

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

FERNANDA WEBER

**DESVIO DE PERCURSO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS
A PARTIR DO CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM *READING TO LEARN***

PORTO ALEGRE

2021

FERNANDA WEBER

**DESVIO DE PERCURSO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS
A PARTIR DO CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM *READING TO LEARN***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial e obrigatório para a
obtenção do grau de Licenciada em Letras
(Língua Portuguesa e Literaturas de Língua
Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de
Língua Francesa) pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucia Rottava

PORTO ALEGRE

2021

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, o trabalho de conclusão de curso só se realiza depois que todo o caminho universitário já foi pavimentado, caminhado e está em vias de terminar. No entanto, nenhum calçamento seria feito nesta estrada sem contar com o apoio, a ajuda, a amizade e o companheirismo de algumas pessoas que fizeram parte da minha jornada. Por isso, aproveito esta oportunidade para agradecer a todos que ajudaram a proporcionar um caminho mais seguro e confiante durante a minha graduação.

Desse modo, agradeço à minha família e, em especial aos meus pais e irmão, que abriram a primeira trilha deste caminho, me proporcionando a oportunidade de estudar, numa universidade distante e que, mesmo assim, nunca me deixaram sem um ponto de referência para voltar para casa.

Agradeço a minha amiga da vida inteira, Maiara, por acreditar e realizar junto comigo o sonho de estar neste lugar de que falo e me ajudar a colocar o meio-fio nessa estrada que estava sendo construída para que eu nunca me perca do ponto de partida.

Agradeço a minha amiga Paola, primeira pessoa que conheci no curso, que me acompanhou de perto por todos esses anos, teve paciência para entender meu jeito de trabalhar e que representa, nessa metáfora, os pontos de luz que sempre me sintonizavam com a realidade do nosso curso.

Agradeço ao meu namorado Mathias que me mostrou que um desvio de percurso é possível, afinal, sair do trilho não faz mal, desde que se saiba o caminho de volta. Obrigada por me trazer de volta várias vezes durante esta jornada.

Agradeço a minha orientadora Lucia por ajudar a alargar a estrada da minha graduação e me apresentar o melhor caminho para seguir no final da minha viagem enquanto estudante de Letras.

Perder-se também é caminho. Clarice Lispector

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral elaborar uma proposta de ensino de leitura e escrita que tem como base as orientações teóricas do Ciclo de Aprendizagem do Programa *Reading to Learn* (R2L) que foi desenvolvido pela Escola de Sydney em sua Pedagogia com base em Gêneros (PG). O trabalho pretende mostrar como a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) pode ser o ponto de partida para uma atividade de ensino que busca discutir sobre o papel dos gêneros de textos e sobre como abordá-los no trabalho em sala de aula e ainda, entender a importância do texto e de como ele realiza e é realizado de acordo com os contextos social, cultural e de situação. Para isso, usou-se os pressupostos da teoria de M.A.K. Halliday que fundamentam a LSF e veem que a linguagem precisa ser analisada dentro de seus contextos culturais e de situação para que se compreenda o registro. Também buscou-se usar a PG, desenvolvida por Martin e Rose (2012, apud SANTORUM, 2019) porque ela é capaz de mostrar como os gêneros são processos sociais que possuem propósitos e se manifestam conforme o contexto. Assim sendo, o trabalho faz referência a Fuzer e Cabral (2014), Fuzer (2018), Pires (2017), Rottava, Santos e Troian (2021), Santorum (2019) e Vian Jr. e Ikeda (2009). Diante disso, adotou-se uma metodologia bibliográfica interpretativa por meio de uma proposta de ensino que tem na LSF sua base e conta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como balizadora para a definição do ensino fundamental como campo de aplicação. Desse modo, a proposta trabalha com um texto do gênero poesia (de acordo com a BNCC) ou de explicações sequencial (para a PG) e se desenrola de acordo com as nove estratégias de leitura e escrita do Ciclo de Ensino/Aprendizagem do Programa Ler para Aprender (R2L). Como resultados, pode-se concluir que uma atividade de ensino de leitura e escrita que parte do texto para falar do contexto pode ajudar o aluno a construir significados, melhor se apropriar do que está sendo aprendido na escola e desenvolver as competências linguísticas. Além disso, percebe-se que a LSF é, não apenas o ponto de partida, como também o veículo que guia toda a construção pedagógica da proposta de ensino. Por fim, esta pesquisa contribui para a formação de futuros docentes através de uma proposta de ensino prática, que pode ser trabalhada no ensino fundamental e que tem como propósito garantir mais autonomia e independência para os alunos.

Palavras-chave: proposta de ensino, Ciclo de Aprendizagem, Programa Reading to Learn, Pedagogia de Gêneros, Linguística Sistêmico-Funcional

ABSTRACT

This term paper elaborates an education proposal for reading and writing based on the theoretical guidelines from the Learning and Teaching Cycle from the Reading to Learn Program (R2L), which has been developed by Genres Pedagogy (GP) from the Sydney School. This work intends to show how the Systemic-Functional Linguistics (SFL) can be a starting point to an education proposal that aims to discuss the role of textual genres and how they are addressed in the classroom, and also understand the importance of texts and how to analyze them by the perspective of the language system according to the social, cultural, and situational contexts. The premises followed in this work are from M.A.K. Halliday's theory, which is the base of SFL. They claim that languages need to be analyzed considering their cultural contexts and the context of the situation to understand their register better. The GP proposed by Martin and Rose (2012, apud SANTORUM, 2019) was also used, which shows how the genres are social processes that have purposes and express themselves according to the context. Then, this work refers to Fuzer and Cabral (2014), Fuzer (2018), Pires (2017), Rottava, Santos and Troian (2021), Santorum (2019), and Vian Jr. and Ikeda (2009). This work used an interpretative bibliographic methodology for proposing an education proposal, which is based on the SFL. This proposal considers the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) guidelines to define the elementary school as the ideal environment for its deployment. This proposal studies a text, which is phonetic genre according to BNCC or sequential explanation according to GP, based on the nine strategies of reading and writing from the R2L Cycle. As a result, it is possible to conclude that an education proposal for reading and writing that relies on texts to refer to the context may help the student understand the meanings, build a solid foundation of what they are learning at school, and develop their linguistic skills. Besides, the results show that the SFL is not restricted to just the starting point but also the guidance for the pedagogic development of the education proposal. Lastly, this work contributes to the training of future teachers through an education proposal, which can be used in elementary school and aims to ensure the students become independent and self-sufficient.

Keywords: Education Proposal, Learning and Teaching Cycle, Program Reading to Learn, Genres Pedagogy, Systemic Functional Linguistic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Realização dos estratos do sistema da linguagem	19
Figura 2: Variáveis do contexto de situação	21
Figura 3: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam	23
Figura 4: Ampliação da estratificação do sistema da linguagem na perspectiva superveniente – localização do gênero no contexto de cultura	29
Figura 5: Ciclo de Ensino e Aprendizagem <i>Reading to Learn</i> (R2L)	33
Figura 6: Poema “Teorema de Pitágoras”	46
Figura 7: Leitura detalhada de cada estrofe do poema	48
Figura 8: Biografia Resumida de Pitágoras	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros, Etapas e Fases	27
Quadro 2: Estratégias, níveis e objetivos do Ciclo de Aprendizagem	32

LISTA DE ABREVIACOES

Base Nacional Comum Curricular: BNCC

Linguística Sistêmico-Funcional: LSF

Pedagogia com base em Gêneros: PG

Reading to Learn: R2L

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – FECHANDO AS PORTAS DA GRADUAÇÃO	11
1 AFINAL, PRECISA-SE TER UM CAMINHO - REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
1.1 O VEÍCULO QUE GUIA ESSA JORNADA - LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL..	16
1.2 PRIMEIRA PARADA - A ESCOLA DE SYDNEY E OS GÊNEROS	24
1.3 SEGUNDA PARADA - A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS	28
1.4 TERCEIRA PARADA - <i>READING TO LEARN</i> E O CICLO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	30
1.5 QUARTA PARADA - DELIMITAÇÃO DO GÊNERO	36
2 UMA MANEIRA DE GUIAR NOSSO VEÍCULO: METODOLOGIA DE PESQUISA	41
3 O DESVIO DE PERCURSO PARA ENSINAR A LER E ESCREVER A PARTIR DO CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM R2L - PROPOSTA DE ENSINO.....	44
3.1 UMA CURVA ACENTUADA, O DESVIO DO PERCURSO - PROPOSTA DE ENSINO COM BASE NO CICLO LER PARA APRENDER	45
3.1.1 Currículo, seleção de textos, planificação e avaliação.....	45
3.1.2 Preparação para a Leitura	46
3.1.3 Leitura Detalhada	47
3.1.4 Ortografia.....	49
3.1.5 Reescrita Conjunta	50
3.1.6 Reescrita Individual.....	51
3.1.7 Produção e Escrita de Orações	51
3.1.8 Construção Conjunta	52
3.1.9 Construção Individual.....	53
4 ANTES DE PARTIR, FAÇA UMA REVISÃO - CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
5 CONFERÊNCIA DE BALIZA - AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUÇÃO – FECHANDO AS PORTAS DA GRADUAÇÃO

Somos sempre levados para o caminho que desejamos percorrer. *Preceito judaico*¹

Apesar de não ter uma religião a qual eu me considere adepta, ao me deparar com o preceito judaico que aparece na epígrafe, lembrei-me de uma conversa que tive com uma colega nos primeiros anos de graduação e que, na época, não fazia muito sentido. Certa vez, ela me dizia que durante nossa graduação, várias portas se abriam. Tinha o ensino de língua materna, de língua estrangeira e de literatura, também tinha a pesquisa e dentro delas várias outras portas. Ela completou a ideia dizendo que, se naquele momento, entre o início e meio do percurso, todas as portas estavam abertas, mas que, quando chegássemos ao final do caminho da graduação, já teríamos escolhido que portas fechar e restaria apenas uma.

Naquele momento, em que ainda estava com todas as dúvidas do mundo de quem ingressou no curso de Letras porque gostava de ler, mas já se encantava pelas teorias de ensino, eu não entendia tais afirmações. Afinal, como eu poderia ter apenas uma porta para entrar se, cada vez mais, eu abria novas portas para saber o que tinha dentro? O que eu não entendia, era que no início é assim mesmo, precisamos abrir as portas que passam pelo nosso caminho para poder escolher a que mais nos sentimos confortáveis de estar no final de tudo. Foi justamente assim que aconteceu e, como diz a epígrafe, de alguma forma ou de outra, acabei sendo levada pelo caminho das letras até que encontrei aquilo que desejava. Nessa hora, passei a deixar algumas portas encostadas e outras já tinha fechado completamente.

Mais ou menos para o final do curso, entre o sexto e sétimo semestres, comecei a trabalhar mais efetivamente com prática docente e por meio da disciplina de Teoria da Leitura e do Programa de Residência Pedagógica, do qual fui bolsista entre 2018 e 2019, encontrei o último trilha da minha caminhada que me permitiu encontrar o veículo motor deste trabalho de conclusão de curso, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Foi precisamente a partir do Estágio de Docência de Português que entendi, realmente, qual era a última porta que eu nunca havia cogitado fechar e que eu deveria entrar para vasculhar o que tinha dentro.

Assim, pude entender que quando M.A.K. Halliday (1925-2018) fala sobre a importância do contexto para a linguagem e de como esta se manifesta no meio, de acordo com o meio e para o meio em que está inserida, passa a produzir um determinado registro que

¹ <https://kdfrases.com/frase/155793>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

é entendido pelos participantes deste meio. Cabe lembrar que todos os aprendizados desta teoria e de seus desdobramentos, como a Pedagogia com base em Gêneros (PG) da Escola de Sydney, o Ciclo de Ensino/Aprendizagem e as fases do projeto *Writing Project* (Projeto de Escrita), em especial a última, *Reading to Learn* (Ler para Aprender) são produtos de uma pesquisa de metodologia bibliográfica e interpretativa.

Para a realização desta pesquisa, contei com a ajuda de textos que muito elucidaram a minha visão teórica aprendida durante a graduação. Nesse sentido, destaco que este trabalho é produto da leitura e interpretação dos escritos de Fuzer e Cabral (2014), Fuzer (2018), Vian Jr. e Ikeda (2009), Pires (2017) e Santorum (2019), cujas palavras puderam me ajudar a entender a teoria hallidayana e os pressupostos da Escola de Sydney, que vieram depois.

