documento, o qual constará de duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com o seu responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Vou fazer uma pesquisa sobre como são escritos os teus textos e tentar entender como a leitura pode ter te ajudado nesse tempo em que tu frequentaste o Ateliê do Casarão da Várzea. Eu serei a professora presente nas aulas para aplicar o projeto, para poder entender como tu escreves os teus textos. Tudo o que tu escreveres será disponibilizado para mim, mas eu não colocarei o teu nome em minha pesquisa. Ou seja, ninguém saberá que tu escreveste aquele texto. Tu não serás identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação na pesquisa envolve risco muito baixos, mas tu sintas qualquer tipo de desconforto, como cansaço, nervosismo e indisposição, tu podes conversar comigo a qualquer momento. Neste caso, você pode me procurar para que seja possível reduzir os efeitos que possam estar causando qualquer tipo de dano. Eu gostaria muito que tu participasses, mas caso tu não queiras ou decidires em algum momento desistir, não faz mal, porque tu continuarás frequentando o Ateliê normalmente.

ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, concordo em participar dessa pesquisa.
Declaro que me disseram de forma clara e detalhada sobre o motivo dessa pesquisa e também

fui informado(a) que poderei me retirar do estudo a qualquer momento sem prejuízo para a minha pessoa.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Título da pesquisa: A LEITURA COMO IMPULSIONADORA DA APRENDIZAGEM:
UMA ABORDAGEM SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Pesquisadoras: Professora Doutora Lucia Rottava, professora do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51) 81868440; Carolina Zeferino Pires, doutoranda do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51) 982071345.

Estamos convidando seu(sua) filho(a) a participar deste estudo como voluntário(a). Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, caso concorde, escreva seu nome ao final deste documento, o qual constará de duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com o seu responsável.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS (Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS) órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o CEP/UFRGS por meio do telefone: (51) 3308 37 38, do e-mail: etica@propesq.ufrgs.br ou do endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 317, prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro/PoA/RS.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Vou fazer uma pesquisa sobre como são escritos os teus textos do(a) seu(sua) filho(a) e tentar entender como a leitura pode ter ajudado nesse tempo em que ele(a) frequenta o Ateliê do Casarão da Várzea. O motivo que nos leva a estudar o problema é a investigação dos processos envolvidos com a leitura e a escrita dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas.

O(A) seu(sua) filho(a) e os demais participantes do projeto serão observados por mim no momento da sua participação, sendo que as tarefas que virão a ser desenvolvidas constituirão como dados da pesquisa, que serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos. Essas tarefas serão realizadas individual e em grupo, no local da realização do projeto, e serão posteriormente entregues a mim ao final da participação de seu(sua) filho(a).

Eu serei a professora e estarei presente nas aulas do projeto para acompanhar como acontece, para poder entender como o(a) seu(sua) filho(a) escreve os textos. A identidade do(a) seu(sua) filho(a) será resguardada, ou seja, ninguém saberá que ele(a) escreveu aquele texto. Ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação na pesquisa envolve risco muito baixos, mas caso o(a) seu(sua) filho(a) sinta qualquer tipo de desconforto, como cansaço, nervosismo e indisposição, ele(a) pode conversar comigo a qualquer momento. Neste caso, seu(ua) filho(a) será orientado a me procurar para que seja possível reduzir os efeitos que possam estar causando qualquer tipo de dano. Eu gostaria muito que ele(a) participasse, mas caso ele(a) não queira ou decida em algum momento desistir, não faz mal, porque ele(a) continuará frequentando o Ateliê do Casarão da Várzea normalmente. É importante afirmar que a pesquisa analisa a produção dos textos escritos e não o comportamento dos participantes nela envolvidos.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Ainda assim, é assegurada a(o) seu(ua) filho(a) a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa, não excluída pela assinatura de sua participação. Informamos que, caso seu filho(a) participe, poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para você ou para ele(a). A desistência não acarretará qualquer problema no Ateliê do Casarão da Várzea.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DO FILHO(A) COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, concordo em deixar meu filho(a) _____ participar dessa pesquisa. Declaro que fui devidamente informada(o) e esclarecido(a) de forma clara e detalhada sobre o objetivo dessa pesquisa, fui igualmente informado(a) sobre os possíveis benefícios e possíveis riscos decorrentes da participação de meu(minha) filho(a), fui informado(a) que poderei retirar meu

consentimento a qualquer momento sem prejuízo para a minha pessoa ou para meu filho(a). Foi garantido também que meu filho(a) não será identificado no estudo e que receberei uma cópia do presente documento.


Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO 3 – TERMO DE ANUÊNCIA**TERMO DE ANUÊNCIA**

O Colégio Militar de Porto Alegre está de acordo com a execução do projeto de pesquisa A LEITURA COMO IMPULSIONADORA DA APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL, coordenado pela pesquisadora Professora Doutora Lucia Rottava, desenvolvido em conjunto com a doutoranda Carolina Zeferino Pires do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos dessa resolução e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.



RICARDO DA SILVA RIOS – Cel R-1
Subdiretor de Ensino do Colégio Militar de Porto Alegre

ANEXO 4 – REESCRITA CONJUNTA

REESCRITA CONJUNTA

- Escrita da etapa Contextualização do artigo de opinião, utilizando os termos em destaque na leitura (e os seus sinônimos) como ponto de partida.
- **O tema é o “uso de redes sociais por jovens: pontos positivos e negativos.”**
- Utilize os argumentos mobilizados na pesquisa realizada.
- Escolha de dois alunos para intermediar as ideias e colocá-las no quadro.
- Escolha do aluno que digitará o texto no computador.
- Todos os alunos devem participar da atividade, com sugestões.
- As escolhas devem ocorrer de forma conjunta, e não de quem digita.

Contextualização do tema	<p>Afinal, quais as consequências do uso demasiado das redes sociais?</p> <p>Atualmente as redes sociais têm uma grande influência, principalmente nos jovens. As curtidas em uma rede, por exemplo, podem causar tanto o sentimento de felicidade quando acontece uma “chuva de likes”, mas também de tristeza quando ocorre, por exemplo, casos de <i>bullying</i>, <i>que não são raros</i>. Será que esses sentimentos são um problema?</p>
--------------------------	---


ANEXO 5 – TERMO DE APROVAÇÃO DO CEP – UFRGS


Público Pesquisador Alterar Meus Dados CAROLINA ZEFERINO PIRES - Pesquisadora Sua sessão expira em

