

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Sandra Maria do Nascimento de Oliveira

**RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS À LUZ DA PEDAGOGIA DE  
GÊNEROS: UMA TRAJETÓRIA COM INTERVENÇÃO EM CLASSE  
DE ALUNOS DE PROEJA**

Santa Maria, RS  
2017



**Sandra Maria do Nascimento de Oliveira**

**RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS À LUZ DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA  
TRAJETÓRIA COM INTERVENÇÃO EM CLASSE DE ALUNOS DE PROEJA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Regina Scotta Cabral

Santa Maria, RS, Brasil  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Sandra Maria do Nascimento  
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS À LUZ DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS:  
UMA TRAJETÓRIA COM INTERVENÇÃO EM CLASSE DE ALUNOS DE  
PROEJA / Sandra Maria do Nascimento Oliveira.- 2017.  
261 p.; 30 cm

Orientadora: Sara Regina Scotta Cabral  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2017

1. Escola de Sydney 2. Pedagogia de Gênero 3. Ciclo  
de ensino e aprendizagem 4. Relatos autobiográficos I.  
Scotta Cabral, Sara Regina II. Título.

---

© 2017

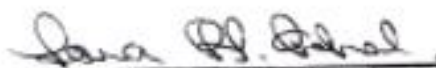
Todos os direitos autorais reservados a Sandra Maria do Nascimento de Oliveira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.  
E-mail: sandra.oliveira@iffarroupilha.edu.br

Sandra Maria do Nascimento de Oliveira

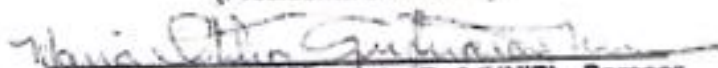
**RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS À LUZ DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA  
TRAJETÓRIA COM INTERVENÇÃO EM CLASSE DE ALUNOS DE PROEJA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

**Aprovado em 11 de dezembro de 2017:**



Sara Regina Scotta Cabral, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientador)



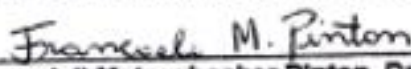
Maria Otília Guimarães Ninin, Dr.<sup>a</sup> (UNIP) - Parecer



Edna Cristina Muniz da Silva, Dr.<sup>a</sup> (UNB) - Parecer



Nina Célia Almeida de Barros, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)

Santa Maria, RS  
2017



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos do Curso Técnico em Comércio - PROEJA, turma 1A de 2016 e turma 2A de 2017, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos. A participação de vocês foi fundamental para a realização deste trabalho.





## AGRADECIMENTOS

Esta etapa de minha caminhada acadêmica chega ao fim e o mais importante é que não caminhei sozinha. Pessoas e instituições estiveram lado a lado comigo e contribuíram para a conclusão deste estudo com êxito. A elas manifesto meu carinho, gratidão e reconhecimento pela concretização de um sonho, manifestando meu agradecimento especial:

- a Deus e a São Miguel Arcanjo, que me pegaram pela mão e me guiaram nesta jornada com força, clareza e perseverança;
- ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM, que me possibilitou a realização deste curso, reconhecido pela sua qualidade e seriedade;
- à Hellen e à Fabrícia, secretárias do PPGL, que sempre me atenderam com carinho e tiraram minhas dúvidas em relação ao processo;
- às professoras do PPGL, Sara Regina Scotta Cabral, Desirré Motta-Roth, Cristiane Fuzer, Francieli Pinton, Luciane Ticks, obrigada pelos ensinamentos e pela oportunidade de conviver com vocês;
- a minha querida amiga e orientadora Sara Regina Scotta Cabral por me apoiar durante toda a caminhada, pela paciência, dedicação e pela orientação segura e competente. Meu agradecimento carinhoso e especial;
- aos meus alunos do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – IFFarroupilha, Campus Júlio de Castilhos, RS, que produziram os textos e gentilmente disponibilizaram para minhas análises;
- à banca de qualificação formada pelas professoras Valéria Iansen Bortoluzzi, Onici Claro Flores, Lúcia Rottava e Edna Cristina Muniz da Silva, obrigada pelas orientações e contribuições que tornaram, com certeza, este trabalho melhor;
- à banca avaliadora composta pelas professoras, Edna Cristina Muniz da Silva, Maria Otília Guimarães Ninim, Nina Célia Almeida de Barros e Francieli Matzembacher Pinton;
- ao IFFarroupilha, Campus Júlio de Castilhos, à Direção e aos colegas que sempre me apoiaram;
- aos colegas Glívia, Ariane, Daniela, Lauro, Érick, Aline e Ana Carvalho. Obrigada pela convivência e aprendizado;



- ao André Silva da Silva – Designer de Produto do Centro Universitário Franciscano pela contribuição com as figuras adaptadas, obrigada de coração;
- a minha amiga Amanda Canterle Bochetti pelas trocas e discussões de ideias, pelo apoio e companheirismo;
- à querida Diane Almeida, que sempre me assessorou nas informações digitais;
- à Márcia Segabinazzi pelo trabalho competente na formatação deste trabalho – muito obrigada;
- às colegas Claudia Requia e Cleonice Iracema Graciano Dos Santos pela parceria e colaboração no trabalho transdisciplinar;
- aos meus amigos e familiares pelo estímulo e encorajamento para seguir em frente;
- aos meus amigos Chico e Sylvania pelo apoio e estímulo de sempre;
- a minha mãe, Oracília, pelas orações e pelo incentivo;
- as minhas queridas filhas Carla e Laís, ao meu genro Rafael, que sempre me motivaram a não desistir frente aos obstáculos e a seguir em frente em busca dos meus sonhos;
- ao meu neto Caio, “amor da vida da gente”, obrigada por existir;
- ao meu esposo Renan, que sempre me apoiou e incentivou o meu aprimoramento acadêmico. Obrigada pelo carinho e companheirismo.



*“Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda a sua maturidade, que subsidie mais diretamente as suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção cultural e política na sociedade.*

*Afinal, os jovens e adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam para satisfazer necessidades atuais”.*

*(ÁLVARES S. C., 2006, p.49)*



## RESUMO

### RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS À LUZ DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA TRAJETÓRIA COM INTERVENÇÃO EM CLASSE DE ALUNOS DE PROEJA

AUTORA: Sandra Maria do Nascimento de Oliveira  
ORIENTADORA: Sara Regina Scotta Cabral

O termo “Escola de Sydney” surgiu em 1994, com referência ao trabalho com linguagem e educação feito há pelo menos uma década no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney. O projeto se espalhou para escolas e universidades de toda a Austrália e se tornou um movimento internacional, com o objetivo inicial de desenvolver uma pedagogia de escrita que permitisse a qualquer estudante ser bem-sucedido nas atividades exigidas pela escola (ROSE & MARTIN, 2012, p. 1). Diante disso, este trabalho tem por objetivo geral avaliar se uma proposta de trabalho com gênero à luz da Escola de Sidney, por meio dos Ciclos de Ensino e Aprendizagem, pode ser adaptada à realidade e às especificidades de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Para atingir nosso propósito, esse objetivo se desdobra em cinco outros específicos que são: a) identificar a competência linguística de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao trabalho de leitura e produção de textos; b) organizar um Plano de Trabalho com o gênero relato autobiográfico, a partir das orientações da pedagogia de gêneros (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a ser aplicado durante o ano letivo em uma turma de Educação de Jovens e Adultos; c) acompanhar a execução do Plano de Trabalho, mantendo uma postura dialógica constante com os alunos em relação a suas preferências, necessidades ou fragilidades; d) realizar avaliações diagnósticas em todas as etapas do trabalho; e) comparar a competência linguística dos alunos nas produções iniciais com as produções finais. Para atingir nosso propósito, foi proposta à turma a produção de relatos autobiográficos à luz dos pressupostos da Escola de Sydney, para a qual foi realizada a aplicação sequenciada das três etapas do ciclo de aprendizagem que constituem a Pedagogia de Gêneros: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Assim, justificamos essa opção metodológica pelo grande diferencial dessa pedagogia que é o foco na preparação dos alunos para realizarem as tarefas de produção textual individualmente e com sucesso. Inicialmente, antes da aplicação do ciclo, os alunos produziram relatos autobiográficos em cuja avaliação predominou o conceito regular. Na Desconstrução foram apresentados textos-modelo e atividades de leitura, escrita e análise linguística, a fim de descrever e analisar o gênero relato autobiográfico. Na Construção Conjunta, os alunos elaboraram um relato juntamente com a professora e os colegas. Por fim, na Construção Independente, os alunos produziram seus textos individualmente, e os resultados obtidos demonstraram uma avaliação com conceito bom e muito bom. Após a realização dos três ciclos, ainda foram observadas algumas dificuldades de grafia e de organização de orações nos textos produzidos. A partir dessa constatação, foram elaborados e aplicados exercícios na perspectiva sistêmico-funcional, a fim de minimizar as fragilidades encontradas. Como resultado final, os alunos, durante o processo de produção de relatos autobiográficos, atingiram uma avaliação com conceito predominantemente bom e muito bom e com isso ampliaram seus conhecimentos sobre o gênero, identificando marcas que lhe são próprias e que o definem como tal, bem como refletiram sobre o uso da língua e a analisaram semântica e funcionalmente.

**Palavras-chave:** Escola de Sydney. Pedagogia de Gêneros. Ciclo de ensino e aprendizagem. PROEJA. Relatos autobiográficos.





## ABSTRACT

### AUTOBIOGRAPHICAL RECOUNTS IN LIGHT OF GENRE PEDAGOGY: AN INTERVENTION JOURNEY IN A *PROEJA* CLASS

AUTHOR: Sandra Maria do Nascimento de Oliveira  
ADVISER: Sara Regina Scotta Cabral

The term “Sydney School” was coined in 1994, in reference to the work with language and education that had been carried out in the Department of Linguistics, at the University of Sydney for at least a decade. The project spread throughout schools and universities in Australia. It became an international movement, **which aimed, initially, at developing a writing pedagogy to support students in succeeding in tasks** demanded by the school (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1). **In view of that**, the purpose of this **study** is to evaluate **whether** a proposal of work based on **genres, in light of the Sydney School perspective and the Teaching and Learning Cycles** (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), **could** be adapted to the reality and specificities of a group of Youth and Adult Education **students. Five specific objectives are addressed:** (a) to identify the linguistic competence of the **students in regards to** reading and writing; (b) **to organize, apply and monitor a Work Plan, using the autobiographical genre during a school year;** (c) to monitor the **implementation** of the Work Plan, maintaining a dialogical attitude **towards the students’** preferences, needs or weaknesses; (d) to perform diagnostic **evaluative assessments** during all the stages of the work; (e) **to compare the writing process, in terms of linguistic competence development.** In order to achieve these objectives, we proposed to the class the production of autobiographical recounts in light of the premises of the Sydney School, for which the sequenced application of the three stages of the learning cycle that constitute the Pedagogy of Genres was applied: Deconstruction, Joint Construction and Independent Construction. This methodological choice is due to an outstanding feature of this pedagogy, which is its focus on the preparation of students to perform and succeed in individual writing tasks. Prior to the application of the cycle, the students produced autobiographical recounts whose assessment resulted in regular scores predominantly. In the Deconstruction phase, we presented model texts and activities of reading, writing, and linguistic analysis, in order to describe and analyze the autobiographical recount genre. In the Joint Construction phase, the students produced a recount with the teacher and colleagues. Finally, in the Independent Construction phase, the students produced their texts individually. The assessment of their text production showed an improvement in their scores to good and very good. After the completion of these three cycles, some spelling and sentence organization issues were still noted in the texts. Because of this, we designed and applied activities in the systemic-functional perspective to minimize the inadequacies found. As the main result of this work, the students' scores predominantly improved to good and very good during the process of production of the autobiographical recount. Consequently, they developed awareness about the genre, by identifying the features that define it, as well as reflected on the use of language and analyzed it semantically and functionally.

**Keywords:** Sydney School. Genre Pedagogy. Teaching and learning cycle. *PROEJA*. Autobiographical recount.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto em Contexto .....	62
Figura 2 – Variáveis do contexto de situação .....	63
Figura 3 – As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam .....	65
Figura 4 – Ciclo de ensino e aprendizagem .....	69
Figura 5 – Gênero, registro e linguagem .....	70
Figura 6 – Ciclo de atividade para aprender .....	79
Figura 7 – Cinco fases de uma atividade de aprendizagem .....	79
Figura 8 – Currículo espiral de ciclos de aprendizagem .....	80
Figura 9 – Hierarquias de sucesso e fracasso, inclusão e exclusão .....	83
Figura 10 – Diminuindo a distância com repetição orientada .....	84
Figura 11 – Ciclo de ensino e aprendizagem para a escrita de gênero .....	85
Figura 12 – Modalidades pedagógicas nos ciclos de Leitura Detalhada .....	87
Figura 13 – Funções das modalidades pedagógicas nos ciclos de Leitura Detalhada .....	88
Figura 14 – Linguagem em contextos sociais .....	89
Figura 15 – Gênero realizado por meio da linguagem - a linguagem construindo o gênero .....	90
Figura 16 – Mapa dos gêneros na escola .....	91
Figura 17 – Gêneros e tipos de conhecimento no currículo escolar .....	97
Figura 18 – Dimensões da prática pedagógica .....	99
Figura 19 – Conhecimento e identidade em relação à prática pedagógica.....	100
Figura 20 – A Pedagogia de Gêneros projeta igualdade de conhecimento e identidades .....	101
Figura 21 – Uma perspectiva tipológica em gêneros de relato .....	110
Figura 22 – Critérios contextuais .....	137
Figura 23 – Critérios do Discurso .....	138
Figura 24 – Critérios da Gramática e Características gráficas .....	139
Figura 25 – Etapa da Desconstrução .....	141
Figura 26 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA, no laboratório de informática - Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos .....	144
Figura 27 – Imagem ilustrativa de máscaras .....	145
Figura 28 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – Preparação para a construção das máscaras pelos alunos – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos .....	146
Figura 29 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – Máscaras produzidas pelos alunos – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos .....	147
Figura 30 – Árvores genealógicas produzidas pelos alunos .....	148
Figura 31 – Foto ilustrativa de poemas no ar .....	149
Figura 32 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – trabalhando com os poemas – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.....	150
Figura 33 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – analisando as fotos – IFFarroupilha – Campus Júlio de Castilhos.....	151
Figura 34 – Foto ilustrativa 1 .....	152
Figura 35 – Foto ilustrativa 2 .....	156

Figura 36 – Etapa da Construção Conjunta .....	157
Figura 37 – Etapa da Construção Independente .....	162
Figura 38 – Folha para produção dos relatos autobiográficos .....	163
Figura 39 – Fotografias da “Mala das memórias” .....	164
Figura 40 – Critérios Contextuais .....	167
Figura 41 – Critérios do Discurso .....	168
Figura 42 – Critérios da Gramática e Características Gráficas .....	168
Figura 43 – Critérios do Contexto .....	183
Figura 44 – Critérios do Discurso .....	183
Figura 45 – Critérios de Gramática e Características Gráficas .....	184
Figura 46 – Confraternização para leitura dos relatos .....	209
Figura 47 – Sugestão de uma nova versão para o ciclo de ensino e aprendizagem da Escola de Sydney.....	222
Figura 48 – Construção Espontânea em destaque .....	222

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros básicos na escola primária .....	89
Quadro 2 – Gêneros e etapas: Estórias .....	92
Quadro 3 – Gêneros e etapas: Histórias .....	93
Quadro 4 – Gêneros e etapas: Explicações .....	93
Quadro 5 – Gêneros e etapas: Procedimentos .....	94
Quadro 6 – Gêneros e etapas: Relatórios .....	95
Quadro 7 – Gêneros e etapas: Argumentos .....	95
Quadro 8 – Gêneros e etapas: Respostas ao texto .....	96
Quadro 9 – Relações entre essas variáveis pedagógicas de registro e sistemas semânticos do discurso .....	99
Quadro 10 – Conjunções externas .....	104
Quadro 11 – Conjunções internas .....	105
Quadro 12 – Continuativos .....	105
Quadro 13 – O gênero relato autobiográfico, seu propósito e suas etapas .....	110
Quadro 14 - Pseudônimos escolhidos pelos alunos .....	124
Quadro 15 – Critérios de avaliação da escrita .....	127
Quadro 16 – Conceitos usados como referência para avaliação dos relatos .....	128
Quadro 17 – Critérios de avaliação para as variáveis .....	129
Quadro 18 – Correspondência de valores entre notas e conceitos .....	134
Quadro 19 – Avaliação da primeira versão dos relatos de acordo com os critérios propostos .....	135
Quadro 20 – Atividade A1 .....	142
Quadro 21 – Atividade A2 .....	142
Quadro 22 – Atividade A3 .....	143
Quadro 23 – Atividade A4 .....	143
Quadro 24 – Atividade A5 .....	145
Quadro 25 – Atividade A6 .....	148
Quadro 26 – Atividade A7 .....	149
Quadro 27 – Atividade A8 .....	150
Quadro 28 – Atividade A9 .....	152
Quadro 29 – Atividade A10 .....	153
Quadro 30 – Atividade A11 .....	155
Quadro 30 – Avaliação dos relatos autobiográficos produzidos na Construção Independente .....	166
Quadro 32 – Avaliação da última versão dos relatos de acordo com os critérios propostos .....	182
Quadro 33 – Primeira versão escrita por #Gabiru1 .....	200
Quadro 34 – Avaliação da primeira versão de #Gabiru1 .....	201
Quadro 35 – Última versão escrita por #Gabiru1 .....	203
Quadro 36 – Avaliação da última versão de #Gabiru1 .....	204
Quadro 37 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Contexto .....	217
Quadro 38 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Discurso .....	218
Quadro 39 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Gramática .....	219



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DPEJA</b>	Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos no Brasil
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>GRPesq</b>	Grupo de Pesquisa
<b>GSF</b>	Gramática Sistemico-Funcional
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFFar</b>	Instituto Federal Farroupilha
<b>JC</b>	Júlio de Castilhos
<b>LDB</b>	Lei das Diretrizes e Bases
<b>LSF</b>	Linguística Sistemico-Funcional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>NELP</b>	Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>OCN</b>	Orientações Curriculares Nacionais
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
<b>Sebrae</b>	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>Senac</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>Senai</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>Senar</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>Sesc</b>	Serviço Social do Comércio
<b>Sesi</b>	Serviço Social da Indústria
<b>Sest</b>	Serviço Social do Transporte
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>Unicef</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: SITUANDO A CAMINHADA</b> .....	27
<b>2</b>	<b>PONTO DE PARTIDA: UMA PASSAGEM POR DOCUMENTOS IMPORTANTES QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	35
2.1	LDB – UM BREVE OLHAR PELA LEI QUE ORIENTA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL .....	35
2.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO NO ENSINO .....	38
<b>2.2.1</b>	<b>Os PCN e o ensino de língua portuguesa no contexto do Ensino Médio</b> .....	40
2.3	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – 2006 ..	43
2.4	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – EJA .....	48
<b>2.4.1</b>	<b>EJA: um pouco da história</b> .....	48
<b>2.4.2</b>	<b>A leitura e a produção textual na disciplina de Língua Portuguesa e literatura na modalidade PROEJA</b> .....	55
<b>3</b>	<b>UMA TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL</b> .....	59
3.1	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL .....	59
3.2	GÊNERO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY .....	68
3.3	A ESCOLA DE SYDNEY: SURGIMENTO, PROJETOS E PEDAGOGIA.....	75
<b>3.3.1</b>	<b>Conhecimento sobre pedagogia</b> .....	82
<b>3.3.2</b>	<b>Retomando os gêneros de histórias</b> .....	107
<b>3.3.3</b>	<b>Gênero autobiografia</b> .....	108
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA – MEIO DO CAMINHO</b> .....	113
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	113
4.2	PASSOS METODOLÓGICOS .....	117
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA .....	121
4.4	SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	125
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS .....	126
<b>5</b>	<b>APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O CAMINHO ESCOLHIDO E AS REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM</b> .....	131
5.1	CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL .....	131
5.2	PRIMEIRA VERSÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS E ANÁLISE DIAGNÓSTICA .....	133
<b>5.2.1</b>	<b>Indicadores de avaliação da Produção Espontânea</b> .....	136
5.3	APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	139
<b>5.3.1</b>	<b>Desconstrução</b> .....	140
<b>5.3.2</b>	<b>Construção Conjunta</b> .....	157
<b>5.3.3</b>	<b>Construção Independente</b> .....	162
5.4	ANÁLISE DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS PRODUZIDOS NA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	165
<b>5.4.1</b>	<b>Indicadores de avaliação da Produção Independente</b> .....	167
5.5	UM NOVO CAMINHO: DESAFIO ACEITO .....	180
5.6	QUADRO DE ANÁLISE DA ÚLTIMA VERSÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS .....	181
<b>5.6.1</b>	<b>Indicadores de avaliação da última versão</b> .....	182

5.7	ANTES DE DEPOIS DA CAMINHADA: UMA ANÁLISE DO PERCURSO .....	184
<b>5.7.1</b>	<b>Análise comparativa da primeira e última versão produzida pela turma de PROEJA .....</b>	<b>184</b>
5.7.1.1	<i>Análise da primeira versão dos relatos produzidos .....</i>	185
5.7.1.1.1	Contexto .....	185
5.7.1.1.2	Discurso .....	188
5.7.1.1.3	Gramática .....	192
5.7.1.2	<i>Última versão.....</i>	193
5.7.1.3	<i>Análise detalhada das produções 1 e 3 #Gabiru .....</i>	200
5.7.1.3.1	Análise da primeira versão .....	200
5.7.1.3.2	Análise da última versão .....	203
<b>6</b>	<b>PONTO DE CHEGADA .....</b>	<b>211</b>
	<b>REFERÊNCIAS – CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE A – Atividade A1 - PARA COMEÇAR A CONVERSA ....</b>	<b>237</b>
	<b>APÊNDICE B – Atividade A2 - A LISTA .....</b>	<b>239</b>
	<b>APÊNDICE C – Atividade A3 - NOTA BIOGRÁFICA .....</b>	<b>240</b>
	<b>APÊNDICE D – Atividade A4 - FILME PATCH ADAMS: O AMOR É CONTAGIOSO .....</b>	<b>242</b>
	<b>APÊNDICE E – Atividade A5 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICE F – Atividade A6 - TRABALHO TRANSDISCIPLINAR COM A DISCIPLINA DE BIOLOGIA .....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICE G – Atividade A7 - POEMAS NO AR .....</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICE H – Atividade A8 - REVISITANDO O PASSADO .....</b>	<b>250</b>
	<b>APÊNDICE I – Atividade A10 - DESCONSTRUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA .....</b>	<b>251</b>
	<b>ANEXO A – LIVRO NOSSA VIDA, NOSSA HISTÓRIA .....</b>	<b>253</b>
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXO C – LINHA MÁGICA .....</b>	<b>256</b>

## 1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A CAMINHADA

*“Pedras no caminho?  
Guardo todas, um dia  
vou construir um castelo”.*  
Fernando Pessoa

As leituras sobre as bases do funcionalismo oferecem um modelo teórico consistente para a explicação dos mecanismos que agem na escolha das formas linguísticas durante o ato comunicativo. O estudo da Gramática Sistêmico-Funcional tem muito a contribuir para a análise de sentido do texto, pois o próprio Halliday (1994, p. xvi-xvii) constatou que uma análise do discurso que não está baseada na gramática é simplesmente um comentário de um texto: ou apela para um conjunto de convenções não linguísticas, ou para características linguísticas que podem ser acessadas sem uma gramática, como o número de palavras por sentenças, ou o exercício passa a ser algo privado, em que uma explicação pode ser tão boa quanto a outra. Assim, procuramos entender as possíveis relações entre o contexto de produção dos textos, sua estrutura organizacional e as escolhas léxico-gramaticais.

O conceito de gênero como “um processo social orientado para um fim específico” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1) surgiu com as pesquisas dos tipos de escrita na escola primária. As estratégias de ensino para guiar os estudantes na escrita de diferentes gêneros ficaram conhecidas como “pedagogia baseada em gêneros”, que ficou celebrada como “Pedagogia de Gêneros”.

O projeto passou por três grandes fases: a primeira, pesquisa inicial nos anos 80, denominada *Linguagem e poder social*; a segunda com a descrição dos gêneros que os alunos devem ler e escrever, nos anos 90, denominada *Escrever Corretamente*; e como terceira fase, o desenvolvimento de uma metodologia para integrar leitura e escrita com a aprendizagem, na última década, denominada *Ler para Aprender*. Esse projeto tem como princípio básico que o ensino efetivo envolve os estudantes com conhecimento explícito sobre a linguagem na qual o currículo é escrito e negociado em sala de aula (ROSE; MARTIN, 2012).

A proposta de estudo dessa escola é baseada na Linguística Sistêmico-funcional proposta por Halliday (1994), na sociologia da educação com Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996/2000) e nas práticas de letramento escolar realizadas,

prioritariamente, em escolas australianas - primárias e secundárias - nas décadas de 70 e 80. Jim Martin, Joan Rothery e Frances Christie foram os precursores desse feito.

O projeto proporcionou bons resultados não apenas para as crianças em séries iniciais, mas também para estudantes da escola primária em geral. De 1990 a 1994, o projeto expandiu-se para as escolas secundárias e se constituiu em uma metodologia compreensiva para professores de quaisquer níveis de ensino.

De acordo com Rose e Martin (2012), a pedagogia de alfabetização baseada em gêneros nunca foi concebida como estratégias que podem ser adicionadas à caixa de ferramentas de um professor, mas sim foi um projeto com o objetivo ambicioso de democratizar o sistema de educação. E, para que isso fosse possível, a Escola de Sydney deteve-se não apenas nos tipos de escrita e leitura que as escolas esperam dos alunos, mas também nas oportunidades que criam para que os alunos desenvolvam esses aspectos.

A Pedagogia de Gêneros tem como objetivo fazer com que a distribuição de conhecimento na escola seja mais igualitária. Nesse sentido, consoante esses autores, ela é projetada para oferecer aos professores ferramentas para lidar com a desigualdade de acesso, participação e resultados nas salas de aula com os grupos menos favorecidos, incluindo imigrantes e crianças da classe trabalhadora, em escolas rurais e urbanas e em comunidades indígenas. É uma pedagogia com propostas de situações em que o aprendizado acontece por meio de tarefas, sejam elas simples ou complexas.

Essa pedagogia inclui aspectos positivos das pedagogias tradicionais, como aqueles em que o professor é um guia para o conhecimento escolar e das pedagogias progressivas, que enfatizam a afirmação para todos os alunos como cidadãos críticos e comprometidos. Cabe salientar que a participação dos alunos durante a aula também influencia no desempenho, pois aqueles que participam mais assimilam melhor os conteúdos, já os que participam menos recebem menos benefícios da discussão. Assim, o grande diferencial da pedagogia de gêneros é o foco na preparação de todos os alunos para realizarem as tarefas com sucesso (ROSE; MARTIN, 2012).

A inquietação, como professora de Língua Portuguesa, perante as dificuldades apresentadas na leitura e escrita pelos alunos de PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do IFFarroupilha – Campus Júlio de Castilhos (JC),

RS, levou à realização deste estudo. Uma vez que trabalhamos com a Linguística Sistêmico-Funcional, tomamos conhecimento de que os estudiosos dessa teoria têm apresentado modelos didáticos para implementação da pedagogia baseada em gêneros, a abordagem pedagógica da Escola de Sydney, capaz de tornar alunos, pertencentes a grupos menos privilegiados, melhores leitores e escritores. Justificamos, assim, a escolha por essa abordagem teórica neste estudo, a qual é preconizada por Rose e Martin (2012).

A pesquisadora deste estudo foi professora titular da turma de alunos em questão, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura no primeiro e segundo ano. Em vista disso não foi pensado em um projeto para a aplicação das atividades para a escritura dos relatos autobiográficos, pois seria possível ao longo desse período desenvolver as atividades propostas.

Esta pesquisa de doutorado está vinculada à linha de pesquisa “Linguagem no Contexto Social” e ao GRPesq “Linguagem como prática social”, do Programa de Pós-graduação em Letras, e atende aos propósitos do projeto do NELP – Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas e foi aprovada pelo CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) com o CAAE nº 654 19316.4.0000.5346, parecer nº 2.009.651. Está inserida na área dos Estudos Linguísticos com uma abordagem sistêmico-funcional, demarcada pelos estudos principalmente de Halliday (1985), Halliday e Matthiessen (2014), bem como seus seguidores Martin e Rose (2007), Rose e Martin (2012).

As turmas de PROEJA têm um grupo diversificado com pessoas que apresentam histórias de vida com diferenças em termos culturais, individuais e sociais. Hoje, essas turmas não recebem só os alunos que não frequentaram a escola na época certa por diversos motivos, mas também recebem alunos egressos do ensino regular. Estes, por algum motivo não terminaram os estudos, estão com a idade defasada para frequentar as turmas do diurno e buscam a certificação escolar. Com isso, temos em uma sala de aula discentes com diferentes idades, de 18 a 50 anos como na turma em estudo, com diversos conhecimentos adquiridos pelas suas experiências de vida e muitas dificuldades no meio escolar. Ao mesmo tempo, têm grandes expectativas em relação aos estudos com vistas à ascensão social e cultural.

Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: um programa de produção de escrita com base na abordagem sistêmico-funcional pode contribuir para o desenvolvimento linguístico? Temos por hipótese, que quando

temos uma teoria de base e utilizamos de materiais e metodologias adequadas, os alunos demonstram sensível melhora no processo de escritura. Reiteramos que o trabalho com gênero na escola de Sydney além de uma metodologia, provê instrumentos importantes para serem aplicados em aulas de leitura e produção textual. Entretanto, sabemos que a realidade australiana é bem diferente da brasileira. As turmas de EJA, em particular, têm legislação e currículo especiais que buscam atender às características dessa modalidade de ensino que procura resgatar a lacuna existente na escolaridade de uma boa parte da população.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral avaliar se uma proposta de trabalho com gênero à luz da Escola de Sidney, por meio dos Ciclos de Ensino e Aprendizagem, pode ser adaptada à realidade e às especificidades de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Para atingir nosso propósito, esse objetivo se desdobra em cinco outros específicos que são:

- identificar a competência linguística de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao trabalho de leitura e produção de textos;

- organizar um Plano de Trabalho com o gênero relato autobiográfico, a partir das orientações da pedagogia de gêneros (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a ser aplicado durante o ano letivo em uma turma de Educação de Jovens e Adultos;

- acompanhar a execução do Plano de Trabalho, mantendo uma postura dialógica constante com os alunos em relação a suas preferências, necessidades ou fragilidades;

- realizar avaliações diagnósticas em todas as etapas do trabalho;

- comparar a competência linguística dos alunos nas produções iniciais com as produções finais.

Segundo Martin e Rose (2008), o relato autobiográfico constitui uma série de eventos que se sucedem no tempo. A escolha desse gênero pareceu-nos adequada, tendo em vista que, além de ser um gênero de relativa simplicidade em composição e vocabulário, permitiria aos alunos contarem fatos particulares da sua infância até a idade adulta. A escolha de um gênero de características mais complexas não atenderia nosso propósito, que era iniciar trabalhos de leitura e produção para engajar a turma no processo e desenvolver entre eles o gosto pelo trabalho com a linguagem.

Cabe ressaltar estudos relevantes referentes à Escola de Sydney realizados fora do Brasil pelo professor Carlos A. M. Gouveia, da Universidade de Lisboa e

estudos realizados aqui no Brasil, como os de Cristiane Fuzer, Edna Cristina Muniz da Silva e Wagner Rodrigues da Silva. Esses pesquisadores têm aprofundado os estudos baseados na Escola de Sydney e se destacado com seus trabalhos, como Fuzer (2015, 2016, 2017) que desenvolve o projeto Ateliê de Textos, na Universidade Federal de Santa Maria. É um projeto de ensino e extensão que objetiva contribuir para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de professores em formação da área de Letras, bem como levar à comunidade resultados de pesquisas acadêmicas recentes e consolidadas voltadas para o trabalho com a linguagem. Em seus trabalhos são utilizados princípios da Pedagogia de Gêneros, que propõe o Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Gêneros (Site Ateliê de Textos)<sup>1</sup>.

Destacamos, também, o trabalho de Muniz da Silva (2007, 2015), da Universidade de Brasília, que desenvolve pesquisa na área de Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Discursos, Representações Sociais e Textos, com ênfase no ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais baseada na Linguística Sistêmico-Funcional. Atualmente coordena o projeto de pesquisa intitulado Leitura e escrita de gêneros textuais na escola e na vida, em que estão sendo descritas as etapas e fases dos gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa, geografia, história, em textos jurídicos, em discursos políticos e nos exames de larga escala, como o ENEM<sup>2</sup> e o PAS<sup>3</sup>. Salientamos, ainda, o trabalho Wagner Rodrigues Silva (2012, 2013), da Universidade Federal do Tocantins, que atua nos Estudos do Letramento e orienta trabalhos de pesquisa que envolvem a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

O estudo apresentado aqui é estruturado em seis capítulos, que propõe uma caminhada à luz da pedagogia de gêneros. O capítulo 1 constitui a introdução do trabalho com seus objetivos geral e específicos. No Capítulo 2, apresentamos uma visão geral dos documentos-base que orientam a educação nacional, situando o caminho a ser percorrido, com ênfase nas regulações que fazem referência ao Ensino Médio. Iniciamos com a Lei das Diretrizes e Bases – LDB (1996) que dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional. Em seguida, abordamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/2000) que têm o intuito de apresentar propostas alternativas pedagógicas mais eficazes para o ensino direcionado ao Ensino Médio, e

---

<sup>1</sup> Ateliê de textos. Disponível em: <[www.ufsm.br/ateliedetextos](http://www.ufsm.br/ateliedetextos)>. Acesso em: 25 out. 2017.

<sup>2</sup> Enem é a sigla de Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>3</sup> PAS é a sigla para Processo Seletivo de Avaliação Seriada.

transitamos pelo ensino da língua portuguesa alicerçado nesse documento. Destinamos, também, ao capítulo um breve histórico das concepções da educação de jovens e adultos no Brasil, e passamos pelas tênues políticas públicas que a embasaram. Para encerrar essa abordagem, dissertamos sobre as Orientações Curriculares (2006) para o Ensino Médio que têm o propósito de aprofundar reflexões sobre os conteúdos dessa modalidade de ensino e procedimentos didático-pedagógicos, previstos nos PCN.

No Capítulo 3, voltamos as atenções para a Linguística Sistêmico-Funcional, base para a Pedagogia de Gênero, que é escopo deste estudo, proposta pelo grupo de pesquisadores liderados por Martin, Rothery, Christie e Rose. Aqui, também, fazemos uma passagem pelo ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva dessa teoria. Apresentamos, ainda, um estudo sobre as principais vertentes de estudos referentes à abordagem de gênero da Escola de Sydney, seus projetos e sua pedagogia.

No Capítulo 4, expomos o caminho percorrido com a metodologia para a execução deste estudo com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a seleção e organização do *corpus* e os procedimentos de análise das produções dos alunos. No Capítulo 5, desenvolvemos o ciclo de ensino e aprendizagem proposto pela escola de Sydney em suas três etapas: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente e, também, destinamos à realização das análises dos relatos autobiográficos, uma reflexão sobre a “viagem” proposta, apresentando uma avaliação diagnóstica da primeira versão dos relatos que foram produzidas antes da aplicação do ciclo e uma análise da segunda versão.

Também reservamos esse capítulo para o Novo Desafio, que surgiu durante a trajetória e alterou a rota da jornada estabelecida inicialmente. Após o término dos trabalhos, continuamos com a turma e decidimos que realizar algumas intervenções no sentido de proporcionar mais subsídios para que melhorassem as suas produções. Assim, desenvolvemos um novo roteiro a ser explorado com algumas atividades relacionadas a dificuldades apresentadas por eles no andamento dos trabalhos. Depois disso, nova versão do relato foi produzida, ao que denominamos de última versão.

No capítulo 5 fazemos a análise e avaliação dos resultados obtidos em cada etapa do Plano de Trabalho, com vistas a aferir o desempenho dos escritores. Apresentamos uma análise comparativa entre a versão produzida na Desconstrução



e aquela produzida na após a Construção Independente. Também ilustramos o capítulo com a descrição e avaliação detalhada das produções de um dos alunos da turma. Concluindo, no último capítulo, chegamos ao fim deste percurso com as considerações finais e sugestões para novos caminhos a serem percorridos.



## 2 PONTO DE PARTIDA: UMA PASSAGEM POR DOCUMENTOS IMPORTANTES QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*“DAS UTOPIAS  
Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a presença distante das estrelas!”*  
Mario Quintana

Neste capítulo apresentamos uma visão geral dos documentos base que orientam/regulam a educação nacional, com ênfase aos que fazem referência ao Ensino Médio. Iniciamos o percurso pela Lei das Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) que dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional. Seguimos a rota pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997/2000) que apresentam propostas alternativas pedagógicas mais eficazes para o ensino e é direcionado ao Ensino Médio<sup>4</sup>, bem como trilhamos pelo ensino da língua portuguesa alicerçado nesse documento. Dando continuidade, rumamos para as Orientações Curriculares (2006) para o Ensino Médio que têm o propósito de aprofundar reflexões sobre os conteúdos de Ensino Médio e procedimentos didático-pedagógicos, previstos nos PCN. Para encerrar o itinerário proposto neste capítulo, trilhamos o caminho da Educação de Jovens e Adultos para conhecermos um pouco da sua história.

### 2.1 LDB – UM BREVE OLHAR PELA LEI QUE ORIENTA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

O ensino fundamental esteve baseado e estruturado até dezembro de 1996 na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essa lei, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o Ensino Médio (segundo grau, não obrigatório), “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 13). Além disso, universalizou as disposições básicas

---

<sup>4</sup> Fazemos referência ao Ensino Médio porque esta pesquisa está voltada para esse nível de ensino.

sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio.

O documento não deixou de contemplar uma parte diversificada com o objetivo de observar “as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos” (p. 13), ficando sob a responsabilidade dos Estados a criação de propostas curriculares para servir de base às escolas estaduais, municipais e particulares, situadas em seu território e, assim, formar seus respectivos sistemas de ensino.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial da Educação em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco<sup>5</sup>, Unicef<sup>6</sup>, PNUD<sup>7</sup> e Banco Mundial<sup>8</sup>, e o Brasil estava entre os participantes. Essa conferência teve como meta principal a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Desse encontro e da Declaração de Nova Delhi<sup>9</sup>, que foi assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultaram ‘posições consensuais’ importantes, focadas na busca por uma aprendizagem básica e capaz de universalizar a educação fundamental e, ainda, oferecer oportunidades de conhecimentos para crianças, jovens e adultos.

Após os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse Plano, em acordo com o previsto na Constituição de 1988, afirma “a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1997, p. 14). Dessa forma, aumentou a responsabilidade do poder público com a educação brasileira.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, doravante LDB) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e veio para consolidar e ampliar o dever do Poder Público para com a educação em geral e em particular para

---

<sup>5</sup> Unesco é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>6</sup> Unicef é a sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>7</sup> PNUD é a sigla para Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>8</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

<sup>9</sup> BR/1998/PI/H/6. **Declaração de Nova Delhi** sobre Educação para Todos. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. <unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016. Foi assinada pelos seguintes países: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

com o Ensino Fundamental, direcionando o sistema educacional desde os princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais em educação, em consonância com o Plano Decenal.

Essa LDB intensificou a necessidade de oferecer a todos

a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Assim, é possível afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o Ensino Médio, deve obrigatoriamente oferecer oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Em relação ao ensino religioso, a matrícula ficou facultativa, respeitando as concepções religiosas do aluno e de seus responsáveis, mantendo-se a orientação já adotada pela política educacional brasileira (art. 33, BRASIL, 1997).

Assim, a LDB propõe um ensino com o objetivo de propiciar a todos uma formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;  
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;  
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 32).  
Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática (BRASIL, 1997, p. 15).

Considerada como o principal documento de organização jurídico-educacional do nosso país na década de 90, a LDB concebe a educação como um direito social do cidadão com a preocupação da formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade.

## 2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO NO ENSINO

A partir da LDB de 1996, o Ministério de Educação e Cultura elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) para o Ensino Fundamental - I e II ciclos em 1997 e o III e IV ciclos, em 1998 (BRASIL, 1998). Já para o Ensino Médio, os PCNEM foram editados em 1999 (BRASIL, 1999), sendo este último documento desdobrado em outro documento conhecido como Orientações Curriculares para o Ensino Médio, editado em 2006.

Esses documentos foram elaborados com o intuito de apresentar propostas alternativas pedagógicas mais eficazes para o ensino. Essas propostas apresentam objetivos e sugestões para o ensino de língua materna, com fundamentos da concepção interacionista<sup>10</sup> de linguagem, que servem como referência/subsídios para os educadores planejarem suas aulas em diferentes disciplinas e séries escolares, a fim de garantir uma educação básica de qualidade.

O processo de elaboração dos PCN, de acordo com o Ministério de Educação,

teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 15).