Foi por meio do material bibliográfico que pude entender que a LSF compreende a língua como um produto social, semiótico, sistêmico e funcional no qual: (i) é social porque sempre considera a língua em seus diversos contextos; (ii) é semiótica porque ajuda a construir e dar sentido para o meio em que acontece; (iii) é sistêmica porque entende que a língua é uma rede de conexões feitas entre os falantes para que, assim, faça sentido; (iv) é funcional porque assume diversas funções para que seja entendida por todos os envolvidos.

Para se fazer entender, a língua realiza-se em diferentes estratos que vão desde a expressão fonética, passando pela fonologia e léxico-gramática para chegar na semântica e, por último, no contexto. Quanto mais ‘para fora’, ou seja, mais próximo do contexto, mais abstratos os estratos se tornam (FUZER, 2018, p.274). Além disso, ela sempre se realizará por meio do texto, seja oral ou escrito, sendo que este é a unidade básica do processo semântico e está inserido em dois contextos: de cultura e de situação.

Enquanto o contexto de cultura representa as condições e o ambiente sociocultural (grupo étnico, escola ou igreja, por exemplo) em que acontece, o contexto de situação diz respeito ao ambiente que a relação ocorre. Desse modo, o contexto de situação assume três variáveis: *campo* que delimita o lugar da comunicação, as atividades entre os participantes e o propósito; *relações/papel* no qual se entende o envolvimento entre os participantes, qual o papel social de cada um e qual a hierarquia entre eles; e *modo* que nada mais é do que a forma de empregar a linguagem que pode ser oral ou escrita. Estas três variáveis, por sua vez, estão diretamente ligadas às metafunções da linguagem, a saber: ideacional que representa a construção de experiências (campo), interpessoal que são as negociações nas relações sociais

(relações/papel) e a textual que é como o fluxo de informações se apresenta (modo) (PIRES, 2017, p.26).

A partir dessa compreensão que fiz sobre a LSF, entendi, assim como minhas referências, que a teoria não se propõe a estabelecer um modelo de ensino que consiga colocar em prática tudo o que defende. Desse modo, surge a Escola de Sydney, encabeçada por Rose e Martin. Ao longo de quase quatro décadas de estudos, a escola australiana desenvolveu um conceito de gênero que o compreende como um processo social que está orientado segundo propósitos e etapas que os participantes de uma dada cultura vivem (FUZER, 2018, p.278). Com esta percepção, desenvolveu-se a Pedagogia com base em Gêneros que tinha por objeto de estudo o fato de a leitura impulsionar a aprendizagem e os diferentes níveis de letramento nas escolas Australianas, em especial, naquelas que atendiam imigrantes e indígenas.

Desses estudos, surge o *Writing Project*, um projeto que visa mapear os gêneros textuais mais frequentes nas escolas do país para, a partir disso, criar um modelo de ensino que fizesse sentido para os estudantes e que, ao mesmo tempo, diminuísse as desigualdades do aprendizado. Esse projeto contou com três fases distintas e destaco a última fase, denominada *Reading to Learn* ou Ler para Aprender (R2L) que assume a leitura como ponto inicial para o estudo da escrita. Para que o R2L pudesse acontecer, a partir de 1994, Joan Rothery, que também participa da Escola de Sydney (PIRES, 2017, p. 44), desenvolveu ciclos de aprendizagem cujo terceiro modelo adotado foi o que se mostrou mais efetivo e que usei para a proposta de ensino que pretendo estabelecer ao final do presente trabalho.

Assim sendo, o ensino por meio do Ciclo de Aprendizagem e do R2L considera três níveis de suporte para as atividades de leitura e escrita (PIRES, 2017, p.52) e estão divididos em nove estratégias: Preparação para a Leitura (desconstrução), Construção Conjunta e Construção Individual (escrita autônoma) no primeiro nível; Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual no segundo nível; e Construção de Orações, Ortografia e Escrita de Orações para o terceiro e último nível. Vale ressaltar que estas estratégias não precisam seguir uma ordem específica nas atividades de ensino e, como mostrarei na seção 3.1 desta pesquisa, cabe ao professor definir a melhor maneira de abordar as estratégias de acordo com o contexto, os objetivos a serem alcançados e o que ele entender importante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por falar em objetivos, depois de situado o arcabouço teórico que permeia o presente trabalho, não posso deixar de citar o que me fez querer desenvolver uma proposta de ensino à

luz da LSF e quais são meus propósitos com isso. Desse modo, parto da ideia de que ainda faltam explorar muitos pontos dentro da PG, que mapeou uma série de gêneros diferentes, no entanto, ao que parece, as pesquisas não conseguem abarcar todos da mesma forma. Assim, trago para objeto da proposta de ensino um texto que canonicamente entendemos como poesia, mas que, devido seu conteúdo, se trata de um texto que a PG entende por explicativo e sequencial pois visa trazer uma informação nova e apresenta o passo a passo para a construção de um conceito, neste caso, o Teorema de Pitágoras. Outro motivo que me levou a esta escolha, tanto do ponto de vista textual quanto de assunto, é o fato de entender que a aula de língua materna não precisa estar inteiramente pautada em gêneros mais consagrados como o conto, a estória e a notícia ou em assuntos que só falam da língua portuguesa. Afinal, o espaço de discussão da língua pode ser usado para tratar de outros temas e, neste caso, trago como exemplo um texto que nos apresenta uma definição matemática, representando, assim, um desvio dos percursos tradicionais para ensino de língua e apresentando um caminho novo e que é possível de ser realizado.

Nesse sentido, meu objetivo geral é elaborar e descrever uma proposta de ensino de leitura e escrita que tenha como base teórica o Ciclo de Ensino/Aprendizagem do Programa Ler para Aprender desenvolvido pela Escola de Sydney em sua PG. Além disso, esta pesquisa também tem como objetivos específicos: (i) mostrar que a LSF é o ponto de partida para uma atividade de ensino voltada à reflexão sobre gêneros e como trabalhá-lo em sala de aula; e (ii) elucidar a importância do texto e de seus contextos social, cultural e de situação para a compreensão da sociedade e do próprio registro.

Para que efetivamente estes objetivos possam se realizar, dividi o trabalho em três momentos distintos, além desta introdução: no primeiro, a que chamo de referencial teórico, entro na trilha da teoria e tomo como meu veículo a LSF, que serve de parâmetro para entender as paradas que faço na Escola de Sydney, na Pedagogia com base em Gêneros, no Programa R2L e na discussão a respeito do gênero a ser trabalhado; no segundo momento, sobre a metodologia, encontro uma maneira de me guiar por meio da pesquisa bibliográfica interpretativa; e, terceiro, mostro o desvio de percurso que assumo para propor o ensino de leitura e escrita a partir de uma poesia e do gênero explicativo sequencial da PG. Por fim, faço uma revisão sobre o veículo que utilizo nessa jornada (LSF), sobre as paradas que faço e sobre o desvio de percurso, que recebe o nome de ‘considerações finais’ e encerro o trabalho conferindo se a baliza está feita corretamente, ou seja, apresento as referências bibliográficas

que norteiam o trabalho. Portanto, escancarado, agora, a última porta da minha graduação para lhes apresentar um desvio possível para o ensino de leitura e escrita em sala de aula.

1 AFINAL, PRECISA-SE TER UM CAMINHO - REFERENCIAL TEÓRICO

“Bichano de Cheshire”, começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a *algum lugar*”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”²

Diferentemente de Alice, a personagem de Lewis Carroll, que está perdida no País das Maravilhas e não sabe para onde deve ir, para esta pesquisa, precisa-se ter um caminho. Afinal, quando não se sabe qual caminho seguir, qualquer um serve e a indecisão só deixará a jornada mais longa. Desse modo, este referencial se mostra o caminho de pesquisa, que passa pela escolha do veículo, a Linguística Sistêmico-Funcional, e pelas paradas no meio do percurso: Escola de Sydney, Pedagogia com base em Gêneros, Ciclo de Aprendizagem e *Reading to Learn* e, por fim, o gênero poesia. Portanto, agora que o caminho foi traçado no mapa, é hora de embarcar no veículo que guia esta jornada.

1.1 O VEÍCULO QUE GUIA ESSA JORNADA - LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Sou um monte intransponível no meu próprio caminho. Mas às vezes por uma palavra tua ou por uma palavra lida, de repente tudo se esclarece. *Autor: Clarice Lispector*³

Para construir o aparato teórico deste trabalho, e ser o veículo motor que ajuda a superar as barreiras por vezes difíceis ou intransponíveis do ensino de língua, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) foi a teoria escolhida. No entanto, como a LSF não teve como foco principal a questão do ensino, vamos fazer algumas paradas pelo caminho. A teoria

² CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p.76-77.

³ <https://citacoes.in/citacoes/594463-clarice-lispector-sou-um-monte-intransponivel-no-meu-proprio-caminho/>. Acesso em 11 de novembro de 2021

sempre se preocupou, principalmente, em entender a linguagem como um constructo social e suscetível ao contexto em que ocorre, ou seja, do ponto de vista sociocomunicativo. Quem traçou as primeiras linhas a respeito desta teoria, a partir dos anos de 1970, foi o linguista britânico M.A.K. Halliday. De acordo com Fuzer e Cabral (2014) ao usarem o *An Introduction to Functional Grammar* de Halliday como referência,

“[a teoria de Halliday] (...) preocupa-se com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 12)

Desse modo, a língua pertence a todas as comunidades em que está inserida e, além de estar à disposição, também varia conforme este meio. Em suma, é nela e a partir dela que os usuários se comunicam, estabelecem relações e se colocam no mundo. Ou seja, por meio da LSF é feita a análise, estudo e explicação dos mais variados fenômenos linguísticos e de como a língua acontece. Também é possível ter uma compreensão das relações estabelecidas entre os falantes e como eles se utilizam dos recursos disponíveis em seu meio para se comunicarem. Para isso, cada falante lança mão do que têm à sua disposição, fazendo escolhas próprias que vão caracterizar o meio em que vivem, suas condições sociais e culturais. Por isso, neste caminho teórico, a linguagem estará sempre inerente ao contexto e a língua é entendida como um processo dinâmico que está sempre se movendo.

Isso coloca a LSF como uma teoria sociossemiótica, afinal, como bem lembram Fuzer e Cabral (2014, p. 14), além de dar prioridade para as relações léxico-gramaticais, também mostra que estas não podem ser olhadas de forma isolada e sim por meio das relações do texto com a semântica e o discurso, o que fica evidente pelo enfoque do uso da linguagem em contexto social. A partir disso, a LSF se coloca como uma teoria social, semiótica, sistêmica e funcional:

- *Social* porque considera que a língua não acontece do nada, isto é, ela precisa de um contexto para fazer sentido;
- *Semiótica* porque ajuda a desvendar e compreender o que os signos significam dentro da comunicação estabelecida entre os falantes;
- *Sistêmica* porque percebe que a língua funciona não como um canal único e sim como uma rede de vários sistemas que estão interligados e, com isso, vão

construindo os sentidos relevantes para o mundo. Desse modo, “Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19)

- *Funcional* porque consegue explicar as escolhas dos falantes, as estruturas gramaticais e as funções que cada um assume dentro da linguagem.

Para compreender o que é dito ou escrito, precisa-se entender o contexto e as relações sociais estabelecidas entre os interlocutores. Isto é, considerar como a língua se manifesta em seus diversos usos e meios de ocorrência, afinal, trata-se de um sistema de sentidos. Além disso, deve-se levar em conta que as escolhas são sempre motivadas social e culturalmente:

Para Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade. Ao usarmos a linguagem fazemos, portanto, uma série de *escolhas* dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19, grifo das autoras)

Com isso, sob a perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem será, ao mesmo tempo, um recurso para a comunicação e um meio de troca entre os falantes da língua em que cada um busca desempenhar papéis individuais e coletivos. Por conta disso, a língua sempre é um tipo de sistema semiótico, baseada em uma gramática, que se organiza em diferentes estratos e que considera seu contexto.