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

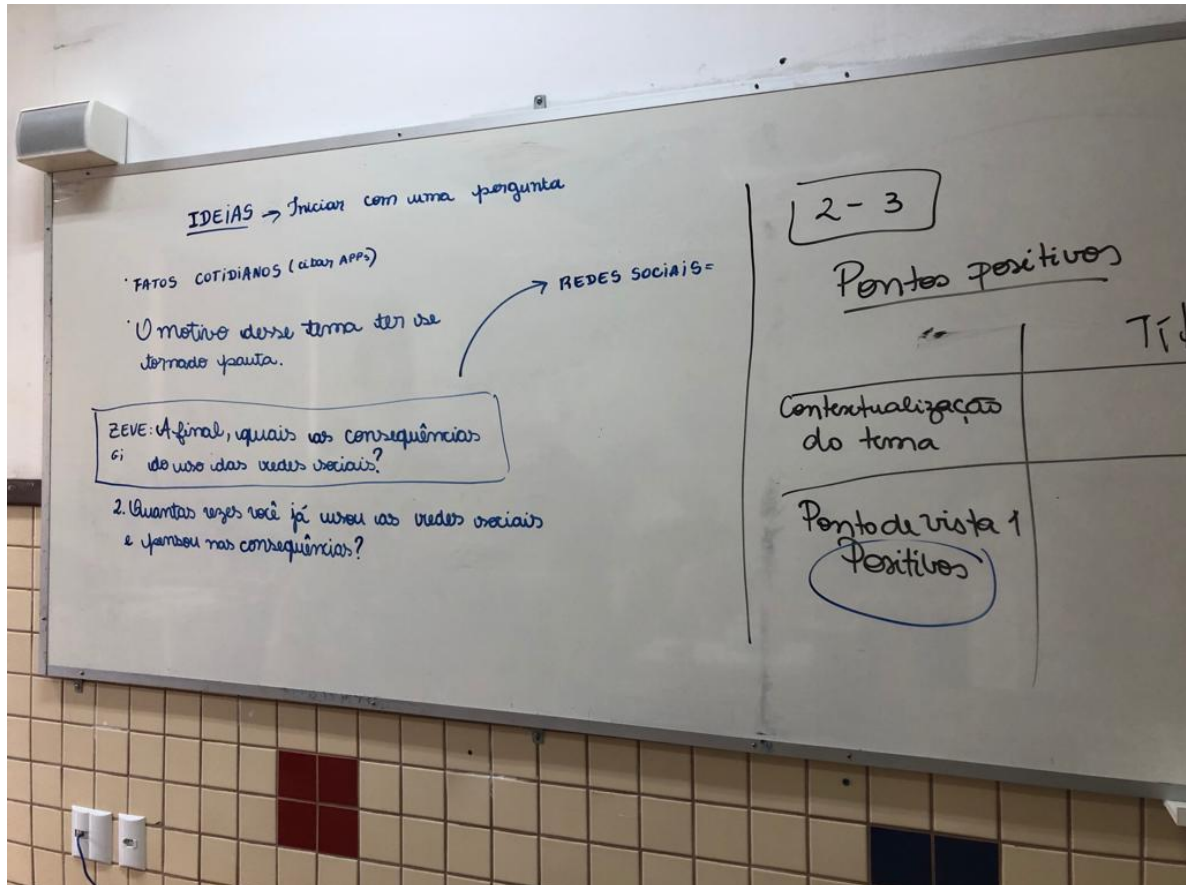
- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS
Pesquisador Responsável: Lucia Rottava
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 60021416.0.0000.5347
Submetido em: 11/11/2016
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_784128

**ANEXO 6 – ANOTAÇÕES DOS ALUNOS NA LOUSA BRANCA
(ATIVIDADE DE REESCRITA CONJUNTA)**



ANEXO 7 – PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS – JORNAL

Horário de verão uma ilusão ou não?

ALUNA

Horário de verão segue sendo um assunto que é muito debatido no Brasil, dividindo opiniões. Na prática, deve-se adiantar uma hora no relógio durante os meses de verão e primavera. O horário de verão tem como objetivo de tentar economizar mais energia, nas regiões com grande quantidade de raios solares.

Desde que assumiu seu mandato Jair Bolsonaro retirou o horário de verão. Estamos há quase três anos e meio sem o tal horário. E por conta do grande problema hídrico que atinge o Sudeste do estado Brasileiro, especialistas pedem a volta do horário de verão.

Tanto especialistas como empresários são a favor da volta do horário de verão, pois mencionam que, com uma hora a mais no dia, podemos economizar mais energia elétrica, utilizando a luz solar. O instituto Datafolha fez uma pesquisa sobre a volta do horário de verão, 55% das pessoas é favorável e 38% contra. A maioria pede a volta do horário de verão, pois quando saiam dos seus trabalhos ainda estava com sol, podiam sair com os filhos, levando-os aos parques e sorveterias. E os que dizem estar contra são os que estão na roça, pois a volta do horário influencia nas colheitas e a produção de leite, por conta do horário da fazenda.

Aqueles que mencionam dificuldade, é a adaptação. Adaptação com razões biológicas tem mais impacto nos adolescentes, porque eles têm mais dificuldade em acordar para suas tarefas, e as crianças, que tendem a ter mais horas de sono. A adaptação agropecuária é também muito importante, o gado, por exemplo, é sensível á mudança de horário das fazendas, o que afeta a sua produção de leite. E uma terceira desvantagem seria a dessincronia entre o Brasil e os outros países. A dessincronia dos países com uma hora a mais tende a complicar a realização de eventos nacionais

O horário de verão tem prós e contras, mas no momento que nós estamos vivendo com o grave problema nas hidrelétricas do norte do país, a volta do horário de verão seria sim, um modo de ajudar a economia. Utilizando mais luz solar, usaríamos menos energia, assim utilizando os nossos recursos naturais sob nosso favor. Esperamos que o atual presidente volte atrás com sua escolha, devido o grande problema que está acontecendo no norte do Brasil.

Horário de verão é bom?

Afinal horário de verão é bom ou ruim? Para muitos é bom, tanto que vários países já

adotaram a medida. Por outro lado, vários acham ruim a medida.

O horário de verão é uma medida adotada entre os países para diminuir o gasto de energia nas

residências. Funciona da seguinte maneira, adianta-se 1 hora nos relógios, afim de reduzir os gastos.

Essa medida é benéfica porque alivia o uso excessivo da energia, assim não tendo que usar as termoelétricas para suprir o consumo. Normalmente, o uso das termoelétricas, ocorre quando está em horário de pico. Outro ponto também são, “Com o sol se pondo mais tarde, as pessoas circulam mais tempo pelas ruas, visitam mais lojas e compram mais” disse o presidente do Sindicato do Comércio Varejista (Sindilojas) de Caxias do Sul, Sadi Donazzolo. Outro motivo seria a segurança, porque se uma pessoa anda numa rua a noite é maior o risco de ser assaltado entre outras coisas, do que andar em uma rua mais clara por conta do sol, assim tornando a rua mais segura, fala O comandante da Brigada Militar de Caxias, major Jorge Emerson Ribas.

O ponto negativo é que na hora de adiantar os relógios, algumas pessoas se confundem ou não lembram, podendo se atrasar no seu trabalho, ou confundir sua cabeça, pensando que é uma hora sendo outra. Um dos pontos é a dificuldade de adaptação. “Um estudo de pesquisadores

brasileiros publicado em 2017 na revista *Annals of Human Biology*” neste estudo é comprovado que 25% dos entrevistados, sentiam desconforto ou má adaptação a medida. Essa dificuldade de adaptação é devida a razões biológicas, mexendo com a produção de hormônios, sendo melatonina e cortisol, causadores do sono e despertar do corpo. Outra mudança drástica é no setor agropecuário, por conta da má adaptação do gado com novos horários, assim causando uma má alimentação do gado, causando uma ruim produção leiteira. “Os bovinos são animais de hábito, todos os dias eles se alimentam num mesmo horário, são animais de rotina. Se os horários mudam repentinamente, isso causa um estresse no animal...” diz José Carlos Ribeiro, da Boi Saúde, consultoria especializada em saúde bovina.

Depois de todas as pesquisas, eu apoio o horário de verão por conta dos pontos apresentados aqui e também, por parte que eu não me encaixo com nenhum dos pontos negativos citados.

ADOÇÃO DO HORÁRIO DE VERÃO VERSUS CRISE ENERGÉTICA ATUAL

ALUNO

A crise energética brasileira, nos dias de hoje, está bem evidente, por conta dos baixos níveis dos reservatórios de água, principalmente das regiões Sul e Sudeste. Para compensar a reduzida capacidade de geração de energia elétrica por fontes hidráulicas, usinas termoelétricas têm de ser acionadas, o que torna o custo daquela energia mais elevado. Com o intuito de frear o consumo de eletricidade e, em decorrência, diminuir despesas dos usuários, adota-se, desde a década de 1930, o horário de Verão. O portal de notícias G1 aborda este importante problema.