A partir disso, foi criada uma proposta inicial preliminar que, em 1995 e 1996, passou a ser discutida em âmbito nacional por “docentes de universidades públicas e

---

<sup>10</sup> O interacionismo concebe a linguagem como forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. GERALDI, 1999, p. 41.

particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (BRASIL, 1997, p. 15). Com isso, muitos pareceres foram apresentados e serviram de referência para a reelaboração do projeto inicial.

A discussão da proposta foi estendida a inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento. Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua maioria, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, foram sugeridas diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculadas à execução dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN apresentam princípios e fundamentos necessários para uma proposta educacional que tem em vista uma formação de qualidade aos estudantes, adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. É importante para proposta que leve em conta os interesses e as motivações dos alunos para que estes sejam capazes de se tornarem cidadãos autônomos, críticos e participativos, atuando com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

De acordo com o documento (BRASIL, 1997), para compreender a natureza dos PCN, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular, considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis apresentam elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

No primeiro nível de concretização curricular, os PCN são uma referência nacional para o ensino fundamental e estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, com a função de subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, bem como servir de material para os professores refletirem sobre suas práticas.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, e os PCN poderão ser vistos como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação. Já o terceiro nível de concretização diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada escola, e os PCN devem ser vistos como subsídios para a construção de uma proposta educacional mais ampla. O momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula se dá no quarto nível, momento em que o professor procura adequar-se às especificidades de seus alunos.

Todavia, essa proposta exige adotar uma formação inicial e continuada dos professores. Para isso, é preciso uma política educacional que contemple a valorização da atividade do professor com condições de apoio para o trabalho com livros, materiais didáticos, instalações adequadas, além de uma equipe técnica para supervisão do trabalho e, ainda, uma revisão das condições salariais.

Embora apresentem uma boa estrutura curricular, os PCN são abertos e flexíveis, sem impor uma diretriz obrigatória, pois possibilitam adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola, podendo passar por avaliação e revisão do Ministério da Educação e Cultura.

### **2.2.1 Os PCN e o ensino de língua portuguesa no contexto do Ensino Médio**

O documento de 2000 – PCN II –, em que o ponto de partida se deu em 1996, surgiu com o propósito de delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer CNE/CEB 15/98 do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica.

Segundo os PCN referentes ao Ensino Médio,

as diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta e, para a área, não poderia ser diferente: as indicações deste documento procurarão ser coerentes com os princípios legais (BRASIL, 2000, p. 4)

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino e aprendizagem no nível médio indicam uma série de disposições e atitudes como “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar



significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2000, p. 5).

De acordo com o documento, quando da organização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, deve ser feito um “diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe como princípio das ações, entretanto, as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação<sup>11</sup> como base das ações” (p. 17). Para isso, é necessário um trabalho sistemático e organizado com a linguagem<sup>12</sup>, pois

“[O] o conhecimento sobre a linguagem, a ser socializado na escola, deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. O espírito crítico não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade” (BRASIL, 2000, p. 7).

No mundo contemporâneo, com forte apelo informativo e imediato, é necessária uma reflexão sobre as linguagens e seus sistemas articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos como forma de garantir a participação ativa na vida social, a fim de alcançar a tão desejada cidadania (BRASIL, 2000).

Nos discursos oficiais há, também, preocupação com a formação do aluno leitor. Diante disso, o texto passa a ser eleito como unidade básica no ensino e da interação no processo de ensino e aprendizagem. Este processo, no que tange à Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Segundo os PCN, Parte II, ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, “compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 18).

Os PCN, no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa, defendem que

---

<sup>11</sup> Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito usa a língua para interagir socialmente.

<sup>12</sup> A linguagem é considerada nos PCNEM como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000, p. 5).

o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (BRASIL, 2000, p. 18).

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Médio prevê que este “deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p. 18). O trabalho do professor passa a ter como escopo o desenvolvimento e a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização e o domínio de outras linguagens utilizadas em diferentes esferas sociais.

Essa concepção difere das tradicionais, deslocadas do contexto de uso social, na medida em que destaca a natureza social e interativa da linguagem. A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Justifica-se, assim, uma das concepções teóricas adotadas pelos PCN de Língua Portuguesa, a noção baktiniana de gênero do discurso como objeto de ensino, sejam eles escritos ou orais. Sabemos que Bakhtin afirma que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização humana da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1997, p. 279).

Para Barbosa (2000), a eleição dos gêneros do discurso na concepção de Bakhtin, como uma das teorias utilizadas pelos PCN, considera o gênero

- como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas -, como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos de ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico (...)*; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc. (BARBOSA, 2000, p. 152-153).

Nessa perspectiva, apropriarmos-nos de um determinado gênero implica necessariamente vincularmo-nos ao seu contexto social, histórico e cultural de circulação. Podemos dizer, então, que o trabalho com gêneros do discurso possibilita um melhor desempenho dos alunos na produção e compreensão de textos. Para isso,

é preciso que o professor de língua materna promova em sala de aula diferentes situações de interação verbal, já que a escolha de um gênero específico não é espontânea e depende do contexto de produção como quem fala, o que se fala, para quem fala, com que objetivo e em que contexto. Esses aspectos condicionam a escolha do usuário da língua, que precisará fazer uso de um gênero adequado àquela situação de comunicação.

Os PCN apresentam competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, ao longo do Ensino Médio, em relação à compreensão da Língua Portuguesa possibilitando aos alunos

considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;  
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, (...)  
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 19 e 20).

A proposta dos PCN, no contexto do Ensino Médio, (2000) é a de que o espaço da Língua Portuguesa na escola seja o de garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, bem como fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar o social, o cultural e o pessoal. E, ainda, aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços e/ou retrocessos próprios dos usos da linguagem. Enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

Os conteúdos tradicionais como a literatura, a gramática, a produção do texto escrito e as normas foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo pode ser estudado, desde que possa colaborar para a efetivação das competências em questão.

### 2.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – 2006

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminhou para os professores o documento

Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões e colaborar com suas práticas docentes. A retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foi uma demanda levantada em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e por parte de pesquisadores das universidades, que vêm estudando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A partir dessas discussões, sentiu-se a necessidade de compreender e esclarecer melhor alguns pontos, bem como a de apresentar alternativas didático-pedagógicas para auxiliar os professores na organização do trabalho em suas escolas (BRASIL, 2006).

Essa tarefa já iniciara em 2004, com a constituição de um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, a fim de suscitar o debate sobre conteúdos de Ensino Médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo (BRASIL, 2006). Levando em conta que a LDB/96 considera o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, entende-se que essa fase de estudos “pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p. 17). Com isso, era esperado, de acordo com as orientações curriculares, que o aluno consolide os conhecimentos adquiridos e ainda possa

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p. 17).

Diante disso, o documento rezava que “o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18).

Neste estudo as atenções se voltam para a disciplina de Língua Portuguesa cujas ações, no contexto do Ensino Médio, “devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Assim, o texto passa a ser visto como uma totalidade, por meio de um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Essa

nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual.

O estudo da concepção de língua e linguagem, bem como de práticas de ensino passaram a ter maior relevância nas discussões sobre as atividades de produção e recepção de textos. A abordagem privilegiada nas OCEM foi a do interacionismo que defende que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assume “princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo” (p. 23). O principal desses princípios é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Além disso, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que ele tem condições de refletir sobre si mesmo (BRASIL, 2006).

Essa abordagem, segundo o documento, tem possibilitado uma aproximação entre estudiosos, que “buscam compreender os fundamentos biológicos da linguagem e os que focalizam os aspectos sociais implicados no funcionamento dos sistemas semióticos” (BRASIL, 2006, p. 23). Portanto, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, o trabalho interdisciplinar na prática da sala de aula é essencial.

De acordo com o documento,

é na interação em diferentes instituições sociais como a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem. Ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

O texto salienta que uma das formas de manifestação da linguagem entre os sistemas semióticos<sup>13</sup> construídos histórica e socialmente pelo homem é a língua.

---

<sup>13</sup> Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função.

Diante disso, em suas práticas orais e escritas de interação, o homem faz uso do sistema linguístico levando em conta seu funcionamento, regras e movimentos. Vale lembrar que a interação, uma atividade de construção de sentidos, materializada pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos orais e escritos são mediadas por signos que não são exclusivamente linguísticos, uma vez que outros conhecimentos contribuem para sua elaboração.

Nesse rol de conhecimentos, há os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, como os decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, que são construídos e apropriados pelos sujeitos (BRASIL, 2006). Diante disso, para a disciplina de Língua Portuguesa foi dada a tarefa de desenvolver ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação e, para possibilitar isso, foram essenciais abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula.

Dentro desse contexto, no processo de formação do aluno, “a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos” (p. 28). Esta é uma escolha que leva a disciplina ao compromisso de possibilitar letramentos múltiplos, conforme orienta o projeto educativo em andamento.

Uma proposta de ensino e de aprendizagem coerente e que busque promover letramentos múltiplos “pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (p. 28), embora as práticas de linguagem realizadas na escola não devam ficar restritas à palavra escrita nem ligadas aos padrões socioculturais hegemônicos. Destarte, cabe ao professor buscar no contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os textos que melhor representam sua realidade.

Levando em conta a história de interações e de letramento que o aluno traz para o Ensino Médio e considerando, ainda, as diferentes esferas sociais de uso da linguagem, inclusive experiências de aprendizagem, seja na produção ou compreensão de textos, adquiridas no ensino fundamental, é desenhado para esse discente, um perfil. Este prevê que, na disciplina de Língua Portuguesa, segundo as

---

Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si (BRASIL, 2006, p. 25).

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 32-33), ao longo de sua formação, o aluno deva<sup>14</sup>:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, p. 32-33).

Por fim, mediante as orientações em estudo, destaca-se que em relação à disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, pressupõe-se um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre os usos sociais da língua, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica. Para isso, é mister que se pensem mecanismos por meio dos quais se possam consolidar uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua do professor, na esfera do ensino superior (cursos de licenciatura), bem como na formação em serviço dos professores da área.

---

<sup>14</sup> Por considerar importante essa passagem, o texto foi retirado na íntegra do documento.

Após essas discussões sobre as orientações para o Ensino Médio, acreditamos ser necessário, na próxima seção, seguir o roteiro do caminho traçado por esta pesquisa pela educação de jovens e adultos no Brasil.

## 2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – EJA

A jornada continua, neste capítulo, com um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, suas concepções, e tênues políticas públicas que a embasaram, situando a condição do Instituto Federal Farroupilha, instituição federal que, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, pode oferecer a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, bem como de formação de docentes para a Educação Básica, no Campus Júlio de Castilhos. Neste Campus, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade<sup>15</sup> de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferece o Curso Técnico em Comércio que é frequentado pelos alunos que produziram os textos que constituem o *corpus* deste trabalho.

### 2.4.1 EJA: um pouco da história

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por diferentes concepções pedagógicas e acompanhou políticas públicas e modelos econômicos ao longo dos anos, com avanços e retrocessos. As primeiras escolas brasileiras para jovens e adultos datam dos anos 1920. Nessa época elas foram criadas para atender às necessidades da urbanização e da industrialização em crescente expansão, formando mão de obra minimamente qualificada. Foi com a Constituição de 1934 que o ensino primário para adultos passou a ser dever do Estado, cabendo a este assegurar um espaço no sistema público para esse segmento da população (AOKI, 2013).

Até o século passado, grande parte da população brasileira era analfabeta, o que levou o governo a assumir a questão da alfabetização como um problema

---

<sup>15</sup> O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 26.



nacional. Em 1947, foi lançada a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos com metas ambiciosas para alfabetizar alunos em três meses. Para isso, foi produzida uma cartilha considerada o primeiro material didático para adultos no Brasil que, sem dúvida, teve uma importância histórica por ter como meta promover a alfabetização em massa.

Nessa época, o analfabetismo era visto como decorrência de uma provável incapacidade do adulto, o que o conduziria à “condição de pobreza”, o que era inviável para o novo Brasil que se anunciava. “Nesse contexto, as propostas de alfabetização e escolarização de adultos respondiam à demanda de ampliação do contingente supostamente apto ao trabalho e à vida cívica” (AOKI, 2013, p. 295). Todavia, a campanha foi transitória, pois no final dos anos de 1950 ela foi extinta com a alegação de que, entre muitas outras críticas, no processo implantado não se levava em conta a diversidade cultural brasileira, além do que as propostas não estavam adequadas ao público ao qual se destinava.

No final da década de 50 e início de 60, as políticas públicas voltadas à educação de adultos sofreram mudanças, abrindo espaço a um novo olhar acerca da alfabetização. Na década de 60, conforme Moura (2014, p. 5), “houve uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. O período foi marcado por movimentos de Educação Popular, essas iniciativas que contaram com o apoio da igreja, estudantes e intelectuais”. Entre os movimentos destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960), o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961).

Nesse período, uma nova pedagogia de alfabetização de adultos é consolidada, tendo como referência o educador pernambucano Paulo Freire, que defendia que as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes (FREIRE, 1987). Essa proposta, no entanto, sucumbiu ao golpe militar<sup>16</sup> de 1964 e, em seu lugar, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

O Mobral foi instituído pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, no governo do presidente Arthur da Costa e Silva, e em um primeiro momento restringiu sua

---

<sup>16</sup> O golpe militar ocorrido em 1964 estabeleceu no Brasil uma **ditadura militar** que permaneceu até 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. Ditadura Militar no Brasil. Disponível em: <[www.suapesquisa.com/ditadura](http://www.suapesquisa.com/ditadura)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

atuação apenas como órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos (SANTOS, 2014, p. 307). O Mobral realmente só começou a funcionar quando, em 1970, foi encontrada uma forma real de financiamento e permaneceu até 1985.

Com o Mobral se objetivava a alfabetização de adolescentes e adultos em um período de dez anos de modo a erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa etária de pessoas que atenderia a demanda por mão de obra (SANTOS, 2014). Com isso, o campo da educação de jovens e adultos voltou a atender às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente (AOKI, 2013).

Nesse mesmo cenário, em 1971, o chamado Ensino Supletivo foi regulamentado com o objetivo de “repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, ‘apropriada à aprendizagem’, um ponto de vista defendido pela psicologia evolutiva tradicional, um dos paradigmas na área educacional nesse período” (AOKI, p. 296).

Com a abertura política na década de 80, uma nova concepção de educação de jovens e adultos definiu-se a partir da Constituição Federal de 1988. No artigo 208 afirma que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, Constituição, 1988).

Com isso, o atendimento da rede pública foi ampliado para atender a demanda, e os debates se intensificaram sobre a importância da EJA. Nos anos 1990, conferências organizadas pela Unesco tiveram um papel significativo para a consolidação dessa modalidade de ensino.

Em 1996, o termo “supletivo” foi abolido pela Lei das Diretrizes e Bases, e a EJA foi declarada uma modalidade de Ensino da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, LDB, Seção V, Art. 37, p. 13). Então, foram

criados documentos com especificidades da modalidade para orientar as ações educativas. Atualmente, muitas discussões sobre o assunto são realizadas entre o Estado e a sociedade civil em encontros nacionais com a presença de gestores, professores, alunos e pesquisadores.

Em 1997, foi realizada em Hamburgo – Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos que anunciou o direito de todo ser humano ter acesso à educação no decorrer de sua vida (BRASIL, V Conferência, 1999, p. 19 e 20). Também nesse ano, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com o *status* de organização não governamental, com atuação reconhecida pela Unesco que, em 1999, concedeu-lhe o prêmio de “Iniciativas Bem Sucedidas” na área de educação. A proposta inicial era atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste, e outros países falantes da Língua Portuguesa na África. O PAS inovou com as parcerias formadas entre os poderes públicos federal e municipal, Instituições de Ensino Superior – IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação – MEC (MENEZES, 2001).

Definidas pelo Parecer nº 11/2000, art. 5º CNE/CEB, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 7/6/2000 e com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parágrafo único tem como premissa que como modalidade desta etapa da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Resolução CNE/CNB nº 1, 05/07/2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), consonante com a nova LDB aponta, assim, três funções

como responsabilidade da educação de jovens e adultos: reparadora, restabelecendo o direito a uma escola com espaços adequados e de qualidade; equalizadora, recompondo a trajetória escolar; qualificadora, proporcionando a atualização de conhecimentos por toda a vida.

A partir de 2003, o MEC realiza o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental, no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida e é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste (BRASIL, Portal do MEC)

Nesse contexto, a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da SECADI<sup>17</sup> assumiu como desafio central o enfrentamento da enorme dívida histórica do país no tocante à educação de jovens e adultos e o compromisso de criar instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos para os sistemas de ensino. Para isso, criou os Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores e estabeleceu como objetivos gerais:

- a) Incentivar o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito;
- b) Induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino;
- c) Apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida;
- d) Promover e valorizar as diferentes formas de educação, formal e não formal, para jovens e adultos (BRASIL, 2011).

Mediante os desafios impostos pela sociedade contemporânea e a necessidade de formação profissional com escolarização para jovens e adultos, deu-se origem ao Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica,

---

<sup>17</sup> SECADI é a sigla para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Com isso, diversos desafios se impõem como a formação do profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante. É dirigido aos jovens acima de 18 anos sem o Ensino Médio e sem formação profissional formal (BRASIL, Portal do MEC).

Estão entre os fundamentos do programa as questões sobre a integração entre formação geral e formação profissional, que já vinham em discussão desde os anos 80 e tem como marco a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Com a publicação do Decreto nº 5.478/2005, foi instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual estabelece em seu artigo segundo que

[O]s cursos de educação profissional integrada ao Ensino Médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.840/2006, que revogou o Decreto nº 5.478/2005, manteve em seu artigo segundo essa mesma exigência, ao declarar: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares de PROEJA até o ano de 2007” (s. p). No primeiro parágrafo ficou estabelecido que “as instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (BRASIL, 2006).

No ano de 2007, em agosto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica lança o Documento Base da Educação profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, o qual estabelece as instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de

Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (BRASIL, 2007, p. 57), como proponentes para adotar cursos, no âmbito do PROEJA, em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006.

De acordo com esse decreto, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos de PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas.

- 1- Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA – Portal do MEC).

O Documento Base do PROEJA de Ensino Médio (BRASIL, 2007) apresenta o Programa como uma proposta de reinserção, no sistema escolar brasileiro, de milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma construção integral como se pode observar no excerto a seguir:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007, p.13).

Diante disso, o entendimento da concepção deve ser de “formação na vida e para a vida” e não simplesmente para a qualificação do mercado de trabalho ou para ele.

Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, oferecendo a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, bem como de formação de docentes para a Educação Básica, constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012);
- V - Colégio Pedro II (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012).

Dentre os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no artigo 7, inciso II, está o de “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, p. 41). A política de educação básica integrada à formação profissional, na modalidade de jovens e adultos, passa a ser um desafio para a gestão dessas instituições, pois estas deverão formar profissionais comprometidos com o Programa e buscar reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos com a perspectiva de formação integral e da conquista da cidadania.

No Rio Grande do Sul são três institutos federais: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e o Instituto Federal Farroupilha, sendo este último o que acolhe os alunos da turma de PROEJA participante deste estudo.

Hoje está em discussão a proposta da nova base curricular. O ministro da Educação, Mendonça Filho, entregou no dia seis de abril de 2017 a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento apresentado trata exclusivamente da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Segundo o ministro, a Base referente ao Ensino Médio será entregue até o final de 2017, já adaptada às diretrizes do Novo Ensino Médio.

#### **2.4.2 A leitura e a produção textual na disciplina de Língua Portuguesa e literatura na modalidade PROEJA**

Paulo Freire, considerado o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, afirmava que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, palestra de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

Podemos dizer, então, que a leitura é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo, que está intrínseco em si mesmo, suas vivências, conhecimentos acumulados e as diferentes linguagens que o cercam. A leitura de mundo e a leitura da palavra não são desconectadas, há um entrelaçamento entre elas, pois a leitura varia de pessoa para pessoa e interfere na produção de sentido de cada um. Nesse sentido, é necessário levarmos em conta que o aluno de PROEJA traz consigo suas experiências, conhecimentos, saberes e a sua própria leitura de mundo.

Para ensinar a Língua Portuguesa para os jovens e adultos que frequentam o PROEJA, precisamos considerar as especificidades dessa modalidade de ensino. Cabe ao professor propiciar ao aluno o convívio constante com os mais diversos textos, já que vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção social. Quanto mais contato o aluno tiver com diferentes textos, mais fascínio ele terá pelo mundo da leitura e mais fácil será para ele entender os usos sociais da leitura e da escrita. Assim, compete ao professor a tarefa de mediar situações de aprendizagem que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos e permitam o seu desenvolvimento por meio de atividades reflexivas, levando-os a constituir-se como cidadãos e usuários plenos da língua. Vários trabalhos já foram e são realizados por professores, pesquisadores da área sobre o tema.

Oliveira e Oliveira, em seu artigo “A leitura e escrita na formação do aluno do Proeja” afirmam que:

[T] trabalhar com jovens e adultos é um grande desafio, pois nunca se terá uma turma homogênea e a cada nova formação haverá uma outra realidade. Não existem regras únicas para se aplicar em sala de aula. Quando o professor se entrega ao papel de mediador e não total retentor de conhecimentos teóricos, se torna mais fácil e prática a convivência com o educando do Proeja, levando assim, um melhor desenvolvimento dos conteúdos que, às vezes, por focarem na teoria, distanciam-se da realidade dos educandos. É o professor o maior responsável por estabelecer elos entre teoria e práticas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Os professores pesquisaram uma turma do curso de Administração do Proeja, primeiro período, no Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde, em que a



professora de Língua Portuguesa fez a leitura de um livro de Ziraldo e, após discussões sobre a história, pediu aos alunos que escrevessem narrativa que “abordasse de alguma maneira algum drama pessoal ou alguma lição que gostariam de deixar para as crianças” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Os alunos que fizeram parte da pesquisa em sua maioria eram mulheres, casadas, que tinham ficado fora da escola por mais de cinco anos e retornaram a estudar por incentivo da família e pela necessidade de trabalhar. Os participantes afirmaram gostar de ler além da Bíblia, jornal, revistas, histórias românticas e livros de autoajuda. Nos textos produzidos, os pesquisadores verificaram haver coerência e coesão, boa ordenação de ideias, todavia apresentavam traços da oralidade na escrita, erros ortográficos decorrentes da falta de revisão e inadequações da estrutura do diálogo. Os textos que mais se destacaram pela fluência, segundo os professores, foram os de alunos que, independente das questões religiosas, vivenciavam a leitura da Bíblia em seus cotidianos, e os autores acreditam que o contato com textos formais, mais bem elaborados, interfere positivamente na produção escrita.

Teixeira (2014, p. 74), em seu artigo *Letramento literário na educação de jovens e adultos*, postula que, “na EJA, é necessário formular propostas pedagógicas que possam atender às reais necessidades dos alunos e que enriqueçam suas referências e que o fundamental nessas propostas é considerar as especificidades desses sujeitos”, partindo do que eles já sabem, seus interesses e suas experiências. Para atingirem uma formação integral, o letramento literário é de suma importância, pois a fruição de textos literários poderá auxiliá-los no seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

Para a autora, na educação de jovens e adultos, “é fundamental considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos” (2014, p. 82). No PROEJA, de maneira particular, para além da formação profissional, objetiva-se a formação integral dos educandos. Também nesse contexto deve-se entender

que a interação com os textos literários é importante, pois estes podem ajudar os alunos a conhecer melhor a si e aos outros, a refletir sobre o mundo, a abandonar o estado de passividade diante da realidade, vivenciando a experiência estética, tão essencial ao ser humano. É importante que percebam que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com ele (TEIXEIRA, 2014, p. 82).

A discussão de Borges (2010, p. 1) “está pautada na observação do ensino de Língua Portuguesa fundamentado na variação linguística de prestígio alternadamente com as demais variações, promovendo a equalização necessária para a inclusão desses sujeitos”. Segundo a pesquisadora, há a “necessidade de uma metodologia que leve em conta a variação da linguagem como forma de valorização dos conhecimentos acumulados pelos sujeitos alunos, respeitando a sua diversidade cultural” (p. 1). Borges afirma que há de se convir que seja necessário “repensar e (re)construir o ensino de Língua Portuguesa para a EJA e, por conseguinte, para o PROEJA, sob a ótica da sociolinguística, não querendo aqui subestimar a importância da gramática para o desenvolvimento linguístico” (2010, p. 8).

Por sua vez, para Rojo (2009, contracapa), é importante adequar o ensino para a modalidade PROEJA, possibilitando “que os alunos participem das práticas sociais exercidas pela leitura e escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Segundo a autora, “cabe à escola trazer para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares”.

No próximo capítulo, novos caminhos são percorridos, agora segundo a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday e ajustando as lentes para vislumbrar a Pedagogia de Gênero, pelo olhar, principalmente, de Martin e Rose (2007) e Rose e Martin (2012) e de seus seguidores.

### 3 UMA TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL

*“Apronto agora os meus pés na estrada. Ponho-me a caminhar sob sol e vento. Eles secam as lágrimas, vou ali ser feliz e não volto”.*  
Caio Fernando Abreu

Neste capítulo, voltamos as atenções para a Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday, base para a Pedagogia de Gênero, que é a abordagem epistemológica que este estudo sustenta. Também, fazemos uma passagem pelo ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva dessa teoria, pelo estudo de gêneros e pela Escola de Sydney com suas propostas de pedagogia e formação de professores. É o caminho que segue.

#### 3.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é uma teoria linguística, desenvolvida, inicialmente, nas décadas de 50 e 60 por Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista nascido no Reino Unido em 1925 e um dos precursores desses estudos. Estudiosos como Hasan, Martin e Matthiessen expandiram os trabalhos de Halliday, tornando essa teoria passível de aplicação a qualquer língua. Atualmente, muitas pesquisas baseadas nesses estudos vêm sendo realizadas em muitos países, como Austrália, Inglaterra, França, Argentina, Venezuela, Colômbia, Chile, Uruguai, México e Brasil, onde estudiosos de várias universidades desenvolvem suas investigações no campo da linguagem e seu contexto de produção.

Para desenvolver sua teoria, Halliday se apoia em estudos estruturalistas, nas ideias de Hjelmslev e, também, em estudos originários da Escola de Praga<sup>18</sup>. Os estudiosos dessa Escola defendem que a linguagem permite ao homem “reação e referência à realidade extralinguística”, afirma Neves (1997, p. 17). Isso quer dizer que as frases como unidades comunicativas não só transmitem informações, mas também estabelecem ligação com a situação de fala e o texto linguístico.

---

<sup>18</sup> O **Círculo Linguístico de Praga** ou "**Escola de Praga**" foi um grupo de críticos literários e linguistas estabelecidos na cidade de Praga, parte do múltiplo movimento chamado Formalismo russo. Seus membros desenvolveram métodos de estudos semióticos e de análise estruturalista entre os anos 1928 e 1939. Wikipédia. Acesso em: 20 jul. 2016.

Para Gouveia,

em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. Mas, para além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual adquire muitas vezes a designação mais restrita de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), ela fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Almeida também compartilha dessas considerações sobre LSF, quando afirma que a Linguística Sistêmico-Funcional está pautada em “uma teoria de linguagem que dispõe de uma gramática que descreve e analisa as realizações linguísticas dos falantes/escritores, de forma sistemática e funcional levando em conta fatores sociais e semióticos” (ALMEIDA, 2010, p. 13).

Barbara e Macêdo (2009) caracterizam a LSF como social, por essa se realizar no meio social e partir das situações de uso, e semiótica, uma vez que considera todas as manifestações da linguagem. A LSF considera, acima do caráter estrutural da língua, o seu caráter funcional, uma vez que a língua se realiza por meio do uso, e aqueles que a utilizam estão inseridos em contextos sociais definidos. Tal postulação auxilia a compreender por que a teoria parte do significado e não da forma. Aquele define esta, pois, segundo Barbara e Macêdo (2009), os falantes realizam escolhas, atreladas à forma, a qual, por sua vez, expressa os significados intentados pelos falantes. Assim, a unidade semântica da LSF é o texto, o qual oscila: pode ser composto por um simples gesto e se expandir até um complexo discurso.

A LSF configura a linguagem “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, 147). Assim, ao se produzir um texto, seja escrito ou falado, as escolhas feitas em relação ao registro vão depender do contexto de situação, já as escolhas em relação ao gênero vão depender do contexto de cultura. De acordo com Cabral (2005, p. 3), Halliday construiu “uma teoria linguística de base semântica que permite a investigação dos papéis que exercem os termos selecionados pelo emissor no processo de construção da realidade”. Essa investigação pode ser baseada em situações de representação do mundo ou de troca com o interlocutor. Essa teoria – Sistêmico-Funcional - procura ver quais estruturas de linguagem contribuem para o significado de um texto.

## A linguística sistêmico-funcional, conforme Moyano,

é uma teoria que se propõe dar conta da língua em diferentes contextos sociais. Assim, define a língua como recurso para a construção de significados que os falantes trocam ao levar a cabo sua vida social, quer dizer, a língua como recurso sócio-semiótico (MOYANO, 2013, p. 34).

A designação mais restrita – Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) – é o nome dado ao modelo de descrição e análise linguística desenvolvido por Halliday. É sistêmica porque vê a gramática como um sistema de escolhas, e funcional porque vê a linguagem vinculada ao uso e ao contexto, o que a diferencia da gramática tradicional. Quando conseguimos entender que o contexto influencia em nossas escolhas, estamos fazendo uso funcional da linguagem (EGGINS, 1994).

Para Halliday (1994, p. xiii), “a gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que nela tudo pode ser explicado, principalmente no que se refere a ‘como’ a linguagem é usada”. É ancorada nessa ideia que Neves (1997, p.15) postula que por gramática funcional “entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social”. Para a autora, a gramática funcional enfoca os sistemas gramaticais como meios para as pessoas interagirem umas com as outras. É de orientação social e mais rica semanticamente que a tradicional e visa à análise de textos, falados ou escritos, tendo seu foco no estudo da linguagem em uso e em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a língua oferece várias possibilidades ao falante de expressar seus significados.

Ainda para a mesma autora, a questão fundamental abordada na GSF de Halliday “é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, não como um fim em si mesmas” (1997, p. 73).

Na abordagem hallidayana, todo texto está envolvido por um determinado contexto, sendo esta a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre (HALLIDAY, 1985, parte I). Segundo o autor, o contexto de cultura e o contexto de situação, peças fundamentais para o entendimento de um texto. Por contexto de situação, entendemos o ambiente onde o texto está sendo produzido e por contexto de cultura os aspectos culturais envolvidos, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1<sup>19</sup> – Texto em Contexto

Fonte: Martin e Rose (2007, p. 10).

Assim, o contexto tem um papel relevante para determinar o sentido de um texto e pode ser definido como a situação em que a linguagem está exercendo uma determinada função, ou seja, o ambiente imediato no qual o texto está atuando. Podemos dizer, então, que o contexto está inserido no texto em função de uma relação sistemática entre o meio social e a organização da linguagem. De acordo com Halliday (1985, p.10, parte I), o texto é uma unidade de linguagem que é empregada em algum contexto, podendo ser escrito ou falado. É, essencialmente, uma unidade semântica; não pode ser considerado texto uma série de sentenças soltas, não coesas e sem sentido. Assim, neste estudo, vemos o texto como o resultado de um processo comunicativo entre leitor/escritor e vice-versa e que é interpretado por ambos como uma unidade significativa.

Para o autor (1985, parte I), texto e contexto fazem parte do mesmo processo, ou seja, por de trás de um texto há outro texto que o acompanha (CON-TEXTO). Este serve para fazer uma conexão entre o texto e a situação na qual o texto ocorre. Sendo assim, o contexto precede o texto, isto é, a situação é anterior ao discurso que se

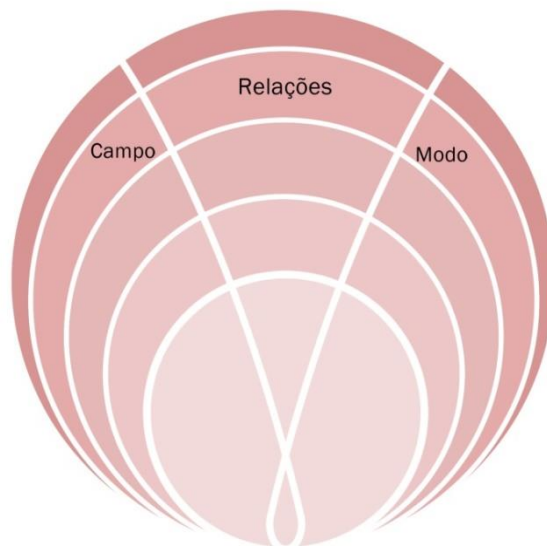
---

<sup>19</sup> Todos os desenhos deste trabalho foram adaptados por André Silva da Silva – Designer de Produto do Centro Universitário Franciscano/Santa Maria - RS.

relaciona a ela. Para chegar a esse conceito, Halliday (1985, parte I) se valeu do conceito de contexto proposto por Malinowski, antropólogo polonês com estudos realizados na década de 20, nas ilhas Thorbian, no Pacífico, que usou a expressão ‘conceito de situação’ para definir tudo o que envolve o meio, incluindo o meio verbal e também a situação em que a comunicação se realiza. Diante disso, o contexto tem um papel relevante para determinar o sentido de um texto e pode ser definido como a situação em que a linguagem está exercendo uma determinada função, ou seja, o ambiente imediato no qual o texto está atuando. Podemos dizer que o contexto está inserido no texto em função de uma relação sistemática entre o meio social e a organização da linguagem.

Halliday (1985, p. 45, parte I) afirma que “todo o uso da linguagem tem um contexto” e, para que se faça uma análise contextual, o contexto de situação pode ser interpretado por meio de uma estrutura composta por três variáveis que são: campo, relações e modo, expostas por Hasan, inicialmente (HASAN, 1985, parte II), como se pode observar na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Variáveis do contexto de situação



Fonte: Adaptado de ROSE; MARTIN (2012, p. 23).

O campo, segundo o autor, faz referência ao que está acontecendo no texto, à natureza da atividade social que está ocorrendo, incluindo os atos executados e seus objetivos. A variável relações diz respeito a quem está tomando parte da ação, à natureza dos participantes, seu *status* e papéis, aos tipos de atos de fala que estão sendo usados na comunicação e ao conjunto de relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. Já o modo faz referência à parte que a língua desempenha na interação, sua função no contexto, o canal da mensagem e o modo retórico, que inclui categorias como persuasivo, expositivo, didático.

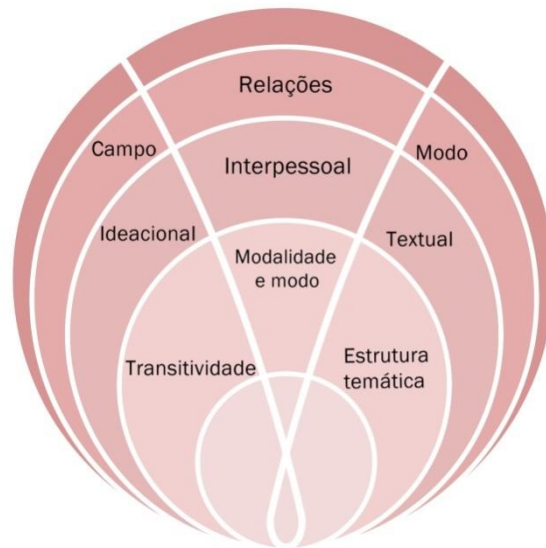
Na concepção de Halliday (1985, p. 55, Parte I), as variáveis campo, relações e modo fazem referência a certos aspectos de nossas situações sociais que sempre agem sobre a linguagem na medida em que estão sendo usados. Esses três componentes podem ser entendidos como uma variante que é representada por alguns valores específicos. Cada um funciona como um ponto de entrada para qualquer situação como um leque de possibilidades ou opções. Por exemplo, em um determinado contexto, a variável campo pode ter o valor de repreender; a variável relações pode significar “patrão e empregado” e a variável modo pode ser realizada por meio da “escrita”. Na combinação das variáveis é produzida a configuração: patrão chama a atenção de empregado, por meio de documento escrito.

Já o contexto de cultura se refere ao ambiente sociocultural, em sentido amplo fatores que determinam, coletivamente, o modo como o texto é interpretado em seu contexto de situação (HALLIDAY, 1985, p. 46, Parte I). Nesse ambiente são incluídas instituições e convenções sociais, daí a importância de associar o contexto de situação ao contexto de cultura. O contexto de cultura, segundo Fuzer; Cabral (2014, p. 29), é mais estável por se constituir de “práticas, valores e crenças mais recorrentes ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhadas no grupo social” e o contexto de situação, por sua vez, “apresenta variáveis e se constitui do entorno mais imediato em que o texto se insere”. Assim um completa o outro, possibilitando-nos uma melhor compreensão textual.

Essa noção funcional, conforme Halliday (1985, Parte I), repercute na organização interna e na estrutura linguística por meio das três metafunções da linguagem: metafunção ideacional, interpessoal e textual. Essas representam o conteúdo, os participantes e o texto, respectivamente (Figura 3).



Figura 3 – As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam



Fonte: FUZER; CABRAL (2014, p. 33), com base em MARTIN, WHITE (2005).

Em cada metafunção é possível realizar um tipo de análise, pois cada uma realiza-se por um sistema léxico-gramatical. A metafunção ideacional compreende duas subfunções – a experiencial e a lógica. Esta é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais, e a experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo, tendo como unidade de análise a oração (CABRAL; FUZER, 2014), sendo esta analisada neste trabalho.

O Sistema de Transitividade está ligado ao uso da língua (oração) como representação, o que inclui tanto mundo externo – eventos, elementos – como o mundo interno – pensamentos, crenças e sentimentos. Precisamos ter em mente que o termo (transitividade) tem significados diferentes na GSF. Na gramática tradicional, a transitividade é um princípio que parte da presença (ou não) do objeto (direto ou indireto) para classificar o verbo. Entretanto, na GSF, o Sistema de Transitividade tem um sentido muito mais amplo, envolvendo a descrição de toda a oração.

A metafunção Ideacional e a sua subfunção – experiencial – leva ao estudo do sistema da transitividade e seus processos, e à metafunção interpessoal – sistema de modo – enfatizando o elemento finito no sentido de mostrar a polaridade e a modalidade para observar como as orações são estruturadas para interagir com o seu público-alvo. Para Halliday (1994), há três tipos principais de processos pelos quais o

ser humano representa suas experiências: materiais, mentais e relacionais, sendo que na fronteira entre esses há os secundários: existencial, comportamental e verbal, totalizando seis tipos de processos que constituem figuras nas orações, juntamente com participante e circunstância.

Para Halliday e Matthiessen (2014), a representação da experiência externa, relacionadas ao mundo físico (ações e eventos), é realizada por processos materiais em orações como *fazer, construir e acontecer*. A representação do mundo interior, do sentir (lembranças, ações e reflexões) é realizada pelos processos mentais como *lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer*. A representação das relações (identificação e caracterização) é realizada por processos relacionais na oração como *ser, estar, parecer, ter*. As orações relacionais colaboram na descrição de personagens e podem ser intensivas, possessivas e circunstanciais, sendo que elas podem se apresentar como atributivas e identificativas. A diferença entre as duas reside na propriedade de reversibilidade e somente as orações de modo identificativo são reversíveis (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Já nos processos considerados secundários, a representação de comportamentos (típicos do ser humano) é realizada por processos comportamentais na oração, localizados entre os materiais e os mentais, como *dormir, tossir, bocejar, dançar*. A representação dos dizeres (atividades linguísticas dos participantes) é realizada na oração por processos verbais, que estão situados entre os mentais e os relacionais, como *dizer, responder e afirmar*. Finalmente, a representação da existência de um participante, que se encontra entre os relacionais e os materiais, é realizada na oração por processos existenciais como *existir e haver*.

A metafunção interpessoal estabelece a interação social, e seu principal sistema gramatical é o MODO, recurso gramatical que envolve falante, escritor e ouvinte. Essa função apresenta categorias linguísticas que apontam o grau de envolvimento de quem fala ou escreve com o que dizem e é representada pelo sistema de MODO e pela modalidade.

Halliday e Matthiessen (2014, p. 176) definem modalidade como os pontos intermediários em relação à polaridade positiva e negativa do discurso. A modalidade liga-se “à expressão de significados que externam a atitude do falante em relação ao seu discurso, o que, na perspectiva sistêmico-funcional, realiza-se em modalização ou modulação”, esta também chamada de “modalidade deôntica” e aquela de “modalidade epistêmica” (BOCHETT; CABRAL, 2013, p. 516-517).

Para Halliday e Matthiessen (2014), a noção de modalidade está relacionada à distinção entre proposições (informações) e propostas (bens e serviços), denominadas, respectivamente, modalização e modulação, que se expressam em diferentes graus. A modalização apresenta os graus de probabilidade e usualidade. São diversos os recursos léxico-gramaticais que podem expressar esses significados epistêmicos como: verbos modais – *poder, dever* -, adjuntos modais – *possivelmente, eventualmente, raramente, usualmente, talvez, certamente* – grupos adverbiais – *sem dúvida, com certeza, às vezes* – e expressões do tipo *é possível, é provável, é certo*. Já a modulação ocorre em graus de obrigação – *permitido, aceitável, necessário, obrigatório*, e inclinação - *inclinado, desejoso, disposto* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A modalização bem como a modulação apresentam graus intermediários entre os polos positivo e negativo. Aquela pode apresentar, também, valor de julgamento do que está sendo emitido – alto (mais próximo ao polo positivo), médio ou baixo (mais próximo ao polo negativo) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). “O valor é importante porque dá ao leitor medida das opiniões do autor” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 115).