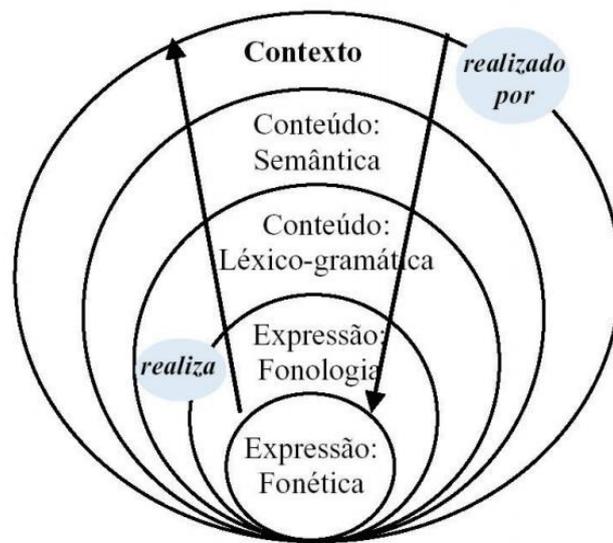


Figura 1: Realização dos estratos do sistema da linguagem (Adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, apud. FUZER, 2018, p. 274)

Conforme a Figura 1, a seta de fora para dentro (realizado por) mostra que a linguagem tem um contexto que se realiza a partir de uma *semântica*, responsável por significar as relações. A semântica, por sua vez, para acontecer, depende de estruturas *léxico-gramaticais* que se tornam reais a partir de orações e são orientadas, por seu turno, pela *fonologia* e *fonética*, responsáveis por dar voz ao que está nos textos. Nesse sentido, como lembra Fuzer (2018, p. 274), o caminho vai do “(...) estrato mais abstrato do sistema - o contexto - em direção à expressão.”

Aqui, faz-se importante lembrar que a LSF parte do texto para conseguir explicar o contexto em que está inserida. Desse modo, a teoria entende que o texto é o meio pelo qual a comunicação se estabelece, onde os significados são constituídos, podendo, este, ter tamanhos variados e ser construído individual ou coletivamente. Conforme Pires (2017, p. 25), o texto precisa ser considerado a partir do seu potencial de significado levando em consideração tanto o contexto cultural quanto o de situação em que ocorre, “pois cada escolha materializada pelo falante em texto é construída pelo contexto em que está inserido”.

Ainda em tempo, por trás de cada texto, sempre haverá um propósito, ou seja, quem disse, o quê, o porquê, de que modo e com qual objetivo. Sendo assim, o texto é um produto do seu meio e, ao mesmo tempo, é determinado pelo meio social em que está inserido. Existe,

portanto, uma troca constante entre texto e contexto em que um determina e é determinado pelo outro.

Assim, de acordo com Halliday (1998, apud. FUZER; CABRAL, 2014, p.24), o texto é a unidade do processo semântico, da mesma forma que a oração é a unidade do sistema léxico-gramatical ou a sílaba é a do sistema fonológico. Com isso, o texto se realiza de acordo com o contexto cultural e de situação em que ocorre. Por isso, o falante, ao se comunicar por meio do texto, faz escolhas linguísticas conforme o que já conhece do mundo (cultura) e o ambiente em que se dá a produção textual (situação). Em outras palavras, o contexto sempre será o responsável por influenciar o que se diz e como se diz. Também, é possível separar a ideia de que o meio cultural e a situação em que a linguagem acontece são importantíssimos para a LSF, existindo, portanto, dois contextos, de cultura e de situação que juntos constroem o “potencial de sentido” do texto (SANTORUM, 2019, p. 49).

Nesse sentido, o *contexto de cultura* é responsável por determinar em que condições a linguagem acontece. Assim sendo, tem a ver com o ambiente sociocultural: país, grupo étnico e até mesmo com o grupo social como a comunidade escolar ou condominial, igreja, justiça, família, trabalho, entre outros. Com o tempo, cada comunidade cultural passa a desenvolver seus próprios propósitos comunicativos. Dessas relações, surgem novos gêneros textuais (escritos e falados) que são particulares do seu meio e expressões dessa cultura. Pois, como lembram Fuzer e Cabral (2014, p. 29), “Gêneros são dinâmicos, porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham a mudar. [sic] Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados.”

Por sua vez, o *contexto de situação* responde pelo ambiente no qual a relação se estabelece. Isto é, o ambiente direto da produção textual. Este contexto se divide em três variáveis: campo, relações/papel e modo. No qual, *campo* significa o lugar em que a situação ocorre, qual a atividade estabelecida entre os participantes e com qual propósito; as *relações* dizem respeito ao envolvimento entre os participantes, qual o papel social de cada um dentro deste meio, a hierarquia estabelecida e o grau de formalidade; por fim, o *modo* representa a forma como a linguagem é utilizada para que se estabeleça a comunicação, nesse sentido, pode ocorrer de modo escrito ou oral, mono ou multimodal, etc.

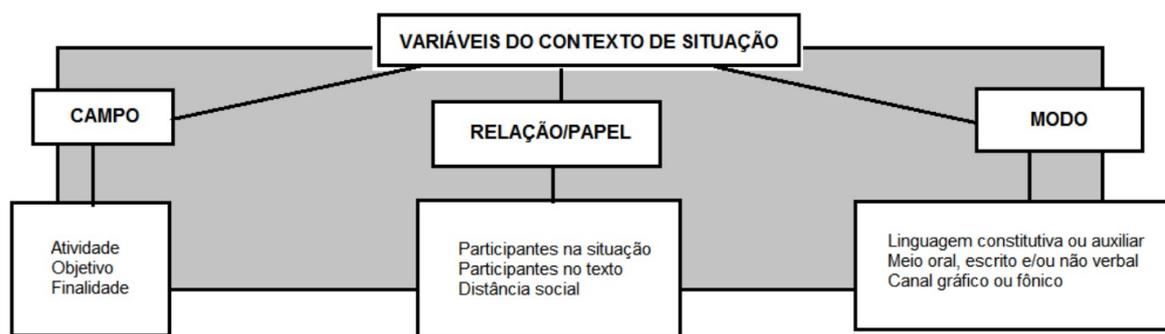


Figura 2: Variáveis do contexto de situação. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30)

Ademais, de acordo com Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 19), as trocas discursivas sempre ocorrem dentro dos contextos, nesse sentido, no escopo do contexto cultural existem situações pontuais: contexto de situação. Pois:

Na abordagem sistêmico-funcional, a noção de contexto de cultura relaciona-se ao meio sociocultural mais amplo, o que inclui a ideologia, as convenções sociais e as instituições que determinam os propósitos sociais das interações realizadas cotidianamente. (VIAN JR; IKEDA, 2009, p. 19)

E, no contexto de situação, as três variáveis se determinam mutuamente:

- Campo: como o cenário em que a ação acontece, representa as experiências;
- Relações: que determina quem está envolvido e como ocorre a troca, ou seja, a interlocução, ou seja, a construção das relações sociais;
- Modo: responsável por escolher o canal de comunicação utilizado, que são como fazer a organização dos significados em um texto.

Essas três variáveis compõem o *registro* de um texto. Segundo Pires (2017, p. 27), o registro nada mais é do que a caracterização do que se fala e em qual situação (campo), quem está envolvido (relações) e, ainda, a forma como se fala ou escreve (modo). Dessa maneira, assim como a língua muda de acordo com a situação, o registro é o responsável por demonstrar as mudanças e o potencial de cada sentido. A partir disso, entende-se que as variáveis contextuais envolvidas nas situações se relacionam de forma direta com as funções que a linguagem exerce na comunicação. Essas funções da linguagem recebem o nome de

“metafunções” e estão intrinsecamente relacionadas com as variáveis do contexto de situação. São três as metafunções da linguagem:

- *Ideacional*: que é a expressão do mundo e se relaciona com o *campo* situacional. Ela pode ser experiencial, que faz a representação do mundo e possui a oração como unidade de análise ou lógica, que tem a função de combinar grupos lexicais e oracionais.
- *Interpessoal*: diretamente relacionada com as *relações e papéis* sociais estabelecidos entre os participantes.
- *Textual*: ou seja, o *modo* pelo qual é realizado o texto. Esta, divide-se em duas: (i) estrutura da informação, que precisa equilibrar informações que os interlocutores já conhecem, que estão dadas e informações novas; (ii) estrutura temática, orientada pelo falante e é responsável por separar as informações principais das secundárias.

Como bem depreendem Fuzer e Cabral:

As três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: é organizada de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais (estrato semântico), em que a oração é vista como uma composição - oração como representação, oração como interação e oração como mensagem. (2014, p. 32)

Assim, cada metafunção terá seu próprio sistema no estrato léxico-gramatical, como mostra a Figura 3:

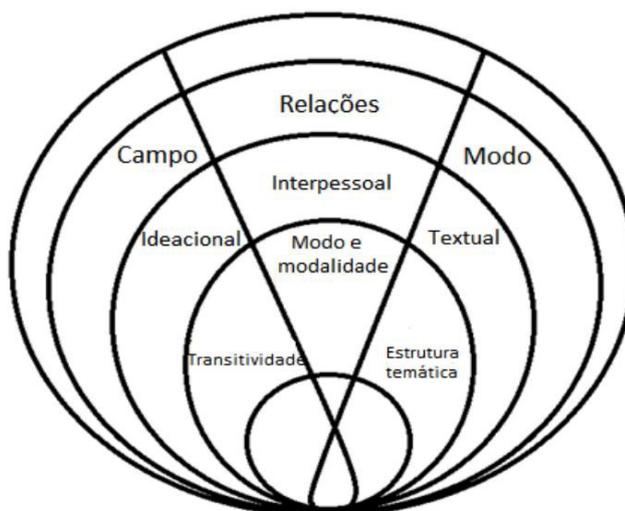


Figura 3: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33)

Segundo Vian Jr. e Ikeda (2009), o ensino da língua deve estar pautado, justamente, nestes três tipos de significados, sendo que eles se tornam reais a partir do contexto.

A partir desta perspectiva, os textos podem ser produzidos (e, conseqüentemente, analisados) em relação à variedade de significados pertencentes a um dado gênero, permitindo que, de forma descritiva, e não prescritiva, o aluno possa ser levado a perceber a natureza dos significados presentes nas escolhas léxico-gramaticais em textos pertencentes a determinado gênero. (VIAN JR.; IKEDA, 2009, p. 16)

Com isso, pode-se colocar a LSF como o motor de partida do caminho traçado nesta pesquisa que tem por objetivo elaborar uma proposta de ensino e se faz necessário fazer uma primeira parada, na Escola de Sydney, que usa dos preceitos teóricos da LSF para formular seus próprios conceitos sobre texto e gênero e, depois disso, desenvolver uma série de programas que visam ensinar leitura e escrita. Então, é hora de partir.

1.2 PRIMEIRA PARADA - A ESCOLA DE SYDNEY E OS GÊNEROS

Mesmo que a rota da minha vida me conduza a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo. *Autor: José Saramago*⁴

Para chegar a algum lugar, é indispensável percorrer determinados caminhos. Desse modo, a epígrafe mostra que, quando se almeja um objetivo, mesmo que abstrato (tornar-se estrela), ainda assim, existem caminhos obrigatórios. Por isso, para que se atinjam os objetivos delimitados na introdução deste trabalho, são feitas algumas paradas, essenciais para o andamento da trilha até o destino, a primeira delas é a Escola de Sydney.

Apesar de não haver um consenso sobre o conceito de gênero dentro da LSF, ainda assim, essa teoria, é o melhor ponto de partida. Afinal, a partir da visão sistêmica e funcional, os gêneros são resultado de processos sociais que se organizam em diferentes etapas e estão sempre orientados por propósitos. Assim, de acordo com Martin e Rose (2012):

(...) os gêneros são sociais porque são realizados coletivamente e o escritor ou falante os configuram de acordo com o tipo de leitor; compõem-se por estágios porque é preciso mais de uma etapa para concluí-los e são orientados por objetivos porque são utilizados com algum propósito. (apud. PIRES, 2017, p. 29):

Por conta dessas características, concorda-se com Vian Jr e Ikeda (2009, p.30) quando afirmam que o ensino da escrita a partir da teoria com viés hallidayano precisa considerar os diferentes gêneros do discurso, o registro e a linguagem como uma representação sociocultural. Somente com essa visão é criada a base para o ensino de língua que busca não só fazer o aluno aprender os conceitos linguísticos e sim aprender *a* língua, *por meio* da língua e *sobre* a língua. Além disso, é na concatenação dessas ideias que se pode associar os diferentes significados presentes dos textos e entender que o ensino sempre é complementar e, quanto mais se avança, mais os fatores podem se intercambiar entre o que está dado e o que é novo.