Esse horário especial avança, em uma hora, o ponteiro dos relógios. Isso permite que as pessoas aproveitem a luz natural durante a maior parte do dia, retardando o acionamento das luzes. Outro exemplo de economia é o fato de se utilizar o chuveiro elétrico (um dos vilões do consumo), com água morna, já que o resfriamento do ambiente ocorre bem mais tarde do que em horários normais, ao longo do ano. Essa conduta é uma vantagem desse horário de Verão.

Ainda como aspecto favorável à adoção daquele horário, Cláudio Frischtak, sócio da consultoria Inter.B e especialista em segurança, garante que "a evidência empírica sugere que uma hora a mais de luminosidade reduz homicídios, roubos e acidentes de trânsito".

Por outro lado, esse horário traz algumas desvantagens. A mudança mexe com o relógio biológico. Um estudo de pesquisadores brasileiros, publicado em 2017, na revista *Annals of Human Biology*, com mais de 12 mil participantes, mostra que menos da metade (45,43%) dizem não sentir nenhum desconforto com a mudança de horário. Logo, a maioria sente impactos.

Ainda como uma desvantagem do horário especial de Verão, José Carlos Ribeiro, consultor especializado em saúde bovina, garante que "os bovinos são animais de hábito, todos os dias eles se alimentam num mesmo horário, são animais de rotina. Se os horários mudam repentinamente, isso causa um estresse no animal. No caso da vaca de lactação, pode inclusive diminuir o leite".

Assim, concluo que a adoção do horário de Verão é desnecessária para aliviar a atual crise energética. A redução do consumo de energia elétrica deve ser praticada em todas as estações do ano, por meio da conscientização das pessoas, que pagam por esse gasto, em franca elevação nos dias de hoje.

Sobre horário de verão.

ALUNO

O horário de verão em si é um conceito econômico criado pelo governo brasileiro com o intuito

A minha opinião sobre isso é que deve sim ser aplicado o horário de verão no Brasil por motivos monetários e por passar a falsa impressão de aproveitar mais o dia por apenas estar acordando mais cedo.

Sobre as desvantagens eu discordo completamente de algumas e acho que foi mal explorado outras, vou explicar, um dos defeitos dados é a adaptação oque eu vejo que está errado porque o tempo de adaptação de algo que sempre

de diminuir a quantidade de horas que gastamos de energia, para aproveitar a luz do sol e termos menos impostos, porém para isso acontecer ele necessitava de antecipar o relógio para poder ter o proveito. Ele foi criado em 1931 no Brasil e apresentou ser bom economicamente até os dias de hoje, porém não tão benéfico quanto antes.

Sites como BBC já entraram no debate se horário de verão seria algo bom ou ruim atualmente, como vantagens temos o exemplo de **“Economia de energia, mais vendas no varejo e nos bares, segurança nas ruas e etc”** e como desvantagens os exemplos de **“Dificuldade de adaptação, mudanças no ciclo agropecuário, horários diferentes Brasil a fora e etc”**.

será diferente para cada pessoa, e mesmo que se o problema da adaptação fosse algo ENORME acho difícil que 1 hora seja tão prejudicial. Outro dos defeitos foi colocado como “horários diferentes Brasil a fora” o que eu acho totalmente RIDÍCULO! Porque todo país, com suas condições geográficas, meio que já tem seus horários diferentes, então não acho que uma hora seria tão ruim, tanto que se parar para pensar, o horário de verão é muito mais aplicado dentro do Brasil, não sendo tão “” conectado”” com a fora dele.

Horário de Verão, compensa ou não compensa?

aluna

A lei brasileira manifesta (ou manifestava) que todos os relógios deveriam ser adiantados em uma hora, no terceiro domingo do mês de outubro. O horário de verão, esteve presente na vida dos brasileiros desde o verão de 1931/1932, com o objetivo de melhorar o aproveitamento da luz natural. Tornando-se obrigatório apenas em 2008, foi extinto em 2019, tendo em vista a mudança do consumo de energia. Considerando nosso cenário atual, será que realmente compensa a volta do horário de verão?

Em geral, as pessoas saem de seus trabalhos após o escurecer, portanto, não sentem disposição ou segurança para ficarem ao ar livre. Com o adiantamento do relógio, as pessoas passam a sair antes do pôr do sol, assim se sentindo mais seguras para sair de casa após o trabalho, conseqüentemente passando mais tempo ao ar livre. Até mesmo o comércio acaba se beneficiando com essa “hora extra”, ficando aberto por mais tempo. Conforme pesquisas feitas com a Abrasel (Associação Brasileira de Bares e Restaurantes), diversos bares e restaurantes acreditam que possam se recuperar da crise econômica, gerada pela pandemia, com a volta do horário de verão.

Por outro lado, o horário de verão já não atendia mais seu propósito inicial (gerar economia de energia), além de prejudicar a saúde de alguns grupos de pessoas. Com base em dados da ONS (Operador Nacional do Sistema Elétrico), o pico de energia elétrica do verão mudou; passou para o meio da tarde, ao invés do fim da mesma, tendo em vista o uso do ar-condicionado pelas empresas. Em questão da saúde das pessoas, a alteração do horário mexe com a produção de hormônios do corpo, como a melatonina e o cortisol, responsáveis pelo sono e despertar do corpo, respectivamente. Segundo a matéria da UOL, essa alteração causa impacto principalmente em crianças e adolescentes.

Olhando pela nossa atual situação (crise hidrológica), o horário de verão compensaria sim, pois toda a economia de energia é bem-vinda nesse momento. Além disso, também serviria como um estímulo a mais para as pessoas saírem e se exercitarem, ou aproveitarem ao ar livre. Com os devidos cuidados, é uma oportunidade de se recuperarem dos danos que a pandemia causou.

A Importância da volta do horário de verão

ALUNO

O horário de verão, uma prática utilizada em muitos países que consiste em adiantar os relógios em uma hora para aproveitar melhor o período de luz solar,

trouxe muitas discussões sobre seu retorno, visto que, o presidente Bolsonaro extinguiu a medida do horário especial em abril de 2019. Discussões as quais são debatidas as vantagens e desvantagens do horário de verão para definir se o horário deve ou não retornar.

Há muitas pesquisas sobre o horário especial. Por exemplo, a pesquisa feita pelo instituto PoderData. Ela mostra que 50% da população não quer que o horário volte, 46% quer que volte e 4% não sabe. Mesmo que a maioria não quer sua volta, ele não apresenta tantas desvantagens como parece. Na verdade são muito poucas, uma delas é a dificuldade de adaptação do nosso organismo, que demora para se acostumar com a mudança repentina do horário. A outra é que o gado bovino pode ser afetado podendo prejudicar sua produtividade leiteira, mas o presidente do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Assalariados Rurais de Sapezal acredita que não é um grande problema: “As empresas trocam o horário, em vez de pegar às 7h, pega às 8h para a colheita da soja, então não prejudica em nada, eu acho que é bom”.

Por mais que tenha essas desvantagens, o horário de verão apresenta muitas vantagens também. Um exemplo de vantagem é a economia de energia. ainda que a economia seja quase nula, o Brasil tem enfrentado a sua pior seca que prejudicou os reservatórios hidrelétricos e, por isso, qualquer quantia de economia de energia é necessária. Além disso, o horário também ajuda na economia do país, pois quando há horário de verão, as pessoas tendem a sair mais, principalmente para bares e parques. A ida a parques é muito boa para incentivar a realização de exercícios físicos que são muito importantes para a saúde da população, enquanto a ida a bares é importante para a economia.