É importante salientar que a negação na linguagem pode ser realizada, linguisticamente, por formas diferentes a partir de um interlocutor. Ela pode tomar forma por meio do **não** (elemento mais típico) ou por meio dos “*quase-negativos*, cuja semântica não se limita apenas à negação, como exemplo os adjuntos modais **nunca** e **jamais**” (CORREA, 2015, p. 48).

Já a metafunção textual, segundo Halliday e Matthiessen (2014), são definidas por Fuzer e Cabral (2014, p. 127) como a metafunção que “realiza a variável contextual modo. Esse sistema é responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente”. Nesse caso, a oração é vista como mensagem e é realizada no nível léxico-gramatical, pela estrutura temática. Diante disso, observamos que a GSF colabora para o letramento em língua portuguesa, a partir do momento que aprimora habilidades de leitura e escrita.

De agora em diante, passamos ao estudo dos gêneros na perspectiva de alguns autores que refletem sobre a pedagogia de gênero.

### 3.2 GÊNERO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

Halliday e Martin (1993, p. 33) consideram o gênero como “um processo social orientado por um propósito e estruturado em etapas, que integra escolhas de Campo, Relações e Modo de um modo previsível”. Assim, os contextos de cultura e de situação em que os textos são produzidos são considerados.

Halliday não enfatiza o conceito de gênero em sua obra. De acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p.49), quando se refere brevemente ao gênero, Halliday “posiciona o gênero como um modo ou conduto de comunicação, um dos meios textuais linguísticos disponíveis no registro, que ajuda os participantes da comunicação a perceber o tipo de comunicação”. Ainda, conforme esses autores, “funcionando no nível do modo, os gêneros são relegados a ferramenta tipificadas que os participantes usam no interior dos registros para agir e interagir em determinado tipo de situação”.

Para Halliday, cada texto é único, devido ao relacionamento dinâmico entre contexto e texto. Deste ponto de vista, não existe um número fixo de registros, de modo que os textos são individuais e não genéricos. Isso não quer dizer que Halliday não reconheça os gêneros como formas textuais relativamente estáveis, mas ele os vê como parte da variável contextual de 'modo' (KNAPP e WATKINS, 2005). Esses autores defendem a importância do modelo funcional de Halliday por apresentar conceitos, como o registro, que têm sido importantes para as teorias atuais do gênero.

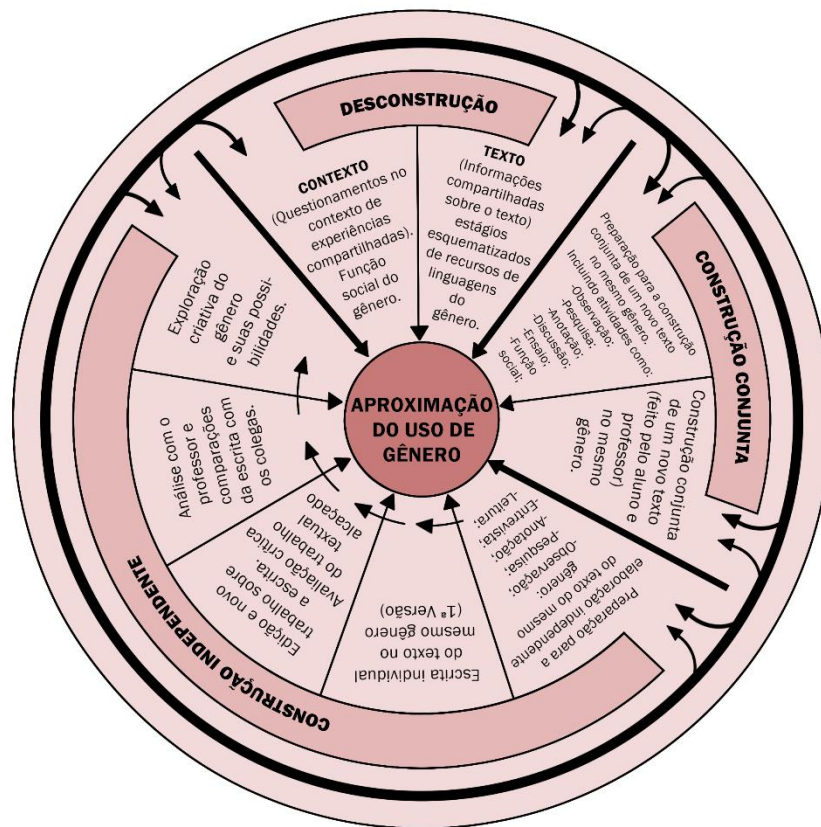
Halliday (2003, p. 195) assevera que os trabalhos atuais na teoria sistêmica “são direcionados para a construção de um modelo adequado de registro e gênero, levando em consideração o contexto da situação, a estrutura retórica do texto e a semiótica de nível superior que compõem o contexto da cultura”.

A partir de agora, destacamos algumas abordagens de autores na perspectiva da escola australiana que é o escopo deste trabalho. Martin (2000, p. 53) assegura que “gênero significa simplesmente uma classe de algo”, um conjunto de elementos com características comuns. Segundo ele, como uma definição eficaz, os linguistas funcionais têm caracterizado os “gêneros como processos sociais orientados a um fim e desenvolvidos em fases ou etapas” (MARTIN, 2000, p. 53). Em fases ou etapas porque, no geral, é necessária mais de uma fase para elaborar um gênero. Orientado para um fim, porque as fases ou etapas de desenvolvimento de um texto se realizam para cumprir um propósito ou objetivo social, porque se empregam

os gêneros em interação com os outros. Assim, o gênero é usado para abranger “cada tipo de atividade linguisticamente realizada que faz parte de nossa cultura” (MARTIN, 1985, p. 250).

Martin defende o ensino explícito dos gêneros e suas características textuais e linguísticas em que o professor e os objetos de ensino são elementos decisivos junto aos alunos. Para isso, apresenta os ciclos de ensino de gênero: a Desconstrução, a Construção Conjunta e a construção independente.

Figura 4 - Ciclo de ensino e aprendizagem



Fonte: Rose e Martin (2012, p. 64)<sup>20</sup>

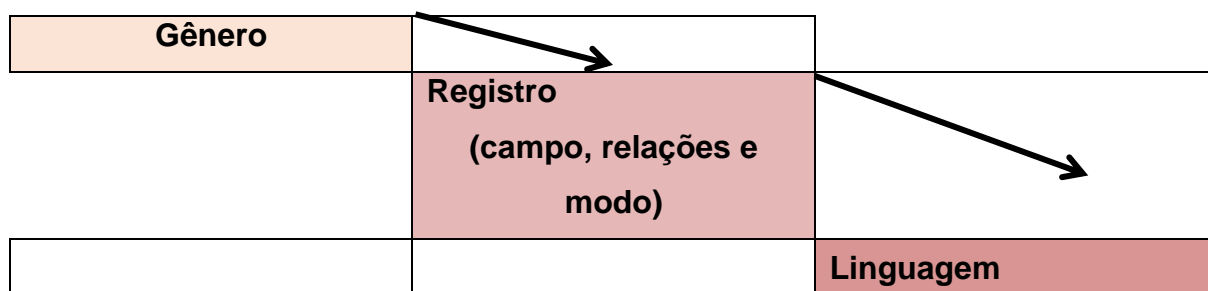
Na negociação do campo, professor e alunos especificam o objetivo da futura produção textual. Na Desconstrução, o professor apresenta detalhadamente modelos de gênero selecionado para produção, visando o entendimento em relação ao gênero

<sup>20</sup> Créditos da tradução, em todas as figuras nesta tese, para Ana G. Carvalho.

por parte do aluno. Na Construção Conjunta, o objetivo é a escrita do gênero pelo(a) professor(a) e seus alunos em conjunto. Cabe ao professor conduzir o processo de escrita e, na construção independente, fase final, o objetivo é fazer com que os alunos produzam seus textos, no entanto eles podem recorrer ao professor e seus colegas quando precisarem de orientação. A perspectiva de gênero defendida por Martin será explorada de forma mais abrangente no decorrer deste trabalho, no capítulo sobre a pedagogia de gêneros.

De acordo com Christie (2000), um gênero é realizado mediante combinações de diferentes valores de variáveis de registro. Estas são realizadas pela linguagem, sendo essa o meio através do qual se lê o registro e o gênero conforme demonstrado na Figura 5:

Figura 5 – Gênero, registro e linguagem



Fonte: Adaptação de Christie (2011, p. 9).

Para a autora, as escolhas são feitas em linguagem que expressa aspectos das três variáveis - campo, relações e modo -, e estas, por sua vez, são realizadas no tipo de texto específico ou gênero selecionado.

VIAN Jr. e Lima-Lopes (2005) discutem a perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais que os definem como um “sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos, tendo em vista que a teleologia ‘considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins’” (p. 29). As pesquisas de Martin sobre gêneros inserem-se na Escola de Sydney e têm originado trabalhos de origem sistêmico-funcional, tendo como alvo a língua inglesa em diferentes contextos. Assim, a perspectiva funcional “adotada nesses estudos tem como foco a organização da linguagem e sua relação com o uso e o modo como a

linguagem e o contexto social em que é produzida se inter-relacionam, de modo que um realize o outro” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 30).

De acordo com esses autores o “estudo do contexto de cultura envolve a observação de como a língua é estruturada para uso” e, para isso, “é necessário estudar interações autênticas e completas” de como as pessoas fazem isso. Para analisar o contexto cultura, “deve-se procurar descrever como o propósito geral da interação nos leva a organizar um texto em estágios, dado que não é possível transmitir todos os significados simultaneamente” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 31-32).

Diante disso, os autores afirmam que o “gênero se estrutura em estágios, conforme a definição proposta por Martin, que compreende um processo social orientado para um objetivo – teleológico, conseqüentemente –, organizado em estágios e realizado pelo registro (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 32).

Os mesmos autores (2005) corroboram os estudos desenvolvidos por Martin, aplicados em contextos de ensino primário e secundário, com um trabalho que perpassa o letramento de imigrantes e passa pela criação de materiais de inglês para fins acadêmicos. Para os autores os estudos sobre gêneros são “de extrema importância” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 45), pois podem ser direcionados em versões distintas como a divulgação aos profissionais de diversas áreas, com o objetivo de motivá-los a atingir seus objetivos de forma mais eficaz. Em contrapartida, “essa perspectiva teórica pode ser utilizada no ensino instrumental, para que os profissionais em serviço possam produzir textos de forma mais adequada” (2005, p. 45).

Para Coffin (2006), gênero, na tradição linguística funcional, refere-se à forma como os textos são estruturados de modo a cumprir o seu global, como contar uma história (um gênero relato), dar instruções (um gênero processual), explicar eventos passados (um gênero explicação), etc., Diferentes gêneros têm começos distintos, meios e fins, e esses elementos estruturais ou estágios podem ser identificados com base em mudanças nos padrões léxico e gramatical que se correlacionam com pontos de funcionamento em diferentes micro-funções no texto.

De acordo com Muniz da Silva (2007, p 23), “os gêneros na perspectiva sistêmico-funcional implicam o uso da linguagem para a realização de atividades culturalmente estabelecidas”. Para a autora, “as diferenças de propósitos, motivadas pelo contexto sociocultural, são refletidas na estrutura dos textos, que apresentam padrões de linguagem típicos para cada gênero” (MUNIZ DA SILVA, 2007, p. 23).

Ainda, segundo ela, “a estrutura linguística dos textos codifica os significados de contexto imediato cujas categorias – campo, relações e modo – descrevem a variação dos textos em termos funcionais” (MUNIZ DA SILVA, 2007, p. 23). A mesma autora observa que “para a LSF, a gramática é um recurso que constrói significado, o texto é uma escolha semântica no contexto social, e o gênero é o modo como usamos a língua para viver”, pois, segundo a autora, “interagimos no mundo por meio dos gêneros” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 27).

Para Meurer (2011, p. 187) o “gênero textual funciona como componente semiótico mediador das práticas sociais. Em sua função mediadora, o gênero nos permite recuperar conexões entre a ação individual e as estruturas sociais”.

O autor analisa aspectos de exemplares de gêneros diferentes com relação a sua interação com o contexto, utilizando a teoria da estruturação, mas também a noção de contexto da linguística sistêmico-funcional. Da teoria da estruturação, respaldado em Giddens (1979; 1984), ele adota “a noção de que o fluxo da vida humana – e esse fluxo inclui o uso de gêneros” se dá por práticas sociais, prescrições de papéis e estrutura social definida em termos de ‘regras e recursos’. Da linguística sistêmico-funcional Meurer adota a noção de estratificação, “que concebe o contexto como se bifurcando em *contexto de situação* e em *contexto de cultura*” (p. 176).

Para Meurer (2011, p. 177), “o princípio da estratificação é um dos parâmetros essenciais da linguística sistêmico-funcional, cuja função é inter-relacionar o texto, as significações e o contexto”. Os estratos envolvidos na produção e interpretação de significados incluem a fonologia, a léxico-gramática, a semântica, o contexto da situação e o de cultura. Para o autor, ao fazermos uso da linguagem por meio de diferentes gêneros textuais, acionamos todos esses estratos de forma simultânea, em todos os momentos. O pesquisador também defende que a LSF “tem avançado muito no estudo da linguagem relativamente à inter-relação com o contexto de situação”. As variáveis campo, relações e modo são vistas, segundo ele, como “responsáveis ou determinadoras” do registro usado em um texto, ou seja, a “configuração de elementos léxico-gramaticais convencionalmente usados na realização de uma determinada significação” (MEURER, 2011, p. 179).

Moyano (2013, p. 35), por sua vez, afirma que “um texto como unidade de sentido tem uma função social em um dado contexto, de maneira que os significados disponíveis para a sua construção são coerentes com esse”. Assim, “as descrições dos textos, necessariamente, devem se fazer em relação com as descrições dos



contextos sociais” (MOYANO, 2013, p. 35). A autora também afirma que o gênero produz “estruturas esquemáticas” (2013, p. 46), pois ao analisar um texto, “determinar a estrutura esquemática ou estrutura genérica permitirá inferir o tipo de atividade social, o propósito perseguido e o modo como esse se realiza em passos ou etapas em uma cultura dada” (p. 46). Mas, segundo ela, “também permitirá predizer os recursos linguísticos que, como realização do registro, encontram-se nos níveis semântico-discursivo e léxico-gramatical” (p. 46 e 47).

Diante disso, para a autora, a caracterização de um gênero “implica definir em que contexto como âmbito da cultura humana se realiza uma atividade social, em que tipo de situação social o registro (campo, relações e modo), com que propósito e que passos necessita realizar para consegui-lo” (MOYANO, 2013, p. 50). Apoiada em Eggins e Martin, Moyano defende que ideologia e poder atravessam completamente a língua e a cultura em todos os estratos, portanto, “dado que o gênero é entendido como processo social, a eleição de um gênero para a construção de um texto revela a existência de posições e interesses do discurso” (MOYANO, 2013, p. 57).

Espíndola e Silva (2013) comparam duas perspectivas de abordagem de gênero, a *clássica* e a *tipológica*. Clássica “por ser mais comumente compartilhada entre estudiosos brasileiros da LSF e por se aproximar mais de outras abordagens teóricas sobre o assunto” e tipológica “justificada pelo lugar periférico atribuído à noção propriamente dita de gênero, em função da relevância posta nos processos sociais que significam as atividades sociais do cotidiano” (p. 262). Assim, a partir dessas duas abordagens teóricas, “os gêneros textuais são produzidos para objetivos específicos nas práticas sociais da vida diária” (p. 296).

Bawarshi e Reiff (2013, p. 49) postulam que “as abordagens sistêmico-funcionais de gênero surgiram em parte como resposta à preocupação com a eficácia do letramento centrado no estudante e baseado no processo, com ênfase em ‘aprender fazendo’”. Para eles o ciclo de ensino e aprendizagem proposto por Martin “torna visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais” (p. 53).

Os mesmos autores salientam que o ciclo de ensino e aprendizagem não ficou isento de crítica, nem mesmo a visão de gênero sistêmico-funcional tanto pedagógica como teoricamente. Pedagogicamente, segundo eles, baseados em Cope e Kalantzis (1993), “os críticos se preocupam com o fato de tal abordagem ao ensino de gêneros promove uma ‘pedagogia de transmissão linear’ em que a forma textual geralmente é

apresentada de modo acrítico no estágio de modelagem” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 53). Para os autores, teoricamente, “os críticos observam que o modelo sistêmico-funcional não leva em conta o modo como os gêneros não só realizam, mas também ajudam a reproduzir a ideologia e o propósito social” (p. 54).

Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 55), embora essas críticas alcem discussões “sobre as abordagens sistêmico-funcionais da pedagogia de gêneros, a pesquisa e os debates dessa teoria foram essenciais para estabelecer de que modo os gêneros conectam sistematicamente propósitos sociais a ações sociais e linguísticas”.

Os pesquisadores da LSF respondem à crítica ao defenderem os gêneros como “peça central para o letramento” e colocaram em debate “o modo como os gêneros podem ser usados para ajudar os estudantes a obter acesso e utilizar com mais eficiência os sistemas de escolhas disponíveis aos usuários da linguagem”. Isso no que se refere à produção de sentido em contextos específicos (BAWARSHI e REIFF, 2015, p. 55).

Martin (2000) declara que o trabalho da Escola de Sydney tem vivenciado polêmicas, porque desafiou e continua desafiando os atuais entendimentos de ensino e aprendizagem em relação ao ensino e aprendizagem de alfabetização em todo o currículo. Segundo o autor, isso legitima a inovação provocada por esse trabalho e ele reforça que a mudança nunca é confortável, especialmente quando envolve atualização/reciclagem em um sistema que não oferece recursos para isso.

Para o autor, a Escola de Sydney se envolveu em alguns diálogos importantes entre linguística funcional e educação, e com estudos sociológicos e culturais no que se refere à política de alfabetização (MARTIN, 2000, p.83). Com base nisso, Martin acredita que a orientação dessa linguística fornece uma base mais sólida para a implementação de currículos espirais do que foi possível na alfabetização ao longo dos anos.

Muitos estudiosos, seguidos por Vian Junior e Lima Lopes (2005), também consideram haver limitações no trabalho de Martin com gêneros, pelo fato de ser uma teoria ainda em desenvolvimento em diferentes línguas, e o pesquisador precisar ter um conhecimento sobre a teoria sistêmica de Halliday. Martin sinaliza ser uma tarefa ambiciosa, pois as noções de linguagem, registro e gênero projetam diversos significados, mas, segundo ele, não é impossível de ser aplicada.

### 3.3 A ESCOLA DE SYDNEY: SURGIMENTO, PROJETOS E PEDAGOGIA

O caminho a ser percorrido nesta tese é definido aqui nesta seção. Os três projetos desenvolvidos pela Escola de Sydney são apresentados minuciosamente para que se possa entender o trabalho que foi desenvolvido pelos pesquisadores e, também, para entender a proposta do presente estudo.

O termo “Escola de Sydney” surgiu em 1994, com referência ao trabalho com linguagem e educação feito há pelo menos uma década no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney. O projeto se espalhou para escolas e universidades de toda a Austrália, tornando-se um movimento internacional, com o objetivo inicial de desenvolver uma pedagogia de escrita que permitisse a qualquer estudante ser bem-sucedido nas atividades exigidas pela escola. Os responsáveis pela proposta da pedagogia de gênero na abordagem sistêmico-funcional foi o grupo de pesquisadores formado por Rothery, Christie e Rose, liderados por Jim Martin.

A abordagem da Escola de Sydney, de acordo com Rose (2010d, p. 2), é projetada “explicitamente como intervencionista, seguindo a visão de Halliday de linguística como forma ideologicamente comprometida com a ação social”. O conceito de gênero como “um processo social orientado para um fim específico” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1) surgiu com as pesquisas dos tipos de escrita na escola primária. As estratégias de ensino para guiar os estudantes na escrita de diferentes gêneros ficaram conhecidas como “pedagogia baseada em gêneros”, sendo a ação docente nela embasada tida como a “pedagogia de gêneros”.

O projeto passou por três grandes fases: a primeira surgiu nos anos 80, denominada *Linguagem e poder social*; a segunda com a descrição dos gêneros que os alunos devem ler e escrever, nos anos 90, denominada *Escrever Corretamente*; por fim, ocorreu o desenvolvimento de uma metodologia para integrar leitura e escrita com a aprendizagem, na última década, denominada *Ler para Aprender*. O projeto tem como princípio básico que o ensino efetivo envolva os estudantes com o conhecimento explícito sobre a linguagem. No interior desses projetos, centenas de produções textuais produzidas pelas crianças em diversas disciplinas escolares foram analisadas e categorizadas com base nos propósitos comunicativos durante sete anos de pesquisa (ROTHERY, 1996).

O crescimento da Austrália, nos tempos modernos, demandou mais escolas e professores, e, com o passar do tempo, a expansão industrial passou a requerer mais

trabalhadores qualificados. Assim, as práticas pedagógicas foram orientadas de acordo com o construtivismo. O problema é que tal abordagem era orientada para os interesses da classe média e não para oferecer condições de acesso aos grupos marginalizados. Com isso, a educação que era dirigida a crianças imigrantes e indígenas não era suficiente para o que a vida social exigiria deles. Nesse contexto, a pergunta inquietante era como ensinar as crianças a escrever na escola.

A proposta de estudo da Escola de Sydney é baseada na Linguística Sistêmico-Funcional defendida por Halliday, na sociologia da educação com Bernstein e nas práticas de letramento escolar realizadas em escolas primárias e secundárias da Austrália.

O projeto resultou em bons resultados não apenas para as crianças em séries iniciais nesse projeto, mas também para estudantes da escola primária em geral. De 1990 a 1994, o projeto se expandiu para as escolas secundárias e se constituiu em uma metodologia utilizável por professores de quaisquer níveis de ensino.

De acordo com Rose e Martin (2012), a pedagogia de alfabetização baseada em gêneros nunca foi concebida apenas como um conjunto de estratégias que podem ser adicionadas à caixa de ferramentas de um professor, mas foi um projeto com o objetivo ambicioso de democratizar o sistema de educação. Para que isso fosse possível, a Escola de Sydney deteve-se não apenas nos tipos de escrita e leitura que as escolas propunham aos alunos, mas analisou também as oportunidades que as escolas criam para que os alunos desenvolvam suas habilidades.

O sociólogo educacional Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996) foi a principal inspiração para o desenvolvimento desse trabalho. Bernstein descreve o sistema educacional como um dispositivo pedagógico e o interpreta em três níveis: *regras de distribuição* que se referem à distribuição de conhecimento nos diferentes grupos de alunos, com a divisão entre trabalhos que requerem grau profissional em universidades, treinamento vocacional e prática trabalhista (sem necessidade de qualificação); *regras de recontextualização*, princípio-chave da teoria de Berstein por meio do qual se entende que o conhecimento produzido em um contexto é recontextualizado na educação como um tipo diferente de conhecimento; *regras de avaliação*, pois a avaliação é essencial para a educação em qualquer nível, de vez que determina se o estudante está apto a avançar na escola. Avaliações regulares e continuadas criam hierarquias de sucesso e falha em cada classe e modelam os alunos como mais ou menos bem-sucedidos (ROSE; MARTIN, 2012). Com isso, a

distribuição desigual de conhecimento produzido na escola parece ser natural e, como a desigualdade de oportunidades na sociedade é inevitável, esses são alguns elementos-chave do modelo de Bernstein.

A pedagogia de gêneros propõe fazer a distribuição de conhecimento na escola ser mais igualitária. Esse propósito de acordo com Rose e Martin (2012, p. 6) é coerente com as políticas pedagógicas da maioria dos países e da Constituição da UNESCO<sup>21</sup> para fazer “avançar o ideal de oportunidades de educacionais, sem levar em consideração raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social”. Nesse sentido, consoante esses autores, a pedagogia de gêneros é projetada para oferecer aos professores ferramentas que lhes permitam lidar com a desigualdade de acesso, com a melhoria de participação e dos resultados nas salas de aula com os grupos menos favorecidos, incluindo imigrantes e crianças da classe trabalhadora, em escolas rurais e urbanas e em comunidades indígenas. É uma pedagogia que propõe situações pedagógicas em que o aprendizado acontece por meio de tarefas, sejam elas simples ou complexas.

De acordo com Rose (2015b, p. 6), “um princípio fundamental da pedagogia de gênero é que os alunos devem ser preparados pelos professores antes de tentarem tarefas de aprendizagem”. Assim, a pedagogia da escrita do gênero prepara os alunos com a Desconstrução e Construção Conjunta de atividades, antes de tentar a escrita independente.

Sob a perspectiva da pedagogia de gêneros, ensinar significa preparar alunos para as tarefas de aprendizagem e permitir que eles as realizem, individualmente. Isso requer uma mudança de foco para essas fragilidades, para que todos possam realizar as atividades propostas, postulam Rose e Martin (2012). Os mesmos autores salientam a visão de Bernstein (1996), a de que a escola tem que ser responsável por não estimular nem propiciar as falhas individuais e nem fomentar as desigualdades.

A pedagogia de gêneros inclui aspectos positivos das pedagogias tradicionais, como aqueles em que o professor é um guia para o conhecimento escolar, e das pedagogias progressivas, que enfatizam a afirmação e o aprendizado de todos os alunos. Cabe salientar que a participação dos alunos durante a aula também influencia

---

<sup>21</sup> Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. UNESCO Brasília Office Representação da Unesco no Brasil BR/2002/PI/H/12. Artigo I Propósitos e funções. Parágrafo 2, letra (b).

no desempenho, pois ao participar mais assimilam melhor os conteúdos, já os que participam menos recebem menos benefícios da discussão. Assim, o grande diferencial da pedagogia de gêneros é o foco na preparação dos alunos para realizarem as tarefas com sucesso. Para Christie, em entrevista concedida para Flores e Manghi (2014, p. 255), quando se fala em Pedagogia de gêneros, falamos dos contextos em sala de aula em que os gêneros motivam as atividades.

Conforme Rose,

a pedagogia baseada em gênero foi projetada para permitir que os alunos façam conexões entre os repertórios de significados que trazem de sua experiência na família, comunidade, escola, local de trabalho e o reservatório de significados que evoluíram sociedades modernas para controlar os mundos sociais e naturais (ROSE, 2008, p. 13).

Para o autor, a base da investigação da pedagogia se preocupa, por um lado, em mapear os gêneros por meio dos quais o domínio é exercido, e, por outro lado, conceber estratégias pedagógicas que permitam a todos os aprendizes fazer desses gêneros parte de seus próprios repertórios. Assim, Rose (2015d, p. 23-24) afirma que o “resultado é uma pedagogia que permite aos professores orientar a aquisição bem sucedida do conhecimento através da leitura do currículo, e demonstrações de conhecimento por escrito, não apenas para a elite, mas para todos os alunos da escola”.

Para Gouveia (2013), conhecer os gêneros escolares em uso em cada uma das disciplinas curriculares e promover na escola, nas várias disciplinas, um ensino baseado em gêneros não só garantirá melhores produtores textuais, como também melhores alunos. Segundo o autor, a experiência com os gêneros desenvolve as capacidades e habilidades mentais dos alunos e promove a aquisição das estruturas esquemáticas e padrões de língua característicos das várias disciplinas.

O grande diferencial da pedagogia de gêneros é o foco na Preparação e Elaboração que envolve tarefas para os alunos, como ouvir as informações do professor em fases de preparação, ou participar das discussões em fases de elaboração. Conseqüentemente, as preparações devem ser projetadas para construir entendimentos que já são compartilhados entre professores e alunos, e as elaborações devem ser projetadas para construir o conhecimento a partir dos os entendimentos já obtidos com a tarefa de aprendizagem central.

Diante disso, a sequência de fases em uma atividade de aprendizagem também pode ser modelada como um ciclo, e essa elaboração do ciclo forma uma base para preparar o seguinte, conforme Figura 6.

Figura 6 – Ciclo de atividade para aprender



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 12).

Na sequência, o elemento que segue a avaliação é a Elaboração. O sucesso em uma atividade promovida pelo professor proporciona o entendimento e motiva o aluno a ir para o próximo passo na aprendizagem. Resumindo, é possível perceber cinco passos comuns nas atividades de aprendizagem, que segundo Rose (2015d), podemos nos referir como fases de uma atividade pedagógica, que são: a preparação dos alunos; o foco fornecido pelo professor; a tarefa dos alunos; a avaliação dessa tarefa e a sua elaboração (Figura 7).

Figura 7 – Cinco fases de uma atividade de aprendizagem



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 11), Rose (2015d, p.10).

À medida que cada ciclo de atividade de aprendizagem acontece, tendo por base os ciclos anteriores, as sequências de ensino assumem a forma de um currículo em espiral. Uma tarefa passa a ser mais difícil do que anteriormente realizada, bem como as habilidades e o conhecimento dos alunos se acumulam, o que pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 – Currículo espiral de ciclos de aprendizagem



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 12).

A prática individual e guiada, conforme Rose e Martin (2012), é uma atividade comum em qualquer pedagogia (tradicional ou construtivista), ou seja, dar tarefas que estão além da competência individual do aluno, em uma sucessão crescente de complexidade de atividade. Contudo, relatórios de observação demonstram que a divisão em grupos de alunos de acordo com suas habilidades é comum nas séries iniciais, mas apresenta poucos benefícios em outros grupos de estudantes.

Já a pedagogia de gêneros parte do princípio de que todos os estudantes devem receber tarefas do mesmo nível e que os professores precisam de estratégias para lidar igualmente com eles. Isso é realizado pela análise da natureza de cada tarefa com uma sequência de atividades de aprendizagem que permite a todos os alunos fazerem as atividades com sucesso. O objetivo, portanto, é igualar alunos com altas e baixas habilidades e não diferenciá-los ainda mais.

Oferecer uma atividade em um nível mais alto com o auxílio do professor é um método mais eficaz para Rose e Martin (2012) do que oferecer a prática em um nível



mais baixo e individual. É claro que, sem a ajuda do professor, os alunos não conseguirão atingir o mesmo nível do que com a sua ajuda, o que Vygotsky defende em sua teoria da Zona de Desenvolvimento proximal<sup>22</sup>. Para o psicólogo e pensador, o segredo é se beneficiar das diferenças e apostar no potencial de cada aluno.

Outra dimensão relevante do trabalho de Bernstein são os diferentes tipos de conhecimento associados a diferentes modelos de aprendizagem. Esse autor faz a distinção entre o conhecimento adquirido no dia a dia com a família e amigos, o que chama de “discurso horizontal” por ser adquirido por meio de experiências práticas, no contexto da vida cotidiana, e o conhecimento adquirido na escola, chamado “discurso vertical”, correspondente à teoria, porque é teoricamente organizado acima e além dos contextos em que serão aplicados (contextos de tecnologia e burocracia) e tem de ser aprendido pelos alunos alfabetizados em instituições de ensino (ROSE; MARTIN, 2012). Os autores ratificam que esses dois tipos de conhecimento fazem parte dos currículos escolares, sendo que, no início da vida escolar, o Foco está no desenvolvimento do aluno como um todo e, no final, no seu aprendizado acadêmico. Para eles, a pedagogia de gêneros é elaborada para funcionar em e resolver os problemas de todos os setores de aprendizagem.

Outra questão importante para Rose e Martin é a tarefa da aprendizagem de linguagem, pois partem do princípio de que ensinar um assunto ou habilidade envolve ensinar por meio da língua, embora alfabetizar envolva explicitamente ensinar sobre a linguagem como ela é. Todavia para ensinar língua e alfabetizar, efetivamente, é preciso de uma boa compreensão de como a linguagem funciona, usando a metalinguagem para falar sobre isso com os alunos.

De acordo com Rose e Martin (2012, p. 18), “a pedagogia de gêneros cresceu a partir de uma concepção de como os falantes usam a linguagem em sua vida social (uma teoria da função da linguagem), e mais especificadamente fora da linguística sistêmico-funcional”. Halliday se interessou pela linguística como uma ferramenta para mostrar aos alunos como usar a linguagem de forma eficaz. Os autores relatam, todavia, que a descrição feita no livro *Learning to Write, Reading to Learn* (2012) é

---

<sup>22</sup> Vygotsky (1996), afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento.

menos detalhada, ainda que suficiente para os professores a usarem com seus alunos.

Para começar, foi introduzido o modelo da linguagem funcional por quatro perspectivas: *as funções gêmeas da linguagem* – para falantes e escritores e leitores interagirem uns com os outros, e para representarem suas experiências uns com os outros; *o contexto social da linguagem*, incluindo relação entre falantes, escritores e leitores e as atividades em que eles estão envolvidos; *a organização da linguagem e os níveis de texto, frase e palavra* e *a relação entre o sistema da linguagem e os textos reais que falamos, lemos e escrevemos* (ROSE; MARTIN, 2012).

É fundamental saber que, quando se fala, lê ou escreve, estamos fazendo duas coisas simultaneamente: “a pessoa interage com uma ou mais pessoas e interage com alguma coisa, isto é, ambas estão decretando uma relação social e dizendo alguma coisa sobre sua experiência” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 19).

Rose e Martin (2012, p. 21) veem o “texto e a oração como unidades com diferentes tamanhos, mas salientam que a relação entre discurso e gramática não se dá simplesmente pelo tamanho, pois vários padrões de significado em todo o texto são expressos por padrões de palavras em orações”. Para esses autores, a palavra é entendida como um padrão de sons ou letras, e integram a *fonologia* e a *grafologia*. A fonologia inclui sons em palavras e tons altos e baixos, e a grafologia inclui letras em palavras e padrões como a pontuação entre frases e parágrafos.

Assim, padrões de significado ao nível do texto são conhecidos como discurso, no nível da oração são conhecidos como gramática e os padrões de sons ou letras são conhecidos como fonologia ou grafologia (ROSE; MARTIN, 2012, p. 21). Realização é o nome dado para a relação entre esses níveis, em que padrões de significado no discurso são percebidos na gramática, e nesta são percebidos como padrões de fonologia ou da grafologia. Conseqüentemente, aprender a falar, ouvir, ler e escrever não é uma tarefa que pode ser considerada fácil.

### **3.3.1 Conhecimento sobre pedagogia**

Rose e Martin (2012, p. 304) veem como foco central no que diz respeito à educação “a desigualdade entre os estudantes em relação às atividades de aprendizagem da escola, incluindo tanto o aprendizado em sala de aula como o aprendizado individual por meio de leitura”. Para eles, baseados em autores como

Adams (1990); Williams (1995); Hasan (2009); Hattie (2009); Bernstein (1990) e Nuthall (2005), essa desigualdade tem início com diferentes experiências de leitura, em casa, de pais para filhos envolve orientações associadas ao significado, ao invés de capacidades de aprendizagem inatas, sendo agravada ao longo dos anos de escolaridade pela ineficácia das práticas de ensino que visam a neutralizar essas diferenças. A desigualdade de participação propicia sucesso e fracasso e círculos de inclusão e exclusão na escola e em cada sala de aula, possibilitando a construção da identidade das crianças como aprendizes mais ou menos bem-sucedidos, como diagramado na Figura 9.

Figura 9 – Relações entre a participação em sala de aula e o sucesso educacional



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 305).

Baseados em Bernstein, Rose e Martin (2012); Rose (2015a, Book 1) apontam que a internalização dessa relação pelos estudantes serve para naturalizar a grave desigualdade dos resultados escolares, fazendo pressão nas escolas e nos professores para melhorar o ensino de letramento. Na visão desses autores (2012, p. 305), “a desigualdade de resultados é mantida ao não ensinar explicitamente a todos os estudantes as habilidades que eles necessitam para ler e escrever o currículo independentemente em cada etapa escolar”.

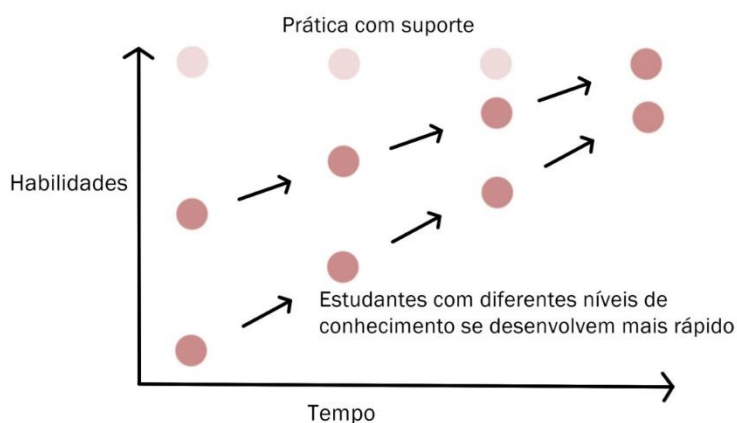
Segundo Rose e Martin (2012), é preciso apresentar atividades de ensino que possam munir todos os estudantes de habilidades necessárias para o sucesso, podendo elas serem integradas com o ensino do currículo em todos os níveis

escolares. A avaliação, dessa forma, classifica os estudantes de acordo com as experiências anteriores que eles trazem para a tarefa e a desigualdade pode ser reduzida, na interpretação desses autores, ao preparar adequadamente todos os estudantes para cada tarefa de aprendizagem.

Para apresentar preparações eficazes para a tarefa de aprendizagem de linguagem, Rose e Martin (2012, p. 307) seguiram o conceito de “orientação por meio de interação em contexto de experiência compartilhada” das observações de Halliday (1993) e Painter (1986) sobre aprendizagem de língua em casa. Com isso, a orientação realizada interativamente possibilita aos estudantes atingirem resultados além do esperado, bem como a repetição orientada de tarefas mais difíceis apresenta melhores resultados do que tarefas fáceis realizadas individualmente. Quando bem orientados, todos os alunos de uma turma têm condições de realizar as mesmas tarefas, mesmo de alto nível, embora com diferentes níveis iniciais de habilidade.

Para Rose e Martin (2012), com o passar do tempo, a prática conjunta repetida torna a desigualdade menor entre os estudantes, como mostra a Figura 10.

Figura 10 – Diminuindo a distância com repetição orientada

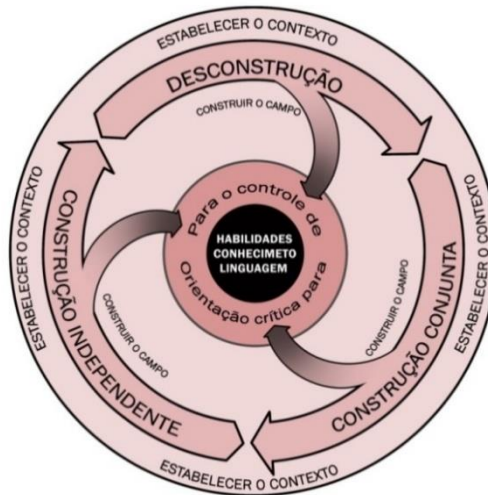


Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 307); Rose (2015, Book 1, p. 7).

Nas primeiras duas fases do projeto Escola de Sydney - *Linguagem e Poder Social e Escreva Certo* -, um ciclo de ensino e aprendizagem (CEA) foi delineado e aperfeiçoado pelos professores para orientar os estudantes a escrever os gêneros da escola com êxito. Nesse ciclo, a tarefa final dos estudantes foi a Construção Independente do gênero em foco, que incluiu, inicialmente, a Desconstrução de um texto modelo e, após, a Construção Conjunta de um novo texto pela turma, orientada

pelo professor em interação com os estudantes. A versão *Escreva Certo* do ciclo está apresentada na Figura 11.

Figura 11 – Ciclo de ensino e aprendizagem para a escrita de gênero



Fonte: Traduzida de Rose (2015, p. 5).

Segundo Muniz da Silva (2015),

o ciclo de aprendizagem baseado em gêneros requer a troca de responsabilidade entre professores e estudantes, pois o professor fornece todo o suporte de que os estudantes precisam para se aproximarem e se apropriarem dos gêneros, e os estudantes também assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 19).

Ainda, para a mesma autora, a utilização do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula faz com que o professor (a) comprove a “compreensão dos estudantes, (b) engaje-os no processo de aprendizagem, (c) estimule-os a pensar sobre o tema em questão e (d) aplicá-lo à própria experiência” (2015, p. 26).

Mendes (2014, p. 41) afirma que “o ciclo de ensino da pedagogia de gêneros utiliza estratégias que apoiam claramente todos os alunos na elaboração de tarefas complexas de leitura e de escrita em etapas sustentadas”. Isso porque em cada etapa o aluno é orientado pelo professor como proceder.

Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 53), “o ciclo ensino-aprendizagem torna visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais”.

Na fase mais recente do projeto, a pedagogia da escrita foi estendida para

integrar a leitura e a escrita no ensino do currículo em todos os anos no Programa *Ler para Aprender*. A essência está em preparar todos os estudantes para ler os textos do currículo e para utilizar em seus textos aquilo que aprenderam lendo.