Nesse sentido, Martin, Rothery e Rose lideram um grupo de estudos que convencionou-se chamar de Escola de Sydney dentro do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney, Austrália (PIRES, 2017, p. 29; SANTORUM, 2019, p. 58). Essa

⁴ <https://www.pensador.com/frase/NTIyMTMz/>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

escola, que se formou no início da década de 1980, desenvolveu um mapeamento de gêneros textuais que nos ajuda a entender como estes se manifestam, dentro de qual contexto e com quais objetivos. Para o desenvolvimento dos estudos da Escola de Sydney, os pesquisadores foram para dentro das escolas australianas entender como se dava o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa, que teve como mote inicial a detecção do baixo letramento nas escolas do país (ainda nos anos oitenta), se destaca pelos estudos sobre a prática do letramento. Ademais, desde seu começo, a Escola de Sydney vem buscando desenvolver uma série de projetos que buscam atenuar as dificuldades de letramento e intervir socialmente, para que os alunos tenham mais independência na leitura e escrita fora do contexto de sala de aula.

O propósito era, portanto, trazer a natureza linguística da escrita dos alunos para o nível da consciência, para tornar o ensino de língua explícito. Para isso, era necessário encontrar uma forma de construir o conhecimento de professores e alunos acerca da língua. (SANTORUM, 2019, p. 59)

Os estudos estiveram centrados no *Writing Project* (Projeto de escrita) em que se analisaram quais eram os textos que circulavam dentro das salas de aula das escolas primárias australianas. Foi por meio deste projeto que se pode iniciar o mapeamento dos gêneros e que hoje contempla um sem-número de tipologias textuais (cf. Quadro 1).

Para a realização do seu projeto, a Escola de Sydney passou a tratar especificamente das questões de letramento através de três fases distintas: *Language and Social Power* (Língua e Poder Social), *Write it Right* (Escreva Certo) e *Reading to Learn* (Ler para Aprender). Em suma, o primeiro e o segundo projetos foram voltados para o ensino de língua inglesa para crianças imigrantes e indígenas que não possuíam o idioma como primeira língua. Assim, o *Language and Social Power* deu atenção para a escola primária e o *Write it Right* analisou os gêneros que aparecem na escola secundária, com foco maior em textos de Geografia e História. Já o Programa Ler para Aprender (R2L), por sua vez, teve como principal objetivo “a aprendizagem a partir de estratégias de leitura e escrita, podendo ser aplicadas do ensino básico ao superior.” (PIRES, 2017, p. 30).

Ao longo do tempo, o projeto inicial *Writing Project* foi se modificando conforme a pesquisa evoluiu e o mapeamento dos gêneros ganhou o corpo atual. Assim sendo, eles passam a ser caracterizados de acordo com os padrões textuais observados e própria noção do que é gênero ganha uma definição mais concreta: padrões retóricos que resultam de processos

sociais estão sempre organizados em etapas e que possuem um propósito, ou seja, objetivo definido.

São considerados sociais pois são sempre eventos interativos; são organizados por etapas porque geralmente levam mais de uma etapa até atingir o objetivo e são orientados para um objetivo uma vez que o texto se desenrola em direção aos propósitos dos seus participantes. (SANTORUM, 2019, p.61)

Em virtude disso, os pesquisadores da escola australiana ocupou-se em catalogar os gêneros que se manifestam socialmente e estabeleceu uma prática sistematizada para suas construções. Para começar, separou os gêneros de acordo com suas famílias, que representam os propósitos sociais mais elementares dos participantes. Depois disso, as tipologias textuais que recebem a nomenclatura de gêneros, os propósitos associados a cada um e o campo em que se apresentam. No Quadro 01 abaixo é possível entender como os gêneros estão divididos:

FAMÍLIA	GÊNERO	PROPÓSITO	ETAPA
ESTÓRIAS	Relato	Relatando eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgando o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhando uma reação emocional	Orientação Evento importante Reação
HISTÓRIAS	Relato autobiográfico	Relatando eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatando eventos históricos	Pano de fundo Eventos
	Relato explicativo	Explicando eventos históricos	Pano de fundo Explicação do evento
EXPLICAÇÕES	Explicação sequencial	Explicando uma sequência	Fenômenos Explicação
	Explicação condicional	Explicando causa e efeito	Fenômenos Explicação
	Explicação fatorial	Explicando múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicando múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
PROCEDIMENTOS	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Resultados
	Relato de procedimento	Relatando observações	Propósito Método Resultados
	Estudo de caso	Recontar e avaliar casos	Assunto Cenário Descrição Avaliação Recomendação
RELATÓRIO	Relatório descritivo	Classificando e descrevendo um tipo de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificatório	Classificando e descrevendo tipos de coisas	Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Descrever partes do todo	Classificação Descrição das partes do fenômeno
ARGUMENTOS	Exposição	Argumentando para um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
	Discussão	Discutindo dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
REAÇÃO A TEXTOS	Resenha	Avaliando um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretando a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Reagindo a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Quadro 1: Gêneros, Etapas e Fases (Adaptado de SANTORUM, 2019, p.65)

A partir da definição do que é gênero e como eles se manifestam, parte-se para a segunda estação do caminho que se escolheu seguir. Dessa maneira, passa-se, a abordar a Pedagogia com base em Gêneros que nada mais é do que a metodologia proposta por Martin e Rose (2012) ao longo dos projetos de ensino de leitura e escrita.

1.3 SEGUNDA PARADA - A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho do qual a gente se pôs a caminhar. *Autor: Paulo Freire*⁵

Por mais que o caminho seja longo, é pela experiência de cada passo que se constrói o conhecimento. Desse modo, a experiência da Escola de Sydney ajudou a construir, nesse caso, Pedagogia com base em Gêneros que, assim como Paulo Freire (1992) fala, não foi sem um pouco de sofrimento e sem aprender com as próprias falhas. De acordo com Pires (2017) a linha teórica proposta por Martin e Rose (2012) tinha como propósito “melhorar o letramento dos alunos nas escolas australianas” (p.44). Com esse objetivo bem traçado, desenvolveram-se as estratégias e práticas do que conhecesse por PG, uma metodologia de ensino que visa dar mais autonomia para o aluno na hora da leitura para que este seja capaz de controlar o gênero que escreve ou fala.

Para colocar isso em prática, Rose (2015, apud. PIRES, 2017) parte de dois princípios básicos: “(...) primeiro, a leitura é a impulsionadora da aprendizagem e, segundo, o problema central da educação está relacionado aos desiguais níveis de leitura nos quais os alunos encontram-se.” (p. 44-45). Com isso, a PG pressupõe que o ensino precisa ser capaz de dar independência aos alunos, mas, antes disso, precisa ajudar a direcionar a forma como se aprende. Para isso, o professor assume um papel de destaque e a escrita conjunta (cf. seções 1.4 e 3.1.8) passa a fazer parte da formação dos alunos para que, pensando conjuntamente (discentes e docentes), possam alcançar diferentes níveis de aprendizado.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A PG tem como ponto de partida a perspectiva hallidayana que estabelece a linguagem dividida em estratos e de que “(...) o processo de aprendizagem é essencialmente linguístico.” (HALLYDAY, 2016, apud. SANTORUM, 2019, p.28), mas amplia a discussão do contexto. A partir de Martin, os estratos da língua e o gênero e registro passam a ser vistos como “(...) estratos complementares, em que o gênero (que não tem organização metafuncional) se realiza por meio do registro (organizado em campo, relações e modo).” (MARTIN, 1997/2012; EGGINS; MARTIN, 1997 apud. FUZER, 2018, p. 278)

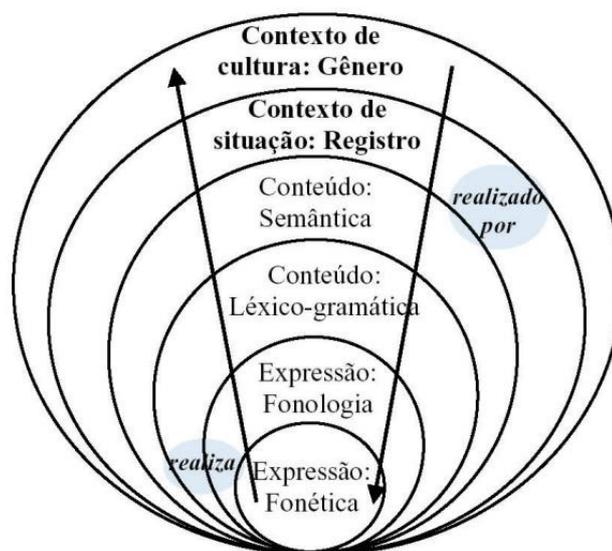


Figura 4: Ampliação da estratificação do sistema da linguagem na perspectiva superveniente - localização do gênero no contexto de cultura. (FUZER, 2018, p. 278)

Diante disso, os gêneros retratados no Quadro 1 (cf. seção 1.2) assumem seu papel de processo social e “(...) são negociados na interação entre os usuários da linguagem (falantes e ouvintes ou escritores e leitores), como meio de prosseguir as atividades que promovem suas comunidades.” (ROSE; MARTIN, 2012, apud FUZER, 2018, p. 279).

Além de redefinir a questão de gênero, a pedagogia proposta por Rose e Martin (2012) retoma o caráter social de qualquer produção textual e o coloca em seu contexto para que o ensino de língua possa ocorrer. Assim sendo, entende-se que o ensino não ocorre da mesma maneira e o aprendizado muda de aluno para aluno de acordo com o seu meio social e, por isso, os dois autores buscaram estabelecer um estudo que relaciona texto e contexto de forma

direta. Com isso, os alunos seriam capazes de dominar o gênero, mas também conseguiriam entender a metalinguagem envolvida naquele aprendizado. A partir dessa apropriação, ao final do ciclo de ensino, os alunos seriam capazes de fazer generalizações dentro de uma mesma família de gêneros.

Conforme o desenvolvimento das fases do *Writing Project*, a Pedagogia com base em Gêneros passou a trabalhar com os Ciclos de Aprendizagem propostos por Rothery entre 1994 e 1996. Nessa nova perspectiva a PG entende que

“(...) a leitura constitui-se como uma das bases dos processos de escrita em ambientes escolares, sendo ela o ponto de partida da aprendizagem escolar, capaz de impulsionar a leitura e as produções textuais escritas dos alunos” (PIRES, 2017, p.18)

Com isso definido, o veículo da LSF deixa mais uma estação e parte para seu próximo destino que nada mais é do que a aplicação de tudo que as duas últimas paradas definiram. Então, cabe aos acompanhantes dessa viagem embarcarem novamente e seguirem adiante.

1.4 TERCEIRA PARADA - *READING TO LEARN* E O CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Tudo o que chega, chega sempre por alguma razão. *Autor: Fernando Pessoa*⁶

Para chegar a qualquer lugar, sempre há de ter alguma razão. Certamente, não seria diferente com a Pedagogia com base em Gêneros e seus projetos de escrita, que sempre buscaram o letramento do aluno - no início com maior foco para a escrita e, agora, com foco na leitura. Assim sendo, o *Writing Project* desenvolveu uma série de projetos até encontrar o denominador comum com o Projeto Ler para Aprender (R2L) que, como o próprio nome nos conta, entende que para aprender o aluno precisa saber ler.

Além disso, para se chegar ao que hoje o R2L entende como a maneira mais adequada de ensinar a ler e escrever, Joan Rothery, que também faz parte da Escola de Sydney, usou o mapeamento de gêneros do projeto para criar uma metodologia de ensino que guiasse os

⁶ https://www.pensador.com/tudo_que_chega_chega_por_alguma_razao/. Acesso em 11 de novembro de 2021.

alunos na leitura e escrita. De acordo com Pires (2017, p.47) “Este modelo, baseado na ideia de que é possível aprender a escrever da mesma forma como se aprende a falar - *language based approach* - foi aperfeiçoado ao longo dos projetos desenvolvidos pela Escola de Sydney.”

Na primeira fase do Ciclo de Aprendizagem, o objetivo central era o desenvolvimento da competência escrita por meio da leitura. Para esse modelo inicial, o problema residia na pouca discussão feita a respeito do gênero, ou seja, não correspondia ao modelo teórico que a própria escola se baseava. No entanto, serviu de base para um segundo ciclo, que, desta vez, previa momentos de discussão acerca do campo que seria trabalhado na leitura do texto. Este modelo novo também previa um ensino de escrita que partia da construção coletiva para se chegar, então, a construção individual. Os problemas desse ciclo giraram em torno da aplicação, pois a metalinguagem não pareceu adequada e foi ineficaz com os alunos.