Assim, podemos concluir que, por mais que há uma demora na adaptação para o horário de verão (de aproximadamente 8 dias), ele traz consigo excelentes vantagens que serão de grande agrado para o povo brasileiro, mostrando que a volta do querido horário especial é algo que realmente deveria acontecer.

SERÁ QUE DEVEMOS ADOPTAR O HORÁRIO DE VERÃO?

Aluna

O horário de verão consiste em adiantar os relógios para uma hora mais cedo durante os meses da primavera e verão. A adoção desse horário é motivo de intensas discussões acerca dos seus reais benefícios, e se os seus objetivos são realmente alcançados e significativos. O horário de verão é adotado por diversos lugares do mundo, mas desde 2019 não temos mais o horário de verão aqui no Brasil.

Existem diversas vantagens em adotar o horário de verão como a economia de energia, já que usamos mais a luz solar. Além disso, as vendas nos bares com uma hora a mais de luz. Com o horário de verão temos muito mais segurança nos veículos. Uma coisa "superficial" do horário de verão é que após trabalhar o dia todo você pode se exercitar ainda com o sol raiando e ver o sol se pôr após um dia cansativo.

Existem também diversas desvantagens como por exemplo, dificuldade para a adaptação do horário, por exemplo, para uma criança ou adulto que acorda cedo teria que acordar "mais cedo", temos também as mudanças no ciclo agropecuário que é um dos principais argumento dos contrários à volta do horário de verão é que a adaptação é difícil e a mudança mexe com o relógio biológico. Por último temos também os horários muito diferentes Brasil afora, pois temos fuso horário em todos os lugares no mundo e com o horário de verão a diferença de tempo só aumenta.

Devemos ter o horário de verão! Há algumas desvantagens, mas se formos ver ele ajuda em diversas coisas importantes como menos consumo de energia e etc. Seria interessante sim manter o horário de verão, porque é uma medida que traz economia de energia e ajuda vários setores.

ALUNA

O horário de verão traz diversas opiniões, algumas pessoas são a favor, outras são contra. Algumas, por sua vez, não têm uma opinião definida sobre isso. Para mim o horário de verão era indiferente, até conversar com o meu pai e pesquisar, ele me apresentou um ponto de vista diferente.

O horário de verão tem muitas pessoas a favor, Luciano Hang, dono da rede de lojas Havan, é um exemplo. Ele expressou a seguinte opinião no jornal G1.Globo: "Com o dia mais longo, as pessoas vivem melhor, vão às praias, praticam exercícios e têm mais qualidade de vida". Podemos concordar com sua opinião, as pessoas saem mais cedo de casa, mas também chegam mais cedo podendo aproveitar melhor seu tempo livre. Claudio Frischtak, especialista em infraestrutura, fez outra importante observação no mesmo jornal, segundo ele "a evidência empírica sugere que uma hora a mais de luminosidade reduz homicídios, roubos e acidentes de trânsito". Tendo em vista que a iluminação seria melhor e natural, poderíamos evitar tais problemas.

Contudo, há desvantagens no horário de verão, como a mudança no ciclo agropecuário, segundo José Carlos Ribeiro em sua entrevista para a G1, da Boi Saúde (consultoria especializada em saúde bovina), "os bovinos são animais de hábito, todos os dias eles se alimentam num mesmo horário, são animais de rotina. Se os horários mudam repentinamente, isso causa um estresse no animal. No caso da vaca de lactação, pode inclusive diminuir o leite". Causando prejuízo à agropecuária.

Analisando ambos os lados, chego a uma delicada conclusão: sou a favor do horário de verão. Poderei aproveitar melhor o meu dia, assim como a minha família. O horário de verão pode prejudicar algumas coisas, mas no geral ele mais beneficia do que prejudica.

APÊNDICE A – MATERIAL DE APOIO

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos e assim por diante.

Opinar é enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever, o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Tex



Disponível em: <https://redacaonline.com.br/blog/como-fazer-uma-redacao/tema-de-redacao-o-comportamento-jovem-nas-midias-sociais-e-suas-consequencias/>. Acesso em 08/09/21.

Dentre os aplicativos, os brasileiros também são os maiores usuários do Facebook (94%), Youtube (85%) e WhatsApp (84%)

Texto 2 Os adolescentes brasileiros passam cada vez mais tempo hipnotizados pelos dispositivos móveis. Uma pesquisa realizada pela Amdocs em dez países aponta que os jovens entre 15 e 18 anos do país não desgrudam do celular: 64% costumam checar as redes sociais assim que acordam.

“O brasileiro é um povo que gosta muito de novidade. Hoje, os jovens têm mais opções, já que existem várias plataformas diferentes. A gente vê um movimento de crescimento, que só tem aumentado”, afirma Kan Wakabayashi, diretor da Amdocs Brasil.

Dentre os entrevistados no Brasil, 55% acreditam que seu smartphone os tornam mais espertos e legais. Dentre os aplicativos, os brasileiros também são os maiores usuários do Facebook (94%), Youtube (85%) e WhatsApp (84%). O levantamento foi realizado com 4.250 jovens, entre 15 e 18 anos, dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, Rússia, Índia, Cingapura, Filipinas, México e Brasil. [...]

Fonte: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/jovens-brasileiros-sao-os-mais-dependentes-das-redes-sociais/>

Converse com os teus colegas. Qual a tua opinião sobre o assunto? Quais pontos podem ser considerados positivos e quais pontos podem ser considerados negativos com relação ao uso de redes sociais pelos jovens?

Texto 3

Como as redes sociais estão adoecendo os jovens?

Quem foi criança entre os anos 70 e 90 passou boas horas diante da televisão. A “babá eletrônica” era um entretenimento barato e acessível, apesar da disputa pelo controle remoto. Mas com o surgimento da internet e, mais recentemente, das redes sociais, tudo mudou. A televisão começou a dividir a atenção dos jovens com outras telas, como tablets, computadores e celulares. Passados alguns anos, a ciência é categórica: as redes sociais estão deixando nossos jovens doentes.

Diante de evidências do aumento de casos de depressão e suicídio, especialistas foram investigar e identificaram que a causa do comportamento dos jovens é o uso excessivo de internet. **E não ficou por aí:** as horas online também se mostraram responsáveis pelo crescimento de ocorrências de transtorno alimentar e comportamento agressivo entre os jovens.

A média de tempo de acesso desta faixa etária é de seis a oito horas, cerca de um terço do dia! **Os estudos concluíram que** a questão não é o tipo de mídia social que frequentam – Tinder, Youtube, Facebook, Instagram, jogos on-line -, mas a quantidade de horas gastas nelas.

Pesquisa pioneira da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2019 com 2 mil adolescentes entre 15 e 19, mostrou que 25,3% são dependentes moderados ou graves de internet. O número de casos de ansiedade é duas vezes maior (34%) entre os dependentes tecnológicos.

Adolescentes estão sempre em busca de novidades – e é bom que seja assim -, mas também são mais sensíveis a elas: têm menos controle decisório e capacidade de arbitrar o que é bom e o que não é. **A formação total do cérebro só acontece entre os 20 e 25 anos e isso transforma os adolescentes em um alvo** perfeito a ser explorado, já que o grande ativo das mídias sociais é a captação de dados dos seus usuários. Quanto mais tempo passam conectados, mais dados são apreendidos: assim está armado o ciclo vicioso e nocivo que tem vitimado a saúde mental dos jovens.