Rose assevera que

[E] estendendo o princípio de supervisão através de interação compartilhada, a metodologia *Ler para Aprender* é projetada para aprimorar a aquisição de padrões de língua escrita através de experiência com exemplos contextualizados. O foco das atividades em *Ler para Aprender* vai além dos fatores gerais que são típicos do gênero, e focam intensivamente em padrões variados exemplificados no texto sendo estudado. Ensinando estratégias desenvolvidas nesse programa, fornece-se diferentes níveis de apoio para os alunos reconhecerem e se apropriarem de padrões de sentido (ROSE, 2010, p. 7).

Consoante Rose e Martin (2012, p. 309), a Pedagogia de Gêneros criada por seu grupo de trabalho implementa relações entre as modalidades pedagógicas – falada, escrita, visual e manual – a fim de maximizar a eficácia das atividades de aprendizagem. O discurso falado de sala de aula é cuidadosamente desenhado para envolver todos os estudantes com êxito nas tarefas de leitura e escrita. O ponto de partida é a preparação oral para a leitura, seguida pela leitura em voz alta, e depois a discussão oral dos significados no texto.

Para Souza e Silveira (2014, s/p), ao propor tal modelo para o ensino de língua, “os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam as possibilidades que este tem de configurar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar”.

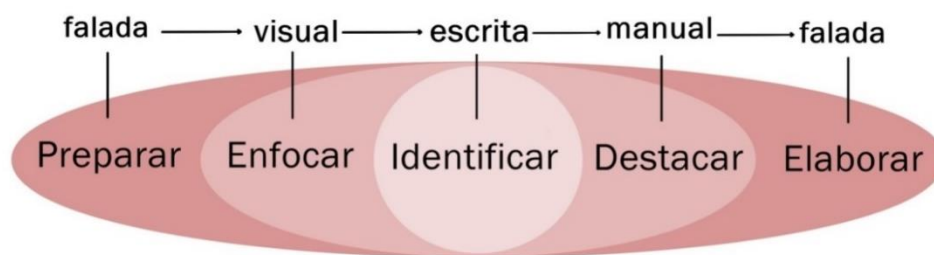
A leitura e a discussão dos textos conduzem às atividades de escrita, nas quais os estudantes são orientados a usar os recursos da linguagem que eles aprenderam ao ler, por meio de uma discussão mais aprofundada. A atividade manual também é implantada para dar aos estudantes maior controle sobre a leitura e a escrita, utilizando canetas marca-texto, cartolina e tesoura, e quadros brancos, pincéis para quadro branco e apagadores.

As três etapas da pedagogia envolvem a construção de campo, para que os alunos estejam familiarizados com o conteúdo dos textos que estão lendo e escrevendo, e contextualização para que os alunos compreendam o propósito social do gênero. O objetivo final do ciclo é que os alunos assumam o controle do gênero, tanto em termos de ser capaz de escrevê-lo e também refletir criticamente sobre o seu papel (ROSE, 2008). Os autores ressaltam que essas etapas não são fixas e podem

ser adaptadas de acordo com as necessidades da turma (MARTIN; ROSE, 2005, 2007a).

Rose e Martin (2012) defendem que a pedagogia de gêneros promove relações entre modalidades pedagógicas como a fala, a escrita, a visão e manual. A integração dessas modalidades é mais estreitamente projetada na Leitura Detalhada, na qual o professor prepara oralmente e realiza a atenção visual dos estudantes nas palavras, assim os estudantes identificam as palavras escritas e as destacam manualmente e, por fim, o professor e os estudantes elaboram oralmente o significado delas. Esses cinco movimentos entre as modalidades falada, visual, escrita e manual são demonstrados na Figura 12.

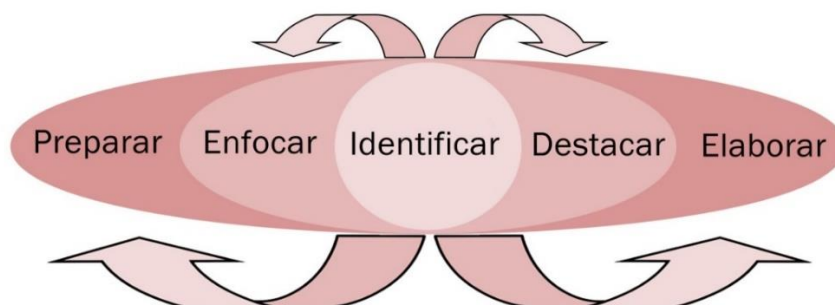
Figura 12 – Modalidades pedagógicas nos ciclos de Leitura Detalhada



Fonte: Traduzida de Rose e Martin, (2012, p. 309).

Rose e Martin (2012) argumentam que a atenção dos estudantes é direcionada, no início, auditivamente para a preparação falada, e então visualmente para as palavras na página. As palavras são lidas em voz alta por um estudante e reformuladas pelo professor no sentido de destacar, o que melhora a percepção das palavras pelos estudantes, habilitando-os para participar da elaboração. Estas relações entre modalidades pedagógicas estão esquematizadas na Figura 13.

Figura 13 – Funções das modalidades pedagógicas nos ciclos de Leitura Detalhada



Fonte: Traduzida de Rose e Martin, (2012, p. 310).

De acordo com Rose (2015d), essas modalidades são como fases da atividade pedagógica e, ainda, o autor afirma que para preparar todos os alunos para ter sucesso com cada tarefa de aprendizagem, é essencial que os professores compreendam a natureza da tarefa.

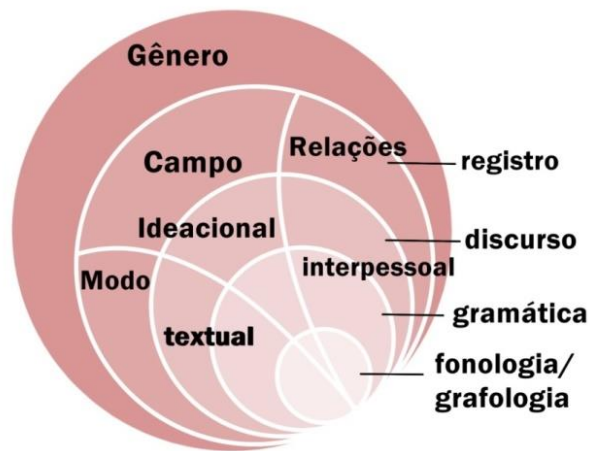
Rose e Martin (2012) explicam que essas práticas pedagógicas têm como propósito dar acesso a todos os estudantes ao mesmo nível de conhecimento do currículo. Dessa forma, os estudantes adquirem entendimento sobre a linguagem nos níveis de gênero, registro, discurso, gramática e grafologia/fonologia. Esse conhecimento é explícito em cada um desses níveis por meio de uma metalinguagem pedagógica organizada e consistente, para ler e escrever os textos em conjunto.

Christie (2011) declara que dois temas amplos são merecedores de se mencionar pela relevância para a teoria da pedagogia de gêneros. O primeiro é a noção de metafunções e, o segundo, é a noção de registro, os quais foram desenvolvidos por Halliday.

A metalinguagem, inspirada no modelo de linguagem no contexto social da LSF, inclui três tipos de metafunções: interpessoal, ideacional e textual, realizadas como modelos do discurso, gramática e grafologia/fonologia, que representam as variáveis *relações* (as relações sociais dos participantes), *campo* (atividades realizadas pelo participante) e *modo* (apresenta significado como texto no contexto). Estas três dimensões do registro se entrelaçam em cada gênero, que Martin e Rose definem como um “processo social em estágios e orientado para objetivos” (2012, p. 310), modelado na Figura 14.



Figura 14 – Linguagem em contextos sociais



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p. 310)

Usando essa abordagem para a análise do discurso, na primeira fase do projeto foi identificado um conjunto de gêneros que era esperado que os estudantes escrevessem na escola primária. Seus propósitos, etapas e principais características linguísticas foram descritos. Os principais gêneros e seus propósitos estão condensados no Quadro 1.

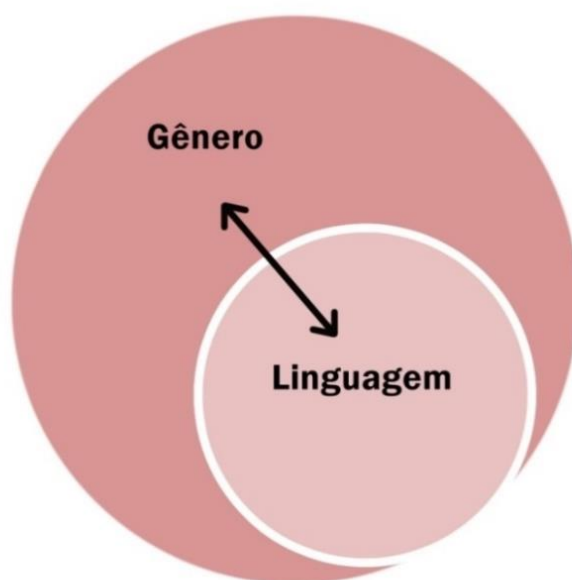
Quadro 1 – Gêneros básicos na escola primária

	<b>Gênero</b>	<b>Propósito</b>
<b>Estórias</b>	narrativa de acontecimentos narrativa de problemas episódio/incidente exemplo	recontar eventos resolver uma complicação compartilhar uma reação emocional julgar caráter ou comportamento
<b>Fatos</b>	descrição relato explicação procedimento protocolo	descrever coisas específicas descrever e classificar coisas gerais explicar sequências de eventos como realizar uma atividade o que fazer e o que não fazer
<b>Argumentos</b>	exposição discussão	argumentar em favor de um ponto de vista discutir dois ou mais pontos de vista

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, (2012, p. 311).

Conforme Rose e Martin (2012, p. 311), “os gêneros foram modelados como padrões de configurações linguísticas – os gêneros consistem em significados, e os significados constroem o gênero, localizados para os autores no contexto de cultura” como na Figura 15.

Figura 15 – Gênero realizado por meio da linguagem - a linguagem construindo o gênero



Fonte: Traduzido de Rose e Martin, (2012, p. 312).

Na segunda fase do projeto *Escreva Corretamente*, a análise de tarefas de aprendizagem foi ampliada para os tipos de conhecimento que se esperava que os estudantes adquirissem no currículo escolar (Rose; Martin, 2012). Os gêneros que os estudantes leem ou escrevem em cada disciplina do Ensino Médio foram identificados juntamente com os seus propósitos, etapas e características linguísticas, formando o que foi denominado pelos autores como “Família de Gêneros”.

Os principais gêneros foram classificados como uma tipologia na Figura 16.

Figura 16 – Mapa dos gêneros na escola



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 312); (Rose, 2015e, p. 12).

O mapa é apresentado como uma série de escolhas sobre os propósitos do texto que estamos lendo ou escrevendo. De acordo com Rose (2015b, Book 2), esse mapa é primeiro passo no planejamento de aulas e cada parte do mapa é definida como um conjunto de perguntas sobre a finalidade social e estrutura de cada texto, que leva a identificar o gênero.

O segundo nível da metalinguagem são os nomes das etapas que cada gênero vai ter de acordo com a proposta social: Estórias (Quadro 2), Histórias (Quadro 3), Explicações (Quadro 4), Procedimentos (Quadro 5), Relatórios (Quadro 6), Argumentos (Quadro 7) e Respostas ao texto (Quadro 8). Esses quadros, apresentados a seguir, incluem os gêneros, as etapas, juntamente com o propósito de cada um, pois todo texto passa por uma série de etapas para alcançar seu propósito. Para cada gênero, essas

etapas são mais ou menos previsíveis como, por exemplo, as etapas conhecidas por Orientação, Complicação e Resolução de uma narrativa. Qualquer texto tem mais de um propósito, mas é o objetivo central que determina as etapas que o texto passa para alcançá-lo. No Quadro 2, a apresentamos a família das estórias.

Quadro 2 – Gêneros e etapas: Estórias

<b>Estórias</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Relato</b>	Narrar eventos	Orientação Registro de eventos
<b>Narrativa</b>	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
<b>Exemplo</b>	Julgar o caráter ou o comportamento de um ser em uma estória	Orientação Incidente Interpretação
<b>Episódio</b>	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação Evento marcante Reação

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130), Rose (2015d, p. 5).

As estórias geralmente começam com um estágio de orientação, que define o contexto e os personagens. As etapas que se seguem dependem do propósito específico da estória, tendo como objetivo principal o entretenimento. A diferença principal da narrativa, em relação aos outros gêneros, é a presença da complicação, que, na verdade é o ápice dos eventos que necessitam de uma resolução (nem sempre presente).

No Quadro 3, apresentamos os gêneros da família das histórias.

Quadro 3 – Gêneros e etapas: Histórias

<b>Histórias</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Relato autobiográfico</b>	Recontar os eventos da própria vida	Orientação Registro de etapas
<b>Relato biográfico</b>	Recontar estágios da vida de alguém	Orientação Registro de etapas
<b>Relato histórico</b>	Narrar acontecimentos históricos	Circunstâncias Registro de etapas
<b>Casos/ acontecimentos históricos</b>	Explicar acontecimentos históricos	Circunstâncias Relato de etapas

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130); Rose (2015d, p. 5).

O gênero das histórias foca os relatos autobiográficos, em que o autor conta os principais eventos de sua vida; os relatos biográficos que estabelecem as fases da vida de uma pessoa e os relatos históricos, que estabelecem as fases em um período da história de um país, do mundo ou das civilizações.

No Quadro 4, apresentamos os gêneros da família das explicações.

Quadro 4 – Gêneros e etapas: Explicações

<b>Explicações</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Explicação sequencial</b>	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
<b>Explicação condicional</b>	Apresentar causas alternativas e efeitos	Fenômeno Explicação
<b>Explicação fatorial</b>	Explicar várias causas	Fenômeno Resultados
<b>Explicação consequencial</b>	Explicar múltiplos efeitos	Explicação Fatores

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130); Rose (2015d, p.5).

As explicações também têm duas etapas: fenômenos e explicações. O fenômeno é o que é explicado, e pode ser um parágrafo ou apenas uma frase. Já as explicações apresentam três tipos: a sequencial, que explica uma sequência de eventos, em que as fases geralmente são etapas na explicação; a fatorial, que explica múltiplas causas de um efeito e cada fase é um fator na explicação; e a consequencial, que explica múltiplos efeitos de uma causa e cada fase é uma consequência na explicação (Rose, 2015, Book 2, p. 16). São gêneros específicos da área das ciências naturais e dos fatos físicos.

No Quadro 5, apresentamos os gêneros da família dos procedimentos.

Quadro 5 – Gêneros e etapas: Procedimentos

<b>Procedimentos</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Procedimentos</b>	Apresentar como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
<b>Relação de procedimento</b>	Narrar experiências e observações	Propósito Métodos Resultados
<b>Protocolos</b>	Instruir o que fazer e o que não fazer	Lista

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130); Rose (2015d, p.5).

Os procedimentos objetivam regulamentar atividades, indicar como fazer uma tarefa. Os gêneros de procedimentos incluem os que instruem como realizar uma tarefa ou atividade, o relato de procedimento que apresenta como um procedimento foi realizado, dizendo os passos que devem ser seguidos em um procedimento e o protocolo que ensina como fazer e como não fazer alguma coisa, como aviso e regras. Os protocolos não são sequenciados no tempo, eles geralmente consistem em uma simples lista de regras ou avisos (Rose, 2015, Book 2, p. 20).

No Quadro 6, apresentamos os gêneros da família dos relatórios.

Quadro 6 – Gêneros e etapas: Relatórios

<b>Relatórios</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Relatórios descritivos</b>	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação Descrição
<b>Relatórios Classificativos</b>	Classificar e descrever mais de um fenômeno	Classificação Descrição: tipos
<b>Relatório de Composição</b>	Descrever a totalidade das partes	Classificação Descrição: partes

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130); Rose (2015d, p.5).

Os relatórios classificam e descrevem coisas e apresentam dois estágios previsíveis: a classificação e a descrição. Um relatório descritivo classifica e descreve um tipo de coisa, e as fases especificam o que está sendo descrito (por exemplo, aparência e comportamento, no caso de relatórios que descrevem animais; relatórios sobre a sociedade podem incluir fases como localização, economia, organização social, religião, ... Um relatório classificador classifica diferentes tipos de coisa, e cada fase da Descrição é um tipo de entidade. Já um relatório composicional descreve as partes de um todo, então cada fase da etapa da Descrição refere-se a uma parte desse todo (Rose, 2015, Book 2, p. 18).

No Quadro 7, apresentamos os gêneros da família dos argumentos.

Quadro 7 – Gêneros e etapas: Argumentos

<b>Argumentos</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Exposição</b>	Defender um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
<b>Discussão</b>	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130); Rose (2015d, p.5).

Os gêneros argumentativos argumentam em favor de um ponto de vista ou discutem dois ou mais pontos de vista. Os dois principais gêneros argumentativos são as exposições e as discussões. As exposições são textos que defendem apenas um ponto de vista, afirmando uma posição ou Tese, que deve ser apoiada por uma série de Argumentos, e concluídas com a Reafirmação da Tese. Já as discussões são textos que debatem dois ou mais pontos de vista sobre uma questão, começando pela declaração da Questão, em seguida apresentando as diferentes versões do debate, e concluindo com uma Solução para o debate, julgando qual lado é válido (Rose, 2015, Book 2, p. 22).

A família dos argumentos requer de quem produz o texto, conhecimento suficiente para sustentar a(s) tese(s), motivo pelo qual não é um dos primeiros a serem trabalhados na escola. Para produzi-los, os alunos precisam ter em mente relações lógico-semânticas bem claras como, por exemplo, causa e efeito.

No Quadro 8, apresentamos os gêneros da família das respostas ao texto.

Quadro 8 – Gêneros e etapas: Respostas ao texto

<b>Respostas ao texto</b>		
<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>Resenha</b>	Avaliar uma obra literária	Contexto Descrição do texto Julgamento
<b>Interpretação</b>	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
<b>Pessoal</b>	Reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130), Rose (2015d, p.5).

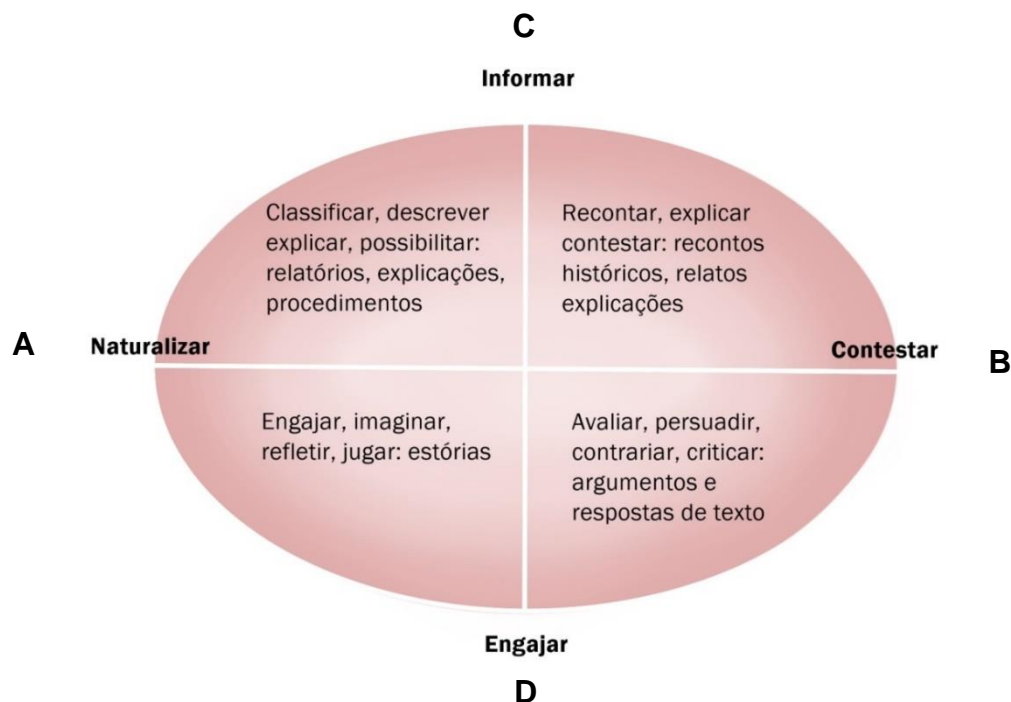
Respostas avaliam textos, incluindo respostas pessoais que expressam sentimentos sobre um texto; revisões que descrevem o texto e fazem um julgamento sobre ele; e interpretações que interpretam a mensagem de um texto. São gêneros frequentemente empregados no processo de ensino e aprendizagem.



A gama de gêneros descritos na pesquisa da Escola de Sydney é grande e diversificada, mas ainda é apenas uma fração do repertório de gêneros disponíveis para membros de uma cultura (ROSE, 2010d, p.1).

Um enfoque do projeto *Escreva Certo* foram os recursos para interpretar e contestar o conhecimento bem como descrever e explicar os mundos natural e social. Esta perspectiva foi apresentada como uma topologia de tendências (Figura 17).

Figura 17 – Gêneros e tipos de conhecimento no currículo escolar



Fonte: Traduzido de Rose (2015c, p. 7).

A topologia apresentada na Figura 17 organiza os gêneros de acordo com suas características e objetivos ao longo de dois eixos: AB e CD. O eixo AB parte de naturalização do conhecimento para a contestação desse conhecimento. Já o eixo CD, parte da simples informação e chega até o engajamento. Criam-se assim quatro quadrantes: AC com textos que classificam, descrevem, explicam, possibilitam como os relatórios, as explicações e os procedimentos; AD com textos que engajam, imaginam, refletem e julgam como as estórias; CB com textos que recontam, explicam e contestam como os relatos históricos, relatos e explicações, e BD com textos que avaliam, persuadem, contrariam e criticam como os argumentos e as respostas ao texto.

No entanto, de acordo com Rose e Martin (2012), essas categorizações são apenas tendências. Por exemplo, os textos no canto superior esquerdo tendem a apresentar a informação científica ou tecnológica como fato, mais natural do que contestável, de modo que as hipóteses científicas contestadas muitas vezes se destacam como notáveis.

Por outro lado, esperamos que os textos históricos no canto superior direito se posicionem em relação a outros pontos de vista, de forma mais ou menos explícita, pois se o histórico é apresentado apenas como fato, ele pode ser considerado como parcial, injusto e tendencioso.

Os argumentos e as críticas de leitura são, por definição, contestações a outras vozes, mas podem fluir com tanta naturalidade e parecer incontestáveis. Já as histórias podem tecer os julgamentos de seus escritores nos eventos tão perfeitamente que o leitor dificilmente percebe que eles são moralizantes.

Um determinado texto pode ser posicionado ao longo desses dois eixos, em direção a seus centros ou suas margens, pois todo gênero tem múltiplos propósitos, histórias e argumentos, por exemplo, podem informar os leitores, além de envolvê-los.

Em conformidade com Rose e Martin (2012, p. 313), à medida que o projeto se desenvolveu, uma metalinguagem pedagógica foi criada para que os professores analisassem textos, planos de aula e a compartilhassem com os estudantes em sala de aula. No nível do contexto, essa metalinguagem inclui a finalidade da escrita, as etapas e fases do gênero, campo, relações e modo; no nível da gramática, inclui conhecimento sobre as estruturas e funções das orações, grupos de palavras e palavras, ampliações do significado na escrita, e metáfora lexical e gramatical. No nível do discurso, incluem-se conhecimento sobre os sistemas de significado interpessoal, ideacional e textual que organizam os textos escritos e estabelecem trocas em sala de aula.

As três dimensões da prática pedagógica descritas na pesquisa da Escola de Sydney são descritas por Rose e Martin (2012) e Rose (2015d) como: *relações pedagógicas entre professores e estudantes e entre estudantes; atividades pedagógicas e sequências de atividades, nos níveis dos programas do currículo atividades de aula e interações em sala de aula; e modalidades pedagógicas, incluindo fala, leitura, escrita, visualização de imagens e prática manual*. Essas três dimensões se correlacionam com as relações, o campo (atividades) e modo (modalidades) dos contextos escolares, conforme Figura 18.

Figura 18 – Dimensões da prática pedagógica



Fonte: Traduzido de Rose e Martin, (2012, p. 313).

As relações entre essas variáveis pedagógicas de registro e sistemas semânticos do discurso são esquematizados no Quadro 9.

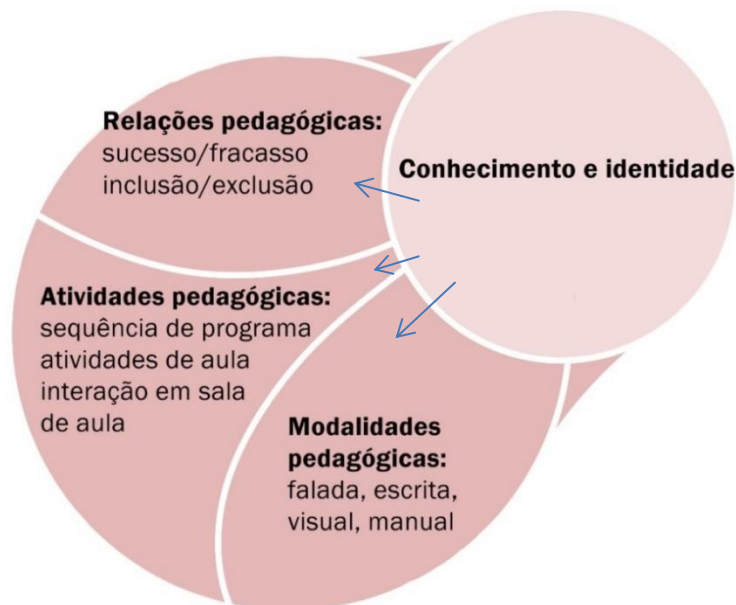
Quadro 9 – Relações entre essas variáveis pedagógicas de registro e sistemas semânticos do discurso

<b>Registro</b>	<b>Atividades Pedagógicas</b>	<b>Relações Pedagógicas</b>	<b>Modalidades Pedagógicas</b>	<b>Conhecimento</b>
<b>Discurso</b>	Fases de aprendizagem e lições de atividades	Participação de professores/alunos trocas	Fontes e vetores de significado	Itens e suas relações como a atividade se desenrola

Fonte: Traduzido de Rose (2015d, p. 11)

O objetivo das práticas pedagógicas escolares é levar os estudantes a se conscientizarem, tanto em termos do conhecimento que eles adquirem como de suas identidades sociais de aprendizes, trabalhadores e cidadãos. Conhecimento e identidades emergem pelas atividades, relações e modalidades da prática pedagógica, como podemos observar na Figura 19.

Figura 19 – Conhecimento e identidade em relação à prática pedagógica



Fonte: Traduzido de Rose (2015c, p.9).

Nesse modelo, Rose e Martin (2012) evidenciam a relação entre práticas pedagógicas, conhecimento e identidade que é, para os autores, uma relação de projeção. Esta se dá na medida em que a prática pedagógica projeta o conhecimento e as identidades, como os processos de dizer e pensar projetam locuções e ideias. Dessa forma, professores e alunos manifestam o conhecimento na medida em que falam, escrevem, leem e praticam essas habilidades. Para os autores, essa configuração de atividades pedagógicas, relações, modalidades, conhecimento e identidades constituem um gênero curricular.

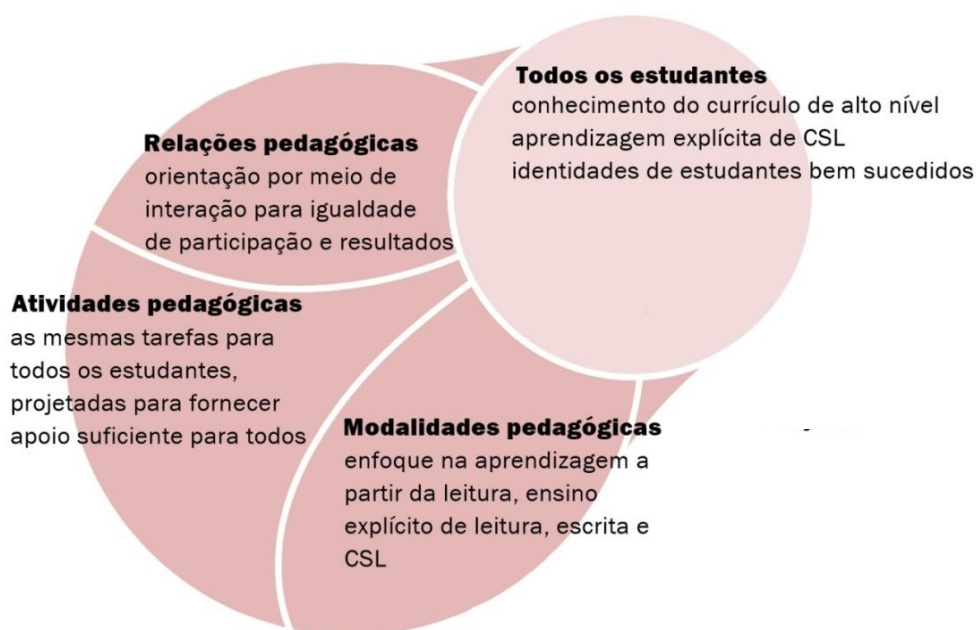
Como a Figura 19 sugere, não é apenas “o conhecimento que os alunos adquirem por meio de atividades, relações e modalidades pedagógicas, mas identidades como aprendizes mais ou menos bem-sucedidos e mais ou menos incluídos na comunidade de aprendizagem na escola” (MARTIN; ROSE, 2013, p. 16).

Rose e Martin (2012, p. 315) afirmam que “o conjunto da prática pedagógica é delineado por sua função reguladora, para criar ordem, relações e identidade”. Segundo eles, se a ordem social, as relações e as identidades são desiguais, então as atividades pedagógicas, relações e modalidades serão delineadas para criar e manter a desigualdade. Assim, as relações sociais desiguais mantidas fora da escola acabam por serem recontextualizadas nas práticas pedagógicas da escola, resultando em práticas desiguais no conhecimento e na identidade dos estudantes.

Por isso, os autores afirmam analisar e descrever cuidadosamente cada dimensão da prática pedagógica, usando o conhecimento sobre a linguagem, como ferramentas para professores planejarem tanto a sua prática como o conhecimento que é oferecido aos estudantes. Para isso, iniciam com as tarefas de aprendizagem de leitura, escrita e fala nas interações em sala de aula e, para que todos os estudantes respondam às tarefas com êxito e se beneficiem das elaborações, trocas de tarefas são reelaboradas.

Para isso, de acordo com Rose e Martin (2012, p. 316), foi descrita “uma metalinguagem que pode ser construída por meio de elaborações nos níveis de trocas em sala de aula, atividades de aula e programas”. Dessa forma, a aprendizagem tácita da linguagem passa a ser uma dimensão explícita do conhecimento projetado pela prática pedagógica da escola, como pode ser observado na Figura 20.

Figura 20 – A Pedagogia de Gêneros projeta igualdade de conhecimento e identidades



Fonte: Traduzida de Rose e Martin (2012, p.317).

Rose e Martin (2012) enfatizam que os resultados positivos para todos os alunos dessa prática pedagógica não são utópicos, mas são resultados consistentes da Pedagogia de Gêneros. Os autores constataram, que, inicialmente, havia uma diferença considerável entre os estudantes de baixo e alto desempenho; este continuava progredindo, mas aqueles permaneciam próximos de zero. Com o

desenvolvimento do projeto *Ler para Aprender*, o crescimento médio no Jardim da Infância aumentou significativamente, bem como entre outros anos escolares, a lacuna entre os estudantes de alto e baixo desempenho foi reduzida<sup>23</sup>. Esses resultados geraram motivação para professores, escolas e estudantes, para apoiar as mudanças na prática elaborada pela Pedagogia de Gêneros.

Para Lövested e Rose (2015, p. 2), um “princípio central da pedagogia de gênero é a orientação através da interação no contexto de experiência compartilhada”. Segundo eles, *Reading to Learn* amplia esse princípio para ajudar os alunos a ler e escrever com sucesso em todo o currículo.

Todavia, não bastam somente tarefas de aprendizagem para os alunos, Rose e Martin defendem que uma pedagogia eficaz de sala de aula só trará benefícios se for disponibilizada também para os professores. Diante disso, a Pedagogia de Gêneros promove transformação em parceria com professores e formadores de professores com uma formação profissional contínua. A pedagogia descrita por esses autores é uma consequência dessa parceria e é descrita para ser usada na formação profissional de professores, seja em programas de formação inicial ou continuada.

A Pedagogia de Gêneros não foi concebida meramente como uma teoria para descrever a prática educacional, ou para prescrever o que deve e o que não deve ser feito nas escolas, por isso difere de muitas outras teorias de aprendizagem, na medida em que não é meramente sobre aprendizagem, mas apresenta conjunto de procedimentos para o ensino. Em vez disso, seu propósito é efetuar mudança para a justiça social, e essa mudança se dá pelos professores.

Esses autores defendem que a formação deve ser fornecida em sintonia com a prática de sala de aula, pois para eles a metodologia só faz sentido para os professores, quando eles a usam e consideram relevante para enfrentar os problemas em sala de aula. Por essas razões, um dos objetivos da Pedagogia de Gêneros é integrar a aprendizagem acadêmica da teoria pedagógica e linguística com a prática de sala de aula por meio da qual a teoria é aplicada.

Rose e Martin deixam claro que o propósito primordial deles com a publicação do livro *Learning to write, Reading to learn* (2012) e do Projeto da Escola de Sydney

---

<sup>23</sup> O fato de a lacuna no Jardim da Infância ser reduzida pela metade com o *Ler para Aprender* (R2L), mas triplicada com práticas padrão nos anos escolares iniciais, apoia as afirmações de Bernstein (1996) e Nuthall (2005) de que o fracasso é mais uma consequência do ensino ineficaz do que qualquer coisa inata dentro da criança (MARTIN E ROSE, 2012, p. 327).

são voltados para a justiça social e que eles acreditam que a educação é o caminho para alcançá-la. E reiteram que isso não se trata apenas de um ideal para eles, mas decorre do trabalho e de suas relações pessoais com aqueles que vivem as consequências dos desvios sociais da educação, incluindo famílias, seus filhos e professores. Segundo os autores, para imaginar escolas que dão a todas as crianças as mesmas oportunidades em vez de reproduzir as desigualdades do passado, foi preciso penetrar profundamente em seus processos de transmissão e aquisição, para dar aos professores os recursos para descrever sua prática (ROSE; MARTIN, 2012).

Com a Pedagogia de Gêneros, a melhora das habilidades de leitura e escrita do estudante aumenta a sua confiança e, conseqüentemente, a sua capacidade de aprendizagem dentro do que se espera no seu nível escolar. Ao possibilitar isso, o uso dessa pedagogia reconfigura o contexto da sala de aula, proporcionando maior igualdade entre os alunos e não os dividindo em grupos de alto ou baixo desempenho. Quanto a uma proposta de análise discursiva, Rose e Martin (2012), Martin e Rose (2007) e Rose (2006) afirmam que os padrões de sentido que se estendem por textos inteiros são conhecidos como discurso e apresentam seis sistemas discursivos, que podem ser usados para diferentes propósitos: identificação, conjunção, ideação, avaliatividade e negociação. Segundo os autores, os sistemas de ideação e conjunção estão preocupados com pessoas, coisas, processos e relações, já que suas funções são ideacionais; a periodicidade e a identificação estão preocupadas com a organização do discurso para que seja interpessoalmente significativo no contexto, por isso suas funções são textuais. A avaliatividade e a negociação são interpessoais, porque se preocupam com o interagir e avaliar sentimentos.

O sistema discursivo de ideação corresponde à forma como a nossa experiência é construída no discurso. A ideação contempla os significados ideacionais experienciais que realizam o campo de um texto, como tipo e conteúdo do discurso, sequência de atividades realizadas pelos participantes, descrição das pessoas e das coisas envolvidas e associadas a qualidades e circunstâncias (MARTIN; ROSE, 2007). A transitividade, por meio da gramática da oração, organiza a configuração da experiência humana, ao representá-la como pessoas, coisas, lugares e qualidades.

Para os autores (MARTIN; ROSE, 2007), no sistema de ideação é possível identificar três tipos de relações lexicais: (a) relações taxonômicas; (b) relações nucleares; (c) sequências de atividades. As relações taxonômicas constituem as

relações entre os elementos no desenvolvimento de um texto como, por exemplo, classe, gênero, etnia, dentre outros. As relações nucleares constituem as configurações dos elementos dentro de cada oração, como a organização de processo + participante (+ circunstância). A sequência de atividades diz respeito ao fluxo de desenvolvimento do texto e corresponde à sequência de ações realizadas pelos participantes.

Os itens conjuntivos, segundo os autores, podem ser de três espécies: externas, internas e continuativos.

Conjunções externas são aquelas conhecidas como as conjunções que constroem eventos em série (Quadro 10).

Quadro 10 – Conjunções externas

Adição	Adiciona	E, além disso, ambos. e
	Subtrai	Nem, nem... nem.
	Alternativa	Ou, ou... Ou, se não... então.
Comparação	Similar	Como, como se
	Diferente	Enquanto que, enquanto, em vez de, em lugar de, exceto
Tempo	Sucessivo	Depois, desde, agora que, antes, uma vez que, assim que, até
	Simultâneo	Como, enquanto, quando
Causa	Expectativa	Porque, então, portanto.
	Concessiva	Embora, mesmo que, mas, no entanto.
Meio	Expectativa	Por, dessa forma
	Concessiva	Mesmo por, mas
Condição	Expectativa	Se... então, dado isso, desde que
	Concessiva	Mesmo se, mesmo quando, a menos que
Finalidade	Expectativa	Para que, a fim de que, caso
	Concessiva	Ainda assim, sem, a fim de que não, com receio de



Conjunções internas são aquelas que organizam um texto (Quadro 11).

Quadro 11 – Conjunções internas

Adição	Escrito	Além, além disso, inclusive, também, aliás, alternativamente
	Falado	Agora, bem, está bem, tudo bem, enfim, de qualquer forma, aliás
Comparação	Similar	Semelhantemente, de novo, isto é, por exemplo, geralmente, particularmente, em resumo
	Diferente	De fato, com certeza, em vez de, em contraste, por outro lado, pelo contrário
Tempo	Sucessivo	Primeiramente, secundamente, terceiramente, próximo, previamente, finalmente, por último
	Simultâneo	Ao mesmo tempo, ainda
Consequência	Conclusivo	Assim, logo, por conseguinte, concluindo, conseqüentemente, afinal, portanto
	Neutro	Enfim, de qualquer forma, de qualquer modo, seja como for, não obstante

Fonte: Rose e Martin (2012, p. 283).

Os continuativos, por sua vez, são um pequeno conjunto de recursos de conjunções que estão associadas ao grupo verbal, em vez de uma oração como um todo (Quadro 12).

Quadro 12 – Continuativos

Adição		Também
Comparação	Menos que o esperado	Somente
	Mais que o esperado	Mesmo (estes)
Tempo	Assim que o esperado	Finalmente, por fim
	Mais tempo que o esperado	Ainda
	Persistente	De novo
	Resistente	Já

Fonte: Rose e Martin (2012, p. 283).

A periodicidade é o fluxo de informação em um texto, particularmente como pontos iniciais e pontos finais de orações, parágrafos e textos. Padrões de informação no nível da oração incluem Temas e Remas. No nível do parágrafo, eles incluem orações temáticas e no nível de textos inteiros eles incluem introduções e conclusões (ROSE, 2006; ROSE, 2007; Rose; Martin 2012). A periodicidade de um texto pode ser analisada pelo sistema de Tema e Rema, a fim de se identificar a progressão temática escolhida pelo escritor.

O sistema discursivo de identificação está preocupado com o acompanhamento dos participantes, com a introdução de pessoas e coisas em um discurso. Trata-se de recurso textual, preocupado com a forma como o discurso faz sentido para o leitor, acompanhando as identidades. Inclui palavras para identificar pessoas, lugares e coisas e demarcá-las de sentença em sentença, com artigos (*um/o*), demonstrativos (*esse, essas, aqueles*), comparativos (*todo, outro, mais, menos*) e pronomes pessoais (*ele, ela, eles, você, eu*) e possessivos (*meu, minha, seu, sua, nosso, nossa*), para nos dizer de que participante estamos falando (ROSE, 2006; ROSE, 2007; Rose; Martin 2012).

No que se refere à metafunção interpessoal, a avaliatividade preocupa-se com os tipos de atitudes que são negociadas em um texto e, por meio de realizações léxico-gramaticais, possibilita fazermos uma diversidade de avaliações positivas e negativas de comportamentos e de atitudes no nosso dia a dia, revelando nossas posições e valores sobre tudo que nos rodeia (ROSE, 2006; ROSE, 2007). É um sistema – *appraisal* (MARTIN; WHITE, 2005) que expressa significado e inclui palavras usadas para avaliar sentimentos, pessoas e coisas, como *feliz/triste, bom/mau, bonito/feio*. Elas também podem ser graduais (*contente, alegre, extasiado*) e elas podem ser uma crença do autor *Eu acredito que...*, ou de outros *É amplamente reconhecido que...* Para os autores, é um conjunto de construção de significados interpessoais. Segundo esses autores, há três tipos principais de atitudes: *afeto*, quando expressamos sentimentos e emoções; *juízo*, quando julgamos o caráter de uma pessoa e *apreciação*, quando conferimos valor às coisas.