“Os textos são "desconstruídos" a partir de leituras guiadas pelo professor para que os alunos sejam capazes de reconhecer as etapas e fases comuns entre os gêneros abordados em sala de aula. Os elementos linguísticos são apontados e discutidos, e servem de base no processo de escrita.” (PIRES, 2017, p.50)

A partir dos aprendizados destes dois primeiros ciclos, desenvolveu-se um terceiro, objeto desta pesquisa. Para corrigir problemas anteriores, a terceira fase do Ciclo de Aprendizagem R2L deixa de priorizar a escrita e passa a entender a leitura como ponto de partida. Assim, o Programa Ler para Aprender, ajuda a construir um Ciclo de Ensino/Aprendizagem que “utiliza a leitura e a interação aluno-professor no intuito de melhorar a aprendizagem e a escrita em todas as disciplinas do currículo.” (PIRES, 2017, p. 51). Diferente das fases anteriores, este ciclo foi pensado para todos os níveis de ensino. Desse modo, não fica restrito ao ensino fundamental ou ao ensino médio.

Como a mudança está justamente no foco, as estratégias de ensino do ciclo também se modificaram. Como você pode ver pelo Quadro 2, o Ciclo de Aprendizagem conta com nove estratégias de ensino que estão divididas em três níveis diferentes:

	Estratégia 1	Estratégia 2	Estratégia 3	Objetivo
Nível 1	Preparação para a leitura	Construção Conjunta	Construção Individual	Aplicar o texto como um todo
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita Individual	Evidenciar características textuais a partir de fragmentos
Nível 3	Produção de Orações	Ortografia	Escrita de orações	Trabalhar a alfabetização. Desenvolvidos para fases iniciais de letramento

Quadro 2: Estratégias, níveis e objetivos do Ciclo de Ensino/Aprendizagem (Adaptado de PIRES, 2017, p. 52)

Pelo Quadro 2, observa-se os três níveis de aprendizado e os objetivos principais de cada um: estudo do texto como um todo (nível 1), aprofundamento da leitura e escrita (nível 2) e suporte para alunos em contexto de alfabetização (nível 3). Apesar de parecerem estáticos, tanto os níveis quanto as estratégias adotadas não precisam aparecer no ensino de forma sequencial e muito menos, precisam estar todos presentes em uma proposta de ensino. Além disso, o fato do terceiro nível ser mais voltado para o letramento, não impede que o professor trabalhe com ele em outras fases do ensino regular, principalmente no ensino fundamental. Para corroborar com estas afirmações, a Figura 5 mostra que os ciclos são móveis e se materializam de forma muito mais dinâmica e sem a necessidade de seguir em apenas uma direção:



Figura 5: *Ciclo de Ensino e Aprendizagem Reading to Learn (R2L)*. (Adaptado de Martin e Rose, 2012, apud. SANTORUM, 2019, p.85)

Percebe-se que, além das nove estratégias (que serão abordadas na sequência), o ensino também envolve o próprio currículo escolar, a seleção de textos, o planejamento e a avaliação. Ou seja, antes de entrar em sala de aula, o professor precisa conjugar todos esses fatores para que façam sentido na prática adotada. O currículo para determinada série/ano e idade escolar, a seleção de textos que condiga com os conhecimentos de mundo que os alunos já possuam - sem esquecer-se de considerar a própria opinião dos sujeitos que farão parte do aprendizado -, o plano de ensino para que a relação entre o dado e o novo não atrapalhe o aprendizado e a maneira como se fará a avaliação dos conteúdos. Depois disso é que se passa para as tarefas em sala de aula, essas sim, divididas nos três níveis de ensino e nas nove estratégias.

Por mais que não haja uma sequência estática para o ensino a partir do Ciclo de Aprendizagem, é interessante que a primeira estratégia seja a de Preparação para a Leitura, que contempla a desconstrução do texto. Isso porque, prevê um momento em que o professor apresenta o texto aos alunos sem fazer a leitura. Nessa estratégia, o docente pode falar a respeito do tema do texto, associar com outros assuntos já trabalhados, entre outras atividades que virão antes da leitura do texto efetivamente. É nesse momento que o professor introduz seus objetivos com esse texto e o coloca em contexto.

No nível 2, a Leitura Detalhada compreende o momento mais importante do ciclo, afinal, é agora que alunos e professores trabalham juntos na leitura e compreensão do texto. Essa leitura pode ser dividida em várias etapas, primeiro com uma leitura conjunta e depois, passar a trabalhar todos os parágrafos do texto até que se tenham esgotadas as possibilidades de leitura. Ou seja, objetiva-se dar mais arcabouço retórico para a leitura dos alunos, e ensiná-los a estabelecer diferentes conexões entre os elementos do texto. O professor faz uso de todos os recursos que estão à sua disposição: texto impresso, projeção por *data show*, música, vídeo, entre outras ferramentas.

A leitura detalhada é uma estratégia pedagógica que garante aos alunos meios de compreensão leitora, para além da normal decodificação e interpretação de significados textuais; garante, também domínio linguístico ao fazer depender de fraseados particulares, enquanto modos de dizer/escrever, modos de significar, isto é, ao fazer depender a compreensão de fragmentos textuais da decodificação das estruturas léxico-gramaticais particulares que atuam nesses fragmentos.” (GOUVEIA, 2014, p. 223, apud PIRES 2017, p. 54)

Para as próximas etapas de Reescrita Conjunta e Individual, na presente pesquisa adota-se o mesmo caminho de Pires (2017) que, baseando-se em Gouveia (2014), entende que o trabalho de reescrita, neste contexto, não precisa ser um momento em que os alunos reescrevem um texto que resulta em uma correção do professor, como a palavra “reescrita” poderia sugerir. Nesse sentido, a Reescrita Conjunta, pode também promover a reescrita de trechos do texto trabalhado e que foram destacados durante a Leitura Detalhada.

Por exemplo, no caso de um conto, pode-se incentivar os alunos a responderem a estímulos sobre as personagens, peculiaridades de cada uma, entre outras perguntas. Em textos informativos, pode-se reescrever coletivamente, no quadro ou mesmo projetar com o *data show*, o fato informado, principais envolvidos, objetivos da informação, etc. O docente pode pedir para que os alunos escrevam partes do texto no quadro ou sugerir a troca de elementos como o começo ou o final: se no começo acontece tal coisa, o que temos que mudar no decorrer da história?

Na sequência, passa-se para um momento de Reescrita Individual no qual os alunos são estimulados a se apropriar de tudo o que foi trabalhado anteriormente para, assim, produzir suas próprias histórias. Nesse caso, a prática pode ser bastante parecida com a da

Reescrita Conjunta. Isto é, se o docente optar por reconstruir o final da história com a turma toda, então na Reescrita Individual também se pode fazer essa tarefa.

Finalizadas essas duas etapas, que representam as primeiras produções escritas com base na leitura, pode-se trabalhar com a estratégia de Construção Conjunta e, seguidamente, de uma Construção Individual. Na Escrita Conjunta, o professor incentiva uma produção textual coletiva que esteja inserida no contexto dos alunos e, ao mesmo tempo, faça sentido dentro do que já foi estudado até o momento. Assim sendo, se o ciclo de aprendizagem diz respeito ao gênero Relato Autobiográfico, então a Construção Conjunta precisa ter isso como base. Por exemplo, se estiver trabalhando com notícias, o professor pode construir um texto, junto com os alunos, sobre um fato que tenha ocorrido na própria escola ou na comunidade em torno do espaço escolar. Com isso, os alunos exercitam o que já sabem sobre notícias e escrevem a história do ocorrido a partir do que cada um sabe.

Já na Escrita Autônoma ou Individual, trabalha-se na mesma linha da escrita de construção coletiva. Usando novamente a notícia como exemplo, ao invés de escreverem sobre uma notícia que todos vivenciaram de alguma forma, agora, cada aluno pode relatar algum fato que tenha ocorrido dentro de casa, na família, na igreja, no time de futebol ou em outro contexto que seja pertinente. Importante lembrar que, para essas estratégias, o ciclo pode retornar para as estratégias de reescrita, porém, desta vez, os textos que serão retrabalhados são as próprias produções da turma.

Por fim, no nível 3, tem-se as fases de Estrutura da Oração, Escrita da Oração e Ortografia. Estas aparecerão no ciclo de aprendizagem conforme as demandas de cada proposta de ensino e em caráter pontual. O professor precisa sentir, no decorrer das atividades, a necessidade de trabalhar algum conceito, sequências frasais ou questões de ortografia. Na proposta de ensino que é objeto desta pesquisa (cf. seção 3), há a sugestão de abordar esse terceiro nível em dois momentos distintos. O primeiro se dá durante a Leitura Detalhada, pois o texto é uma poesia com título “Teorema de Pitágoras” e, nesse sentido, pode-se trabalhar o significado específico do que é um teorema e a sua diferença para lei, teoria, entre outras questões. O segundo momento, acontece antes da Construção Conjunta; como o propósito é desenvolver um texto nos moldes do texto inicial, pode-se partir da escrita de conceitos para que estas orações se transformem, posteriormente, no material de trabalho para a construção de um poema coletivo.

Depois de tudo isso, precisa-se, ainda, lembrar que as estratégias, apesar de apresentadas de uma maneira que nos parece interessante, nunca estão presas a uma posição ou outra. Em outras palavras, o professor não tem necessidade de seguir uma ordem para a realização do Ciclo de Aprendizagem do R2L. Portanto, se houver necessidade, antes da Reescrita Individual, pode-se trabalhar, primeiro, a escrita coletiva. Além disso, as estratégias do terceiro nível não precisam vir no começo nem no fim do ciclo e podem, sim, estar inseridas nos momentos em que fazem mais sentido entre uma estratégia e outra.

Assim, o Ciclo de Aprendizagem pode ser seguir diferentes sequências a partir das necessidades individuais de cada grupo de alunos. O professor alterna o trabalho entre as sentenças, o texto em sua totalidade ou as suas passagens. Da mesma forma, é possível combinar etapas distintas do Ciclo, visto que abre a possibilidade de ser usado parcialmente, a partir da análise do professor. (PIRES, 2017, p. 60)

Com isso, encerra-se a presença da estação do Ciclo de Aprendizagem do Programa Ler para Aprender, entra-se mais uma vez no veículo que conduz a jornada para chegar ao próximo destino: o gênero a ser abordado na proposta de ensino que foi objeto para a pesquisa desenvolvida ao longo de todo o percurso. Então, com todos em seus devidos lugares, é hora de partir.

1.5 QUARTA PARADA - DELIMITAÇÃO DO GÊNERO

Poesia é um gênero literário caracterizado pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa. É uma manifestação de beleza e estética retratada pelo poeta em forma de palavras.

No sentido figurado, poesia é tudo aquilo que comove, que sensibiliza e desperta sentimentos. É qualquer forma de arte que inspira e encanta, que é sublime e bela.

Fonte: Significados⁷

A epígrafe que abre esta seção dá uma definição do que é poesia segundo o site Significados. Por esta definição, a poesia trata-se de um gênero que tem um viés artístico e estético em que se valoriza o dom das palavras que o poeta é capaz de empregar em suas

⁷ <https://www.significados.com.br/poesia/>. Acesso em 08 de nov. de 2021.

estrofes. Deste conceito que entende o gênero como *sublime e belo*, surge um questionamento: será que a visão da poesia como uma obra esteticamente bela acaba por afastá-la dos ciclos de ensino desenvolvidos em contexto universitário?

Esta pergunta é feita, justamente, porque, ao longo da formação enquanto professores de língua, muitas vezes, existe a oportunidade de trabalhar com propostas de ensino sobre os mais variados temas e, quando chega o momento de decidir quais gêneros serão abordados, há predileção por formatos já consagrados como o conto, a notícia, a autobiografia e até mesmo a narrativa. Enquanto isso, a poesia, apesar de muito presente no cotidiano, seja através do texto poético em si, seja através da música - que aqui também será vista como uma forma de fazer poesia - parece distante do olhar dos futuros professores.