Nessa corrida do ouro para que os usuários permaneçam conectados o maior tempo possível, lançam-se mão de todas as ferramentas e algoritmos. Quando temos uma experiência prazerosa, o cérebro ativa um neurotransmissor chamado dopamina. Isso acontece, por exemplo, quando alguém come chocolate, pratica exercício físico, usa drogas ou... ganha likes na rede social. E o oposto também é real: sabe aquela sensação frustrante de caprichar na foto e ter poucas curtidas? É esse “cassino emocional” que está adoecendo os adolescentes. (O uso da palavra “cassino” aqui é proposital: já reparou que movimento de arrastar a tela do celular para baixo, com a intenção de atualizar a página, é o mesmo das máquinas de caça níquel?)

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que de zero a dois anos a criança não tenha qualquer exposição a telas. Entre dois e cinco anos, no máximo 1 hora diante de tela. De seis a 10 anos, entre 1 e 2 horas ao dia. E dos 11 aos 18 anos, exposição máxima de 3 horas por dia diante de telas, incluindo videogame, e mesmo assim, equilibrando com a prática de atividade física.

Outra orientação aos pais é não permitir que o jovem se isole no quarto com computador, smartphone, tablete ou celular; o uso deve ser em áreas comuns da casa. O horário das refeições deve ser respeitado, sem acesso ao celular à mesa. Especialistas também sugerem que se adote um “dia sem conexão”, em que todos deixam os gadgets de lado por algumas horas, para estimular o convívio em família.

É fundamental que os adultos também façam um uso racional de computadores, celulares e redes sociais em nome da saúde dos próprios filhos. Dar o exemplo não é a melhor maneira de educar os outros. É a única.

Analice Gigliotti é Mestre em Psiquiatria pela Unifesp; professora da Escola Médica de Pós-Graduação da PUC-Rio; chefe do setor de Dependências Químicas e Comportamentais da Santa Casa do Rio de Janeiro e diretora do Espaço Clif de Psiquiatria e Dependência Química.

(Fonte: <https://vejario.abril.com.br/blog/manual-de-sobrevivencia-no-seculo-21/redes-sociais-adoecendo-jovens/>).

Então, tu achas que **as redes sociais atrapalham ou não os jovens**? Escreva a tua opinião, apontando argumentos para defender o teu ponto de vista de forma coerente.

Aprofundando o estudo sobre o artigo de opinião – um gênero

O artigo de opinião é um ~~gênero~~ **argumentativo** que tem como finalidade estabelecer um diálogo com o leitor de modo a convencê-lo, **por meio de argumentos**, que o ponto de vista do autor está correto, é importante que os argumentos sejam mobilizados na escrita e isso pode ser feito por meio de conhecimentos prévios ou por busca em sites confiáveis na internet. Assim, é importante que ocorra o planejamento prévio do texto, com pesquisas sobre o tema e posicionamento crítico com relação aos argumentos.

Normalmente os artigos de opinião são veiculados em jornais, revistas e sites da internet e mostram, em destaque, o nome do colunista e a sua profissão ou ocupação. O tema do texto pode ser algum assunto recente ou polêmico, que tenha sido uma notícia e que desperte a atenção do leitor. O autor pode ser um especialista no assunto ou ser reconhecido como alguém que escreve sobre determinado assunto (política, esporte, música etc.). O texto é dirigido ao leitor do site, revista ou jornal ou quem estiver interessado no assunto abordado. A finalidade do texto do gênero artigo de opinião é convencer o leitor da sua ideia e defendê-la por meio de argumentos.

Texto 4

Você sabe o que é ser cringe?



Para ser cringe não basta ter nascido entre os anos 80 e 90. É preciso ter gostos típicos da época, bem como agir, pensar e ter características comuns à antiga geração. Vale lembrar que não há nada de errado com o estilo. Portanto, para bater o martelo se é ou não, a pessoa tem de gabaritar as listas a seguir, que vão de conceitos ao interesse por produtos:

- Tenho fascínio pela Disney.
 - Uso emojis nas redes sociais, em especial, o de risada com choro.
 - Amo café e falar sobre isso.
 - Visto calça skinny e calço sapatilha de bico redondo.
 - Gosto de Harry Potter e Friends.
 - Sou mãe ou pai de gatos.
 - Não abro mão de uma cervejinha litrão.
 - Uso unha postiça.
 - Penteio o cabelo deixando-o repartido para o lado.
 - Não me canso de reclamar dos “boletos”.
 - Ouço muito rock.
 - Fico on-line no Facebook.
 - Curto pagodes dos anos 90, daqueles que tocavam em programas de auditório.
- Se você é gabaritou a lista anterior, você é cringe com orgulho.

Disponível em <https://www.metropoles.com/vitrine-m/eu-sou-cringe-veja-10-itens-da-geracao-millennials-para-testar>

Texto 5

Tomar banho todos os dias é cringe?

O que há em comum entre Mila Kunis, Ashton Kutcher, Kristen Bell, Jake Gyllenhaal, Julia Roberts, Brad Pitt, Johnny Deep, Charlize Teron, Dwayne Johnson, Jason Momoa, Anthony Mackie e o brasileiro Cartalouco? Não, caro leitor, que talvez nem tenha intimidade com todos eles, não é o fato de que são famosos em graus diferentes. É que eles não tomam banho todos os dias. Um cronista do contemporâneo não poderia ignorar essa variação cultural. O banho diário está sendo contestado. Um pilar da cultura ocidental, herança dos povos tropicais originários, passou a ser lavado sem água e sabão. Por que mesmo?

Uns alegam que faz mal para a pele. Outros, que não seria um hábito natural. A coisa já tomou proporções estatísticas e invade os jornais. Já li três reportagens sobre o assunto. Entre os britânicos, 17% não tomariam mais banhos diários. Entre os franceses, que sempre buscam dobrar o que os ingleses fazem, seriam 34% a fugir da água. Especula-se que os dados estariam, nos dois casos, amplamente subestimados. Para um francês tomar banho significa banho de banheira. Restaria a ducha diária. Mesmo assim, questões metodológicas e semânticas à parte, a cultura antibanho diário estaria em alta. Haveria até uma nova categoria política, a dos que negam o banho.

Cientistas contestam. Mas há divisões. Paulo Criado, Coordenador do Departamento de Dermatologia e Medicina Interna da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em matéria do jornal “O Globo”, garante que “até que alguém prove o contrário, isso vai contra a natureza humana”. Segundo ele, “a gente tem uma microbiota na pele formada por bactérias que vivem em harmonia. A partir de algum tempo, bactérias que são danosas podem crescer e colonizar a pele, como acontece na dermatite atópica, e estimular inflamações e enfisemas”. Mas o médico americano James Hamblin, que dá cursos na Universidade de Yale, autor do livro “Clean: The new science of skin”, sustenta o contrário. Para ele, desperdiçamos mais de anos de vida tomando banho.

Um artigo canadense trata a questão como fake news: “Se laver tous les jours, mauvais pour la santé? Faux”. Dispensa tradução. De onde vem subitamente esse horror ao banho? Alguns ativistas antibanho afirmam que se trata de desconstruir uma imposição cultural datada. Já se teria até forjado um slogan: o banho diário é uma invenção recente. Há previsões categóricas: o banho diário não tem futuro. Nem presente. Até recentemente a divisão era outra: entre os que tomam banho ao levantar e os que tomam banho ao deitar. A terceira via é formada pelos que fazem as duas coisas. Há quem assegure que se pode compreender tudo de uma pessoa a partir dessa divisão estrutural. Para quem possa querer traçar o meu perfil, tomo banho ao saltar da cama.

Tomar banho todos os dias seria cringe.

Numa cultura interativa, não posso deixar de fazer uma enquete: o leitor que me acompanha toma banho: a) todo dia, b) duas ou três vezes por semana, c) aos sábados, d) no verão? As respostas serão mantidas em sigilo por cem anos.