A negociação, também da metafunção interpessoal, refere-se aos recursos que os falantes usam para trocar valores com os outros, incluindo funções de fala como pergunta, declaração, comando, e também as respostas para cada um desses movimentos em uma interação (ROSE, 2006).

De acordo com Rodrigues-Junior (2010, p. 260), com essa proposta, é possível dizer que “ao narrarmos em primeira pessoa eventos sociais dos quais participamos, avaliamos os outros e nós mesmos, representamos nossas ações com os outros e organizamos tais representações por intermédio de discursos coesos e coerentes”.

### **3.3.2 Retomando os gêneros de histórias**

Para Muniz da Silva (2015), os textos que os estudantes precisam ler e escrever ao longo do currículo no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras são diversos. Nos anos iniciais, as crianças começam a ler e escrever textos principalmente da família de gêneros das histórias (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 29), que são “gêneros centrais em todas as culturas e, de alguma forma, em quase todas as situações e fases da vida imagináveis. Elas estão intimamente ligadas às minúcias da vida cotidiana, cada vez que nos reunimos” (MARTIN; ROSE, 2007a, p. 49). Elas são contadas em todos os grupos sociais para interpretar o que acontece na vida, para avaliar comportamentos, além de educar e entreter.

Já a partir dos anos finais do ensino fundamental, os textos mais estudados são os gêneros das famílias da informação, dos argumentos e da avaliação. Na família da informação aparecem as histórias que são uma família de “gêneros orientados para eventos que evoluíram para construir e manter a ordem social em uma escala mais ampla, de povos e suas instituições, que são os gêneros históricos” (MARTIN; ROSE, 2007a, p. 97). Os autores consideram que essa família de gêneros tenha evoluído dentro de contextos institucionais de registrar, explicar e debater o passado.

Enquanto os critérios dos autores para distinguir os gêneros de história foi primeiro e principalmente a sua organização em etapas, o foco nos gêneros de história está em como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como a causa é utilizada para explicá-los, e como a avaliação é utilizada para julgar uma ou outra interpretação (MARTIN; ROSE, 2007a). De uma perspectiva teórica, também se muda a estratégia para relacionar os gêneros uns aos outros, da tipologia, como uma hierarquia de agrupamentos, para a topologia, como regiões de convergência entre os gêneros. Entendemos que isso possibilita propor um caminho de aprendizagem para os estudantes nessa família de gêneros, particularmente orientado para os currículos do ensino médio.

Os gêneros da família das histórias incluem os relatos autobiográficos, nos quais o escritor conta os eventos principais em sua vida; os relatos biográficos, que estabelecem as fases na vida de uma pessoa; os relatos históricos, que estabelecem as fases em um período da história e acontecimentos históricos, que explicam acontecimentos históricos.

Na próxima seção, trataremos especificamente sobre o gênero autobiografia e esclarecemos que, neste trabalho, são usados os termos autobiografia ou relato autobiográfico sem distinção.

### 3.3.3 Gênero autobiografia

A palavra Autobiografia vem do Grego, *αὐτός-autos* eu + *βίος-bios* vida + *γράφειν-graphhein* escrita (DICIONÁRIO PORTUGUÊS, 2016). Então, podemos dizer que significa “*registro da vida de uma pessoa*”, da própria vida, ou seja, relato sobre a vida de um indivíduo, escrita pela própria pessoa sob a forma documental ou ficcional. A autobiografia é um gênero que favorece o estilo individual do autor.

Costa (2008, p. 37) postula que autobiografia é “uma narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz da sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade”. Freitas (2012), por sua vez, postula que a autobiografia é geralmente considerada como uma arte retrospectiva que faz parte da nossa experiência em curso, criando e compartilhando uma identidade entre o narrador, autor e personagem.

Para Esteves e Costa-Hübes (2015, p. 378), o “autor da autobiografia escreve sobre sua vida considerando o conhecimento que tem de si próprio, de acordo com a história que tem na memória que é entrecruzada com muitas outras histórias”. E, ainda, baseadas em Geraldini (1997), as autoras afirmam que para iniciar o trabalho com o gênero autobiografia é necessário que o aluno reconheça o referido gênero como uma prática social de uso efetivo da língua, tendo como fim a apresentação de sua história de vida para interlocutores específicos.

O contato com exemplares de texto do gênero contribui para que o aluno identifique suas características peculiares e tenha um direcionamento para sua escrita, pois como afirma Bakhtin (2010, p. 285), “quanto melhor dominamos os

gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade”.

Para falar sobre autobiografia, Martin e Rose (2007b, p 98) apresentam em seu livro um relato autobiográfico falado de Lavina Gray, uma educadora aborígine sênior em Sydney. Nesse relato, Lavina inicia apresentando a si mesma e sua família e conta de onde são. Ela passa então a relatar algumas das etapas significativas de vida, da cidade, da região. Há a utilização, principalmente, de conjunções temporais (*então, primeiro*), apoiadas pelo modificador ordinal *primeiro* (MARTIN; ROSE, 2007b).

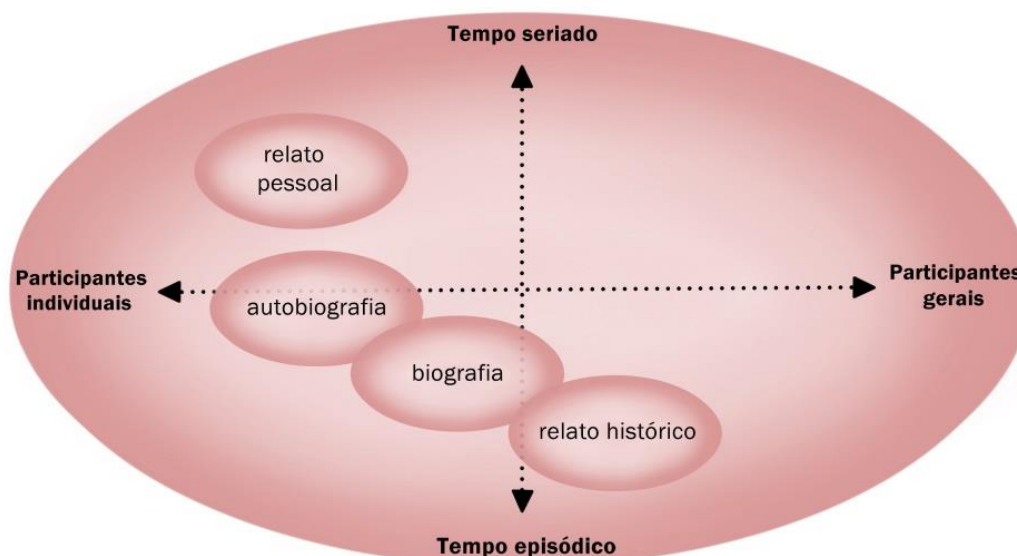
Fases de relatos biográficos, de acordo com Martin e Rose (2007a), tendem a ser episódios inteiros na vida de uma pessoa, embora possam ser sinalizados por meios semelhantes, como as etapas dos gêneros de estória, por exemplo, por meio de conjunções temporais. É possível também observar que causa e efeito emergem como uma característica de narração de história. Os mesmos autores (2007a) salientam que em relatos falados, causa e efeito são explicitamente sinalizados por *então*, mas, na biografia escrita, as relações causais tendem a ser deixadas implícitas, para o leitor inferir. E, na escrita, a causa também vem a ser expressa dentro de orações.

Os relatos biográficos diferem entre si tanto em relação ao tempo quanto à avaliação. Temporalmente, encontra-se em uma experiência de vida em vez de alguns eventos sucessivos. Isto significa que há uma movimentação através do tempo, de uma fase significativa para uma próxima fase, em vez de se mover sucessivamente pelos eventos de uma sequência de atividade ou outra. O tempo seriado dá lugar ao tempo episódico, pois a experiência é apresentada em etapas. Um recurso fundamental para administrar uma apresentação temporal desse tipo são as circunstâncias de localização no tempo, realizadas como Tema na primeira oração de cada episódio (MARTIN e ROSE, 2007b).

Segundo Martin e Rose (2007b, p. 102), isso é mais verdadeiro sobre a biografia escrita do que sobre a autobiografia falada, o que mostra que estórias e histórias são famílias de gêneros relacionadas. A organização temporal muda de sequência no tempo para configuração no tempo, e a avaliação muda de reações pessoais para significância pública. A análise topológica é uma ferramenta útil para a modelagem das relações de gêneros. A topologia é, naturalmente, uma ferramenta útil para explorar o ajuste entre textos específicos e o gênero que eles percebem. É

possível, de vez em quando, chegar-se a textos que são difíceis de categorizar como um gênero ou outro (Figura 21).

Figura 21 – Uma perspectiva topológica em gêneros de relato



Fonte: Traduzida de Martin e Rose (2007a, p. 130).

Os vetores ficam uns contra os outros para criar um espaço no qual o narrar pode ser mapeado como mais ou menos centrado nos indivíduos ou grupos e, com os desdobramentos mais ou menos por meio de eventos em série ou fases. Nessa topologia, a autobiografia está localizada no quadrante dos participantes individuais com tempo episódico.

Para Rose e Martin (2012), o gênero relato autobiográfico tem o propósito de recontar os eventos da própria vida, seguindo as etapas de orientação e registro de etapas, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13 – O gênero relato autobiográfico, seu propósito e suas etapas

GÊNERO	PROPÓSITO	ETAPAS
Relato autobiográfico	Recontar os eventos da própria vida	Orientação Registro de etapas

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012)

A etapa de orientação traz informação sobre quem, quando e onde, e o registro de etapas são os passos mais previsíveis do gênero com fatos importantes na vida de cada pessoa, contados em ordem cronológica.

Qualquer texto terá mais de um objetivo, mas é o seu propósito central que determina as etapas pelo quais o texto passará para atingi-lo. Cada etapa de um gênero também inclui uma ou mais fases que podem ser variáveis dentro de cada etapa. As etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como elas se desenvolvem dentro dessa estrutura global. Cada fase tem um objetivo principal, já que cada parágrafo em um texto geralmente tem uma ideia principal (ROSE, D., 2015b, Book 2).

Para Rose,

[E] embora a implantação de fases em histórias seja altamente variável, os relatos biográficos são mais previsíveis. Eles também começam com uma Orientação, que tipicamente traça o nascimento e o início da vida da pessoa, e talvez as razões para sua fama, e siga com as etapas de sua vida, ou etapas de vida. Cada fase da vida da pessoa é uma fase do texto, e é tipicamente sinalizada por um tempo ou lugar, como ponto de partida de uma frase (ROSE, D., 2010, p. 06).

O mesmo autor (2006, p.2) enfatiza que a relação entre gêneros, etapas, fases e mensagens não é simplesmente de composição, mas também de realização. Um gênero é realizado por suas etapas, as etapas, por suas fases e as fases, por suas mensagens.

No capítulo a seguir, apresentamos o tipo de pesquisa realizada, o universo de análise, os critérios de seleção e os procedimentos metodológicos para realização de nossa pesquisa.





## 4 METODOLOGIA – MEIO DO CAMINHO

*“No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra”.*

No Meio do Caminho  
Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, chegamos ao meio do caminho, trecho de suma importância para seguir a viagem. É o momento da decisão: como fazer. Aqui apresentamos a metodologia usada no desenrolar desta pesquisa que visa avaliar se uma proposta de trabalho com gênero, à luz da Escola de Sidney, por meio dos ciclos de ensino e aprendizagem promovem o sucesso escolar dos alunos do primeiro ano do PROEJA – Técnico em Comércio do IF Farroupilha, Campus JC. Inicialmente, fazemos a caracterização do tipo de pesquisa realizada neste estudo, apresentamos os passos metodológicos, bem como explicitamos a seleção e organização do corpus e os procedimentos de análise das produções dos alunos.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa está situada na área da Semântica do Discurso, pois explora o estudo de gênero de base funcionalista (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) amparados pelos recursos semântico-discursivos e léxico-gramaticais (MARTIN; ROSE, 2007, 2012) e pelos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), pelos PCNEM (BRASIL, 1999) e pela Lei das Diretrizes e Bases e Educação de Jovens e Adultos (2007, 2008).

1. O trabalho que culminou com a elaboração desta tese constitui um cruzamento entre duas metodologias, ambas de cunho qualitativo. A primeira, que orientou o trabalho de base epistemológica, derivou de uma pesquisa ampla, de base bibliográfica, culminando com o trabalho articulado a outra descritiva de cunho qualitativo dedutivo e interpretativista dos

- resultados obtidos na segunda perspectiva. Esta (a segunda) caracterizou-se por ser uma pesquisa-ação, isto porque o embasamento teórico obtido na primeira etapa serviu para a aplicação de um trabalho em uma classe real de alunos de uma turma de EJA. Desse modo, nosso percurso metodológico obedeceu às seguintes etapas: Trabalho de pesquisa bibliográfica sobre o aporte teórico do estudo com gêneros textuais conforme a abordagem sistêmico-funcional da chamada Escola de Sydney;
2. Trabalho de pesquisa-ação em que, a partir dos pressupostos pesquisados na primeira etapa, aplicamos o ciclo de aprendizagem preconizado pela pedagogia australiana com vistas à produção de autobiografias em uma turma de EJA;
  3. Trabalho de descrição, dedução e interpretação dos resultados obtidos em cada uma das fases de aplicação do ciclo de aprendizagem e consequente cotejo do preconizado por Rose e Martin (2012) e a realidade da turma em que a pesquisa foi realizada.

De acordo com Alami, Desjeux e Grabuau-Moussaqui (2010, p.17), “as pesquisas qualitativas permitem apreender de forma mais refinada as diferenças entre o que os consumidores dizem, pensam e fazem”. As autoras afirmam que

[E]ssencialmente, elas permitem revelar dimensões que não são diretamente visíveis mediante abordagens quantitativas, como a diversidade das práticas sociais, a mobilidade das fronteiras entre as etapas do ciclo de vida de acordo com as culturas ou segundo as gerações, os mecanismos estratégicos das relações de poder ou de cooperação entre atores, (...) (ALAMI; DESJEUX; GRABUAU-MOUSSAQUI., 2010, p. 19).

Já Motta-Roth (2001) afirma que, quanto à natureza da realidade de uma pesquisa, no método qualitativo, “há múltiplas construções da realidade” (p. 69). Quanto à validade interna, a “credibilidade é o teste para a realidade: engajamento prolongado, observação persistente e interpretação” (p. 69). Quanto à validade externa, no método qualitativo é a especificidade do contexto: “a possibilidade de se aplicar os resultados a outros contextos depende da similaridade entre eles. O julgamento da pesquisa se dá com base na descrição dos dados pelo pesquisador” (p. 69). Quanto ao grau de fidedignidade, no método qualitativo, “os resultados são confiáveis se as hipóteses por interpretação são testadas através de uma observação

continuada, revisão de colegas, checagem por parte dos sujeitos e auditoria da pesquisa” (p. 69).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa “envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal; introspecção; histórias de vida; entrevista; artefatos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”.

Tendo em vista o universo apresentado pela amplitude de uma pesquisa qualitativa, optamos por realizar inicialmente uma investigação bibliográfica, a qual consiste, de acordo com Carvalho et al (2004), a pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de uma investigação, pois após a escolha de um assunto a ser investigado é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado com o objetivo de reunir informações e dados que servirão de base para o trabalho que será realizado.

Amaral (2007, p. 1) defende que a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. É um tipo de pesquisa que consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Para a segunda etapa de nossa pesquisa – o trabalho de aplicação do ciclo de aprendizagem – consistiu em uma pesquisa-ação, o que, segundo Alami, Desjeux e Grabuau-Moussaqui, pode ser definida como

a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social que visam a aumentar a imparcialidade, o bem-estar e a autodeterminação (ALAMI et al., 2010, p.100)

Motta-Roth, a partir de Cordeiro (1999), afirma que a pesquisa-ação oportuniza a participação dos integrantes da pesquisa na análise e interpretação dos dados. Por conta disso, a comunidade pesquisada pode colaborar na solução das adversidades encontradas. A autora afirma, ainda, que “embora esse método seja descrito por Carneiro como usado em Ciências Sociais, ele também é usado nas Ciências Humanas, como a Linguística” (2001, p. 70).

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Consoante Tripp,

[A] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

O autor considera relevante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo como planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de uma prática. Dessa forma, aumentando o aprendizado no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445 e 446).

Oliveira afirma que a “pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes”. Com isso, a pesquisa-ação leva o docente a ter condições de refletir criticamente sobre suas ações.

Para que o trabalho com o ciclo de aprendizagem cumprisse todas as etapas que julgamos necessárias, passamos à execução de uma terceira, na qual realizamos um trabalho descritivo de cunho qualitativo dedutivo e interpretativista dos resultados obtidos até então. A pesquisa dedutiva é aquela em que o autor parte da observação de uma situação geral para explicar as características particulares de um objeto individual. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 113), a pesquisa dedutiva “parte da teoria para os dados”, em que a partir da elaboração de perguntas e hipóteses buscamos evidências que respondam aos questionamentos feitos ou confirmem ou refutem as hipóteses elaboradas. Já a pesquisa interpretativista compreende o que o pesquisador propõe e as interpretações que ele traz para elas com o objetivo de entender o mundo do ponto de vista daqueles que o vivenciam. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que toda a pesquisa é interpretativa, pois essa é regulada por crenças e emoções em relação ao mundo e a como este pode ser compreendido e estudado.

Uma vez apresentadas as etapas principais de nossa investigação, passamos agora ao detalhamento dos passos realizados em cada uma em particular.

## 4.2 PASSOS METODOLÓGICOS

Cada uma das etapas citadas em 4.1 consistiu em uma sequência de passos, o que apresentamos a seguir.

Na primeira etapa – a pesquisa bibliográfica - buscamos fundar as bases epistemológicas em que se assentou esta investigação. Para tal, realizamos o que segue:

- a) pesquisa nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394 – BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Documento Base do PROEJA de ensino médio (BRASIL, 2007);
- b) pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, HALLIDAY e MATTHIESSEN, NEVES, ALMEIDA, BÁRBARA e MACÊDO, VIAN JR, EGGINS, MOYANO, FUZER e CABRAL;
- c) pesquisa bibliográfica sobre o estudo de gêneros textuais que tem como base as orientações da escola australiana (HALLIDAY, HALLIDAY e MARTIN, BAWARSHI e REIFF, MARTIN, MARTIN e ROSE, CHRISTIE, VIAN JR e LIMA-LOPES, COFFIN, MUNIZ DA SILVA, MEURER, MOYANO, ESPÍNDULA e SILVA.

Como nosso trabalho previa a aplicação dos ciclos da Escola de Sydney a uma turma de Ensino Médio do PROEJA, desenvolvemos paralelamente uma metodologia de ensino baseada nas orientações do grupo australiano que sugere realizar um levantamento de leitura e escrita, levando em conta as três etapas do ciclo de ensino e aprendizagem. Em diálogo com a turma, chegamos à conclusão de que a produção de um relato autobiográfico seria um modelo acessível e interessante de produção textual e também de exercício das habilidades de escrita dos alunos. Com essa finalidade, optamos por desenvolver um Plano de Trabalho<sup>24</sup> que apresentou a seguinte sequência:

- aplicação de um trabalho de produção textual, que chamamos de construção espontânea, sem a orientação do professor;

---

<sup>24</sup> Nosso Plano de Trabalho, recursos e estratégias estão especificados nas seções 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3 e 5.5.

- realização de um diagnóstico acerca das habilidades dos alunos no processo de escrita bem como das fragilidades linguístico-discursivas e estruturais no texto produzido;
- elaboração, com base no diagnóstico obtido, de um Plano de Trabalho que culminasse com a produção da autobiografia de cada estudante;
- realização de atividades de preparação para iniciar o processo de escrita – conhecendo o campo e as relações;
- trabalho de Desconstrução de exemplares de autobiografias;
- trabalho de Construção Conjunta de um possível exemplar de uma autobiografia;
- realização da etapa de construção independente de uma autobiografia;
- avaliação das fragilidades e pontos fortes demonstrados nos textos produzidos;
- retomada do processo de escritura da autobiografia;
- avaliação da última versão comparada com a primeira.

Todos os passos da etapa 2 tiveram duas motivações: o contato com um gênero ainda não trabalhado e talvez até desconhecido por parte da turma e a grande dificuldade constatada na produção textual realizada espontaneamente, sem menção, por parte da professora, da constituição do gênero e de suas marcas textuais, discursivas e composicionais. A seguir, na Desconstrução, realizamos atividades com o intuito de levar os alunos a olharem para si mesmos e escreverem sobre suas vidas. Uma série de atividades foi desenvolvida com trabalhos orais e escritos bem como o estudo de autobiografias para observar a estrutura, suas características linguísticas e realizar uma leitura crítica sobre o propósito do gênero, como poderá ser observado nos resultados e discussões.

A seguir, por ocasião da Construção Conjunta, os alunos, juntamente com a professora, produziram uma autobiografia ficcional. Por fim, na terceira fase chamada de Construção Independente, os alunos produziram sua autobiografia individualmente. Para fins de motivação da turma, todas essas atividades foram guardadas em uma mala chamada de “mala das memórias”, para posterior entrega aos alunos das atividades desenvolvidas em um Sarau.

Após a análise desses textos produzidos, observamos ainda algumas dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da escrita e em sala de aula, embora eles tenham tido um crescimento considerável nesse sentido. Como tivemos a oportunidade de continuar com os alunos no segundo ano, sentimos a necessidade de retomar alguns pontos. Passamos então a nos dedicar às dificuldades apontadas e passamos a trabalhar aspectos linguísticos e discursivos dos textos produzidos para, a partir dessa reelaboração, observarmos se houve amadurecimento gramatical e e cotejarmos os resultados obtidos, em uma escola do sul do Brasil, com aqueles já apresentados pelos australianos.

Em acréscimo e a título de enriquecimento de nosso Plano de Atividades, realizamos também um trabalho transdisciplinar com as disciplinas de Biologia e Filosofia pela relevância que ele representa. Na disciplina de Biologia foi trabalhada a árvore genealógica, conteúdo previsto nessa disciplina, para os alunos fazerem um histórico de suas famílias. Para isso, a professora teve o cuidado de pesquisar antecipadamente se todos os alunos tinham conhecimento de seus pais biológicos, para que nenhum se sentisse desconfortável para realizar a atividade proposta. Já na disciplina de Filosofia, a professora respaldada em Sartre propôs a produção de máscaras com o intuito de colocar em discussão a “máscara” que definia cada um deles.

Transdisciplinaridade é um termo relativamente novo, com aproximadamente três décadas de existência, o que talvez gere dúvidas e especulações no meio educacional. Para Guedes et al (2010),

em nossa cultura ocidental, estamos acostumados a estudar termos, objetos, pensamentos, teorias e tudo mais, de maneira segregada, como se tudo fosse desconectado e isolado do meio que nos cerca. Entretanto, assim como o corpo humano, em sua complexidade, possui órgãos que, se isolados, têm sua função diminuída ou cessada; no estudo acadêmico e no escolar, cada disciplina, estudada de maneira isolada tem seu valor reduzido, fechando os olhos daqueles que a estudam para sua amplitude, enquanto inserida no conjunto de disciplinas que a transpassam (GUEDES et al. 2010, p. 1).

A transdisciplinaridade considera que, embora cada um dos campos guarde suas especificidades, há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos, em que o essencial reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos (MENEZES; SANTOS, 2001).

Transpassar os limites colocados entre as disciplinas, contudo inexistentes quando estas são analisadas a partir de um sistema aberto de conhecimento, é o que a ideia de transdisciplinaridade se propõe a fazer (GUEDES, 2010, p.1). Já para Menezes e Santos (2001, p. 1), a transdisciplinaridade é o “princípio teórico que busca intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal)”. Para eles, nesse caso, não existem fronteiras entre as disciplinas.

Essa ideia surgiu para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias e para acabar com os limites entre as disciplinas, enfim transpassá-las, “fazendo com que fossem axiomáticamente dependentes entre si”. Mais do que isso, “a educação passa a buscar a compreensão do significado da vida já que, pelo viés transdisciplinar, eliminou as barreiras entre Ciência, Filosofia, Arte e Tradição Espiritual” (GUEDES, 2010, p.7).

Para Guedes et al. (2010, p. 8), “a unificação do conhecimento é objetivo do pensamento transdisciplinar, através da compreensão do mundo, através de diversas culturas, formando pontes entre elas e suas educações”. Ela não elimina a pesquisa disciplinar e interdisciplinar e, sim, procura, ultrapassá-las, expandindo-as.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionam alguns princípios básicos da educação como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade. O Núcleo de Integração Universidade & Escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado em 1990, com o objetivo de integrar a escola pública, voltada ao ensino fundamental e médio, lançou o livro “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”. Embora a obra não aborde explicitamente o trabalho transdisciplinar, ela propõe um trabalho fascinante sobre leitura em todas as áreas. É uma obra que deve ser lida por todos os professores para que se possa entender e perceber que o conhecimento não ocorre de forma estanque, para entender que ensinar a ler e escrever um texto de história, por exemplo, é tarefa do professor de história e não do professor de português e assim sucessivamente.

Martin (2012) também trabalhou de forma transdisciplinar ao estender suas pesquisas a outras áreas do conhecimento. Na categorização dos gêneros escolares, inclui gêneros da história, das ciências e de outras áreas.

Como culminância do projeto, publicamos um livro com os textos dos alunos com o título “Nossa vida, Nossa história” (ANEXO A).



Na seção 4.3 apresentamos o ambiente em que a Etapa 2 foi realizada e caracterizamos os sujeitos envolvidos no processo de produção textual.

### 4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha<sup>25</sup> – IF Farroupilha – foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (BRASIL, 2008), por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que, anteriormente, pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

É caracterizado como uma instituição com natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. De acordo com a lei de sua criação, o IF Farroupilha é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária.

Hoje, no Rio Grande do Sul, o IF Farroupilha é composto pelas seguintes unidades administrativas: Campus Alegrete; Campus Jaguari; Campus Júlio de Castilhos; Campus Panambi; Campus Santa Rosa; Campus Santo Ângelo; Campus Santo Augusto; Campus São Borja; Campus São Vicente do Sul; Campus Frederico Westphalen; Campus Avançado Uruguaiana; oito Centros de Referência (Candelária, Carazinho, Não - me -Toque, Quaraí, Rosário do Sul, Santiago, São Gabriel e Três Passos) e 35 polos de educação a distância. É uma instituição de ensino público e gratuito e, em atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, oferta cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores, cursos técnicos de nível médio (presenciais e a distância) e cursos de graduação e pós-graduação, proporcionando a verticalização do ensino.

---

<sup>25</sup> Texto baseado no PPC do curso de Comércio – modalidade PROEJA do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.

O Campus Júlio de Castilhos tem a sua sede em São João do Barro Preto, interior do município de Júlio de Castilhos, na RS 527 - Estrada de acesso secundário para Tupanciretã, região central do estado do Rio Grande do Sul. Nesse local, funcionou o antigo grupo escolar “Centro Cooperativo de Treinamento Agrícola”, fundado no ano de 1961, que tinha por meta a formação de jovens para o trabalho no meio rural. Atualmente, o Campus conta com um quadro de 119 servidores, entre professores e técnico-administrativos em educação. Além disso, trabalham na instituição 39 profissionais de empresas terceirizadas para prestação de serviços de refeitório, segurança, limpeza e conservação, manutenção predial e serviços agropecuários, e com 1342 alunos matriculados (PDI, 2014 -2018). Conta com a Educação de Jovens e Adultos desde 2008, no Campus Júlio de Castilhos, oferecendo o curso Técnico em Informática. Nessa primeira etapa foram efetivadas duas turmas, sendo que muitos alunos já tinham o ensino médio.

Foi pensado em uma nova alternativa de curso, que estivesse em sintonia com as expectativas de trabalho do aluno do PROEJA, e que contemplasse as especificidades da região. Nesse sentido, o Campus participou do projeto PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC), que em sua construção realizou uma audiência pública na comunidade de Júlio de Castilhos, a qual apontou a área de serviços como a mais solicitada pelos participantes. Respeitando os anseios da comunidade, bem como propondo a verticalização das ofertas de curso, foi proposto o curso Técnico em Comércio.

O curso foi criado com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos excluídos do processo educacional a oportunidade de concluírem o ensino médio integrado a uma formação profissional, permitindo que construíssem seus próprios caminhos de inserção profissional, assumindo uma ação socioambiental e de responsabilidade na busca da qualificação e do exercício da cidadania transformadora. Com o curso Técnico em Comércio, na modalidade PROEJA, o Campus Júlio de Castilhos busca construir um diálogo entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e inovação, reconhecendo a multidimensionalidade das expressões humanas e comprometendo-se com a definição de novos marcos éticos, políticos e sociais.

A oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha se dá em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa oferta também ocorre em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

propostas pela Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, em âmbito institucional e demais legislações nacionais vigentes (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO INTEGRADO PROEJA – PPC/2014, p. 15 e 16).

Destacamos que, no Campus Júlio de Castilhos, foram realizadas as atividades *in loco* com alunos do PROEJA, do Curso Técnico em Comércio. Os alunos pesquisados foram os da sétima turma, do primeiro ano, do Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos, do ano de 2016. Inicialmente, eram vinte e dois alunos, sendo que dois desistiram do curso logo no início do ano de 2016.

O perfil dos alunos é o de pessoas com diferentes idades, predominando a idade adulta, de 20 a 50 anos, que deixaram de estudar há tempo, têm filhos, trabalham de dia, têm baixa renda e apresentam dificuldades de expressão tanto na escrita como na oralidade. Essas pessoas retornaram à escola na expectativa de enfrentar a exclusão social e de obter um trabalho digno, buscando aumentar a renda para melhorar suas vidas. Mais da metade dos alunos são da cidade de Tupanciretã e os outros da cidade de Júlio de Castilhos.

A pesquisadora deste estudo é professora titular da turma de alunos em questão na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Em vista disso foi pensado um projeto para a aplicação das atividades para a escritura dos relatos autobiográficos, pois seria possível ao longo do ano desenvolver as atividades propostas, já que a ementa do curso propicia esse tipo de trabalho. O PPC do Curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA, incentiva iniciativas como essa, pois prevê:

Compreensão do uso da linguagem como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Desenvolvimento da capacidade leitora. Conhecimento e produção de gêneros textuais diversos, atendendo a necessidades comunicativas variadas. Reconhecimento de textos publicitários para venda de produtos (PPC do curso Técnico em Comércio – modalidade PROEJA – 1º ano, 2014, p.29).

Consideramos importante salientar que os alunos iniciaram os estudos apresentando grandes dificuldades na escrita e na interpretação de textos.

Com a preocupação de não revelarmos a identidade dos alunos, levando em conta que eles abordaram em seus relatos problemas enfrentados por eles e suas famílias, bem como situações marcantes de suas vidas, optamos por nomes fictícios:

pseudônimos escolhidos por eles, conforme Quadro 15. Os relatos produzidos na Construção Independente têm o pseudônimo mais o número 1, os produzidos na Construção Independente têm o pseudônimo mais número 2 e os produzidos na última versão têm o pseudônimo mais o número 3.

Quadro 14 – Pseudônimos escolhidos pelos alunos.

<b>Construção Espontânea</b>	<b>Construção Independente</b>	<b>Última Versão</b>
# Gabiru 1	# Gabiru 2	# Gabiru 3
# Laranjinha 1	# Laranjinha 2	# Laranjinha 3
# Potro Moro 1	# Potro Moro 2	<b>Desistiu do curso</b>
# Alemão 1	# Alemão 2	<b>Desistiu do curso</b>
# Ema 1	# Ema 2	<b>Desistiu do curso</b>
# John 1	# John 2	<b>Reprovado no 1º ano</b>
# Moreninha 1	# Moreninha 2	# Moreninha 3
# Capitão Rodrigo 1	# Capitão Rodrigo 2	# Capitão Rodrigo 3
# Drica 1	# Drica 2	# Drica 3
# Caçula 1	# Caçula 2	# Caçula 3
# Lulu 1	# Lulu 2	# Lulu 3
# Estrela Cadente 1	# Estrela Cadente 2	# Estrela Cadente 3
# Metamorfose 1	# Metamorfose 2	<b>Desistiu do curso</b>
# Andorinha 1	# Andorinha 2	# Andorinha 3
# Anjo 1	# Anjo 2	# Anjo 3
# Boneca 1	# Boneca 2	# Boneca 3
# Negra 1	# Negra 2	# Negra 3
# Falcão 1	# Falcão 2	# Falcão 3
# Sonhador 1	# Sonhador 2	# Sonhador 3
<b>Total= 19 alunos</b>	<b>Total= 19 alunos</b>	<b>Total= 14 alunos</b>

#### 4.4 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS*

Conforme já mencionado, o gênero adotado para análise é o relato autobiográfico. Consideramos importante que o relato de eventos significativos da vida de cada um proporciona aos alunos a inserção no meio escolar com mais confiança. Os textos foram produzidos pelos alunos da turma de Comércio – PROEJA – primeiro ano, do Campus Júlio de Castilhos. Os relatos versam sobre as histórias de vida de cada um e o *corpus* inicial foi constituído de dezenove relatos escritos sem nenhum tipo de orientação e de dezenove relatos produzidos na etapa da construção independente, após a realização das duas etapas do Ciclo de Ensino (a Desconstrução e a Construção Conjunta), segundo a orientação de Rose e Martin (2012). Motivadas pela necessidade de retomar algumas fragilidades linguísticas e discursivas presentes na produção independente, acrescentamos outros quatorze textos, produzidos pelos mesmos alunos, totalizando um número de cinquenta e dois textos. Isso por que quatro alunos desistiram do curso e um aluno reprovou no primeiro ano.

Segundo Rose (2008), a Desconstrução envolve professores que orientam os alunos a reconhecerem o contexto cultural e as características linguísticas, ou seja, o gênero que se espera que eles escrevam. Já a Construção Conjunta envolve orientar toda a classe para construir outro texto no mesmo gênero, que é descrito em conjunto no quadro negro ou data-show. A etapa da construção independente propicia aos alunos escreverem um texto, no mesmo gênero, por conta própria. Todos esses estágios da pedagogia envolvem a construção de campo para que os alunos estejam familiarizados com o conteúdo dos textos que estão lendo e escrevendo, e definir contexto para que os alunos compreendam o propósito social do gênero. Para o mesmo autor, o objetivo final do ciclo é que os alunos assumam o controle do gênero, tanto em termos de ser capaz de escrevê-lo e também refletir criticamente sobre o seu papel.

Também usamos o WordSmith Tools, um programa que, segundo Sardinha,

coloca à disposição do analista uma série de recursos que, se bem usados, são extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos (SARDINHA, 2004, p. 86)

O WordSmith contém três ferramentas, uma que propicia a criação de lista de palavras, chamada de Wordlist, outra que permite a seleção de itens de uma lista de palavras por meio da comparação de suas frequências com uma lista de referência, denominada KeyWords e, por fim, a ferramenta Concord, que produz concordâncias ou listagens das ocorrências de um item específico (SARDINHA, 2004). Isso propiciou uma análise semântica interpretativista dos relatos produzidos.

Inicialmente, realizamos uma avaliação diagnóstica da primeira versão dos relatos. Após efetuamos a avaliação da segunda e última versão e, por fim, fizemos uma análise confrontando a primeira versão com a última, utilizando os critérios propostos.

A subseção 4.5 especifica nossos procedimentos para a análise das produções dos alunos.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

A avaliação da escrita de exemplares do gênero relato autobiográfico, segundo a perspectiva da escola de Sydney, foi cumprida em duas etapas: levantamento da configuração contextual e análise do contexto, do discurso e da gramática e características gráficas.

Halliday (1985, p. 45) afirma que “todo o uso da linguagem tem um contexto”. A análise do contexto compreende as etapas do contexto de situação e do contexto de cultura (HALLIDAY, 1985). O contexto de situação pode ser interpretado por meio de uma estrutura composta por três variáveis que são: campo, relações e modo, expostas por Hasan, inicialmente (HASAN, 1985). Já o contexto de cultura faz referência ao ambiente sociocultural. Nesse ambiente são incluídas instituições e convenções sociais, daí a importância de associar o contexto de situação ao contexto de cultura.

A análise foi baseada, essencialmente, nos critérios de avaliação de escrita elaborados por Rose e Martin (2012), que identificam os recursos da linguagem que os estudantes trazem para sua tarefa de escrita, e os compara aos padrões de escrita esperados (ROSE; MARTIN, 2012, p. 323 e 324). Essa avaliação inclui quatorze critérios, com as perguntas do professor, que serão adaptados de acordo com a necessidade, conforme Quadro 15.

Quadro 15 – Critérios de avaliação da escrita

<b>1. CONTEXTO</b>	<b>Julgamentos sobre os critérios contextuais</b>
Propósito	Quão apropriado e bem desenvolvido é o gênero com a finalidade de escrita?
Etapas	Ele passa por estágios apropriados, e quão bem cada etapa é desenvolvida?
Fases	Quão bem organizada é a sequência de fases no texto?
Campo	Quão bem o escritor compreende e explica o campo em textos fatuais, constrói o enredo, os cenários e as personagens nas estórias, ou descreve os problemas em discussões?
Relações	Quão bem o escritor engaja o leitor nas estórias, persuade em discussões, ou objetivamente informa em textos fatuais?
Modo	A linguagem é adequada para o estágio escolar é escrita? É falada demais?
<b>2. DISCURSO</b>	<b>Os critérios do discurso estão marcados no texto para dar uma medida precisa</b>
Ideação	Quais são os recursos lexicais do escritor? Quão bem o léxico é utilizado para construir o campo?
Avaliação	Quais são os recursos de avaliação do escritor? Quão bem a avaliatividade é usada para engajar, persuadir e avaliar?
Conjunção	Há uma relação lógica clara entre todas as sentenças?
Identificação	Está claro quem ou o que é referido em cada sentença?
<b>3. GRAMÁTICA E CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS</b>	<b>Características gramaticais são avaliadas no geral, em vez de uma a uma</b>
Gramática	Existe uma variedade adequada de estruturas de sentenças e grupos de palavras para a etapa escolar?
Ortografia	Quão precisamente escritas são as palavras centrais e as palavras não essenciais?
Pontuação	Quão apropriada e precisamente a pontuação é utilizada?
Apresentação	São utilizados parágrafos? Quão legível é a escrita? O <i>layout</i> é claro? As ilustrações/diagramas são utilizados apropriadamente?

Fonte: Adaptado de Rose; Martin (2012, p. 323 e 324), Rose; Martin (2013, p. 8).

Para nossa avaliação, adaptamos os critérios para o contexto de cultura e de situação em que os alunos do PROEJA do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos, (RS), estão inseridos. Assim, nossos critérios de avaliação estão configurados da seguinte forma (Quadro 16).

Quadro 16 - Conceitos usados como referência para avaliação dos relatos

TEXTOS	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA			
	I	R	B	MB	I	R	B	MB	I	R	B	MB		
	PROPÓSITO	ESTÁGIO	FASES	CAMPO	RELAÇÕES	MODO	IDEAÇÃO	AVALIATIVIDADE	CONJUNÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFIA	PONTUAÇÃO	APRESENTAÇÃO
Aluno A														
Aluno B														
...														

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Os conceitos - insuficiente, regular, bom e muito bom - foram usados para avaliar os critérios referentes ao contexto, ao discurso e à gramática. Justificamos a larga margem entre os valores em cada conceito pela característica da turma, pois entendemos que é preciso ser mais flexível na avaliação dos alunos em questão.

A avaliação dos itens **campo**, **relações** e **modo** observou como critérios as seguintes perguntas:

1. *Para o campo* (o que está acontecendo): O gênero produzido é relato autobiográfico?

- **Muito bom** se for um relato autobiográfico com as etapas do gênero – orientação e registro de etapas.

- **Bom** se o relato apresentar poucas informações com, no mínimo, duas etapas da vida.

- **Regular** se o relato apresentar uma etapa da vida e **insuficiente** se o texto produzido não for um relato.

2. *Para as relações*: Há presença do receptor no texto – 1ª, 2ª e 3ª pessoas, prevalecendo o eu?

- **Muito bom** para o texto produzido com o uso do “eu, ele(a)” com predominância do “eu”.



- **Bom** para o texto produzido com o uso do “eu, tu, nós” com predominância do “eu”.

- **Regular** para o texto produzido com o uso do “eu, nós, eles”, com predominância do eu e **insuficiente** para o texto produzido sem a predominância do “eu”.

3. *Para o modo*: Como se organiza a linguagem empregada?