Indo um pouco além, enquanto se fazia a curadoria dos textos que serviriam como aparato teórico para o presente trabalho, reparou-se a ausência desse gênero também quando se fala em Linguística Sistêmico-Funcional e sua aplicabilidade por meio da Pedagogia com base em Gêneros. Ao conhecer melhor o conceito de gênero como um produto social com propósitos claros e alinhados com o contexto de situação e cultural em que está inserido, formulado por Rose e Martin (2012, apud SANTORUM, 2019, p.61), o caminho para se chegar à poesia acaba esburacado⁸. Esta questão pode ser visualizada no Quadro 1 que foi apresentado na seção 1.2 desta pesquisa.

No quadro em questão, é possível encontrar um lugar mais óbvio, por assim dizer, para gêneros como narrativas, autobiografia, notícias, leis e normativas. A notícia, por exemplo, como bem mostra Pires (2017, p. 36-37) segue um caminho bem claro: engajar > estrutura textual não sequenciada no tempo > notícia jornalística. Enquanto isso, a poesia, não tem um espaço tão bem definido nos mapas conceituais propostos.

Apesar do cenário não parecer tão favorável, a poesia pode sim, fazer parte de uma estratégia de ensino com um Ciclo de Aprendizagem que lhe faça jus e que esteja de acordo com o contexto social, cultural e de situação dos alunos. Pois, como afirmam Vian Jr. e Ikeda:

Ao trabalhar com os textos de determinado gênero, é necessário que o professor desenvolva atividades de forma que os alunos percebam que sua interação poderá ter

⁸ Antes de continuar, é preciso fazer uma ressalva para a utilização do termo “poesia” como gênero textual em contexto de pesquisa sobre a PG (que não delimita este gênero com essa nomenclatura). Para a utilização de poesia, entende-se a facilidade de compreensão do termo a partir da “(...) terminologia que circula em contextos escolares e materiais didáticos brasileiros.” (ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021, p.18). Posteriormente, esta pesquisa fará a aproximação do texto trabalhado na proposta de ensino com a terminologia comum à PG.

mais ou menos sucesso. Esse resultado condiciona-se ao texto produzido (campo), à audiência a que se dirige (relações) e o meio pelo qual o texto é veiculado, se oral ou escrito, por exemplo (modo). (VIAN JR; IKEDA, 2009, p. 23)

Além disso, a escolha pela poesia como gênero norteador para a proposta de ensino descrita na seção 3 também se deu devido à presença desse gênero como uma das referências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando se fala do Campo artístico-literário no ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental. Aliás, quando se fala na BNCC, temos que uma das habilidades de leitura previstas para a poesia é:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BRASIL, 2018, p. 159)

Desse modo, estabeleceu-se o gênero poesia como o ponto de partida para a construção de um ciclo que enfatiza a leitura e traga a escrita para um ponto em que faça sentido a todos os envolvidos.

No entanto, ao escolher trabalhar com esse gênero, procurou-se sair do lugar comum do que se aborda dentro do contexto escolar para a poesia. Ou seja, a seleção do texto não partiu da procura por poesias consagradas, de autores cânones, e sim, do entendimento de que a aula de língua materna não precisa ser apenas um lugar de contemplação do que a epígrafe desta seção entende como inspirador, encantador, sublime ou belo. Para contemplar tal ideia, optou-se por trabalhar com um texto que tivesse como tema algo que aparece nas aulas do ensino fundamental de outra disciplina (no caso, a matemática) e, a partir dessa prerrogativa, o estudo do gênero conseguiu:

- A partir do poema escolhido, denominado “Teorema de Pitágoras” faz a aproximação do gênero escolar com o conceito de gênero trabalhado na PG. Isso foi possível por conta do conteúdo da poesia, que trata de informar o que é o teorema e depreendemos que o texto para a proposta de ensino de enquadra na definição de gênero explicativo sequencial proposto pela PG.
- Aproximar o texto trabalhado do contexto cultural escolar dos alunos. Afinal, como se trata de um conteúdo do ensino de matemática para os anos finais do ensino

fundamental, os alunos têm a oportunidade de ter contato com o tema de uma forma diferente das aulas da disciplina matemática.

A partir disso, interpretou-se que a poesia em questão cabe para o ensino a partir do Programa Ler para Aprender e dos gêneros já mapeados pela PG. Afinal, por se tratar de um texto que informa e ao mesmo tempo explica, “Teorema de Pitágoras” faz parte do que se convencionou chamar de família de gêneros “informar”. Dentro desta, podemos entendê-lo como uma explicação sequencial em que os passos são dados um a um até que se finaliza com o conceito do Teorema de Pitágoras. Em virtude disso, o caminho para explicar este gênero é o seguinte:

Família de gêneros > Informar > Explicações > Explicação Sequencial de Causas e Efeitos

Ainda em tempo, para que a impressão de que tanto o gênero pela PG quanto o gênero escolar não são comumente estudados em ambiente universitário não pareça apenas uma ideia abstrata da autora deste trabalho, buscou-se na literatura do campo alguma referência que pudesse respaldar tais ideias. Nesta procura, destaco a pesquisa realizada por Rottava, Santos e Troian (2021) que mapearam as pesquisas de pós-graduação e artigos publicados sobre a Pedagogia com base em Gêneros e a aplicação por meio do Ciclo de Aprendizagem no Brasil. Segundo as autoras (p. 13-18), atualmente, existem teses e dissertações que trabalharam com: romance, peça literária, drama, relato autobiográfico, narrativa, relatos, notícia jornalística, infográfico, relatório descritivo, reação pessoal e resenha crítica, manuais, tutoriais, protocolo, guias e folhetos, panfletos e folders, estudo de caso, ficha de inscrição, conto, carta de reclamação e artigo de opinião⁹. Ou seja, não existem trabalhos que apontem para a produção textual a partir dos gêneros que a proposta de ensino desta pesquisa tem como objeto.

Diante de todo o referencial teórico que serve como caminho para a presente pesquisa e que contou com a LSF como seu motor propulsor, fez-se diversas paradas no percurso: pela Escola de Sydney e o conceito de gênero, pela PG, pelo Programa R2L e o Ciclo de Aprendizagem e, por fim, na delimitação do gênero a ser trabalhado na proposta de ensino. Mas agora, antes de pensar em como o estudo do gênero explicação sequencial (para a PG) ou

⁹ Assim como as autoras Rottava, Santos e Troian, optou-se por manter a terminologia de gênero textual conforme nomeado pelos autores das pesquisas estudadas.

poesia (para o contexto escolar) representa, na verdade, um desvio do percurso tradicionalmente trabalhado em contexto de pesquisa, precisa-se definir qual foi o modo de direção, ou seja, a metodologia adotada para que a pesquisa pudesse acontecer. Nesse sentido, na próxima seção apresenta-se uma forma de condução para o veículo da LSF.

2 UMA MANEIRA DE GUIAR NOSSO VEÍCULO: METODOLOGIA DE PESQUISA

A experiência é uma lanterna dependurada nas costas que apenas ilumina o caminho já percorrido. *Autor: Confúcio*¹⁰

Como afirmam Marconi e Lakatos (2003) logo no começo do seu *Fundamentos de Metodologia Científica* a metodologia é fundamental para criar e sistematizar um discurso de forma racional. Desse modo, o método representa a forma como se guiou esta pesquisa, seja a partir dos dados gerados pelo veículo motor (a LSF) seja pelos dados coletados em cada uma das paradas anteriores.

Assim sendo, parafraseando Confúcio, as experiências anteriores e a forma como foram aplicadas ajudam a iluminar o caminho que estamos percorrendo. Com isso, para o presente trabalho, optou-se por fazer uma pesquisa de caráter bibliográfico e, ao mesmo tempo, interpretativo. Para chegar a esse modo de pesquisa e direção, a base teórica contém não só Marconi e Lakatos (2003), como também o trabalho de A.J. Severino (2007) que apresenta a pesquisa bibliográfica como aquela em que “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.” (p. 122). Disso, a pesquisa divide-se em dois momentos:

Primeiro, a parte bibliográfica em si, que compreende a seleção dos materiais de referência: teses, dissertações e artigos para embasar os conceitos teóricos aqui defendidos. A esta parte, também cabe o refino das bibliografias, em que se faz uma primeira leitura para identificar os pontos importantes de cada uma das obras e o quanto elas podem contribuir para a pesquisa a ser realizada.

Segundo, a interpretação dos dados bibliográficos coletados para posterior aplicação em uma proposta de ensino que estivesse adequada tanto com a teoria utilizada como embasamento quanto com os anseios da própria pesquisadora enquanto futura professora de língua materna. Da união entre a metodologia, teoria e anseios pessoais surge nosso objetivo geral de pesquisa que visa elaborar e descrever uma proposta de ensino de leitura e escrita que tenha como pressuposto principal o Ciclo de Aprendizagem do Programa Ler para Aprender desenvolvido pela Escola de Sydney no contexto da Pedagogia com base em Gêneros.

¹⁰ <https://kdfrases.com/frase/99015>. Acesso em 11 de novembro de 2021

Além disso, deste objetivo geral, a pesquisa também se preocupou em esmiuçar dois desdobramentos que, aqui, recebem o nome de objetivos específicos: (i) mostrar que a Linguística Sistêmico-Funcional é o ponto de partida para uma atividade de ensino voltada à reflexão sobre gêneros e como trabalhá-los em sala de aula; e (ii) elucidar a importância do texto e de seus contextos social, cultural e de situação para a compreensão da sociedade e do próprio registro.

Portanto, foi a partir desses pressupostos e, também com apoio em métodos de leitura que passam por diferentes fases como (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 22-23): reconhecimento ou prévia, com a primeira seleção de textos; de exploração ou pré-leitura para sondar e localizar informações relevantes; de seleção no qual se separa o material rico daquele que é trivial para focar nos objetivos que se pretende alcançar; de reflexão que aprofunda a leitura e passa a destacar as partes mais importantes dos textos estudados; de crítica, em que se adota uma postura avaliativa com o intuito de hierarquizar as ideias teóricas até então lidas; de interpretação onde compara-se tudo o que foi estudado com o ponto de chegada; e, por fim, de explicação no qual se verifica os “(...) fundamentos de verdade enfocados pelo autor (...)”.

Adotou-se essa postura minuciosa para a leitura do material bibliográfico justamente porque se entende que:

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.19)

Diante de tudo isso, encontrou-se um ponto de consonância entre a teoria hallidayana que entende “(...) a língua como um sistema semiótico social.” (SANTORUM, 2019, p.21), a Pedagogia de Gêneros proposta por Rose e Martin a partir da Escola de Sydney, os Ciclos de Aprendizagem, o gênero textual poesia como ele aparece na BNCC e a proposta de ensino de leitura e escrita elaborada para este trabalho. Para colocar em prática os preceitos metodológicos adotados, como já se falou em outro momento, optou-se por trabalhar com uma poesia chamada “Teorema de Pitágoras”, de autor desconhecido, que, por se tratar de um texto com caráter informativo, entendeu-se que ele pertence também ao gênero das explicações sequenciais dentro do que a PG mapeou como manifestações textuais ao longo de seus anos de pesquisa.

A partir disso, se desenvolveu uma proposta de ensino conforme o objetivo traçado no início desta seção: um ensino de leitura e escrita baseado no R2L e que ajude a elucidar a importância do texto e do contexto de acordo com o registro e que tenha como ponto de partida a LSF e sua ideia de que o gênero é uma manifestação social que possui propósitos determinados. Além disso, procurou-se aproximar as atividades trabalhadas ao contexto de ensino descrito pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental, que suscita a importância de se trabalhar com múltiplos conhecimentos dentro da aula de língua materna e a importância de conceder autonomia aos estudantes:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

Sendo assim, encontra-se respaldo para a produção de uma proposta de ensino que faça um desvio de percurso no que se costuma trabalhar dentro da PG e que é o objeto principal desta pesquisa. Portanto, agora é o momento de apertar o cinto, pois será feita uma curva acentuada para o caminho de uma proposta de ensino de explicações sequenciais a partir do R2L.

3 O DESVIO DE PERCURSO PARA ENSINAR A LER E ESCREVER A PARTIR DO CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM R2L - PROPOSTA DE ENSINO

Um homem acredita mais com os olhos do que com os ouvidos. Por isso longo é o caminho através de regras e normas, curto e eficaz através do exemplo. *Autor: Sêneca*¹¹

Até aqui, mencionam-se os pressupostos teóricos que guiam a proposta de ensino desta seção. No entanto, como bem fala Sêneca nesta curta passagem, as normas e regras são um caminho longo enquanto o exemplo se mostra mais eficiente. Por isso, parasse de pensar no caminho comprido das teorias, em que se exploraram ao máximo seus pressupostos e se começasse a falar do que é prático, ou seja, a atividade de ensino que faz o elo entre teoria e prática.