Juremir Machado: escritor, tradutor, jornalista, radialista e professor universitário.

(Fonte:

)

Releia o texto e responda as seguintes questões sobre os aspectos sociocomunicativos.

1. Onde o texto foi publicado?

2. Quem é o autor do texto? Ele é conhecido?

3. Qual o assunto principal?

4. O tema do texto é recente ou não? Tem ligação com alguma notícia veiculada há pouco tempo?

5. Quem são os potenciais leitores?

6. Qual a finalidade do texto?

7. Quais argumentos são mobilizados pelo autor? Qual ideia ele defende?

Conforme discutido anteriormente, artigo de opinião é um gênero que tem como objetivo defender um ponto de vista. Para aprofundarmos o nosso estudo sobre este gênero, vamos detalhar a sua estrutura, que é como o texto se apresenta ao leitor, e como se desenvolve. Existem algumas estruturas principais de apresentação do artigo de opinião que chamaremos de etapas. As etapas organizam a estrutura global de um texto e mostram como é o seu desenvolvimento.

Nós vamos focar na estrutura do gênero do **Texto 4**, que é um artigo de opinião que apresenta uma **discussão**, ou seja, o autor debate dois pontos de vista sobre um tema.

Etapas do gênero artigo de opinião discussão:

Etapas	Propósito
Contextualização do tema	Apresentação do tema ao leitor. O autor pode apresentar uma definição do problema ou utilizar um fato cotidiano para ilustrá-lo.
Lado 1	Apresentação de um ponto de vista favorável
Lado 2	Apresentação um ponto de vista contrário
Resolução	Apresenta o ponto de vista do autor ou possível solução do problema.

1. Releia o texto 4 e procure os Estágios do gênero. Utilize as suas canetas coloridas para marcar cada etapa do gênero.

Contextualização do tema	<p>O que há em comum entre Mila Kunis, Ashton Kutcher, Kristen Bell, Jake Gyllenhaal, Julia Roberts, Brad Pitt, Johnny Deep, Charlize Teron, Dwayne Johnson, Jason Momoa, Anthony Mackie e o brasileiro Cartalouco? Não, caro leitor, que talvez nem tenha intimidade com todos eles, não é o fato de que são famosos em graus diferentes. É que eles não tomam banho todos os dias. Um cronista do contemporâneo não poderia ignorar essa variação cultural. O banho diário está sendo contestado. Um pilar da cultura ocidental, herança dos povos tropicais originários, passou a ser lavado sem água e sabão. Por que mesmo?</p>
Ponto de vista 1	<p>Uns alegam que faz mal para a pele. Outros, que não seria um hábito natural. A coisa já tomou proporções estatísticas e invade os jornais. Já li três reportagens sobre o assunto. Entre os britânicos, 17% não tomariam mais banhos diários. Entre os franceses, que sempre buscam dobrar o que os ingleses fazem, seriam 34% a fugir da água. Especula-se que os dados estariam, nos dois casos, amplamente subestimados. Para um francês tomar banho significa banho de banheira. Restaria a ducha diária. Mesmo assim, questões metodológicas e semânticas à parte, a cultura antibanho diário estaria em alta. Haveria até uma nova categoria política, a dos que negam o banho.</p>
Ponto de vista 2	<p>Cientistas contestam. Mas há divisões. Paulo Criado, Coordenador do Departamento de Dermatologia e Medicina Interna da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em matéria do jornal “O Globo”, garante que “até que alguém prove o contrário, isso vai contra a natureza humana”. Segundo ele, “a gente tem uma microbiota na pele formada por bactérias que vivem em harmonia. A partir de algum tempo, bactérias que são danosas podem crescer e colonizar a pele, como acontece na dermatite atópica, e estimular inflamações e enfisemas”.</p>
Ponto de vista 1	<p>Mas o médico americano James Hamblin, que dá cursos na Universidade de Yale, autor do livro “Clean: The new science of skin”, sustenta o contrário. Para ele, desperdiçamos mais de anos de vida tomando banho.</p> <p>Um artigo canadense trata a questão como fake news: “Se laver tous les jours, mauvais pour la santé? Faux”. Dispensa tradução. De onde vem subitamente esse horror ao banho? Alguns ativistas antibanho afirmam que se trata de desconstruir uma imposição cultural datada. Já se teria até forjado um slogan: o banho diário é uma invenção recente. Há previsões categóricas: o banho diário não tem futuro. Nem presente. Até recentemente a divisão era outra: entre os que tomam banho ao levantar e os que tomam banho ao deitar.</p>

Resolução	<p>A terceira via é formada pelos que fazem as duas coisas. Há quem assegure que se pode compreender tudo de uma pessoa a partir dessa divisão estrutural. Para quem possa querer traçar o meu perfil, tomo banho ao saltar da cama.</p> <p>Tomar banho todos os dias seria cringe.</p> <p>Numa cultura interativa, não posso deixar de fazer uma enquete: o leitor que me acompanha toma banho: a) todo dia, b) duas ou três vezes por semana, c) aos sábados, d) no verão? As respostas serão mantidas em sigilo por cem anos.</p>
------------------	---

Para construir a argumentação dos **Pontos de vista**, o articulista mobiliza argumentos consistentes e fundamentados para expor aos leitores a sua opinião. Dependendo do assunto tratado, ele pode trazer dados referentes à saúde, ou leis que foram criadas, apresentar situações e assim por diante. Para isso, é preciso incorporar vozes externas ao texto para explicar, exemplificar, apresentar provas, estabelecer causa e consequência, generalizações, comparações. Veja o quadro abaixo, com os tipos de argumentos que podem ser mobilizados:

Argumentos	Definição	Exemplo
De autoridade	Reproduz a voz de um especialista no assunto.	Paulo Criado, Coordenador do Departamento de Dermatologia e Medicina Interna da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em matéria do jornal “O Globo”, garante que “até que alguém prove o contrário, isso vai contra a natureza humana”.
De causa e consequência	Apresenta causa e explica os motivos da consequência	Quanto mais tempo passam conectados, mais dados são apreendidos: assim está armado o ciclo vicioso e nocivo que tem vitimado a saúde mental dos jovens.
De exemplificação	Exemplifica com a finalidade de provar, concretizar o argumento.	Isso acontece, por exemplo, quando alguém come chocolate, pratica exercício físico, usa drogas ou... ganha likes na rede social.
De generalização	Apresenta uma conclusão baseada em um conjunto de exemplos.	Adolescentes estão sempre em busca de novidades – e é bom que seja assim -, mas também são mais sensíveis a elas: têm menos controle decisório e capacidade de arbitrar o que é bom e o que não é.
De comparação (analogia)	Compara situações ou fenômenos.	O uso da palavra “cassino” aqui é proposital: já reparou que movimento de arrastar a tela do celular para baixo, com a intenção de atualizar a página, é o mesmo das máquinas de caça níquel?)
De provas	Dados obtidos por meio de pesquisas de institutos ou	Pesquisa pioneira da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2019 com 2 mil adolescentes entre 15 e 19,

	organizações comprometidas com a verdade dos fatos.	mostrou que 25,3% são dependentes moderados ou graves de internet.
--	---	--

2. Encontre 2 argumentos presentes no Texto 4 e classifique-os.

Conforme discutido anteriormente, artigo de opinião é um gênero que tem como objetivo defender um ponto de vista. Para aprofundarmos o nosso estudo sobre este gênero, vamos detalhar a sua estrutura, que é como o texto se apresenta ao leitor, e como se desenvolve. Existem algumas estruturas principais de apresentação do artigo de opinião que chamaremos de etapas. As etapas organizam a estrutura global de um texto e mostram como é o seu desenvolvimento.