Neste item, usamos apenas dois critérios:

- **Muito bom** (para linguagem adequada para o nível escolar)

- **insuficiente** (predominância da oralidade). Para melhor entendimento da proposta, apresentamos um quadro com essa classificação (Quadro 17):

Quadro 17 – Critérios de avaliação para as variáveis

Variáveis	Critério de avaliação
<p><b>Campo</b> O que está acontecendo? O gênero produzido é relato autobiográfico?</p>	<p><b>MB</b> - se for um relato autobiográfico com as etapas do gênero – orientação e registro de etapas. <b>B</b> - se o relato apresentar poucas informações com, no mínimo, duas etapas da vida. <b>R</b> - se o relato apresentar uma etapa da vida <b>I</b> - se o texto produzido não for um relato.</p>
<p><b>Relações</b> Há presença do autor e/ou receptor no texto (1ª, 2ª e 3ª pessoas, prevalecendo o eu)?</p>	<p><b>MB</b> - para o texto produzido com o uso do “eu, ela(s), ele(s) dentro do texto”, com predominância do eu. <b>B</b> - para o texto produzido com o uso do “eu, tu, nós” com predominância do “eu”. <b>R</b> - para o texto produzido com o uso do “eu, tu, eles, nós e vocês” sem predominância do “eu”. <b>I</b> - para o texto produzido sem o uso do “eu”.</p>
<p><b>Modo</b> Linguagem usada? É falada demais?</p>	<p><b>MB</b> – linguagem adequada para o nível escolar? <b>I</b> – predominância da oralidade.</p>

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Cabe ressaltar que, no item gramática, foi observada a variedade das orações, tanto paratáticas quanto hipotáticas, tematicamente marcadas ou não, grupo de palavras simples ou mais elaborados. Também foram observados os tempos verbais predominantes e as expressões de tempo utilizadas para marcar as etapas e fases.

No próximo capítulo, apresentamos a aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem: Desconstrução, Construção Conjunta e construção independente, os resultados das análises e as discussões sobre os resultados.

## 5 APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O CAMINHO ESCOLHIDO E AS REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM

*“O diabo desta vida é que entre cem caminhos temos que escolher apenas um, e viver com a nostalgia dos outros noventa e nove”.*  
Fernando Sabino

Uma vez cumprida a primeira etapa de nossa investigação – a pesquisa bibliográfica sobre o trabalho com gêneros textuais na abordagem sistêmico-funcional da Escola de Sydney -, passamos agora ao detalhamento das atividades realizadas em sala de aula com nossos alunos, para as quais procedemos com uma metodologia de aplicação, acompanhamento, avaliação, discussão e reformulação do processo de escrita de autobiografias em uma turma de Ensino Médio de EJA. Esta etapa foi por nós caracterizada como pesquisa-ação, para a qual aplicamos o Ciclo de Aprendizagem preconizado pela escola australiana.

Paralelamente a essa descrição, apresentamos também, neste capítulo, a terceira etapa da pesquisa por nós realizada: a interpretação dos resultados obtidos em cada uma das fases de aplicação do ciclo de aprendizagem. Nossa postura interpretativista é proveniente do cotejo entre os pressupostos de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e as produções da turma em que a pesquisa foi realizada.

A seguir, apresentamos a descrição da configuração contextual – campo, relações e modo – referente à proposta do trabalho, aos participantes e ao texto apresentado.

### 5.1 CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL

Segundo Halliday (1985, p. 55), como já vimos, campo, relações e modo referem-se a certos aspectos de nossas situações sociais que sempre agem sobre a linguagem, na medida em que estão sendo usados. Servem, ainda, para interpretar o contexto social de um texto, isto é, o meio no qual os significados estão sendo compartilhados.

O campo, no nosso caso, responde à pergunta *o quê*, fazendo referência à elaboração de relatos autobiográficos em sala de aula do Curso Técnico em Comércio – PROEJA e a situações de aprendizagem e escrita.

A variável relações responde à pergunta *quem*, e faz referência aos participantes do evento comunicativo: de um lado o aluno que escreve sobre eventos de sua vida e de outro o professor e quem lê a tese, neste caso, faz referência à pesquisadora deste estudo e aos leitores deste trabalho. Os alunos compõem turma de primeiro ano do curso em Comércio – modalidade PROEJA – uma turma de vinte alunos com idade que varia de 20 a 50 anos de idade. A maior parte dos alunos é da cidade de Tupanciretã e o restante da cidade de Júlio de Castilhos, cidade esta que sedia o Campus Júlio de Castilhos, situado perto da cidade.

As mulheres na sua maioria são empregadas domésticas e o restante dos alunos são funcionários públicos, manicure, vigilante, DJ, vendedora, auxiliar mecânico em ar condicionado, recepcionista, atendente de farmácia. Dois alunos estão desempregados e dois só estudam.

Todos pararam de estudar em algum momento de suas vidas por um período de cinco a trinta anos. Vários foram os motivos apontados para isso, algumas mulheres tinham filhos pequenos, o que, segundo elas, dificultou a continuidade dos estudos na época certa. Outros tiveram que ajudar no sustento da família, tiveram problemas de saúde ou tiveram que ir morar no interior por problemas financeiros, problemas familiares e distância da escola. Esses dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário no primeiro dia de aula (ANEXO B).

Alguns desses alunos frequentaram a Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA FIC), que visa, de acordo com o documento base (BRASIL, 2007), do Ministério de Educação, “contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental”. O curso tem duração de dois anos, é presencial e integra o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho. Para o Ministério da Educação, “a opção por essa modalidade objetiva a reconstrução da trajetória educacional de jovens e de adultos que por motivos diversos interromperam seus estudos” (2007, p. 34).

A maioria dos alunos apresenta dificuldades na escrita e na interpretação de textos, bem como na oralidade. Eles dizem que sabem o querem dizer, mas que não sabem colocar no papel e nem se expressar. São dificuldades que vêm se arrastando e que fica cada vez mais difícil de sanar, mas acreditamos que com uma metodologia adequada é possível vencer grande parte dos obstáculos. De acordo com o

questionário que foi feito, eles leem pouco e não costumam se comunicar pelo texto escrito.

A oscilação em relação à presença dos alunos em sala de aula foi uma das dificuldades que encontramos para a realização do trabalho, pois era comum dez alunos participarem da aula em um determinado dia e no outro dia outros dez alunos diferentes estarem presentes. Isso dificultava a continuidade dos trabalhos.

A turma tem facilidade de relacionamento entre si e com os professores, são respeitosos e colaborativos. Gostam muito de conversar e contar histórias, principalmente as suas. Nesses momentos, pudemos observar a vida difícil e sofrida que muitos já levaram ou ainda levam. É preciso, como professor(a), gostar do que se faz e acreditar que é possível mudar realidades.

Já o modo se apresenta como um texto escrito que segue as indicações da concepção de orientação Sistêmico-Funcional vigente na Austrália: um texto escrito seguindo a pedagogia de gêneros para elaboração de relatos autobiográficos.

Na próxima seção, realizamos um diagnóstico da primeira versão dos relatos.

## 5.2 PRIMEIRA VERSÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS E ANÁLISE DIAGNÓSTICA

Após a apresentação detalhada de nosso Plano de Trabalho e consequente adesão da turma à nossa proposta de aplicação do Ciclo de Aprendizagem, propusemos aos alunos a produção espontânea de um relato autobiográfico sem nenhuma informação sobre o gênero. Eles se questionaram entre si sobre o que era uma autobiografia, ao que alguns responderam “é falar da gente mesmo”. Após os comentários, iniciaram o processo de escrita. É importante ressaltar que, para esse primeiro texto, não demos orientação sobre estrutura composicional ou marcas linguísticas do gênero escolhido aos estudantes. Esse procedimento, para nós, foi de muita valia, pois pretendíamos observar a realidade da turma em termos de escrita e também mapear os pontos fortes e as fragilidades dos seus textos. A essa primeira tarefa denominamos “Produção Espontânea”.

Uma vez recolhidos e analisados pela professora, os textos foram devolvidos aos alunos e comentados, primeiro individualmente, através de conversa com cada um para mostrar as inconsistências apresentadas, e posteriormente em grande grupo.

Após, passamos a trabalhar questões em sala de aula, naturalmente, sem apontar nomes de alunos que incorreram na inadequação.

Consideramos a avaliação uma tarefa difícil, que exerce um papel importante na vida dos alunos. Mas ela está presente no nosso contexto educacional e precisamos encontrar a melhor forma para realizá-la, sempre levando em conta o contexto da turma e o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, possibilitando uma aprendizagem significativa e produzindo mudanças.

Partindo dessa premissa, buscamos critérios respaldados em Rose e Martin (2012) quanto a Contexto, Discurso e Gramática, atribuindo conceitos para estabelecermos um parâmetro de avaliação dos textos, conforme os Quadros 15 e 16 da seção 4.5 da Metodologia (Capítulo 4 desta tese). Também, tivemos que cumprir, no âmbito da educação formal, com uma avaliação envolvendo notas e, para isso, procuramos, como sugere a LDB, avaliar além dos textos escritos pelos alunos, a dedicação, a participação, o envolvimento e toda a trajetória de crescimento da produção desses estudantes. Além disso, faz parte das nossas práticas educativas, como professores, as intervenções e adequações no processo de ensino. Por isso, no decorrer da aplicação do ciclo proposto pela Escola de Sydney, procuramos adaptar as atividades, de acordo com os interesses e necessidades da turma.

Sendo assim, optamos por criar uma tabela que expressasse os diferentes graus de desempenho. Criamos uma correspondência entre notas e conceitos que julgamos ser pertinente ao processo avaliativo vigente no IFF-JC, o que pode ser observado no Quadro 18<sup>26</sup>.

Quadro 18 – Correspondência de valores entre notas e conceitos

<b>Insuficiente</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito Bom</b>
<b>0,1 a 3,0</b>	<b>3,1 a 5,0</b>	<b>5,1 a 8,0</b>	<b>8,1 a 10</b>

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

<sup>26</sup> Empregamos diferentes tons de cores para identificar o desempenho dos alunos. Cor de rosa bebê corresponde ao conceito insuficiente, rosa claro ao conceito regular, rosa velho ao conceito bom e rosa forte ao conceito muito bom.

Uma vez aplicados os valores constantes no Quadro 18 os resultados obtidos na Construção Espontânea são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19 – Avaliação da primeira versão dos relatos de acordo com os critérios propostos

TEXTOS 1ª VERSÃO	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA			
	PROPÓSITO	ETAPAS	FASES	CAMPO	RELAÇÕES	MODO	I	R	B	MB	I	R	B	MB
							0,1 a 3,0	3,1 a 5,0	5,1 a 8,0	8,1 a 10	0,1 a 3,0	3,1 a 5,0	5,1 a 8,0	8,1 a 10
# Gabiru 1	R	I	I	I	MB	R	R	I	R	MB	R	R	R	B
# Laranjinha 1	B	R	R	B	B	R	B	B	B	MB	R	R	B	B
# Potro Moro 1	B	B	B	B	MB	R	B	B	B	MB	B	B	B	B
# Andorinha 1	R	R	R	R	MB	R	R	R	R	MB	B	B	R	B
# Capitão Rodrigo 1	I	I	I	I	MB	MB	R	B	R	MB	B	MB	B	MB
# Metamorfose 1	I	I	I	I	B	MB	R	B	R	MB	B	MB	B	MB
# Negra 1	B	R	R	B	MB	B	B	B	B	MB	B	MB	B	B
# Boneca 1	I	I	I	R	MB	B	R	B	B	MB	B	MB	B	B
# Drica 1	R	R	R	R	MB	B	R	B	B	MB	B	B	R	B
# Moreninha 1	I	I	I	R	MB	B	R	R	B	MB	B	B	I	B
# Caçula 1	I	I	I	I	MB	B	R	R	R	MB	B	MB	B	MB
# Alemão 1	R	R	R	R	MB	B	R	B	B	MB	B	B	MB	B
# Falcão 1	R	R	R	R	MB	B	R	B	B	MB	B	B	MB	B
# Anjo 1	R	R	R	R	MB	B	R	R	B	MB	B	B	R	B
# Estrela Cadente 1	R	R	R	R	MB	B	R	R	B	MB	B	R	R	R
# John 1	R	R	R	R	MB	R	R	R	B	MB	R	R	R	R
# Lulu 1	R	R	R	R	MB	R	R	R	I	MB	R	R	R	R
# Ema1	R	R	R	R	MB	B	R	B	B	MB	B	MB	R	B
# Sonhador 1	R	R	R	R	MB	B	R	R	R	B	B	B	B	B

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Julgamos pertinente realizar a Produção Espontânea como ponto de partida de todo o processo e também avaliá-la para que, mais tarde, uma vez concluído o Ciclo de Aprendizagem, pudéssemos fazer a comparação entre as versões produzidas, de modo a verificar progressos obtidos e fragilidades a serem ainda corrigidas.

### **5.2.1 Indicadores de avaliação da Produção Espontânea**

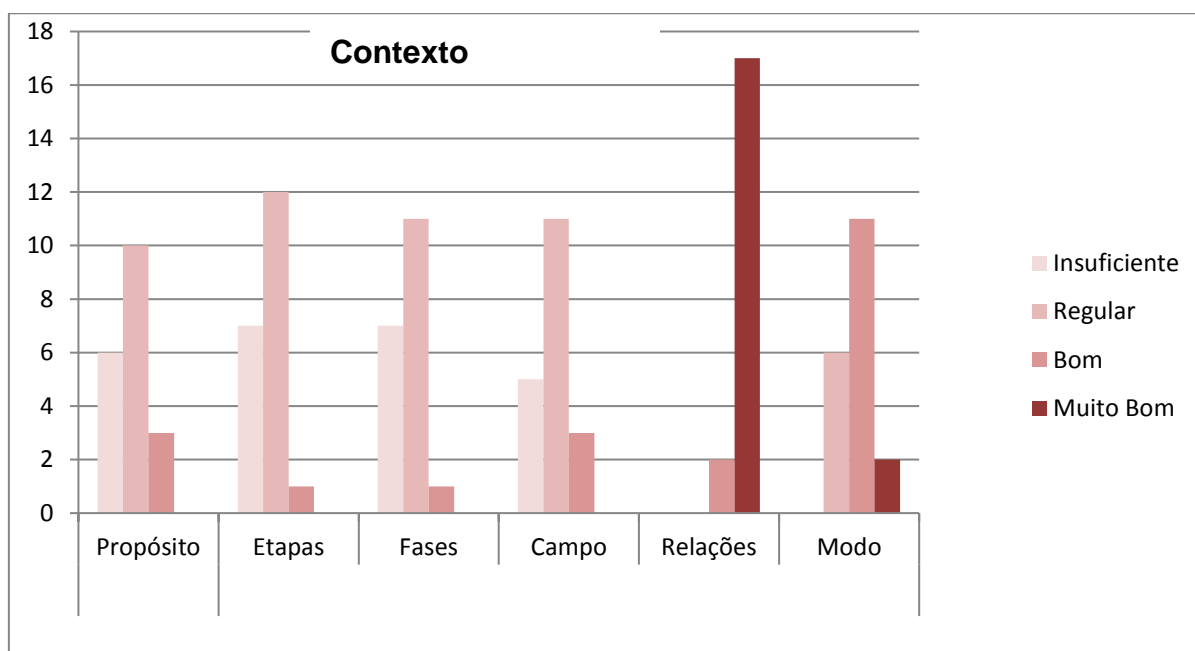
Gráficos são recursos visuais que têm se mostrado eficientes na apresentação de resultados obtidos em pesquisas, uma vez que expõem, de forma clara e objetiva, os principais achados da investigação. Constituem também ferramentas que viabilizam a análise e apreciação de um conjunto de dados. Os gráficos aqui apresentados são resultado do diagnóstico no sentido vertical do quadro de critérios e englobam o aproveitamento não individual, mas geral da turma.

De acordo com o Quadro 17, que apresenta os critérios para a avaliação dos relatos com conceitos e um valor sugerido para cada item: insuficiente (0,1 a 3,0), regular (3,1 a 5,0), bom (5,1 a 8,0) e muito bom (8,1 a 10), fazemos, também, algumas observações gerais, consideradas relevantes, dando início ao processo de interpretação dos dados obtidos. Gerais, porque faremos mais adiante o confronto desses relatos com a última produção e uma análise mais aprofundada com exemplos, portanto faremos aqui uma análise diagnóstica em relação aos textos.

A Figura 22 apresenta o resultado obtido no critério “Contexto” (ROSE; MARTIN, 2012).



Figura 22 – Critérios contextuais



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

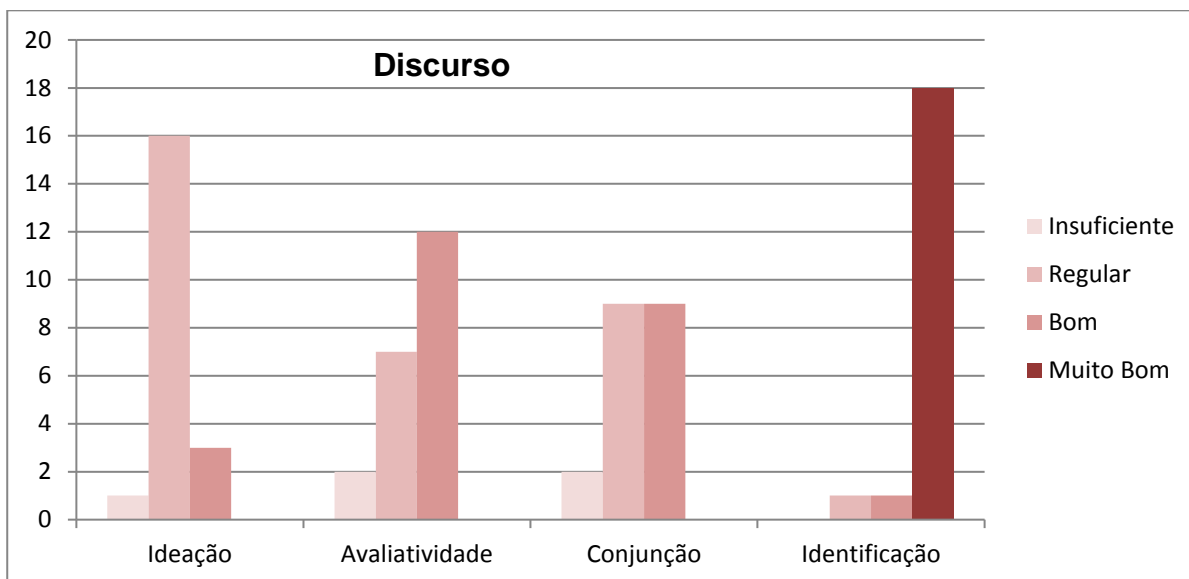
As maiores dificuldades apresentadas foram em relação ao contexto, no que se referem aos itens propósito, etapas, fases e campo. O conceito predominante aqui foi regular e insuficiente, com apenas um conceito muito bom e sete conceitos bom. Isso ocorreu porque, em relação ao propósito, muitos não produziram um relato, mas sim uma descrição de si ou reflexões sobre a vida no geral e, também, expuseram seus desejos em relação ao futuro, não produzindo, assim, um relato autobiográfico com sua estrutura e especificidades.

Os textos, no geral, não apresentaram as etapas do gênero (orientação e registro de etapas) e suas respectivas fases. Alguns elaboraram uma etapa ou duas, não atingindo, dessa forma, êxito na construção do gênero proposto. Conseqüentemente, o campo do mesmo modo, que mostra o que está sendo produzido, um relato autobiográfico, no caso, não apresentou bom resultado. No item relações, os alunos obtiveram sucesso em suas produções, pois marcaram a presença do receptor no texto (1ª, 2ª e 3ª pessoa) com a predominância da primeira pessoa. Para análise desse item, observamos o quadro da p. 131 e 132. Quanto ao canal da mensagem prevaleceu o escrito e no modo avaliamos seis textos com marcas de oralidade e os demais apresentavam linguagem adequada ao nível escolar.

Esses dados poderão ser observados por meio de exemplos na análise comparativa entre as versões.

Na Figura 23, apresentamos a avaliação do critério “Discurso” (ROSE; MARTIN, 2012).

Figura 23 – Critérios do Discurso

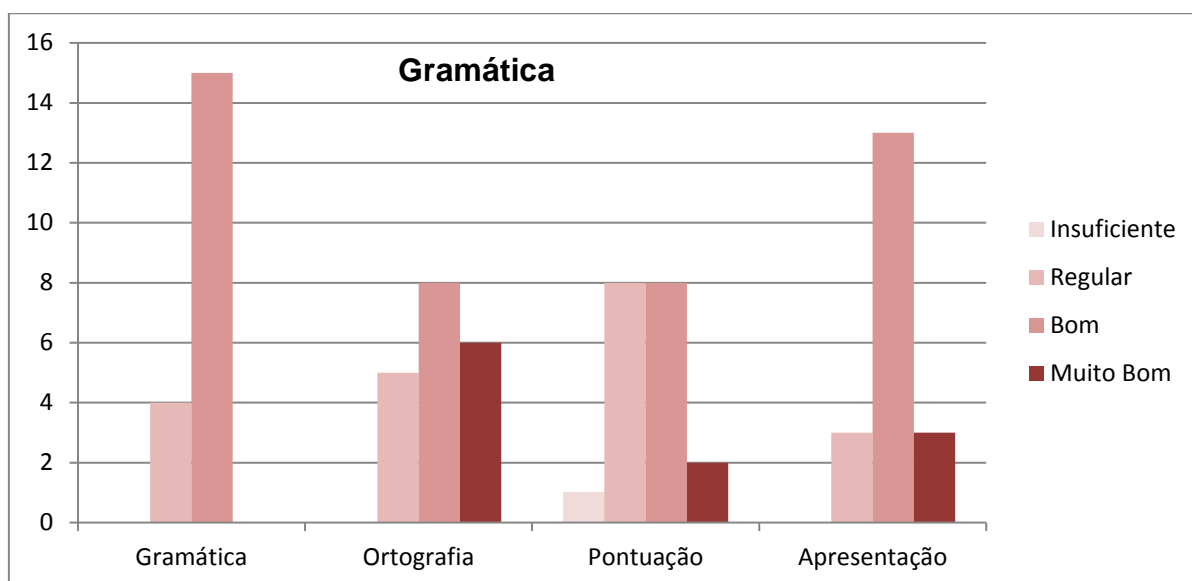


Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Quanto ao discurso, que abrange a ideação, a avaliatividade, a conjunção e a identificação, os alunos mostraram maior desenvoltura na identificação, referindo *quem* ou *o quê* em cada sentença de forma clara. No item conjunção, em alguns textos, as conjunções não foram bem usadas de forma a estabelecerem relações lógicas adequadas entre as sentenças e os parágrafos, predominando o conceito regular e bom. Na avaliatividade, o conceito bom também prevaleceu, com alguns casos avaliados como regular e dois casos avaliados como insuficiente. Neste caso ou não foram usados avaliativos ou foram usados em excesso, o que não é uma característica do gênero em estudo. Na ideação prevaleceu o conceito regular, seguido de bom e apenas um insuficiente. Nesse item foram avaliadas as relações taxonômicas, nucleares e sequência de atividades.

O resultado da avaliação do critério “Gramática” (ROSE; MARTIN, 2012) está exposto na Figura 24.

Figura 24 – Critérios da Gramática e Características gráficas



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

No que concerne à gramática, que compreende itens como gramática, ortografia, pontuação e apresentação, alguns alunos mostraram dificuldades ortográficas e de estruturação do texto, no que se refere à gramática, incidindo com isso em problemas de pontuação. Quanto à apresentação, a maioria obteve o conceito bom por apresentarem uma escrita legível, os parágrafos organizados e com espaço inicial e sem rasuras.

### 5.3 APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Após a realização e análise da Produção Espontânea realizada em sala de aula, passamos à aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pela Pedagogia de Gêneros da escola de Sydney que, como já vimos, apresenta três etapas: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente.

A Desconstrução envolve o professor que orienta os alunos para que reconheçam o contexto cultural, as características linguísticas fundamentais dos textos modelo, do gênero que devem escrever. Já a Construção Conjunta envolve orientar todos os alunos para construir outro texto do mesmo gênero, que é escrito conjuntamente com o professor no quadro verde ou no computador, refletido no telão.

Finalmente, a Construção Independente envolve alunos que escrevem outro texto, do mesmo gênero, por conta própria.

Os três estágios da pedagogia envolvem tanto o campo de construção (para que os alunos estejam familiarizados com o conteúdo dos textos que estão lendo e escrevendo) quanto a contextualização (para que os alunos compreendam o propósito social do gênero). O objetivo final do ciclo é que os alunos aprendam a produzir o gênero proposto e refletir criticamente sobre seu papel.

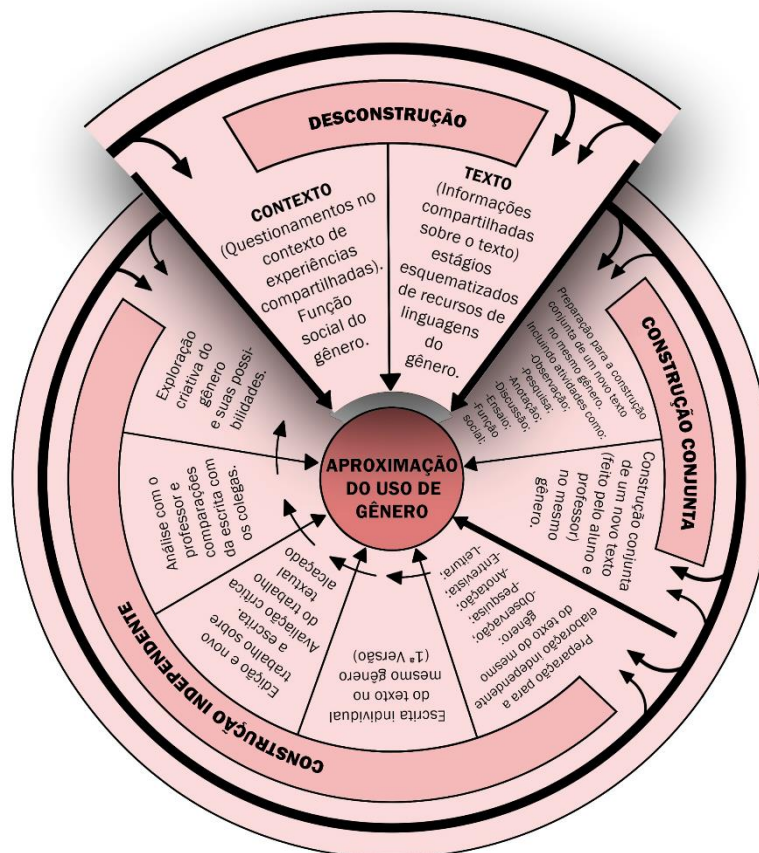
### **5.3.1 Desconstrução**

Após a combinação, com os alunos, acerca do gênero a ser trabalhado - relato autobiográfico ou autobiografia -, começamos a etapa da Desconstrução.

A proposta inicial foi trazer para o aluno a sua história de vida como objeto de estudo e valorizá-lo como produtor do texto, bem como oportunizar a ele uma reflexão sobre suas experiências de vida, levando em conta o que dizer, para quem, para que e os meios de circulação do gênero. Também ficou acertado com os alunos que seus textos seriam publicados em um livro, o que causou certa perplexidade entre eles, embora tenham ficado entusiasmados com a ideia, surpresos com o fato de que seus textos pudessem ser divulgados em tal versão.

Para melhor visualização do caminho por nós percorrido, apresentamos, na Figura 25, primeira etapa do ciclo de ensino e aprendizagem proposto pela escola de Sydney – a Desconstrução.

Figura 25 – Etapa da Desconstrução



Fonte: Adaptado e traduzido de Rose; Martin (2012, p. 64).

Para iniciar os trabalhos, pensamos em realizar algumas atividades que propiciassem uma reflexão sobre a vida, antes de trabalhar a desconstrução do gênero propriamente dito, para que cada um fosse se sentindo à vontade para falar de si mesmo. Percebemos que, inicialmente, os alunos pareciam não se sentir muito confortáveis para falar sobre si mesmos, como se suas histórias não fossem relevantes e diziam, ainda, que não sabiam por onde começar. Como escreveu o aluno, cujo pseudônimo é Capitão Rodrigo, em seu primeiro relato, “[F]alar sobre problemas sociais, sobre realidade de um fato ou até mesmo sobre outro alguém é um pouco fácil se comparado com a difícil tarefa de falar de alguém único, mas guardião de muitos, ou seja, nós mesmos”.

Diante disso, propusemos uma sequência de várias atividades com o objetivo de reunir subsídios para a escrita do relato autobiográfico final, o que pode ser visto, gradualmente, a partir do Quadro 21 e comprovado nos apêndices desta tese. Nesta

fase da Desconstrução chamamos as atividades de A, que são numeradas de acordo com a execução das tarefas.

Apresentamos a primeira atividade no Quadro 20:

QUADRO 20 – Atividade A1

<b>CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A1	Para começar a conversa – discussão sobre gêneros musicais
Objetivo	Introduzir a próxima atividade que será trabalhada uma música.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A atividade 1, denominada “Para começo de conversa” consistiu em uma grande discussão sobre os gêneros musicais preferidos de cada um. Colocamos um CD com diferentes músicas para que os alunos identificassem os gêneros musicais e comentassem sobre eles. O material utilizado pode ser comprovado com a leitura do Apêndice A.

Dando sequência a nosso trabalho, apresentamos a Atividade 2 (Quadro 21).

QUADRO 21 – Atividade A2

<b>CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A2	Audição da música “A Lista”, de Oswaldo Montenegro. Diálogo.
Objetivo	Listar amigos, sonhos, amores, qualidades, defeitos, a música preferida de cada um.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Nesta atividade colocamos a música “A Lista” de Oswaldo Montenegro e, logo após, solicitamos aos alunos que cada um escrevesse em uma folha distribuída pela professora o nome de uma música que lembrasse seu tempo de infância e/ou juventude, juntamente com o autor/compositor/cantor e o gênero musical ao qual pertence, justificando o porquê da escolha. Após foi gravado um CD para, no último

dia de aula, ser feito um Sarau e, ainda, serem lidos os relatos autobiográficos produzidos até o final do Ciclo de Aprendizagem. Na sequência, passamos à Atividade 3 (Quadro 22), na qual realizamos a leitura compartilhada do texto Biografia de Oswaldo Montenegro, que consiste em uma nota biográfica sobre o cantor (APÊNDICE C).

QUADRO 22 – Atividade A3

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A3	Nota biográfica. Leitura compartilhada.
Objetivo	Propiciar que os alunos, mais tarde, pudessem observar a diferença entre autobiografia e biografia.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Com essa atividade fizemos a leitura parágrafo a parágrafo do texto identificando as escolhas léxico-gramaticais, as etapas e fases. Questionamos os alunos sobre suas habilidades musicais, perguntando se tocavam algum instrumento musical, se já haviam escrito letra de música ou poema, o que levou à descoberta de cantores, escritores de poemas e músicos. Ao término dessas atividades, passamos o filme “Patch Adams”, uma autobiografia do Dr. Hunter Doherty Patch Adams (Quadro 24 e APÊNDICE D), mostrando aos alunos que os mesmos gêneros podem ser instanciados em outras plataformas (no caso, cinema), o que modifica a variável contextual “modo”. Essa atividade é apresentada no Quadro 23.

QUADRO 23 – Atividade A4

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A4	Assistência ao filme: Patch Adams: O amor é contagioso. Produção de nota biográfica. Pesquisa em laboratório.
Objetivo	Produzir nota biográfica sobre Patch Adams. Pesquisar sobre a vida de Patch Adams.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Após o término do filme, fizemos um círculo em sala de aula para comentarmos, refletirmos e discutirmos sobre a obra cinematográfica. Trata-se de uma história baseada em fatos reais da vida do doutor Patch Adams, interpretado no filme pelo ator Robin Williams, que acredita ser a risada a chave para a melhoria da qualidade de vida. A partir dessa discussão, os alunos foram ao laboratório de informática para pesquisar sobre Patch Adams e produzir uma nota biográfica sobre a vida do doutor Adams. Aproveitamos esse momento para iniciarmos a fala sobre autobiografia (APÊNDICE E).

A atividade deu resultado positivo, pois provocou emoção entre os alunos, que então se motivaram a dar depoimentos pessoais sobre a importância de ajudar os outros e de ter alegria de viver. A Figura 26 documenta a atividade realizada no laboratório de informática.

Figura 26 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA, no laboratório de informática – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A quinta atividade a que nos propusemos (Quadro 25) consistiu em um trabalho transdisciplinar com a disciplina de Filosofia. O tema escolhido foi o filósofo Sartre<sup>27</sup>, e contamos com a colaboração da professora Cláudia Mocelin Réquia. A professora falou sobre o existencialismo, corrente filosófica que está preocupada em estudar o

---

<sup>27</sup> MOUTINHO, Luiz Damon Santos. **Sartre**: existencialismo e liberdade. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1995.



livre-arbítrio do homem, sobre o prisma da responsabilidade. Consoante o autor, para cada momento o homem tem uma atitude e para cada atitude uma máscara.

#### QUADRO 24 – Atividade A5

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A5	Trabalho transdisciplinar com a disciplina de Filosofia
Objetivo	Produzir máscaras

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A professora desafiou os alunos, perguntando qual máscara definia cada um deles, estabelecendo uma reflexão importante sobre o ser e o parecer ser, que nos define como sujeitos nos grupos sociais. Logo após, como tarefa culminante, desafiou cada um dos estudantes para construir uma máscara que representasse o seu “eu”, aquele de que mais gostasse ou menos gostasse. A Figura 27 foi empregada como motivação durante a atividade A5 e as Figuras 28 e 29 retratam a Atividade. Os alunos deram uma resposta positiva ao desafio, e a discussão foi muito produtiva.

Figura 27 – Imagem ilustrativa de máscaras



Fonte: <https://www.google.com.br/>

Os alunos deram uma resposta positiva ao desafio e a discussão foi muito produtiva. As Figuras 28 e 29 mostram os alunos realizando a atividade proposta.

Figura 28 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – Preparação para a construção das máscaras pelos alunos – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Figura 29 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – Máscaras produzidas pelos alunos – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Na sexta atividade da Desconstrução (Quadro 26), julgamos importante inserir mais um trabalho transdisciplinar, para o qual convidamos a professora de

Biologia, que abordou o tema “árvore genealógica”, mostrando como é construída e ramificada, quais são os graus de parentesco que podem existir entre as pessoas, que lugares podem ser ocupados pelas pessoas, o papel da consanguinidade nas relações pessoais como fator biológico determinante da questão parental. Questões mais jurídicas como adoção e tutoria não foram abordadas, uma vez que pesquisa prévia realizada na turma indicou que todos os alunos sabem quem são seus genitores e também seus antepassados.

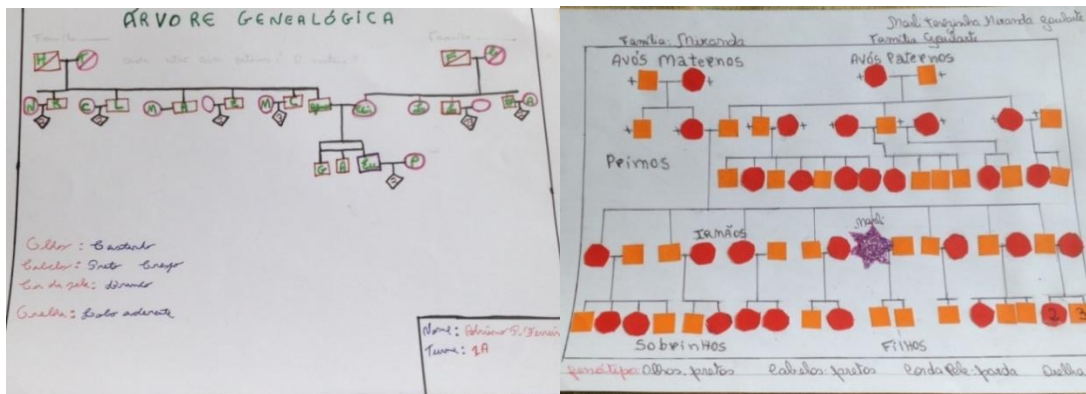
QUADRO 25 – Atividade A6

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
1ª etapa	Desconstrução
Atividade A6	Trabalho transdisciplinar com a disciplina de Biologia
Objetivo	Produzir árvore genealógica

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A professora da disciplina trabalhou com a árvore genealógica também com o objetivo de os alunos voltarem suas atenções à família de onde vieram e produzirem as suas árvores (APÊNDICE F). Para a realização dessa atividade, os alunos pesquisaram e conversaram com seus familiares, após o que construíram suas próprias árvores genealógicas (Figura 30).

Figura 30 – Árvores genealógicas produzidas pelos alunos



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.



Concluída essa tarefa, passamos para a realização da atividade A7, o que pode ser visualizado no Quadro 26.

#### QUADRO 26 – Atividade A7

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A7	“Poemas no ar”: poemas com temática de autorretratos. Trabalho de compreensão, interpretação e ilustração. Construção de uma exposição de poemas.
Objetivo	Olhar para si mesmo

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Na atividade 7 (APÊNDICE G), trabalhamos com 20 poemas, todos eles de grandes autores brasileiros como Carlos Drummond, Mário Quintana, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Cora Coralina entre outros. Cada poema foi lido, discutido e interpretado. A seguir, cada aluno escolheu um poema de sua preferência (independentemente de autor) e que lhe lembrasse particularmente sua infância. A seguir, transcreveu-o em uma folha de papel especial e ilustrou-o, para depois pendurá-lo na sala de aula como ilustra as Figuras 31 e 32. Construimos, assim, um espaço cultural semelhante ao que há no Museu da Língua Portuguesa, disponível para apreciação e comentários de todos os estudantes do curso.

Figura 31 – Foto ilustrativa de poemas no ar



Fonte: <https://www.google.com.br>

A Figura 32 mostra os alunos preparando os poemas para serem expostos.

Figura 32 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – trabalhando com os poemas – Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

É importante observar que, no intervalo dessas atividades, foram desenvolvidos outros conteúdos que fazem parte do currículo da disciplina.

Dando prosseguimento à etapa de Desconstrução, propusemos à turma a Atividade 8 (Quadro 27).

#### QUADRO 27 – Atividade A8

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A8	Revisitando o passado. Atividade com fotografias de família.
Objetivo	Relembrar momentos importantes da vida e escrever sobre eles

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Nessa tarefa os alunos foram convidados a trazer para a sala de aula uma foto da época de infância. Essa foi uma atividade que muito envolveu muito a eles e a suas famílias. Observamos que a turma ficou muito sensibilizada com a tarefa, inclusive solicitando à professora prazos maiores para poderem buscar, em outras cidades, as fotos que estavam aos cuidados da mãe ou de uma tia (APÊNDICE H). O resultado obtido pode ser visualizado na Figura 33.

Figura 33 – Alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – analisando as fotos – IFFar – Campus Júlio de Castilhos



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Tendo concluído a Atividade 8 e cientes de que estávamos construindo o campo (HASAN, 1989) necessário para as outras etapas do Ciclo de Aprendizagem, propusemos mais uma atividade lúdica (Quadro 28), intitulada “Boas lembranças”.

A atividade seguinte foi chamada de “Boas lembranças” e é exibida no Quadro 28.

#### QUADRO 28 – Atividade A9

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A9	Boas lembranças. Apresentação individual de histórias de infância. Trabalho de produção textual.
Objetivo	Contar uma história sobre a infância ou adolescência

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Para a realização dessa proposta, foi pedido aos alunos que trouxessem para a sala de aula um objeto que lhes provocasse boas lembranças da infância ou da adolescência. A partir da apresentação do objeto, cada um contou uma história particular, o que, em seguida, foi registrado por escrito. Observamos que, com a realização das atividades que propusemos, aos poucos os alunos foram ficando mais à vontade e mais receptivos aos colegas. Percebemos que, além de construir o campo, estávamos também desenvolvendo as relações interpessoais em sala de aula.

Figura 34 – Foto ilustrativa 1



Fonte: <https://spiritfanfics.com/historia/maricota-5118374/capitulo3>



A foto acima foi usada meramente para ilustrar a atividade proposta. Cada aluno trouxe um objeto e contou a sua história de infância ou adolescência. Inicialmente a história foi contada oralmente e, em seguida, por escrito. Todos participaram da proposta com muito entusiasmo. Observamos que essas atividades foram muito importantes para eles, pois valorizou a origem de cada um e o relacionamento entre eles ficou melhor na medida em que se conheceram melhor.

Dando continuidade, partimos para a etapa de Desconstrução do gênero relato autobiográfico. A atividade proposta pode ser observada no Quadro 29.

QUADRO 29 – Atividade A10

<b>CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
<b>1ª etapa</b>	<b>Desconstrução</b>
Atividade A10	Desconstrução de autobiografias
Objetivo	Identificar etapas e fases, bem como analisar no texto as escolhas léxico-gramaticais

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Para isso, distribuimos aos alunos algumas autobiografias para lerem e analisarmos a estrutura composicional e as especificidades do texto, bem como seus objetivos e sua função social. Os textos escolhidos foram de autores literários, uma vez que a disciplina trabalhada na turma de PROEJA é denominada Língua Portuguesa e Literatura. O texto escolhido para exemplificar aqui o trabalho realizado foi a autobiografia de Monteiro Lobato (APÊNDICE I).