A proposta de ensino que se segue é mais do que um desvio de percurso ao trazer um gênero um pouco diferente do convencional para ser analisado à luz da LSF e seguido pelo Ciclo de Aprendizagem. Ela é também a maneira como esta autora enxerga a teoria proposta e como gostaria de vê-la aplicada em sala de aula para ajudar a formar alunos com leitura e escrita independente que saibam se colocar diante dos mais variados cenários para fora da escola.

Ademais, cabe ainda, antes de começar de fato, ressaltar que esta proposta parte do pressuposto de que alguns conhecimentos já estão dados. Ou seja, de que os alunos já conhecem de antemão o que é uma poesia, saibam reconhecer a estrutura do gênero e consigam perceber características como versos, estrofes e rimas, por exemplo.

Sob uma perspectiva sistêmico-funcional, o gênero estrutura-se em estágios, portanto, é necessário que se desenvolvam atividades que ilustrem como os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos estão ou não contidos nos textos analisados. (VIAN JR.; IKEDA 2009, p. 22)

Assim sendo, reconhece-se que os alunos já possuem conhecimentos prévios que estão compreendidos dentro de contextos de situações anteriores e que se entende por um equilíbrio de informações - entre o que está dado e o que é novo - dentro da metalinguagem textual.

¹¹ <https://kdfrases.com/frase/154084>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

Nesse sentido, o que está dado é justamente as estruturas do gênero poesia (como foi nomeado agora a pouco) e o que é novo, isto é, a proposta de ensino trabalhada.

3.1 UMA CURVA ACENTUADA, O DESVIO DO PERCURSO - PROPOSTA DE ENSINO COM BASE NO CICLO LER PARA APRENDER

Deste momento em diante, elabora-se e descreve-se a proposta de ensino de leitura e escrita a partir de um texto explicativo sequencial - Teorema de Pitágoras - com base nas nove estratégias do Ciclo de Aprendizagem R2L distribuídas em 3 níveis distintos, objetivo máximo deste trabalho. Como já foi abordado na seção 1.4, que destrincha cada uma das estratégias, elas não precisam seguir uma sequência exata nem aparecer todas na mesma proposta de atividade de leitura e escrita. Assim, para a construção da proposta apresentada, usou-se a seguinte sequência:

- Momento inicial de análise do currículo, seleção de textos, planejamento e avaliação (não compreende uma estratégia)
- Preparação para a Leitura
- Leitura Detalhada
- Ortografia
- Reescrita Conjunta
- Reescrita Individual
- Produção e Escrita de Orações
- Construção Conjunta
- Construção Individual

3.1.1 Currículo, seleção de textos, planificação e avaliação

Para pôr em prática a proposta, reserva-se o momento para a seleção dos materiais a serem trabalhados em sala de aula, para o planejamento sequencial de todas as atividades que são previstas no começo e até projeta-se possíveis desdobramentos que podem aparecer. Estas

atividades acontecem somente com a presença do professor, que seleciona, planeja e determina métodos de avaliação para a proposta de ensino por meio do ciclo¹². Desse modo, o texto selecionado para trabalho é o que aparece na figura abaixo:

Figura 06: Poema “Teorema de Pitágoras”¹³.

Teorema de Pitágoras

Um teorema importante
Eu quero te ensinar
Teorema de Pitágoras
Poderemos decifrar

Pra usar este teorema
Não é pra qualquer triângulo
Eu só aplico o Pitágoras em
triângulo retângulo
Um lado é sempre o maior
Vai hipotenusa chamar
Os dois que sobram
Catetos poderei assim tratar

Entre de cabeça nessa
Temos que perder o medo
O quadrado da hipotenusa é
igual
A soma dos quadrados dos
catetos

Vou utilizar um exemplo
Pra você não pagar mico
É o famoso triângulo
De lados 3,4 e 5
Se o lado maior é 5
Elevo ao quadrado 5
E o quadrado da hipotenusa
Será então 25

Um cateto vale 4
Seu quadrado é 16
Vale 9 o quadrado
Do cateto que é 3
E p/ você confirmar
Verificar que eu não minto
9 e 16 somados é igual a 25!!!

Um teorema importante
Eu quero te ensinar
Teorema de Pitágoras
Poderemos decifrar
Poderemos decifrar
Poderemos
decifraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaarrrrr
Ioioioio!!!

Fonte: autora¹⁴

3.1.2 Preparação para a Leitura

Independente dos caminhos adotados na sequência das atividades, a Preparação para a Leitura sempre aparece como a primeira atividade de ensino. Com o objetivo de apresentar o texto aos alunos sem fazer a leitura dele, afinal, trata-se de uma atividade de Preparação para a Leitura, o professor pode explorar várias informações que estejam dadas antes de seguir para a segunda estratégia.

¹² Por mais importante que seja a discussão sobre a questão da avaliação em sala de aula, este não é o tema da presente pesquisa, portanto, não foi abordado nenhum aspecto nesse sentido.

¹³ Disponível em <https://www.letras.mus.br/musicas-de-matematica/1856720/>. Acesso em 07 de novembro de 2021.

¹⁴ A autoria do poema “Teorema de Pitágoras” é desconhecida, portanto, quando cita-se como fonte a autora desta pesquisa, quer-se dizer que esta foi a responsável pela edição da Figura 06.

Desse modo, depois que todos os alunos receberam suas cópias do poema, o docente pode pedir para que a turma do que se trata o texto a partir de perguntas norteadoras como:

- *Qual o título deste texto?*
- *Este termo significa algo para vocês? Costumamos estudar o Teorema de Pitágoras nas aulas de qual matéria?*
- *Sem ler o texto, ele parece com qual gênero que já trabalhos antes?*
- *Por que e como chegaram a esta conclusão?*
- *Vocês acham que faz sentido falar sobre o Teorema de Pitágoras nas aulas de Português?*

Todas essas perguntas servem para nortear a desconstrução do texto e são direcionadas de acordo com as respostas dos alunos para que comecem a entender do que se trata este texto. Importante lembrar que se tratam se sugestões de perguntas que podem ser feitas de forma oral, sem nenhum compromisso com leitura ou escrita, que possuem destaque a partir da próxima estratégia.

3.1.3 Leitura Detalhada

Depois de preparar os alunos para a leitura, chegou a hora de fazê-la. Nesse sentido a estratégia de Leitura Detalhada busca passar por todos os pontos do texto para que nenhum detalhe passe despercebido. Assim sendo, para o texto em questão, pode-se adotar a seguinte sequência de atividades na segunda estratégia do ciclo:

1. Primeiro, faz-se uma leitura individual e silenciosa do texto. Assim, os alunos têm a oportunidade de 'conversar' individualmente com o que está escrito. O professor sugere que o aluno destaque os pontos importantes de cada estrofe.
2. Segundo, passa-se para a leitura coletiva em que cada estrofe será lida em voz alta e, juntos, professor e alunos, destacam as partes mais importantes de cada parte do texto. Confira na figura abaixo uma sugestão de destaques para cada estrofe.

Figura 07: Leitura Detalhada de cada estrofe do poema.

Teorema de Pitágoras

Um teorema importante
Eu quero te ensinar
Teorema de Pitágoras
Poderemos decifrar

Pra usar este **teorema**
Não é pra qualquer triângulo
Eu só aplico o **Pitágoras** em
triângulo retângulo
Um lado é sempre o maior
Vai **hipotenusa** chamar
Os dois que sobram
Catetos poderei assim tratar

Entre de cabeça nessa
Temos que perder o medo
**O quadrado da hipotenusa é
igual**
**A soma dos quadrados dos
catetos**

Vou utilizar um **exemplo**
Pra você não pagar mico
É o famoso triângulo
De lados **3,4 e 5**
Se o lado maior é 5
Elevo ao quadrado 5
E o **quadrado da hipotenusa**
Será então 25

Um **cateto vale 4**
Seu quadrado é **16**
Vale **9 o quadrado**
Do cateto que é 3
E p/ você confirmar
Verificar que eu não minto
9 e 16 somados é igual a 25!!!

Um teorema importante
Eu quero te ensinar
Teorema de Pitágoras
Poderemos decifrar
Poderemos decifrar
Poderemos
decifraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaarrrrr
Ioioioio!!!

Fonte: autora

Nesta sugestão de Leitura Detalhada, adotou-se a seguinte estratégia para dar ênfase nas características mais importantes do texto:

- **Laranja** para destacar o termo “Teorema de Pitágoras” assunto do texto;
- **Verde** para palavras que poderiam não ser conhecidas pelos alunos e que, caso necessário, podem ser trabalhadas numa tarefa posterior;
- **Amarelo** para a definição do que é o Teorema de Pitágoras;
- **Azul** para dar ênfase para o exemplo prático que o texto dá para explicar o conceito apresentado.

3. Terceiro, como os alunos já trabalharam com poesia em outros momentos, agora é o momento para retomar este aprendizado anterior. Nesse sentido, eles podem destacar também as características deste gênero que aparecem no texto. Desse modo, alguns apontamentos que podem aparecer são os seguintes: sobre as rimas que aparecem,

como as estrofes estão organizadas e o que cada uma traz de novo para entender a poesia, entre outras.

Para finalizar esta etapa, o professor pode seguir por dois caminhos distintos: fazer uma nova leitura, desta vez do texto completo e em voz alta, ou então, usar um recurso que o poema em questão possui: a versão musicada¹⁵. Se a escola tiver o recurso necessário, o professor pode usar uma caixa de som e tocar a música do Teorema de Pitágoras. Desse modo, todos os alunos acompanham a melodia e finaliza-se a estratégia da Leitura Detalhada.

3.1.4 Ortografia

Conforme o andamento da Leitura Detalhada, se o professor sentir a necessidade de explicar mais alguns termos (como os destacados em verde na Figura 06) é interessante usar este momento para tal. Afinal, nesta estratégia, o destaque para a ortografia e para os conceitos de algumas palavras são fundamentais para as próximas atividades e também para a compreensão mais apurada do que fora trabalhado na etapa anterior.

Como sugestão, o professor pode apresentar diferentes figuras triangulares, dentre elas o triângulo retângulo. Para ajudar, pode-se voltar à segunda estrofe do texto que fala sobre o termo: “Um lado é sempre o maior”. Também se pode dar uma definição do que é triângulo retângulo como:

Triângulos retângulos são aqueles que possuem um ângulo reto, ou seja, um ângulo de exatamente 90° . Este ângulo é o que podemos desenhar perfeitamente um pequeno quadrado.

*Nos triângulos retângulos, o lado oposto ao ângulo reto se chama **hipotenusa** e os outros lados se chamam **catetos**. Os demais ângulos são agudos e complementares, pois sua soma é igual a 90° .¹⁶*

Assim que a definição de triângulo retângulo estiver mais clara, por esta explicação, os termos hipotenusa e catetos já podem ser trabalhados também.

¹⁵ A música está disponível no link: <https://youtu.be/f0jwLE6cNMs>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

¹⁶ Definição adaptada de <https://www.significados.com.br/tipos-de-triangulos/>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

Por fim, o professor pode explorar também a questão do próprio Teorema de Pitágoras. Ou seja, explicar quem foi o matemático, o que significa o termo teorema e como este se diferencia de uma regra ou lei, por exemplo.

Figura 08: Biografia resumida de Pitágoras¹⁷.

Biografia de Pitágoras

Pitágoras (582 - 497 a.C.) foi um matemático e filósofo grego. Autor do "Teorema de Pitágoras": "Em um triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos". Desenvolveu trabalhos na área da filosofia, música, moral, geografia e medicina.

Fonte: Autora

Conceito importante:

- Teorema: Derivada do latim *theorēma*, a palavra teorema consiste numa proposição que pode ser demonstrada de maneira lógica a partir de um axioma ou de outros teoremas que tenham sido previamente demonstrados. São exemplos de teoremas: Pitágoras, Tales, das quatro cores, etc.¹⁸

3.1.5 Reescrita Conjunta

Concluída a parte da Ortografia e Leitura Detalhada, é o momento de iniciar as estratégias que contemplam a escrita previstas no Ciclo de Aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com o que foi defendido na seção 1.4, entende-se que a reescrita, no presente momento da proposta de ensino, compreende na 'escrita' de conceitos e termos importantes que foram elencados nas estratégias anteriores de maneira sequencial, para que se evidencie o passo a passo adotado durante a escrita do texto original. Isso é importante para que o aluno compreenda o propósito de uma explicação sequencial.