Nós vamos focar na estrutura do gênero do Texto 4, que é um **Artigo de Opinião Discussão**, que apresenta dois pontos de vista sobre um tema.

REESCRITA CONJUNTA

- Escrita da etapa Contextualização do artigo de opinião, utilizando os termos em destaque na leitura (e os seus sinônimos) como ponto de partida.
 - **O tema é o “uso de redes sociais por jovens: pontos positivos e negativos.”**
 - Utilize os argumentos mobilizados na pesquisa realizada.
 - Escolha de dois alunos para intermediar as ideias e colocá-las no quadro.
 - Escolha do aluno que digitalizará o texto no computador.
 - Todos os alunos devem participar da atividade, com sugestões.
- Texto 6**
As escolhas devem ocorrer de forma conjunta, e não de quem digita.

A publicidade deve ser proibida para crianças?

Pesquisas apontam que, no Brasil, as crianças influenciam em até 80% as decisões de consumo das famílias. E o mercado publicitário faz de tudo para vender toda sorte de produtos aos pequenos. Alegando que essa overdose de publicidade é danosa para as crianças, um projeto em votação na Câmara dos Deputados quer proibir a propaganda voltada para jovens de até 12 anos na TV. Para os contrários à lei, a proibição é uma medida autoritária e inútil. E você, compra qual ideia?

Sim.

As crianças não têm maturidade suficiente para se proteger da persuasão exercida pela publicidade, sendo facilmente seduzidas para o consumo. O Estado tem a obrigação de interferir para defender o público infantil dessa lavagem cerebral publicitária. Ainda mais quando esse estímulo é feito por meio de uma concessão pública, que é a televisão.

Os abusos da publicidade contribuem para a obesidade infantil. Pesquisas comprovam a relação entre os comerciais de alimentos e o sobrepeso infantil. Um estudo do National Bureau of Economic Research, nos EUA, mostrou que, se os anúncios de redes de fast food fossem eliminados, o número de crianças gordinhas seria quase 20% menor.

Com campanhas milionárias, repetidas à exaustão, a publicidade acaba anulando a autoridade dos pais, que ficam reféns das demandas consumistas criadas nos filhos. O resultado são crianças frustradas e em conflito com a figura paterna. A necessidade de regulamentar a publicidade infantil é um consenso mundial. E a maioria dos países desenvolvidos já adotou legislações restritivas. Na Suécia, por exemplo, é vetado qualquer tipo de propaganda para crianças. Inglaterra, Alemanha, Espanha e Canadá também têm leis severas contra o oba-oba publicitário.

Não

Não se pode privar um jovem de informação, seja de que tipo for. Ele só terá maturidade se for educado para ter uma visão crítica sobre tudo com o que entra em contato, como uma propaganda. Nesse sentido, a solução para controlar o consumismo infantil é a educação, e não a restrição. Se o mal fosse a exposição de produtos, deveríamos proibir também as vitrines em lojas.

A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar. Não adianta impedir a publicidade de alimentos gordurosos se, em casa, a galera vê os pais enchendo a panela de frituras.

Em um sistema democrático, não pode ser delegado ao Estado o poder de decidir sobre os hábitos de consumo de um indivíduo. A conscientização de uma criança nasce da boa orientação passada pelos pais, e não de uma norma imposta por decreto. A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar.

Ninguém questiona que as propagandas abusivas devam ser controladas. A questão é que já há mecanismos eficientes para isso no Brasil. O Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar) tem uma resolução que trata do cuidado com o público infantil, e nosso Código de Defesa do Consumidor é um dos mais avançados do mundo.

Fonte: <https://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/a-publicidade-deve-ser-proibida-para-criancas>

Stalimir Vieira, especialista em publicidade infantil da Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP); Isabella Henriques, advogada e coordenadora do Projeto

Criança e Consumo, do Instituto do Instituto Alana, em SP; Estudo do Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição, da Universidade de Brasília (UnB).

1. O autor propõe, logo no primeiro parágrafo, discutir um tema pertinente. Qual é?

2. No primeiro parágrafo, o autor expõe um dado estatístico. Qual é?

3. O autor traz argumentos para sustentar a discussão e lança mão de estratégias argumentativas. Encontre:

- a. Um argumento de generalização.

- b. Um argumento de provas.

- c. Um argumento de exemplificação.

Encontre as etapas do gênero texto de opinião discussão no texto 5.

4. Em resumo, qual é o ponto de vista defendido pelo articulista?

Vozes no texto

O artigo de opinião é um argumentativo e pode mobilizar vários tipos de argumentos (de autoridade, de causa e consequência, de exemplificação...) para fundamentar um ponto de vista. Assim, o articulista deve recorrer a outras vozes, ou seja, a outros discursos, para convencer o leitor. Para a sustentação dos argumentos, as orações utilizadas apresentam como núcleo os processos que fazem parte do grupo do “**dizer**” (**atestar, afirmar, informar, garantir, sustentar, declarar, falar, alegar** etc.). Os processos podem aparecer como **citação (discurso direto)** que reproduz a fala de alguém, geralmente por aspas ou como **relato (discurso indireto)**.

1. Discurso citado (discurso direto)

Apresenta a voz do especialista e seu conteúdo como ocorreu, sem qualquer interferência de quem escreve. Pode ocorrer por meio de:

- Aspas.

Um artigo canadense trata a questão como fake news: “Se laver tous les jours, mauvais pour la santé? Faux”.

- Após expressões *para, segundo, conforme, de acordo*.

Segundo ele, “a gente tem uma microbiota na pele formada por bactérias que vivem em harmonia. [...]”

- Processos do *dizer + que*

Paulo Criado, Coordenador do Departamento de Dermatologia e Medicina Interna da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em matéria do jornal “O Globo”, garante que “até que alguém prove o contrário, isso vai contra a natureza humana”.

2. Discurso relatado (discurso indireto)

Apresenta vozes externas por meio do seu conteúdo, sem necessariamente manter as mesmas palavras. O articulista pode sintetizar a ideia de um autor ou estudo.

Pode ocorrer por meio de:

- Após expressões *para, segundo, conforme, de acordo*.

Mas o médico americano James Hamblin, que dá cursos na Universidade de Yale, autor do livro “Clean: The new science of skin”, sustenta o contrário. Para ele, desperdiçamos mais de anos de vida tomando banho.

- Processos do *dizer + que*

Alguns ativistas antibanho afirmam que se trata de desconstruir uma imposição cultural datada.

APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL

AVALIAÇÃO PARCIAL 2 – ARTIGO DE OPINIÃO DISCUSSÃO

Proposta de produção textual para elaborarmos um jornal escolar

Leia as tirinhas abaixo:

Texto 1



Fonte: <https://pt.slideshare.net/VitorPereiraRodrigues/horrio-de-vero-2014-15>. Acesso em 30/09/20221

Texto 2

Você sabe o que é o horário de verão?

O **horário de verão** é uma prática adotada em diversos países que visa ao **máximo aproveitamento da luz solar** e, conseqüentemente, à **redução do consumo de energia elétrica**. O nome “horário de verão” deve-se ao fato de que essa prática é normalmente adotada no período de vigência do verão. [...]



No início do horário de verão, o relógio é adiantado em uma hora.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/horario-verao.htm>. Acesso em 30/09/2021.