Inicialmente, questionamos se eles já tinham ouvido falar em Monteiro Lobato e se já tinham lido alguma obra dele. Alguns lembraram do programa infantil de televisão Sítio do Picapau Amarelo, série que passou na televisão em diferentes épocas, mas informaram que não tinham lido nenhuma obra do referido autor. Aproveitamos para falar resumidamente sobre as escolas e períodos literários que integram a nossa literatura.

Dando continuidade, fizemos algumas perguntas de caráter contextual com, por exemplo, quem, comumente, escreve esse tipo de texto, para que serve e onde o encontramos. Também, falamos sobre a origem da palavra autobiografia e comparamos o texto com outras autobiografias.

A partir da autobiografia de Monteiro Lobato, analisamos a estrutura global do texto, ou seja, como o gênero textual autobiografia se organiza – suas etapas e suas respectivas fases –, mostrando aos alunos, também, quais aspectos linguísticos se destacam e discutindo as informações-chave. Com a leitura parágrafo por parágrafo explicamos os detalhes do campo (HASAN, 1989) em que cada fase do texto se realiza.

O trabalho de desconstrução com o texto de Monteiro Lobato foi baseado no relato autobiográfico de Nelson Mandela, analisado em Martin & Rose (2003; 2007). Explicamos aos alunos que, no início do texto, o autor contextualiza sua vida, dizendo seu nome, onde e quando nasceu (orientação). Após, ele apresenta um relato dos principais eventos de sua vida (as etapas e fases). Monteiro Lobato orienta sua história com atividades, lugares e pessoas que fizeram parte de sua vida. Cada etapa de sua vida é sinalizada ao leitor, com o uso de temas adverbiais marcados como: “Aos 9 anos...., Em maio de 1907..., Durante 10 anos..., Hoje aos 4 de julho de 1948, Em 1911”, que são exemplos típicos do gênero e que devem ser mostrados aos alunos na fase de Desconstrução.

A sequência de eventos inicia com as experiências da infância, seguidas pelos principais acontecimentos pessoais (fases). A autobiografia escolhida também foi empregada para mostrar o posicionamento do autor sobre a sociedade em que vivia, com o que esclarecemos à turma ser o texto um recurso muito importante para mostrar valores, crenças e avaliações assim como para nos engajarmos em causas sociais. Comentamos especialmente o excerto a seguir:

Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido (Monteiro Lobato).

Esclarecemos aos alunos que Lobato também mostra a sua visão crítica sobre política, mesmo em uma obra “pretensamente ingênua” como o Sítio do Picapau Amarelo, referindo-se como um reino, que “é sim um reino. Um reino cuja rainha é a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam”.

O escritor deixa claro também, em seu texto, que a leitura e a escrita fizeram parte de sua vida muito cedo, bem como o amor pelas crianças e a admiração pela irreverência demonstrada por elas o que é bem retratada por sua personagem Emília. Isso pode ser percebido na passagem

Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais... Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de ‘Emília’ (Monteiro Lobato).

Na aula seguinte, apresentamos o vídeo de Priscila Kystn<sup>28</sup>, publicado em quatro de dezembro de 2010, como trabalho acadêmico de oficina de texto, do curso de Design Gráfico, segundo semestre, da UNIP<sup>29</sup>. Mais uma vez, identificamos a orientação, os estágios e fases, bem como a presença dos processos materiais em orações como “parei, comecei, voltei,...”, orações do “fazer e acontecer” e do “comportar-se” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 46, a partir de HALLIDAY, 1994), as quais mostram o participante do processo, no caso, Priscila Kystn. Consideramos importante chamar a atenção para as escolhas feitas pelo autor para elaborar seu texto, como palavras que indicam ações que levam a lembranças de sua história de vida.

Concluída a atividade 10, buscamos explorar mais a configuração composicional do gênero autobiografia, trabalhando o texto “A linha mágica” (Autor desconhecido) e propusemos a atividade 11 (Quadro 30).

QUADRO 30 – Atividade A11

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
1ª etapa	Desconstrução
Atividade A11	A Linha Mágica. Leitura e identificação de etapas e fases.
Objetivo	Identificar etapas e fases, observando a infância, adolescência, juventude e vida adulta

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

<sup>28</sup> Vídeo encontrado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=w9UU5ZWb3WU>

<sup>29</sup>UNIP - Universidade Paulista/São Paulo, Brasil.

O texto “A Linha Mágica” (ANEXO C) é originado de uma lenda francesa antiga que conta a história de Pedro, um rapaz impaciente com a duração dos períodos de sua vida e, ao ganhar um presente de uma senhora, transforma sua vida. Trata de um tema atual que é a pouca paciência que temos para esperar os acontecimentos futuros. Após refletimos sobre o presente que Pedro ganhou, uma linha mágica que, ao ser tocada, fazia o tempo passar, e que fazia pensar sobre o modo de usá-la.

Inicialmente, propomos uma reflexão sobre o título, questionando o que eles esperavam do desenrolar do texto e quais inferências eram possíveis de se fazer. Após, lemos o texto por partes um fizemos um levantamento dos principais acontecimentos da vida de Pedro e eles foram percebendo as etapas que passamos em nossas vidas. Comentamos, também, que em cada etapa passamos por fases. Dando continuidade, propusemos uma discussão sobre o que eles fariam se ganhassem uma linha mágica, se gostariam de alongar, encurtar ou até mesmo extinguir períodos de suas vidas.

Essa discussão foi muito interessante, pois provocou opiniões diversas: alguns defenderam que temos que viver cada momento da vida, outros declararam que gostariam de não ter passado por certas experiências vividas, dificuldades e desafios enfrentados e de que não obtiveram êxito.

Após a leitura e discussão do texto e discussão, convidamos os alunos a fazerem a sua linha do tempo, observando os diferentes períodos de vida: infância, adolescência, juventude e vida adulta (Figura 35).

Figura 35 – Foto ilustrativa 2



Vida de criança .....

Vida de adolescente .....

Vida de jovem .....

Vida de adulto .....

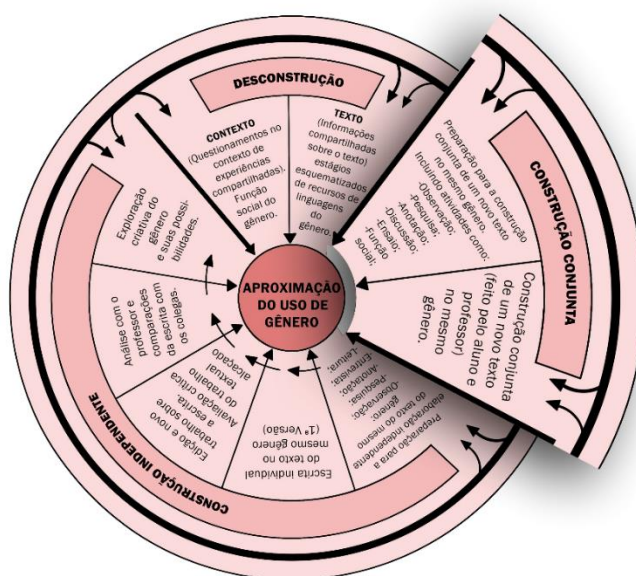
Percebemos que a atividade 11 foi bastante proveitosa, uma vez que colaborou para os alunos entenderem as etapas e respectivas fases do gênero em estudo assim como os auxiliou a organizar a sequência de eventos de sua própria vida.

Concluída esta etapa, que representa a Desconstrução, passamos a implementar a segunda etapa do ciclo de ensino e aprendizagem: a Construção Conjunta.

### 5.3.2 Construção Conjunta

Nesta etapa, o objetivo é a produção compartilhada de um relato, ou seja, alunos e professora interagindo com um objetivo comum. É um momento que propicia troca de experiências, interação por parte do grupo e troca de opiniões, sendo que o papel do professor(a) é essencial para a condução do processo, porque ele(a) passa a atuar como âncora para conduzir as discussões e organizar as ideias (Figura 36).

Figura 36 – Etapa da Construção Conjunta



Fonte: Adaptado e traduzido de Rose; Martin (2012, p. 64).

Durante a execução da Construção Conjunta, professor e alunos produziram um relato autobiográfico escrito similar ao discutido anteriormente. Utilizando a técnica do *brainstorming*<sup>30</sup>, o grupo foi lançando diferentes ideias no quadro verde e, no *Datashow*, fomos organizando compartilhadamente o texto. Após o consenso do que seria escrito, as ideias eram colocadas em slides e, assim, o texto foi sendo construído. O uso do *Datashow* permitiu que a escrita fosse acompanhada e copiada por toda a turma.

Esta etapa é interativa e tida como essencial pelos teóricos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, possibilitando que as dificuldades dos aprendizes venham à tona. Nesta atividade, mediada tanto pelo professor como pelos alunos, é viável também o compartilhamento de saberes, dúvidas e soluções de problemas.

Julgamos que esta foi uma atividade interessante e gratificante, pois houve a participação intensa dos alunos. Inicialmente todos falavam ao mesmo tempo e parecia que não haveria entendimento. Aos poucos, eles foram se dando conta de que dessa forma seria impossível realizar o trabalho.

A primeira discussão foi sobre quem seria a pessoa sobre quem versaria a autobiografia – se homem, mulher ou outra identidade de gênero - e o nome que seria dado a ela, a idade, o dia do nascimento, a cidade em que morava e as informações sobre sua família. Para solucionar esse problema, realizamos uma votação. Após longa discussão, foi escolhida como participante uma mulher com o nome de Pietra. Demos início ao texto, observando a fase de orientação, momento em que se identifica de quem se fala, idade, onde nasceu, onde vive, filiação, o que faz e outras informações relevantes nesse aspecto para situar o leitor.

A orientação contemplada pela turma foi a seguinte:

**Meu nome é Pietra Pinto Andrade. Tenho 47 anos. Nasci em 22 de dezembro de 1964, na pacata cidade de Joia, RS. Lá vivi até os meus dezesseis anos. Depois, em virtude das várias transferências de meu pai a trabalho, ele era militar, fomos para Porto Alegre.**

---

<sup>30</sup> O *brainstorming* (literalmente: "tempestade cerebral" em inglês) ou tempestade de ideias é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo

Depois foi o momento de entrar em acordo sobre a vida dela, o que também gerou muita discussão. Decidimos que falaríamos sobre cada etapa da vida de Pietra para podermos nos entender melhor. Tudo foi amplamente discutido, se teria ou não irmãos, quantos seriam, se a infância fora difícil ou não. Começamos pela infância, a primeira etapa do nosso texto, seguida pelas fases em que Pietra fala das brincadeiras e sobre seus pais.

**Tive uma infância feliz com quatro irmãos, sendo dois homens e duas mulheres. As brincadeiras eram sempre compartilhadas entre todos, pois diferentemente de outros relacionamentos afetivos, eu e meus irmãos éramos completamente unidos. Brincávamos de esconde-esconde, amarelinha, bilboquê entre outras brincadeiras de uma época em que as crianças não eram seduzidas pela tecnologia. Divertia-me fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Fazer o brinquedo faz parte da brincadeira.**

**Meu pai não era de muita conversa, acho que era em consequência de sua educação formada pelo meu avô, também militar. Já minha mãe era carinhosa e nos tratava de igual para igual. Muitas vezes, não só como nossa mãe, mas como nossa melhor amiga.**

Após, passamos a pensar sobre a adolescência de Pietra, mais uma etapa com duas fases: a participação no movimento hippie e a escola. Uns queriam que ela engravidasse, fizesse uso de drogas, que fosse rebelde, mas acabou vencendo a opinião de que tinha que acompanhar a época, no caso, a década de setenta, com o movimento hippie.

**Na minha adolescência participei do movimento hippie e a maioria de meus colegas fazia parte. Isso influenciou na formação de meus conceitos e filosofia de vida. Naquela época era um privilégio termos um papel ativo em uma sociedade opressora e desonesta. Nosso lema era “PAZ e AMOR”.**

**Na escola, por muitas vezes, exerci um papel de destaque dentro das turmas em que estudava. Apesar de meu espírito de liderança tinha o terrível defeito de ser mandona e perfeccionista.**

A juventude de Pietra também causou muita discussão, mas a turma entrou em acordo de que ela deveria mudar de cidade, já que era inteligente, tinha condições de avançar nos estudos e ter uma boa profissão. Essa etapa foi relatada por Pietra em diferentes fases: quando ela chega na capital e sua adaptação ao novo modo de vida, seu convívio na escola, o ensino médio, o ingresso na universidade e o encontro com seu futuro marido, Manoel.

**Quando cheguei à capital do estado, já juvenzinha, sofri preconceito por meu jeito de falar (pelo meu sotaque) e de vestir. Isso me incomodava muito, pois não me adaptei de imediato ao jeito de viver da cidade grande. Aos poucos, fui me destacando na escola e chamando a atenção pelas minhas atitudes, pelo meu caráter e, claro, pelas minhas boas notas. Em Porto Alegre terminei o ensino médio e ingressei na universidade no curso de Direito.**

**Logo em seguida, conheci o Manoel, que também cursava direito. Ele me conquistou pela sua humildade e simplicidade. Trocamos olhares em um dia chuvoso na cantina da universidade. Nesse dia, ele veio até minha mesa e me convidou para sair. Desde então, estamos juntos.**

A decisão tomada pelos alunos sobre a formatura de Pietra em Direito e a profissão escolhida – ser juíza - foi bastante divertida para eles, pois passaram a associar suas escolhas ao que estamos vivenciando em nosso país com a operação Lava-Jato. Uma das ideias que chamou a atenção foi o desejo de que a personagem fosse trabalhar com o juiz Sérgio Moro<sup>31</sup>. Isso gerou intenso debate, pois vieram à tona convicções políticas e as sugestões de quem deveria ser preso por Pietra. Por fim, essa situação foi deixada de lado. A etapa da vida adulta gerou debates. Enquanto alguns pensavam em atribuir à participante algumas dificuldades da vida real, como ser assaltada, sequestrada, traída pelo marido, ter dificuldades financeiras, outros tinham opinião diferente. No final foi decidido dar a ela um desfecho melhor, menos tumultuado. Chamou-nos a atenção o fato de uma aluna dizer que “desgraça

---

<sup>31</sup> A Operação Lava Jato é um conjunto de investigações em andamento pela Polícia Federal do Brasil, que cumpriu mais de mil mandados de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina. A operação teve início em 17 de março de 2014 e conta com 47 fases operacionais, autorizadas pelo juiz Sérgio Moro, que é o principal magistrado de primeira instância encarregado de decidir sobre o futuro dos envolvidos.



já basta na vida real, vamos dar a ela uma vida que gostaríamos de ter”. Foram então relatadas as fases do término da faculdade, a gravidez, a participação em um concurso, o impasse em ser mãe e seguir a carreira de juíza, o companheirismo do marido, a chegada do filho e sua vida atual.

**Depois, adulta, acabei a faculdade e, quando estava prestes a fazer um concurso, descobri que estava grávida. Foi um dilema que senti entre ser mãe ou fazer o meu concurso e me tornar juíza, sonho antigo de meu pai. Com apoio de Manoel tudo ficou mais fácil, pois ele se mostrou um companheiro. Tivemos o pequeno Gregório, o melhor presente da minha vida. Segui em frente, fiz o concurso e hoje sou uma juíza federal. Atualmente, moro em São Paulo e vivo uma vida agitada entre o trabalho e a família.**

Após concluirmos esse trabalho, fizemos uma mesa-redonda com o objetivo de discutir como foi a tarefa de ter construído o texto conjuntamente. Segundo os alunos, foi uma atividade muito importante, pois a partir de muitas ideias foi preciso fazer escolhas para produzirmos o gênero proposto com as suas especificidades e ficou mais fácil entender o que estava sendo proposto. Esse trabalho ocupou seis horas-aula para sua realização, devido às discussões que gerou, mas que foram de grande valia, pois houve a participação de todos os alunos.

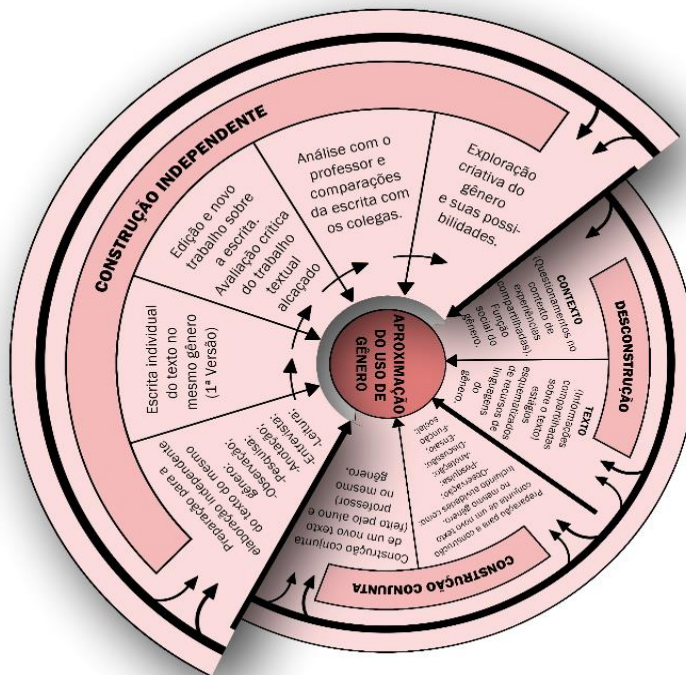
Nesta etapa não fizemos a avaliação baseada nos critérios propostos para a primeira e última versões, uma vez que entendemos que simultaneamente, no processo de construção do texto, as situações foram pensadas e avaliadas por todos os participantes da Construção Conjunta. Entretanto, uma observação se faz necessária: refletindo sobre a construção do texto e sobre as sugestões dos alunos, concluimos que o trabalho com gêneros é um recurso poderoso para a discussão dos problemas sociais e políticos que todos vivenciamos. O texto, se visto criticamente, é um repositório de valores, crenças e desejos de quem o produz. Nesse sentido, o trabalho do professor de linguagem(ns) passa a ocupar uma posição de destaque no cenário escolar.

Depois da Construção Conjunta, partimos para a Construção Independente, o que é exposto a seguir.

### 5.3.3 Construção Independente

Nesta última etapa do ciclo, a Construção Independente, os alunos devem estar aptos a produzir os seus textos e refletir criticamente sobre o seu propósito. Enfim, em todas as etapas, há uma série de atividades sobre o estabelecimento do contexto (campo, relações e modo) para que os alunos compreendam o propósito ou a função social do gênero. O destaque na Figura 37 representa a etapa em tela do nosso trabalho com o ciclo.

Figura 37 – Etapa da Construção Independente



Fonte: Adaptado e traduzido de Rose; Martin (2012, p. 64).

Por ocasião da Construção Independente, os alunos foram convidados a escreverem seus relatos em uma folha produzida especialmente para eles (Figura 38). Com o objetivo de criar uma aparência de memória, essa folha foi ilustrada com iluminuras, um tipo de arte medieval de ilustrar manuscritos e livros com desenhos, arabescos, miniaturas de cores vivas<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Definição de HOUAISS.

Figura 38 – Folha para produção dos relatos autobiográficos

The image shows two sheets of lined paper for writing autobiographies. The left sheet has a decorative header with the text "- AUTOBIOGRAFIA -" and a colorful illustration of a globe, a book, and a quill. The right sheet is blank with horizontal lines.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Nesta fase do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, os alunos produziram autobiografias, que posteriormente foram avaliadas pela professora e devolvidas aos alunos com algumas sugestões, buscando ajustar o texto ao contexto de produção, bem como a adequação de aspectos gramaticais e discursivos. Após os ajustes, os textos foram devolvidos à professora, que guardou todos os trabalhos realizados nesse período em uma mala antiga, que denominamos “Mala das memórias” (Figura 39). Nosso objetivo, ao usarmos desse expediente, era conservar os textos para a futura realização de um sarau, o que será explicitado mais adiante.

Figura 39 – Fotografias da “Mala das memórias”



Fonte da fotografia: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Na seção a seguir, expomos a análise e interpretação dos relatos da segunda versão de acordo com os critérios de Rose e Martin (2012) e apontados na Metodologia. Lembramos que cada aluno está identificado por um pseudônimo de sua livre escolha.

#### 5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS PRODUZIDOS NA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE

Ao final do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, obtivemos mais vinte relatos que foram produzidos após orientação de como produzir um relato autobiográfico. No Quadro 31, apresentamos as respectivas avaliações e, em seguida, fazemos uma análise contemplando aspectos gerais, baseada nos dados.

Quadro 31 – Avaliação dos relatos autobiográficos produzidos na Construção Independente

TEXTOS 2ª VERSÃO	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA			
	PROPÓSITO	ETAPAS	FASES	CAMPO	RELAÇÕES	MODO	I	R	B	MB	I	R	B	MB
							0,1 a 3,0	3,1 a 5,0	5,1 a 8,0	8,1 a 10	0,1 a 3,0	3,1 a 5,0	5,1 a 8,0	8,1 a 10
# Gabiru 2	R	R	R	R	MB	MB	R	R	R	B	B	R	R	B
# Laranjinha 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	MB	MB
# Potro Moro 2	B	B	B	B	MB	MB	B	MB	MB	MB	B	MB	B	MB
# Andorinha 2	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB
# Capitão Rodrigo 2	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	B	MB	B	MB	B	MB
# Metamorfose2	B	B	B	B	MB	B	B	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB
# Negra 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	B	MB
# Boneca 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	MB	MB	B	MB
# Drica 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
# Moreninha 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	MB	MB	B	MB
# Caçula 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	B	MB	MB	MB
# Alemão 2	B	B	B	B	MB	MB	B	B	R	MB	B	MB	B	B
# Falcão 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	B	MB	MB	MB
# Anjo 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	B	B
# Estrela Cadente 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	B
# John 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	R	MB	MB	MB	MB	B
# Lulu 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB
# Ema 2	B	B	B	B	MB	MB	B	B	B	MB	B	MB	B	MB
# Sonhador 2	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	MB	B	MB	B	B

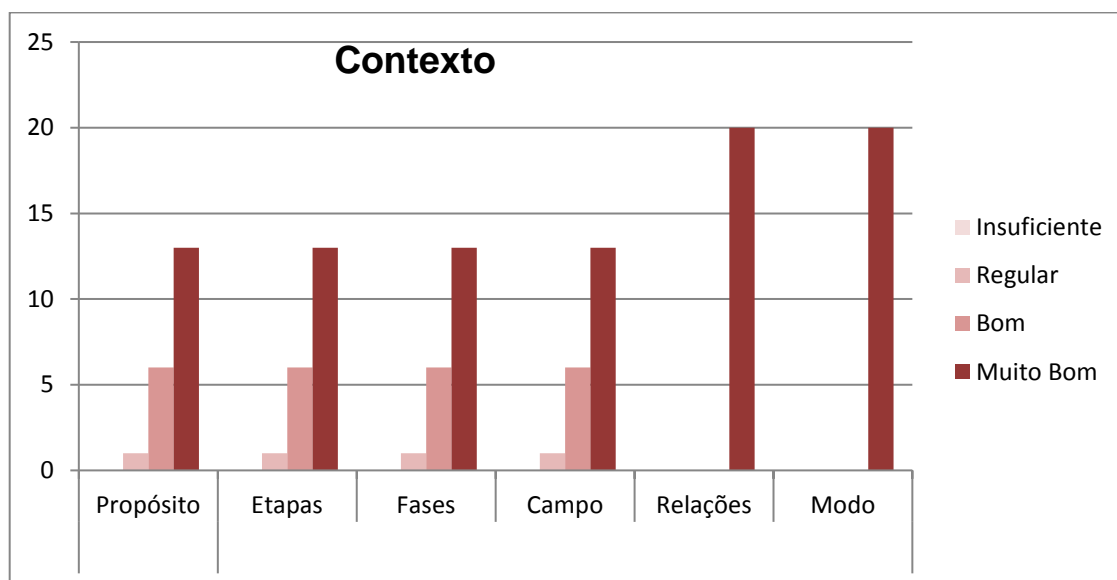
Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Na avaliação das autobiografias produzidas na etapa da Construção independente, segundo o Quadro 32, verificamos que os alunos produziram bons textos de acordo com a proposta. No que se refere aos critérios contextuais, a maioria dos estudantes conseguiu atingir o propósito de escrever um relato autobiográfico. Somente um aluno teve seu texto avaliado como regular nos itens *propósito*, *etapas* e *fases*, por ter apresentado somente uma etapa da vida (#Gabiru2). Esses critérios mantêm uma estreita relação entre si, pois se o aluno atinge o propósito, o gênero a ser produzido, no geral, terá êxito nas etapas e fases, embora alguns apresentem apenas duas etapas de vida.

#### 5.4.1 Indicadores de avaliação da Construção Independente

Nesta seção, também para facilitar a interpretação das informações obtidas de forma mais clara e objetiva, organizamos em gráficos os resultados de cada critério, e após fazer a avaliação. Na Figura 40, apresentamos os dados no critério Contexto.

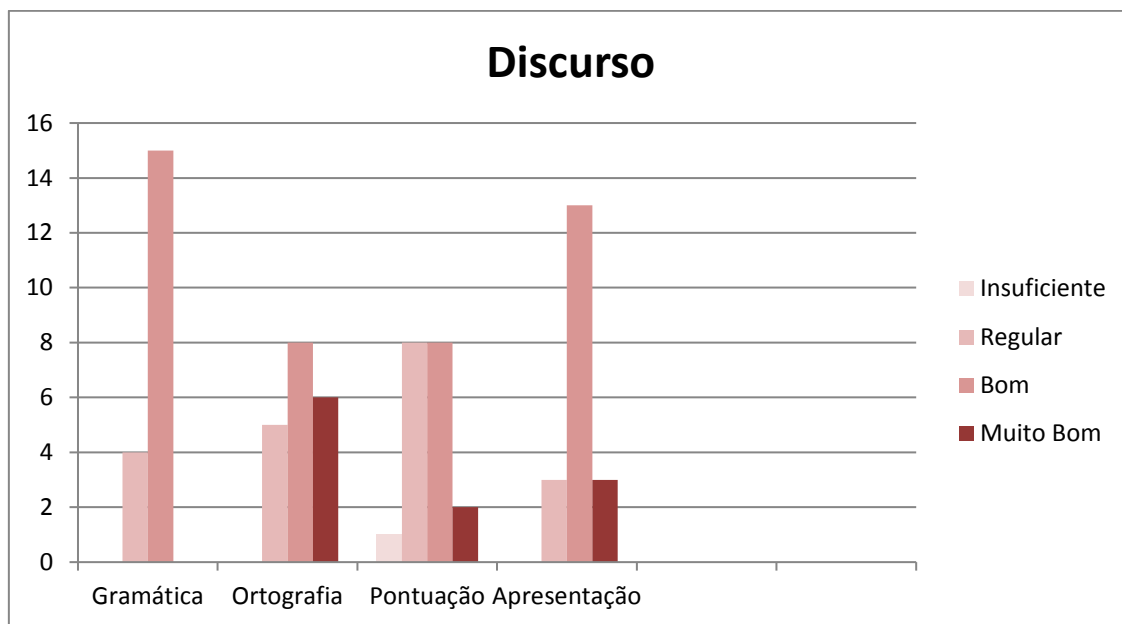
Figura 40 - Critérios contextuais



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Na Figura 41, apresentamos os dados no critério Discurso.

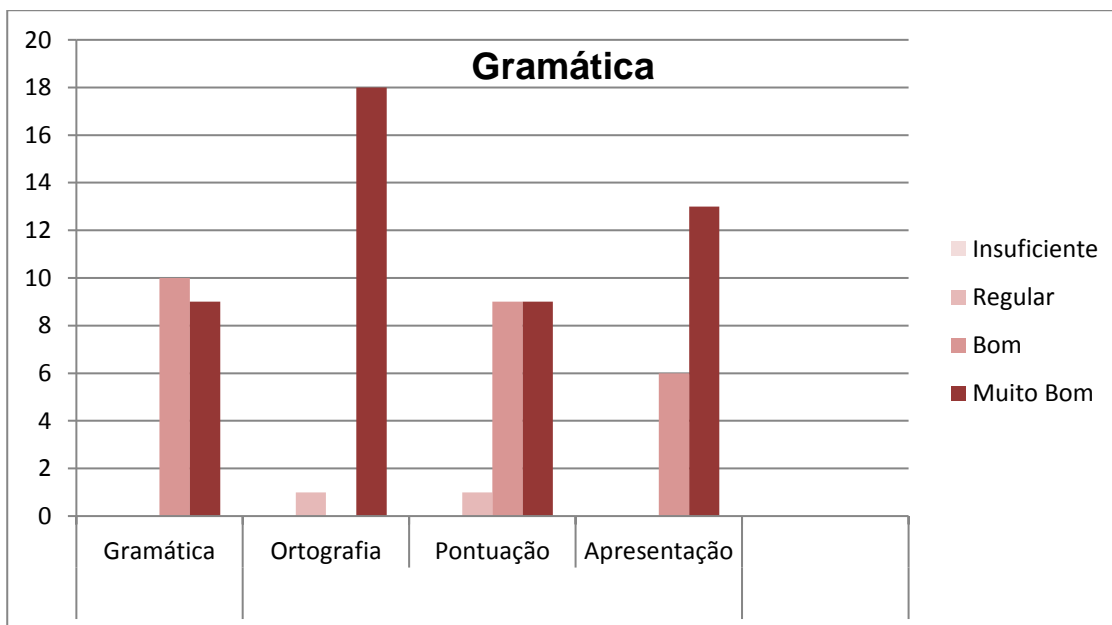
Figura 41 – Critérios do Discurso



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Os dados do critério Gramática e Características Gráficas são apresentados na Figura 42.

Figura 42 - Critérios da Gramática e Características Gráficas



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.



A maioria dos textos atingiu o propósito de escrever um relato autobiográfico com a orientação, suas etapas e fases. Apenas um relato não conseguiu isso de forma satisfatória. Em (1), apresentamos um exemplo de relato autobiográfico que atingiu o propósito e apresenta a orientação e as etapas observadas.

1	orientação	Meu nome é Boneca <sup>33</sup> , tenho 22 anos, nasci em Tupanciretã mas minha família sempre morou em Júlio de Castilhos, nasci no dia 28/11/1993 tenho uma irmã com apenas um ano de diferença. Minha mãe é EM, meu pai OSB e minha irmã L.	
	1ª. etapa	fase 1	Na época de criança eu adorava brincar, lembro que eu brigava muito com minha irmã e preferia brincar sozinha,
		fase 2	ate quando tinha festa que reunia toda família que vinham primos, amigos eu sempre brigava com alguém.
	2ª. etapa	fase 1	Com o passar dos anos, na adolescência, as brigas com minha irmã L continuavam e quem não briga com irmãos.
		fase 2	Adolescência é época de ter amigos, querer sair tempos de rebeldia, achar que os pais são chatos que eles não sabem de nada.
		fase 3	Comecei a trabalhar com 15 anos e ter meu próprio dinheiro, comprar o que eu queria, sair, foi aí que não estudei mais só trabalhava.
	3ª. etapa	fase 1	Hoje, com 22 anos, voltei a estudar, trabalho e moro com meus pais minha irmã é casada. Somos só nós três agora.
		fase 2	Minha mãe lutando para vencer o câncer de mama e é ela que me fez ter mais força pra viver e guiando dando força pra ela,
		fase 3	Meu pai sempre me ajudando me deu o que eu sempre quis carro, moto, bom isso é um pouco da minha história.

(#Boneca2)

Na orientação, a aluna explicita seu nome, sua idade, onde nasceu, diz onde a família mora, o dia em que nasceu, o nome dos pais e conta que tem uma irmã. Na primeira etapa, iniciada pela expressão temporal “Na época de criança”, ela inclui duas fases, na primeira relata como era a sua personalidade nesse período, caracterizando-

<sup>33</sup> Os textos estão transcritos tais quais foram apresentados. Não fizemos correção de linguagem.

se como uma criança briguenta, principalmente com a irmã, e que gostava de estar sozinha. Já na segunda fase, ela ressalta que essas brigas também aconteciam com outras pessoas da família.

A segunda etapa inicia também com uma expressão temporal “Com o passar dos anos, na adolescência...” e engloba três fases, em que Boneca relata que as brigas com a irmã continuavam (Fase 1), refletindo que a adolescência é uma época de rebeldia (Fase 2) e, na Fase 3, fala da sua inserção no mundo do trabalho.

A terceira e última etapa, iniciada por um Adjunto temporal (“Hoje, ...”), da mesma forma que na etapa anterior, compreende três fases, em que Boneca aponta sua situação atual contando que estuda, trabalha e mora com os pais (Fase 1). Dando continuidade, declara que a mãe luta contra um câncer de mama e que isso a ajuda a seguir em frente (Fase 2). Encerra essa etapa mencionando que o pai sempre lhe dá assistência no que diz respeito aos bens materiais (Fase 3).

Quanto às variáveis contextuais, campo, relações e modo, todos tiveram sucesso no item relações, estabelecendo a presença do leitor no texto com a predominância do “eu”.

Observamos a presença do entre os personagens do texto e em relação ao fora do texto. Neste caso, os textos constituem, predominantemente, uma declaração para os colegas e para a professora e, quando esses textos assumirem a forma de livro, o leitor será a comunidade que tiver acesso à leitura do mesmo. Entre os participantes, constatamos que a primeira pessoa do singular prevaleceu, juntamente com a terceira pessoa – no singular ou no plural –, referindo-se aos pais, aos irmãos, irmãs e aos filhos(as), seguida da primeira pessoa do plural em que o aluno fala da família, incluindo-se. Podemos observar isso nos exemplos (2) a (5).

2	“... <i>eu</i> aproveitei o máximo...”	#Gabiru2
3	“... <i>eu</i> era cozinheira...”	#Negra2
4	“...então <i>e/le</i> se revelou cruel comigo...”	#Metamorfose2
5	“Somos <i>nós</i> três agora”.	#Boneca2

Em um relato autobiográfico, o aluno Sonhador2 fez referência a um receptor fora do texto, como podemos ver em (6):

6	“...espero que deus me ajude e me ilumine meus caminhos e os seus para quem estiver lendo minha história e é isso vim parar aqui no IFF Júlio de Castilhos fazendo minha Autobiografia espero que <i>tenha</i> gostado um forte abraço <i>fique</i> com deus”.	#Sonhador2
---	--	------------

No item modo, que indica o canal da mensagem, todos os alunos produziram um texto verbal grafado em prosa, conforme o que havíamos solicitado. Não houve inserção de figuras, gráficos, esquemas, cores, números ou mesmo poemas. O suporte utilizado por todos foi a folha de papel com iluminuras. Nenhum aluno utilizou folhas comuns de caderno.

No critério “discurso”, pudemos observar a presença dos sistemas de ideação, conjugação (metafunção ideacional), avaliatividade (metafunção interpessoal) e identificação (metafunção textual). Na ideação são analisados os recursos lexicais usados e quão bem eles foram utilizados para construir o campo no relato autobiográfico. Refere-se a significados ideacionais experienciais como tipo e conteúdo do discurso, sequência de atividades, descrição das pessoas e de coisas associadas a qualidades e circunstâncias (MARTIN; ROSE, 2007). A ideação realiza-se pela transitividade, por meio da gramática da oração. Taxonomicamente, nas autobiografias, as pessoas são representadas como parentes, ora crianças, ora adultas (exemplos 7 e 8), e as coisas são mostradas como aquelas que vêm à memória dos alunos (objetos, casas, brinquedos, animais) como nos exemplos 9 e 10. Também há referências a lugares como cidades, campos, paisagens típicas da zona rural (exemplo 11) e sequencialização temporal que marca as fases da vida dos alunos (exemplo 12). Podemos afirmar que quanto à ideação os textos dos alunos atenderam muito bem às características do gênero em questão.

7	“Com o passar dos anos fui crescendo e descobrindo as coisas, fazendo arte que <i>minha mãe</i> ficava de cabelo em pé. Mas <i>isso</i> são fases de <i>crianças</i> ”.	#Alemão2
---	---	----------

8	“Na época de <i>criança</i> eu adorava brincar, lembro que eu brigava muito com <i>minha irmã</i> e preferia brincar sozinha, ate quando tinha festa que reunia <i>toda família</i> que vinham <i>primos, amigos</i> eu sempre brigava com <i>alguém</i> ”.	#Boneca2
---	---	----------

9	“Só de lembrar da minha infância já sinto saudade de tudo que vivi, pois foi uma fase maravilhosa da minha vida, era feliz e não sabia, as brincadeiras sadias, <i>os brinquedos</i> construídos por mim mesmo, o que mais me agradava era <i>meu cavalinho de pau</i> , pois a cavalo nele eu era o que eu queria ser, Fazendeiro, Herói, domador e hoje tudo isso está só na lembrança”.	#Potro Moro2
10	“Cresci junto aos meus primos todos meninos, por isso nossas brincadeiras eram divertidas mas todas de meninos como <i>bolitas, taco, e carro de rolimã</i> ”	#Drica2
11	““Na minha adolescência continuei a morar em <i>Chapecó</i> , lá eu varria o <i>terreiro</i> , tirava leite das vacas.”	#John2
12	“Com 16 anos, conheci meu marido. <i>Depois de dois anos de namoro</i> nos separamos, viemos a nos encontrar <i>cinco anos depois</i> . <i>No ano seguinte</i> , meu marido queria um filho e descobrimos que tínhamos dificuldades <i>depois de dois anos de tratamento</i> consegui engravidar e veio o meu filho <i>A hoje</i> com 23 anos. <i>Quando ele tinha 4 anos</i> veio o meu outro filho <i>A hoje</i> com 19 anos”.	#Negra2

Por fim, a sequência de atividades corresponde à sequência de ações realizadas pelos participantes na medida em que cresce o fluxo de desenvolvimento texto (exemplos 13, 14 e 15).

13	“Dos sete aos nove anos <i>estudei</i> na escola Vinte e Cinco de Julho, <i>logo após</i> fazer a primeira eucaristia, <i>mudamos</i> para Ijuí, lá <i>estudei até o quarto ano e parei</i> ”.	#Estrela Cadente2
14	“Depois <i>fui</i> para Canoas e <i>fiquei</i> lá por um ano e seis meses e após <i>retornei</i> a minha cidade natal”.	#Laranjinha2
15	“Com 15 anos <i>conheci</i> meu marido, <i>namoramos, noivamos e casamos</i> no dia 24 de setembro”.	#Ema2

Em relação aos processos empregados pelos alunos nas autobiografias, observamos que os processos se revezam entre relacionais (exemplos 16 e 17) e materiais (exemplos 18 e 19), predominando os relacionais. Esta é uma marca do gênero, em que os escritores precisam identificar-se, de onde vêm, qual seu parentesco, onde viveram o período anterior e onde vivem agora. Também é necessário que a autobiografia conte com um processo existencial fundamental, a partir do qual o texto se desenrola (exemplo 20).

16	"...sou filho único..."	#Alemão2
----	-------------------------	----------

17	"Quando eu era criança morava em Chapecó..."	#John2
----	--	--------

18	"A minha infância foi muito feliz junto com meus irmãos e primos, <i>brincávamos</i> de pega pega, amarelinha, <i>jogávamos</i> bola, <i>andávamos</i> a cavalo. Aos 7 anos <i>fui</i> para a escola que era no interior mesmo, tinha apenas uma professora que ensinava todas as matérias e ainda <i>fazia</i> lanches para nós e <i>limpava</i> toda a escola".	#Caçula2
----	---	----------

19	"Na minha adolescência <i>continuei a mora</i> em Chapecó, lá eu <i>varria</i> o terreiro, <i>tirava</i> leite das vacas. Nessa época, meus pais <i>criavam</i> muitos animais como galinhas, porcos e bois, vacas".	#John2
----	--	--------

20	"Eu Lulu <i>nasci</i> em 17 de junho de 1985..."	#Lulu2
----	--	--------

Quase todos os textos contam com o processo "nascer", exceto um, o de Metamorfose. Essa aluna rompe com o cânone e introduz criativamente sua autobiografia com o processo material "trazer", que, metaforicamente, significa "estar no mundo". O excerto 21 consiste na introdução do texto de Metamorfose.

21	" <i>Estou</i> desde 18 de junho de 1996 <i>trazendo</i> alegria para o mundo, bem, para uns nem tanto, mas isso não me impede de espalhar alegria e positividade por aí".	#Metamorfose2
----	--	---------------

Também apuramos a presença de vários processos mentais cognitivos e perceptivos (exemplos 22, 23 e 24).

22	"Com o passar do tempo, <i>vi</i> que ainda estava em tempo e voltei a <i>estudar</i> ".	#Caçula2
----	--	----------

23	"Com 15 anos <i>conheci</i> meu marido,..."	#Ema2
----	---	-------

24	"Fui crescendo e <i>vendo</i> meus colegas brincarem e quase nunca me misturava com eles, me <i>achava</i> o patinho feio de qualquer meio em que eu tinha que me enquadrar, aos 16 anos <i>conheci</i> uma pessoa que me mostrou algumas coisas dentro da bíblia e isso me fez <i>perceber</i> minha importância, me tornei um jovem cristão",	#Capitão Rodrigo2
----	---	-------------------

Em 22, “vi” não significa que Caçula enxergou visualmente, mas, sim, que compreendeu uma determinada situação em sua vida. “Conheci”, em 23, também se caracteriza por ser um processo mental, empregado pelos escritores para demarcar a entrada de um novo participante em sua vida. Em 24, o escritor empregou um processo perceptivo (“vendo”), além dos cognitivos “achava, conheci, perceber”.