¹⁷ Disponível em <https://www.ebiografia.com/pitagoras/>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

¹⁸ Adaptado de <https://conceito.de/teorema>. Acesso em 10 de novembro de 2021

O professor conduz uma atividade de participação ativa dos alunos no qual sugere que os interessados venham até o quadro escrever sobre o texto lido. Em outras palavras, o docente usa dos recursos disponíveis na escola para fazer com que os alunos reescrevam, juntos, o poema do Teorema de Pitágoras. Com isso, objetiva-se retomar o que se sabe sobre o teorema em si e dar subsídios para que os alunos saibam como escrever um texto desse gênero e como apresentar conceitos ao longo da escrita.

3.1.6 Reescrita Individual

Nesta estratégia, o aluno volta a trabalhar sozinho, assim como fez no início com a leitura silenciosa. Para a Reescrita Individual, cada aluno pode se apropriar do que fora desenvolvido com a turma e criar uma ordem própria para apresentar os conceitos que cerceiam o teorema até o momento estudado.

Tanto nesta estratégia quanto na anterior, o professor precisa ajudar os alunos e trazer ideias de como apresentar novamente um conceito que é relativamente simples de ser entendido. Algumas sugestões são:

- Estimular o aluno a escrever primeiro o conceito e depois explicar do que se trata: “Quando eu somo o quadrado dos dois catetos/ A hipotenusa posso encontrar/ esse é um teorema muito conhecido/ Que aqui eu quero explicar [...]”¹⁹.
- Também é possível trocar os números envolvidos no exemplo dado.
- Outra ideia é sugerir a mudança da última estrofe do poema. Como se trata de uma música, no final há repetições que podem ser reescritas de outra maneira.

3.1.7 Produção e Escrita de Orações

Para preparar os alunos para as estratégias seguintes (Escrita Conjunta e Escrita Individual/autônoma) é interessante que o professor ajude a construir alguns padrões oracionais que estão presentes quando falamos sobre definir um conceito. Uma das ideias é, primeiro, voltar à poesia e encontrar os dois conceitos que aparecem por lá: do Teorema de

¹⁹ Exemplo criado pela autora desta pesquisa.

Pitágoras e do triângulo retângulo. Identificados esses conceitos, os alunos podem reescrever à sua maneira, o que entenderam. Também é importante ajudar a compor o léxico dos alunos. Ou seja, mostrar exemplos de palavras que ajudam a conectar ideias e a fazer definições. Lembrando que esta estratégia não é obrigatória para o ciclo, contudo, se o docente sentir necessidade de trabalhar melhor a parte de construção frasal, pode ser muito auxiliar no restante do projeto.

3.1.8 Construção Conjunta

Na penúltima estratégia do ciclo, o objetivo é o de colocar em prática tudo o que foi apreendido com a leitura do texto e as atividades de escrita anteriores. Novamente, a turma é chamada para participar da Construção Conjunta de um texto. No entanto, trata-se de um texto novo. Desse modo, seguindo a ideia de que se deve propor a escrita de acordo com os gêneros já trabalhados, uma sugestão é criar um poema que também apresente a definição de um conceito. Assim, coloca-se em prática tanto a produção textual da poesia como também a do gênero sob o ponto de vista da PG que fora desenvolvido na proposta.

O professor pode dar algumas ideias e respeitar o contexto dos alunos. Assim sendo, é importante que o tema do novo texto seja decidido em conjunto. Como sugestão, o docente pode propor a escrita de um texto que define a turma em questão. Ou seja, como os alunos criam uma definição de si mesmos enquanto grupo.

Por exemplo, se a turma é um nono ano do ensino fundamental, poderia escrever conjuntamente um texto com características que definem todos:

- Já passaram por oito anos diferentes até aqui;
- Estão a um passo do ensino médio;
- Possuem entre 14 e 16 anos;
- E assim por diante.

Enfim, a turma pode começar com a escrita das suas principais características e, a partir disso, elaborar um poema que ajude a criar um conceito. Ao final, depois de praticar também etapas de reescrita para esse texto da turma, pode-se confeccionar um cartaz para deixar exposto na sala de aula.

3.1.9 Construção Individual

A última etapa é bastante similar a anterior, no entanto, agora, cada aluno deve elaborar sua própria poesia a partir de um conceito que achar interessante. Como a ideia é seguir uma linha de ensino que ajude o aluno a produzir seus textos e não imponha barreiras, a sugestão para a turma seria de que cada um fizesse a produção textual sobre si. Ou seja, os alunos se definem a partir de uma explicação sequencial.

Da mesma forma que na escrita coletiva, cada aluno precisa, em primeiro lugar, definir quais são suas características para, depois, iniciar a primeira versão do seu próprio texto. Além disso, essa etapa mais autônoma pode ser intercalada com a coletiva. Ao fazer isso, os dois textos vão ganhando ‘corpo’ ao mesmo tempo. Isso pode favorecer os alunos que têm mais dificuldade na escrita, afinal, eles podem usar as discussões coletivas para enriquecer a produção individual.

Outra ideia que pode ser trabalhada na Escrita Individual/Autônoma é o desenvolvimento de um conceito diferente. Nesse caso, como já foi trabalhado um conceito matemático, cada aluno poderia escrever outros conceitos dessa matéria ou então, escolher uma nova área do conhecimento para sua produção textual. O professor poderia decidir em conjunto com os alunos quais seriam os novos conceitos, para ajudar na produção textual.

Ademais, independente do modelo adotado, os alunos poderiam finalizar a atividade colocando as últimas versões em cartolinas. Desse modo poderia ser organizado pela sala ou até mesmo nos corredores da escola o “Mural de Conceitos da Turma” em que todas as produções ficariam expostas.

Finalizada a estratégia de criação de uma proposta de ensino que mostra um caminho possível para o ensino de língua a partir do Ciclo de Aprendizagem por meio de um desvio de percurso, chegou-se ao destino que objetivava, justamente, a criação desta trilha por meio de um referencial teórico à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Mas, antes de sair do veículo e fechar a porta, lembre-se de que é preciso fazer uma revisão (considerações finais) e conferir se a baliza foi feita corretamente (referências bibliográficas).

4 ANTES DE PARTIR, FAÇA UMA REVISÃO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devo ater-me a meu próprio estilo e seguir meu próprio caminho. E apesar de eu poder nunca mais ter sucesso deste modo, estou convencida de que falharia totalmente de qualquer outro. *Autora: Jane Austen*²⁰

Ao iniciar esta jornada, foi apresentado que o presente trabalho tinha por objetivo construir uma proposta de ensino que partisse da leitura para a escrita por meio dos preceitos teóricos defendidos pela Pedagogia com base em Gêneros dentro do Ciclo de Aprendizagem do Programa Ler para Aprender. Além disso, também se objetivou elucidar como a Linguística Sistêmica-Funcional poderia servir de veículo motor e ponto de partida para a preparação da atividade de ensino com suas reflexões sobre linguagem, contexto e gênero. Por fim, o último objetivo apresentado buscou mostrar como é importante trabalhar o texto a partir de seus contextos social, cultural e de situação.

Para a realização de tais propósitos adotou-se a metáfora de um caminho a ser percorrido para que todas as arestas fossem devidamente abertas e fechadas. Nesse sentido, a metodologia de caráter bibliográfico e interpretativo serviu como um guia na seleção de material de pesquisa e análise de dados enquanto o referencial teórico foi o caminho escolhido. Dentro do referencial, a LSF entende que a aprendizagem se dá por meio da língua nos seus mais variados usos e contextos. Além disso, a teoria hallidayana entende que a língua é social (contexto), semiótica (produz sentidos), sistemática (se organiza em redes), funcional (assume várias funções) e sempre está relacionada aos usos que os participantes fazem dela (tem um propósito). Com tais propósitos, assumiu o papel de veículo que conduz todo o percurso e conseguiu cumprir com seu objetivo de servir como ponto de partida para a elaboração da proposta de ensino de leitura e escrita.

Ademais, a Escola de Sydney com sua metodologia desenvolvida a partir da Pedagogia com base em Gêneros representou duas paradas essenciais para entender, principalmente, que o gênero é um processo social, que atende a um determinado contexto e que sempre tem um propósito ou objetivo a cumprir. A partir do mapeamento dos gêneros, a PG mostra o potencial que o texto assume para a elaboração do ensino de língua que visa à autonomia do aluno.

²⁰ <https://www.pensador.com/frase/NjU5MjQ0/>. Acesso em 11 de novembro de 2021

Além dessas duas paradas, também foi estabelecido um ponto de apoio no Ciclo de Aprendizagem desenvolvido para colocar em prática o Programa R2L. Foi neste momento que se delimitou que a proposta de ensino deveria seguir os níveis e estratégias propostos pelo ciclo para que realmente cumprisse seu objetivo dentro do projeto. Tendo em vista que o desenvolvimento se deu a partir da Preparação para a leitura seguido da Leitura Detalhada, Ortografia, Reescrita Conjunta, Reescrita Individual, Construção e Escrita de Orações, Construção Conjunta e Construção Individual, é visto que o objetivo geral da pesquisa se cumpriu.

Diante disso, restava ainda o último objetivo que visava ensinar leitura e escrita a partir do contexto. Para isso, adotou-se – como quarta parada na metáfora do caminho – o gênero explicativo sequencial para quem olha sob o viés da PG, ou então, o gênero da poesia (do ponto de vista do contexto escolar). A partir desse gênero, o texto escolhido para trabalho condiz com os assuntos abordados nos anos finais do ensino fundamental para que, desse modo, o contexto estivesse presente e fizesse sentido para os alunos. Dessa perspectiva, viu-se que a preferência por tal gênero representa, na verdade, um desvio pelo percurso tradicional das pesquisas em LSF e PG. Para demonstrar esse desvio, foi desenvolvida a proposta de ensino de viés hallidayano e apoiada pelo Ciclo do R2L, retornando, portanto, ao objetivo geral desta pesquisa que era a elaboração de um projeto com esses vieses.

Agora, olhando para o modo como os objetivos foram alcançados, pode-se concluir que a LSF é o ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada para trilhar o caminho percorrido. Isso porque, além de servir como inspiração – ou veículo – dentro da metodologia adotada, a teoria se mostra eficaz para a criação de uma proposta que coloque a língua, o texto e o contexto no centro do ensino. É claro que, além da LSF, a PG também cumpre seu papel em criar um modelo do qual é possível partir para conhecer e usar de apoio na elaboração de projetos que visem a autonomia linguística dos alunos.

Por fim, ressalta-se ainda a importância desse trabalho para entender que o ensino de língua não precisa estar pautado apenas em textos de gêneros consagrados, a saber, a narrativa, o relato autobiográfico, a notícia, entre outros. Afinal, como se mostrou, é possível desviar dos percursos tradicionais e criar novas propostas de ensino de leitura e escrita a partir da mescla entre os gêneros propostos pela PG e aqueles que fazem parte do universo dos mais diversos materiais didáticos. Ademais, esta pesquisa também possui como resultado sua própria proposta de ensino que tem potencial para ser trabalhada dentro do contexto de ensino

fundamental para instrumentalizar o aluno de modo que assuma autonomia sobre o que lê e escreve.

5 CONFERÊNCIA DE BALIZA - AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> . Acesso em 11 de novembro de 2021.

FUZER, Cristiane. **Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional**. In: D.E.L.T.A (Documentação e Estudos em Linguística Teórica Aplicada), v. 34, n.1, p. 269-304, 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

PIRES, Carolina Zeferino. **Unindo as pontas soltas 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) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 135p., 2017.

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos; TROIAN, Izadora Chagas. **Pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional sobre o Programa Ler para Aprender (R2L) em contexto brasileiro: um breve panorama**. In: Signo, Santa Cruz do Sul, v.46, n. 86, p.7-22, maio/ago. 2021.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd. 2012.

SANTORUM, Karen. **O efeito tridimensional obtido com o Ciclo *Reading to Learn* - A apropriação pela Linguística Sistêmico Funcional**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 230p., 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

VIAN Jr., Orlando; IKEDA, Sumiko Nishitani. **O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores**. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p. 13-32, jan./jun. 2009.