Leia a opinião de dois colunistas do Jornal Zero Hora sobre o assunto:

Texto 3

Horário de verão não faz diferença na economia de energia, mas também não atrapalha

Se mecanismo voltar, será para atender a pedido de setores econômicos beneficiados pela uma hora a mais de luz no dia

Giane Guerra

Para quem está (feliz ou não) com o relógio a postos, saiba que o Operador Nacional do Sistema Elétrico (ONS) já entregou ao Ministério de Minas e Energia o estudo solicitado há dois meses sobre o impacto do **horário de verão**. Ele confirma o que a preliminar da análise apontou, de que a economia de energia é praticamente nula. Não ajuda, mas também não atrapalha. Isso abre espaço para o governo retomar o horário de verão se quiser atender ao pedido do comércio, beneficiado pela hora a mais de luz do dia.

Foi bem no início de agosto quando o presidente Jair Bolsonaro sinalizou repensar a decisão do seu governo que terminou com o mecanismo em 2019. Após o setor de comércio e turismo dizer que a uma hora a mais de dia ajudaria na retomada econômica após a pandemia, ele disse que se a maioria quisesse, o horário de verão voltaria.

Ainda em julho, o governo tinha pedido novos estudos ao Operador Nacional do Sistema Elétrico (ONS) com uma reavaliação sobre o impacto do horário de verão no consumo de energia. Isso porque os hábitos de consumo mudaram. Se antes o brasileiro deixava para acender as luzes de casa mais tarde, hoje ele mantém o ar-condicionado ligado por mais tempo.

Há pouco mais de um mês, o presidente do ONS, Luiz Carlos Ciocchi, antecipou que os resultados preliminares dessa revisão apontavam para uma economia quase nula de energia. No entanto, disse entender que é uma decisão de política pública, podendo ser tomada para atender outros segmentos da economia.

Agora, o estudo finalizado aponta o mesmo argumento usado pelo governo em 2019 para acabar com o horário de verão: a mudança no relógio não traz economia de energia. Por isso, ele não faz uma recomendação de retorno ou de rejeição da ideia. Ao Estadão/Broadcast, o presidente do ONS, Luiz Carlos Ciocchi, disse que o efeito é neutro: “Do ponto de vista de ponta ajuda com o deslocamento da mesma, mas não atenua tanto assim. Sendo assim, para o setor elétrico ajuda pouco, e é claro, não atrapalha.”

Texto 4

Por que a volta do horário de verão seria espetacular para Porto Alegre

Uma hora a mais de sol pode oferecer ao porto-alegrense um reencontro esfuziante com a cidade

PAULO GERMANO

Quando o Fabrício Carpinejar foi anunciado patrono da Feira do Livro de Porto Alegre, no início da semana, liguei para dar os parabéns e, lá pelas tantas, começamos a falar sobre o possível retorno do horário de verão. A nostalgia chegou a afinar a voz dele.

– Era uma sensação de fim de semana durante a semana – recordou o Carpinejar.

Achei a frase tão precisa. Com uma hora a mais de sol, de fato, era como se deixássemos de concentrar todas as expectativas no sábado e no domingo. Pairava no ar uma agradável impressão de que "vai dar tempo".

O convívio com os amigos, o happy hour, a pedalada na Orla, a pracinha com as crianças, tudo isso se viabilizava com uma frequência impensável em outra época do ano. Até porque o medo da violência, com o início da noite, chegava tarde demais para nos preocupar.

– As pessoas mudavam de humor. Pareciam determinadas a ocupar o dia, a dar um sentido para ele – prosseguiu o patrono da Feira.

Ou seja, o horário de verão fazia parte de uma cultura, de um estilo de vida que saboreávamos por quatro ou cinco meses desde 1985. Só que há dois anos, sem qualquer diálogo, sem debate, sem satisfação alguma, arrancaram isso da gente: bastou uma canetada para a escuridão nos engolir de novo.

Mas pode ser que agora, devido à pressão de diferentes setores da economia, o presidente Jair Bolsonaro dê o braço a torcer e decrete a volta dos bons tempos – segundo a colunista Giane Guerra, de GZH, uma decisão pode sair nos próximos dias. E, cá entre nós, dá para imaginar cidade mais beneficiada pelo horário de verão do que a Porto Alegre de hoje? Porque, vejamos:

Mais um trecho da Orla será inaugurado agora, em outubro, com bares, quadras esportivas, academias ao ar livre e a maior pista de skate da América Latina. A reforma do calçadão de Ipanema vai ficar pronta até o fim do ano. O Cais Embarcadero já é um sucesso. E o restaurante panorâmico, que flutua sobre o Guaíba, você já foi lá? Outra beleza é o novo café da Casa de Cultura, que reabre as portas em duas semanas, sem falar na volta presencial da Feira do Livro!

Como seria bom ter tempo para tudo isso, como se o fim de semana desse o ar da graça de segunda a sexta. O horário de verão, justamente quando a pandemia se despede, pode oferecer ao porto-alegrense um reencontro esfuziante com a cidade –

e também nos brindar com um novo humor, como disse o Carpinejar, porque os dias mais longos haverão de ser mais leves.

Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/paulo-germano/noticia/2021/09/por-que-a-volta-do-horario-de-verao-seria-espetacular-para-porto-alegre-cku65rjvg00dc017f43ouewr9.html>.

Agora que tu leste o que é o horário de verão e a opinião de dois articulistas do Jornal Zero Hora, o que achas de dar a tua opinião? O tema é: **qual é a tua opinião sobre adotarmos ou não o horário de verão?** Tu deves escrever um **artigo de opinião – discussão**, com apresentação de dois pontos de vista, um contrário e um favorável ao horário de verão e, por fim, o teu próprio posicionamento sobre o assunto. Lembra que o texto deve ter as etapas do gênero trabalhadas em aula (Contextualização do tema, Ponto de vista 1, Ponto de vista 2 e Resolução). Lembra que tu deves mobilizar argumentos que embasem o teu ponto de vista (além daqueles que aparecem nos textos acima!). Tu deves, antes de iniciar a tua escrita, planejá-la da seguinte forma:

- Estabeleça qual o teu ponto de vista;
- Faça pesquisas sobre o assunto (prefira sites confiáveis);
- Anota os argumentos;
- Revisa as Etapas do gênero;
- Escreva;
- Revisa;
- Produza a versão final.

Critérios de avaliação

Eixo Contextual	Critérios	Atingiu	Não atingiu	Atingiu em parte
Propósito	O gênero escrito responde ao propósito comunicativo?			
Etapas e Fases	Há presença de um fato/evento motivador ou uma definição do problema? Há 2 ou mais pontos de vista distintos? Os argumentos são consistentes para defender? Há diferentes tipos de argumentos no texto? Há um posicionamento claro da posição? Há solução para o problema?			
Campo	Apresenta adequadamente o tema? Há a compreensão/domínio do assunto? Demonstra conhecimento sobre o tópico?			
Relações	O escritor discute os pontos de vista por meio de argumentos, marcando seu papel de articulista?			
Modo	A linguagem é adequada para o estágio escolar é escrita? É persuasivo?			
Eixo Gramatical	Critérios			
Gramática	Há uma variedade adequada de estruturas de sentenças e grupos de palavras para a etapa escolar?			
Ortografia	Há aplicação de convenções ortográficas e acentuação gráfica na escrita do texto?			
Pontuação	Há precisão na pontuação utilizada?			

Adaptado a partir de Rose; Martin (2012, p. 323 e 324) Bordim; Pinton; Schimi (2019, p. 58).

Após fazer a escrita final, tu deves escrever o teu texto de acordo com as seguintes condições:

1. Fonte: Arial – número 12.
2. Espaçamento entre linhas–1,5.
3. Título: centralizado e em **negrito**.
4. Alinhamento dos parágrafos: justificado.
5. Mínimo 20 e máximo de 30 linhas.
6. Digite seu nome de guerra, número e turma, antes do título, na parte superior do documento.