Constatamos a presença de modalizadores como em 25, 26 e 27.

25	“..., pois <i>acredito</i> que a formação é a base de todo o sucesso profissional”.	#Drica2
----	---	---------

26	“...pois <i>preciso</i> conquistar meus objetivos...”	#Laranjinha2
----	---	--------------

27	“...com dificuldades financeiras <i>precisei</i> trabalhar...”	#Falcão2
----	--	----------

No exemplo nº 28, há um problema de construção, gerando ambiguidade, pois observamos que não há clareza no que Laranjinha quer dizer. Ele brincava durante a semana na praça ou só nos fins de semana? Ele brincava sempre com a irmã, pois só ia aos fins de semana? ou ele brincava na praça sozinho durante a semana e nos fins de semana ele brincava com a irmã?

28	“...,mas o <i>meu desejo é terminar</i> os estudos para que futuramente eu chegue onde eu <i>quero</i> .”	#Laranjinha2
----	---	--------------

29	“Hoje com 21 anos consegui retornar aos estudos e <i>pretendo</i> ir até o fim,...”.	#Laranjinha2
----	--	--------------

30	“...e o meu maior sonho crescia e ser domador era o que eu mais <i>queria</i> e almejava para mim”.	#Potro Moro2
----	---	--------------

31	“...tenho muitos planos para o futuro e <i>pretendo</i> realizá-los”.	#Negra2
----	---	---------

32	“...e o que mais <i>quero</i> é criar e educar meus filhos...”	#Anjo2
----	--	--------

33	“Hoje com 21 anos consegui retornar aos estudos e <i>pretendo</i> ir até o fim,...”	#Laranjinha2
----	---	--------------

Quanto ao sistema de conjunção, que constrói os significados que interconectam os processos realizados no texto, cumprindo a função lógica da metafunção ideacional, Martin e Rose (2007) apontam dois tipos: a conjunção externa, que estabelece relações entre as atividades apresentadas no texto, e as internas, responsáveis pela organização interna do texto.

Podemos considerar, no geral, que as conjunções usadas nas produções textuais estabeleceram relações lógicas adequadas de modo a produzir um todo coerente, ligando palavras, orações, frases, parágrafos, ao longo do texto, estabelecendo, principalmente, relações de oposição, adição e explicação, como observamos nos exemplos enumerados 34 e 35.

34	“Naquele tempo, nós trabalhávamos em uma granja, eu era cozinheira e consegui criá-los com muitas dificuldades, <i>mas</i> com muito carinho”.	#Negra2
----	--	---------

35	“...precisava trabalhar para me sustentar, pois eu era sozinho...”	#Falcão2
----	--	----------

Entretanto, entendemos que esse recurso ainda pode ser aprimorado na medida em que os alunos exercitem a produção escrita, produzindo diferentes gêneros textuais, como é o caso de um aluno, que emprega “mais” (advérbio que indica intensidade) no lugar de “mas” (conjunção que indica ideia de oposição/adversidade) como em 36.

36	“...tive oportunidade de viajar pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina onde fiz uma grande amizade espalhada <i>mais</i> melhor notícia eu recebi alguns tempo atrás onde fiquei sabendo que vou ser pai”.	
----	---	--

A avaliatividade, recurso linguístico e interpessoal valioso para revelar os posicionamentos do escritor, foi bem empregada na maioria dos textos. Avaliamos como regular apenas um texto por praticamente não apresentar recursos avaliativos explícitos e poucos implícitos. A maioria das produções foi avaliada como “bom”, em que predominou o campo semântico de apreciação. A seguir, listamos alguns exemplos (37 a 40).

37	“A separação de meus pais não causou <i>forte</i> impacto sobre mim...”	#Metamorfose2
----	---	---------------

38	“... Só de lembrar da minha infância já sinto saudade de tudo que vivi, pois foi uma fase <i>maravilhosa</i> da minha vida...”	#Petro Moro2
----	--	--------------

39	“Tive uma infância <i>não</i> muito <i>fácil</i> ...”	#Andorinha2
----	---	-------------

40	“Nasci no ano de 1992, época um tanto <i>conturbada</i> ...”	#Capitão Rodrigo2
----	--	-------------------

Constatamos o uso de oração modalizadora, o que indica expansão dialógica nos textos, quando o escritor abre o espaço textual para ideias alternativas.

41	“Hoje me sinto muito feliz e <i>com a certeza que eu quero</i> ir além...”	#Caçula2
----	--	----------

O sistema de identificação (relacionado à metafunção textual) abrange os recursos de coesão gramatical e semântica empregados no desenvolvimento de um texto. Uma vez realizada a apresentação, as pessoas e as coisas vão sendo indicadas, retomadas ou lembradas por meio de recursos coesivos (HALLIDAY; HASAN, 1976), recursos que concorrem também para a identificação do gênero de texto (MARTIN; ROSE, 2007).

No que concerne à identificação, avaliamos o emprego desse sistema como muito bom, pois os alunos deixaram claro nos textos a quem ou a que estavam se referindo durante o desenvolvimento da autobiografia (exemplos 42 e 43). Deduzimos que a grande quantidade de trabalhos realizados com os estudantes na fase de Desconstrução e de Construção Conjunta tenham levado a turma a compreender o processo de coesão e de progressão textual.

42	“ <i>Na rua onde nós morávamos não tinham muitas crianças e daí (nós) inventávamos brincadeiras e sem contar que os meus irmãos estragavam minhas bonecas</i> ”.	#Moreninha2
----	--	-------------

43	Na minha adolescência ( <i>eu</i> ) continuei a morar em Chapecó, <i>lá eu varria o terreiro, tirava leite das vacas. Nessa época, meus pais criavam muitos animais como galinhas, porcos e bois, vacas. Eles gostavam muito de animais e eu também.</i>	#John2
----	--	--------

Em relação ao terceiro critério para avaliação de gêneros textuais (MARTIN; ROSE, 2008), a gramática, levando em conta a etapa escolar, a realidade dos alunos e as características singulares de um curso de EJA, consideramos que os textos, no



geral, apresentaram orações melhor estruturadas, com uma variação de estrutura e com grupos nominais mais elaborados (exemplos 44 e 45).

44	“Estou no 1º ano do ensino médio e pretendo continuar até me formar em uma faculdade, tenho <i>muitos planos para o futuro e pretendo realizá-los</i> ”.	#Negra2
45	“Tive uma infância <i>não muito fácil</i> , mas apesar <i>das grandes dificuldades que enfrentamos ao longo da vida</i> , foi muito gratificante a minha infância junto da minha família”.	#Andorinha2

Algumas construções foram produzidas com períodos longos, o que naturalmente acarretou problemas de pontuação.

46	“Arrependo-me até hoje de ter pedido para sair, hoje passo dificuldade imensa de me sustentar e espero que deus me ajude e me ilumine meus caminhos e os seus para quem estiver lendo minha história e é isso vim parar aqui no IFF Júlio de Castilhos fazendo minha Autobiografia espero que tenha gostado um forte abraço fique com deus”	#Sonhador2
----	---	------------

Algumas construções foram produzidas com períodos longos, o que naturalmente acarretou problemas de pontuação.

46	“Arrependo-me até hoje de ter pedido para sair, hoje passo dificuldade imensa de me sustentar e espero que deus me ajude e me ilumine meus caminhos e os seus para quem estiver lendo minha história e é isso vim parar aqui no IFF Júlio de Castilhos fazendo minha Autobiografia espero que tenha gostado um forte abraço fique com deus”	#Sonhador2
----	---	------------

Em 47, a falta de pontuação gera ambiguidade na leitura. Falcão informa que deve a “ela [a esposa]por estar aqui [no IFF], nunca esquecendo Deus ou dos maravilhosos professores do IFF”, o que provoca a dúvida sobre quem não esquece Deus, se ele ou se a esposa. A ambiguidade fora trabalhada oralmente em sala de aula com a apresentação de diversos exemplos nos textos da fase da Desconstrução.

47	“Fez com que eu voltasse a estudar, <i>devo isso a ela por estar aqui nunca esquecendo de Deus</i> e dos maravilhosos professores do IFF”.	#Falcão2
----	--	----------

Encontramos algumas marcas de oralidade nas autobiografias produzidas.

48	“Ah, tenho um irmão <i>por parte de pai</i> , éramos muito unidos na infância...”	#Metamorfose2
----	---	---------------

49	“Na rua onde nós morávamos não <i>tinham</i> muitas crianças e <i>daí</i> inventávamos brincadeiras...”	#Moreninha2
----	---	-------------

Já esperávamos marcas de oralidade, uma vez que, segundo nossa opinião, a escola precisa de muito mais tempo do que aquele reservado à nossa pesquisa-ação para sanar tal dificuldade. A oralidade está muito presente na vida de todos, e à escola cabe a tarefa de mostrar a diferença entre os diversos registros que devem ser empregados nos diversos contextos da vida social.

O tempo verbal predominante foi o pretérito perfeito, já que a proposta textual era contar eventos da vida de cada um, o que foi observado pelos escritores durante o processo de escrita (exemplo 50).

50	“Alguns anos depois, <i>casei-me</i> novamente <i>tive</i> mais uma filha, a ERS que <i>nasceu</i> no dia 23 de abril de 2006”.	#Drica2
----	---	---------

O presente do indicativo (excerto 51) também foi empregado, para sinalizar o momento em que os alunos fornecem informações atuais da vida deles.

51	“Hoje com quarenta anos tracei uma meta que <i>é</i> me formar e ir ao encontro dos meus sonhos, pois <i>acredito</i> que a formação <i>é</i> a base de todo o sucesso profissional”.	#Drica2
----	---	---------

Foram detectadas algumas ocorrências de problemas de acentuação, como podemos visualizar em 52 a 55.

52	“...com minha mãe hoje tenho uma relação de amizade, não guardei rancor e a <i>perdôo</i> pelo que aconteceu no passado...”	#Capitão Rodrigo 2
----	---	--------------------

53	“...dediquei-me e em vinte dias já apta tornei-me locutora e operadora de <i>aúdio</i> assumindo o terceiro lugar no ranque de audiência da emissora”.	#Drica2
----	--	---------

54	“Brincávamos de soltar pipa quando o vento estava bom e <i>jogavamos</i> bola e outros joguinhos de super heróis”.	#John2
----	--	--------

55	“ <i>Alem</i> de também assistir muita TV”.	#Ema2
----	---	-------

Localizamos, nas autobiografias, várias ocorrências de problemas de concordância nominal (excertos 56 e 57).

56	“Naquela época encontrávamos muitas dificuldades <i>financeira</i> ..”	#Falcão2
----	--	----------

57	“Esses momentos <i>bom</i> ...”	#Laranjinha2
----	---------------------------------	--------------

Em referência à ortografia, no texto final, após sugestões para conferir no dicionário algumas palavras, a maioria dos alunos atingiu o conceito muito bom, apesar de alguns ainda apresentarem problemas como:

58	“ <i>nasi</i> dia 12/07/1988...” “... tive que sair trabalhar para pode ajudar em casa assim <i>alimentar</i> pouco mais a renda da família”. “...recebi alguns tempo <i>atrás</i> ...”	#Gabiru2
----	---	----------

59	“Então fui fazer um curso de datilografia, com o <i>concentimento</i> só de minha mãe...”	#Estrela Cadente2
----	---	-------------------

60	“Esses momentos eram muito <i>prazeirosos</i> ”.	#Laranjinha2
----	--	--------------

61	“Na minha infância quase todos os dias logo após a escola ia para casa de uma vizinha que era costureira e me ensinou esse <i>feitiu</i> ”.	#Ema2
----	---	-------

62	“Brincávamos de soltar pipa quando o vento estava bom e jogávamos bola e outros joguinhos de <i>super heróis</i> ”.	#John2
----	---	--------

Ao observarmos o Quadro 32 – Avaliação dos relatos autobiográficos produzidos na Construção Independente, apuramos que o conceito **muito bom** predominou em todos os critérios, apesar das inconsistências apresentadas em “Gramática”, o que já era esperado por nós. Vale lembrar que esse conceito não configura, necessariamente, nota máxima e, sim, uma faixa bastante grande que abrange de 8,1 a 10. A delimitação do desempenho dos alunos foi propositadamente estabelecida em fronteiras bastante largas, uma vez que, sendo a primeira intervenção nossa em sala de aula, precisaríamos ter certa flexibilidade na avaliação.

O segundo conceito mais frequente foi bom, cujo valor oscila de 5,1 a 8,0. Julgamos aqui também que as etapas de Desconstrução e de Construção Conjunta foram determinantes para o desenvolvimento da escrita de nossos alunos.

Apenas um texto foi avaliado como regular, segundo os critérios estabelecidos. Esse desempenho se justifica pelo fato de este texto apresentar vários deslizes no critério gramatical (excerto 64), o que prejudicou muito a versão final.

63	“Minha infância eu aproveitei o máximo não tinha muitas responsabilidades mais com o passar dos anos as coisas foram mudando tive que sair trabalhar para poder ajudar em casa assim almentar pouco mais a renda da família”.
----	---

A apresentação dos textos pode ser considerada muito boa, pois a maioria deles foi escrita em parágrafos delimitados, com letra legível e pouquíssimos borrões.

## 5.5 UM NOVO CAMINHO: DESAFIO ACEITO

Como no ano de 2017 continuamos a trabalhar com a turma que produziu os relatos autobiográficos para esta pesquisa, pensamos em sanar algumas dificuldades que eles apresentaram na escrita – no critério Gramática - e propor uma nova produção. Não programamos retomar a estrutura composicional do gênero, porque nos pareceu que a turma havia apreendido com facilidade as etapas e fases de uma autobiografia. O desafio foi aceito pela turma.

Para isso, desenvolvemos uma proposta de retomada de aprendizagem que envolveu conjunção, ortografia, verbos e pontuação. Embora essas questões tenham apresentado um resultado positivo na produção de textos na Construção Independente, observamos que os alunos ainda tinham dúvidas na hora de escrever e muitas perguntas foram feitas à professora no momento da produção. Iniciamos trabalhando o sistema de conjunção, tendo em vista as relações lógicas em um texto viável para aplicação na turma. O trabalho chamou a atenção dos alunos, pois, segundo relato de dois alunos, até então precisavam distinguir coordenação de subordinação e orações coordenadas de orações subordinadas, o que não fazia sentido para eles. A maioria, entretanto, não lembrava o que é conjunção no sentido comum.

A proposta de exercícios de conjunção embasou-se em Humphrey, Droga e Feez (2012). O livro está organizado em capítulos que exploram o modo como a

linguagem é usada para expressar ideias e conectá-las, bem como interagir com os outros e criar textos coesos. A obra inclui atividades, ideias e modelos que demonstram como o ensino sobre gramática e significado pode contribuir para a união das três vertentes do currículo australiano: inglês (idioma, literatura e alfabetização) e melhorar a aprendizagem dos alunos em todas as áreas do currículo.

## 5.6 QUADRO DE ANÁLISE DA ÚLTIMA VERSÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Nesta seção, apresentamos a análise de quinze relatos produzidos após a nova proposta de trabalho, ou seja, após a Escrita Independente, já que pudemos trabalhar o critério Gramatical com uma margem maior de tempo na turma. A elaboração do relato autobiográfico final ocorreu no primeiro semestre de 2017, mas o número de textos obtidos diminuiu, já que quatro alunos desistiram do curso e um fora reprovado no final do primeiro ano, totalizando assim quinze relatos.

Para isso, foram usados os critérios propostos nos Quadros 15, 16 e 17 no item 4.5 Procedimentos de análise das produções dos alunos” na seção Metodologia – Meio do Caminho. O Quadro 32 explicita a evolução que os textos dos alunos tiveram no decorrer da aplicação de nosso Plano de Trabalho.

Quadro 32 – Avaliação da última versão dos relatos de acordo com os critérios propostos

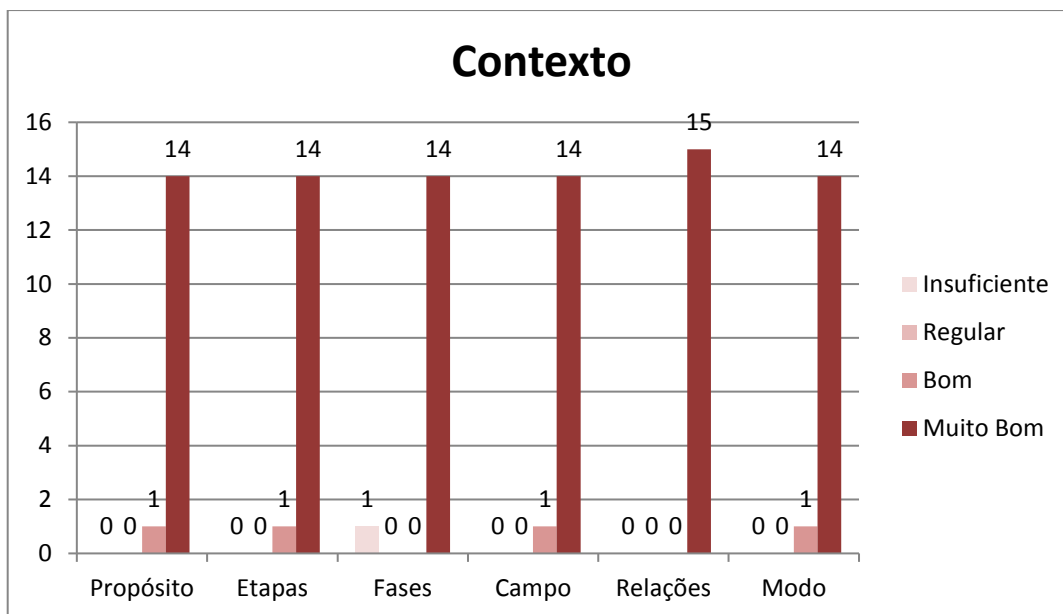
TEXTOS	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA			
	INSUFICIENTE 0,1 a 3,0		REGULAR 3,1 a 5,0		BOM 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10
	PROPÓSITO	ETAPAS	FASES	CAMPO	RELAÇÕES	MODO	IDEAÇÃO	CONJUNÇÃO	AVALIATIVIDADE	IDENTIFICAÇÃO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFIA	PONTUAÇÃO	APRESENTAÇÃO
# Gabiru 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Laranjinha 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Andorinha 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Capitão Rodrigo 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Negra 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Boneca 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Drica 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Moreninha 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Caçula 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Falcão 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Anjo 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
# Estrela Cadente 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
# Lulu 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB
# Sonhador 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

### 5.6.1 Indicadores de avaliação da última versão

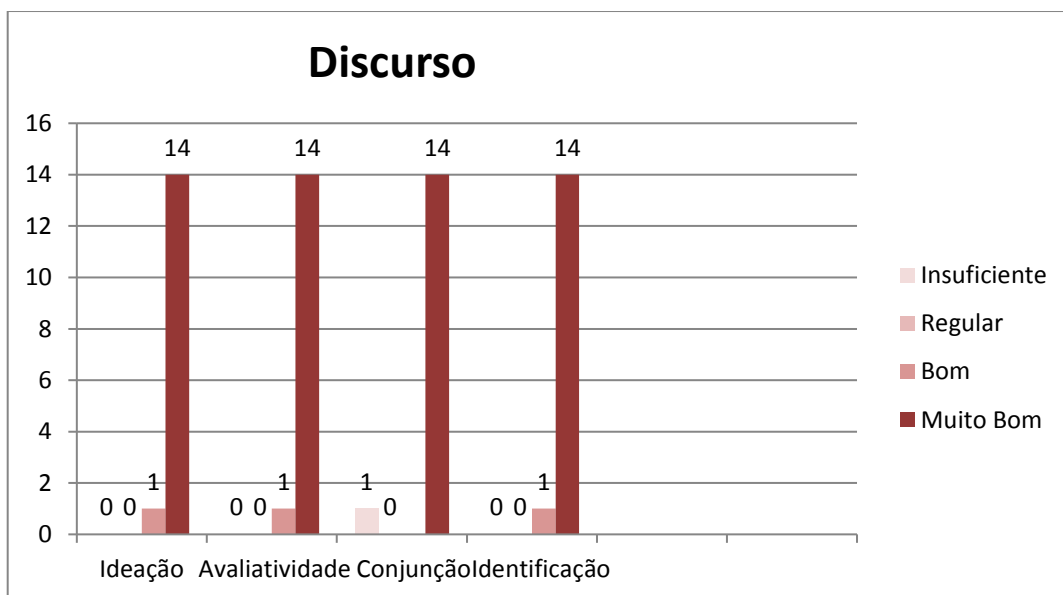
Nesta seção, a fim de condensar as informações obtidas decorrentes da análise da última versão das autobiografias, elaboramos as Figuras 43, 44 e 45.

Figura 43 – Critérios do Contexto



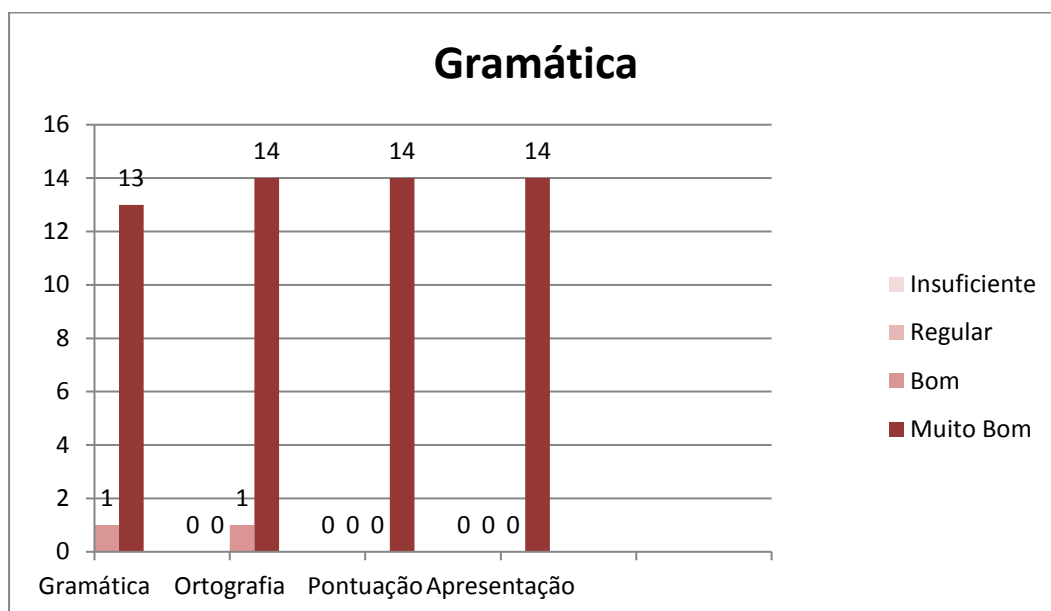
Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Figura 44 – Critérios do Discurso



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Figura 45 – Critérios de Gramática e Características Gráficas



Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

## 5.7 ANTES E DEPOIS DA CAMINHADA: UMA ANÁLISE DO PERCURSO

Para a análise dos relatos autobiográficos, lembramos que obedecemos aos quatorze critérios propostos por Martin e Rose (2012), em que observamos o contexto, o discurso, a gramática e as características gráficas.

### 5.7.1 Análise comparativa da primeira e última versão produzida pela turma de PROEJA

Dando seguimento ao trabalho, passamos à análise em que destacamos as informações consideradas relevantes em um confronto dos relatos produzidos na primeira e última versão, totalizando 35 relatos. Para a obtenção destes resultados, fizemos uso da ferramenta computacional WordSmith Tools 5.0 (SCOTT, 2009), especialmente para a busca de itens lexicais, o que não dispensou também a análise manual.



### 5.7.1.1 Análise da primeira versão dos relatos produzidos

#### 5.7.1.1.1 Contexto

No que tange ao contexto, que se refere à avaliação sobre os critérios contextuais, observamos que a maioria dos alunos, na primeira versão, obteve conceito **regular** ou **insuficiente**, porque não atendeu completamente ao propósito, à estrutura composicional e às variáveis campo e relações.

A maior fragilidade encontrada na primeira versão diz respeito à estrutura composicional do gênero relato autobiográfico, o que resultou em conceitos **insuficiente** e **regular**. A maioria dos textos apresenta orientação, mas as etapas não são definidas. Enquanto alguns demarcam os períodos de vida, outros não o fazem (65) e produzem reflexões sobre episódios ou questões morais e éticas (66).

65	<p>Como eu sou  <i>Eu me sinto uma pessoa camarada</i>, sou meia alta, morena, cabelos pretos lisos, <i>sou muito amiga</i> gosto de estar com os amigos amo estar com a família.  <i>Trabalho de doméstica</i> pela parte da manhã, a tarde <i>trabalho</i> numa escola de educação infantil <i>me sinto</i> realizada no meio das crianças, faço merenda, ajudo nas mamadeiras e quando precisa <i>ajudo</i> com as crianças também <i>amo</i> eles de paixão, por isso que <i>retornei</i> a escola para terminar meus estudos <i>quero cursar</i> uma pedagogia infantil,</p>	#Andorinha1
----	---	-------------

66	<p>“Falar sobre problemas sociais, sobre realidade de um fato ou até mesmo sobre outro alguém é um pouco fácil se comparado com a difícil tarefa de falar de alguém único, mas guardião de muitos, ou seja, nós mesmos”</p>	#Capitão Rodrigo1
----	---	-------------------

Também encontramos a presença de diálogo (exemplo 67), este último não pertinente ao gênero autobiografia.

67	<p>“Perguntou a pessoa ao pai, o que faz com essa criança tão pequena junto a ti? Respondeu o pai! preciso trazer junto, pois perdi minha esposa e não tenho com quem deixar. Deime para mim esta criança, sim respondeu o pai. Então a partir da quele momento”</p>	#Falcão 1
----	--	-----------

A atividade também teve como resultado a exposição de desejos, sonhos e medos, como podemos observar no excerto (68). Em consequência disso, a estrutura

composicional ficou comprometida. A maioria dos alunos não conseguiu organizar seu texto por meio das etapas apropriadas.

68	“Tenho o objetivo de abrir uma clínica veterinária para ajudar animais abandonados, também montar um abrigo para acolher animais vítimas de maus tratos. Meu maior medo é perder meus pais que são tudo para mim”.	#Caçula 1
----	--	-----------

As dificuldades na variável campo mostraram-se como descrições particulares e reflexões momentâneas sobre uma fase da vida dos estudantes ou características individuais (exemplos 69, 70 e 71). Já as relações foram assentadas principalmente na relação aluno-professora.

69	“Sou uma pessoa feita de histórias, como qualquer outra, cada fato ocorrido e como lidei com eles são parte de uma personalidade doce, mas também sombria, séria, mas também divertida, sonhadora, mas também ciente das situações cotidianas, e é isso o que me leva a sonhar. Nem sempre fugir da realidade é algo ruim, não quando se está ciente e insatisfeita com ela”	#Metamorfose1
----	--	---------------

70	“Eu me sinto uma pessoa camarada, sou meia alta, morena, cabelos pretos lisos, sou muito amiga gosto de estar com os amigos amo estar com a família”	#Andorinha 1
----	--	--------------

71	“sou uma pessoa alegre, brincalhona, sincera, humilde, simpática, extrovertida, amiga para todas as horas, adoro em minhas horas vagas ler, ouvir música, andar a cavalo, fazer caminhada, adoro cozinhar, fazer artesanato, meu time do coração é o grêmio”	#Caçula 1
----	--	-----------

No critério relações, em que se observa a presença do receptor com a prevalência da primeira pessoa e de acordo com a forma que propusemos para avaliação, observamos que os alunos foram muito bem nesse quesito, embora sem nenhuma orientação sobre o gênero. Salientamos que observamos a presença do receptor entre os personagens do texto e em relação ao receptor fora do texto. Neste caso, os textos se constituem, predominantemente, em uma declaração para os colegas e para a professora. Entre os participantes, constatamos que a primeira pessoa do singular prevaleceu, juntamente com a terceira pessoa – no singular ou no plural -, referindo-se aos pais, aos irmãos, irmãs e aos filhos(as), seguida da primeira pessoa do plural em que o aluno fala da família, incluindo-se. Podemos observar isso nos exemplos 72 e 73.

72	“Gostava já cundo meus pais convidava <i>nos</i> para sair, <i>Eu e meus irmãos</i> . Nos ficavamos alegres quando <i>fomos</i> visitar a minha tia. Logo <i>chegamos</i> . <i>Eu e meus primos</i> escolheria com cul brincadeira imos brincar. <i>Vamos brincar de balanço...</i> ”	# John 1
73	“ <i>Eu Moreninha tenho 20 anos sou casada e tenho 2 filhos lindos e me considero</i> muito feliz pois <i>tenho</i> quase tudo que eu <i>quero</i> o que é bom não ter tudo, por que se eu já tivesse tudo...”	#Moreninha1

O modo, por sua vez, apresentou-se previsível, já que havíamos entregado aos alunos uma folha de papel para a escritura dos textos. Na escrita dos primeiros textos, observamos marcas do uso da oralidade como em 74 a 78.

74	“...então resolvi <i>vim</i> pra cidade <i>arruma uma lida</i> ” “...pra mim tava tudo perfeito no começo...”	#Potro Moro1
75	“ <i>Bueno</i> , agora vou falar um pouco de mim”	#Potro Moro1
76	“..., <i>ta</i> envolvido com gado, so queria <i>ta</i> no campo <i>o resto era bobagem</i> , até fugia da aula <i>pra i aprende doma</i> com os mais velhos, <i>se torno</i> uma paixão inseparável”.	#Potro Moro1
77	“ <i>Bom</i> minha mãe e meu pai já tinham filhos de outros casamentos”	#Lulu1
78	“É isso <i>tou</i> eu aqui numa sala de aula tentando realizar meus sonhos”	#Andorinha 1

A pouca familiarização com a escrita e a leitura, decorrente do afastamento do ambiente escolar durante muitos anos, pode ser um fator determinante para a inserção da oralidade na primeira versão. Esse foi um dos motivos que nos levou a aplicar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem nessa turma, tendo em vista acompanhar o desenvolvimento da escrita em um grupo que apresentava muitas fragilidades. Já na última versão, esse aspecto melhorou significativamente, pois conversamos muito em sala de aula sobre marcas de oralidade, salientando que podem ser usadas em situações informais e devem ficar restritas às nossas conversas com os amigos ou familiares.

Já na última versão, em que quatorze alunos dentre vinte receberam conceito muito bom, houve uma melhora considerável na produção dos textos em relação às variáveis contextuais. Podemos considerar que as etapas e suas respectivas fases

foram bem desenvolvidas de acordo com o propósito do gênero. A última versão revelou que houve o entendimento do gênero por parte dos alunos, pois suas produções apresentaram, em sua maioria, a orientação, relatando seu nome, local de nascimento, lugar onde moram, filiação, dentre outras informações, além do registro de etapas com suas respectivas fases todos muito bem marcados.

O campo ficou bem delimitado – relato de etapas e fases da própria vida (exemplo 79).

79	<i>Meu nome é ...nasci em...  Tudo começou quando ...  Quando eu fiz quatorze anos, ...  Com dezesseis anos ...  ... três anos depois ...  ... agora  ... trinta anos após ...</i>	#Negra1
----	--	---------

Na variável relações, os alunos mantiveram o êxito alcançado na primeira versão. Entre os participantes, constatamos a prevalência da primeira pessoa do singular e da terceira pessoa – no singular ou no plural -, em referência a pais, irmãos, irmãs e filhos(as). Ao empregar a primeira pessoa do plural, o aluno fala da família, incluindo-se (excerto 80).

80	“E hoje estamos morando em nossa casa um sonho realizado com sucesso e muito esforço de meus pais.	#Alemão1
----	--	----------

Quanto ao modo, todos os textos foram escritos, e o canal foi a folha especial, com iluminuras, que fornecemos. Não esperávamos resultado diferente, uma vez que conduzimos a turma nesse sentido.

#### 5.7.1.1.2 Discurso

Em relação ao discurso, na primeira versão, percebemos que, quanto ao sistema de ideação, processos, participantes e circunstâncias estão presentes, mas de maneira aleatória. Observamos que não há menção a muitos familiares e amigos em favor da presença do “eu”. Os processos mais empregados são os relacionais e as circunstâncias não demarcam com precisão a sequência temporal das etapas da vida até então (exemplos 81 e 82). O texto de #Metamorfose1, em 82, por exemplo,

pouco fala do passado; enfoca mais o tempo presente e as reflexões que faz sobre quem é ela.

81	” Eu Moreninha <i>tenho</i> 20 anos <i>sou</i> casada e <i>tenho</i> 2 filhos lindos e me considero muito feliz pois <i>tenho</i> quase tudo que eu quero o que é bom não <i>ter</i> tudo, por que se eu já <i>tivesse</i> tudo não <i>teria</i> o incentivo a ajuda e o apoio que minha família me dá hoje para seguir em frente com os estudos que considero um dos primeiros passos para ser uma pessoa melhor e ate mesmo para poder ajudar alguém que precise da minha ajuda ou referencia no caso meus filhos”.	# Moreninha1
----	---	-----------------

82	“Sou uma pessoa feita de histórias, como qualquer outra, cada fato ocorrido e como lidei com eles são parte de uma personalidade doce, mas também sombria, séria, mas também divertida, sonhadora, mas também ciente das situações cotidianas, e é isso o que me leva a sonhar. <i>Nem sempre</i> fugir da realidade é algo ruim, não <i>quando se está ciente e insatisfeita com ela</i> ”.	#Metamorfose1
----	--	---------------

Percebemos que os textos, na primeira versão, apresentaram sequência de atividades, representada pelos processos materiais e relacionais e, em menor escala, mentais, como podemos visualizar nos exemplos 83 a 86.

83	“Até meus 7 anos de idade eu <i>tive</i> uma vida “normal”. Com 8 anos de idade eu <i>fui</i> para uma casa de adoção, onde lá eu <i>permaneci</i> por longos 4 anos”.	#Laranjinha1
----	--	--------------

84	“Aos 17 anos de idade <i>sai</i> de casa e <i>fui</i> trabalhar em fazendas por ai, <i>comecei</i> a doma sozinho e <i>trabalha</i> com o gado...”	#Potro Moro1
----	--	-----------------

85	“ <i>Lembro</i> que quando <i>era</i> só uma menina <i>fui</i> morar com a família do meu pai ai <i>começaram</i> aparecer as dificuldades”.	#Anjo1
----	--	--------

86	“Quando <i>cheguei</i> aos 11 anos <i>passei</i> fome <i>passei</i> muita necessidade <i>dormi</i> na rua e <i>apanhava</i> do meu ex padastro,...”	#Sonhador1
----	---	------------

No que diz respeito ao critério conjunção, podemos dizer que nas relações lógicas estabelecidas na construção dos textos da primeira versão, houve a predominância do conceito bom, seguido do regular e dois casos considerados insuficientes, isso porque nem sempre as relações internas apresentavam a conjunção adequada. Pudemos perceber que os alunos tinham dúvidas quanto ao emprego dessas relações, o que nos motivou a realizar, na fase Desafio, exercícios

específicos para sanar tais dificuldades. Chamou-nos a atenção o emprego indevido do pronome relativo locativo “onde”, como é o caso de 87.

87	“Eu já fiz trabalhos sociais <i>onde</i> ajudava criança carente e atendia alunos da APE voluntariamente que o maior pagamento era ver lindo sorriso no rosto destes crianças que não importava sua ilimitação sempre estão dispostas a enfrentar suas dificuldades que pude ajudar uma aluna a movimentar sua mão esquerda que nasceu com uma deficiência conforme fui trabalhando com ela vi que estava dando resultado <i>onde</i> ela não imaginava que poderia movimentar sua mão que ainda estando longe acompanho ela sempre que posso”	#Gabiru1
----	--	----------

Em (88), embora #Andorninha1 tenha percebido a relação de oposição necessária entre “tinha que trabalhar na lida com madeiras para ajudar na renda de casa” e “tem muita gente que odiaria os pais por isso eu não”, não empregou a conjunção adequada. Melhor seria se escrevesse “Embora muita gente odeie os pais por ter que trabalhar na lida com madeiras para ajudar na renda da casa, eu sou grata a eles [meus pais]...”

88	“... quase não tive infância tinha que trabalhar na lida com madeiras para ajudar na renda de casa, <i>mas</i> tem muita gente que odiaria os pais por isso eu não sou grata por tudo que eles me ensinaram aprendi dar valor pras pequenas coisas da vida e hoje sendo mãe”.	#Andorninha1
----	---	--------------

Já em relação à avaliatividade, em que o participante expressa seus sentimentos, juízos e apreciações, em geral por meio de adjetivos, grupos nominais e advérbios de intensidade e de modo, a maioria fez bom uso da avaliatividade para avaliar, valendo-se principalmente da apreciação e de alguns casos de afeto. Alguns alunos exageraram no uso de avaliativos, o que não é uma característica do relato autobiográfico, como podemos observar no texto do #Capitão Rodrigo1 (89), que não produziu um relato autobiográfico, mas um texto essencialmente avaliativo.

89	“Isso nos torna <i>vulneráveis</i> na condição de abrir o portal para que os anjos ou demônios despertem e se tornem <i>verdadeiros oponentes</i> em uma realidade vezes <i>tórpida</i> , vezes <i>dócil</i> . Meus anseios de infância se propagam em fatos <i>dolorosos</i> e ao mesmo tempo com a finalidade <i>específica</i> de ensinar lições <i>importantes</i> , quando jovem <i>sofri calúnias, preconceito, vergonha</i> em graus <i>um tanto expressivos</i> e que foram <i>fundamentais</i> para a formação do meu caráter...”	#Capitão Rodrigo1
----	--	-------------------

Constatamos, também, um texto com poucos avaliativos como o texto do John.

90	Gostava <i>muinto</i> cundo meus pais convidava nos para sair, Eu e meus irmãos. Nos ficavamos <i>alegres</i> quando fomos visitar a minha tia. Logo chegamos. Eu e meus primos escolheria com cul brincadeira imos brincar. Vamos brincar de balanço e de pois era dita vamos agora brincar de esconde esconde cundo não ímos mais brincar <i>nos lembrava</i> de mais huma jogar futebol e logo anunciava vamos construir castelos na areia e joga bolitas, pular corda, pescar lambari, jogar taso, apahar amoras.	#John1
----	---	--------

No que se refere à identificação, os alunos, na primeira versão, deixaram claro, por meio da coesão, a quem ou ao que estão se referindo em cada oração, como vemos em (91) e (92).

91	Tudo começou quando <i>minha mãe</i> conheceu meu pai em um baile, <i>ele</i> era baterista de uma banda, <i>ela</i> mãe de quatro filhos, <i>ele</i> queria festa e farra ...”	#Negra1
----	---	---------

92	“[Eu] Tenho dois irmãos uma irmã mais velha e um irmão do meio, os <i>dois</i> são casados e [ <i>eles</i> ]tem filhos e <i>eu me</i> espelho <i>neles</i> o quanto <i>eles</i> batalham para sustenta- <i>los</i> e [ <i>eu</i> ] não pretendo tão cedo sem nenhuma qualificação....”	# Sonhador1
----	--	-------------

É comum a identificação do(a) aluno(a) ser marcada pelo processo relacional “é”, iniciando pelo pronome possessivo “meu” e seguido do substantivo “nome” mais o nome do aluno como forma de expressar sua identidade como em (93).

93	“...meu nome é...”	#Boneca1
----	--------------------	----------

Para Martin e Rose (2007), o pronome possessivo “meu” é um importante recurso para identificar participantes. As orações relacionais colaboram na descrição de pessoas, e a identificação e caracterização é realizada por processos relacionais na oração como *ser, estar, parecer, ter* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Quanto à organização temática do texto, a maioria dos estudantes optou por um fluxo de desenvolvimento com Temas não marcados (exemplo 94). Poucos tematizaram Adjuntos indicadores de tempo (exemplo 95), que é o que se poderia esperar do gênero.

94	“ <i>Meu nome é..., tenho ..., sou ...atualmente moro ... minha mãe se chama ..., meu pai eu não conheço...ele e minha mãe se separaram ...</i> ”	#Potro Moro1
----	---	--------------

95	“ <i>Por meus pais serem aucolatras, não conseguiram ficar juntos e com a separação, minha mãe passou a beber mais, assim vieram os outros quatro irmãos, os mais velhos cuidando dos mais novos, enquanto nossa mãe se destruía na bebida</i> ”.	#Negra1
----	---	---------

### 5.7.1.1.3 Gramática

No tocante ao critério gramática, constatamos, na primeira versão, o uso predominante do tempo pretérito perfeito (exemplo 96), embora tenhamos encontrado algumas passagens no pretérito imperfeito (exemplo 97), ocasião em que o escritor desejava relatar alguma ação habitual no passado. Essas ocorrências eram esperadas, visto que a maior parte da história a ser contada pertence a etapas e fases da vida pregressa dos alunos.

96	“A minha infância <i>foi</i> muito boa, <i>fui</i> uma criança muito arteira <i>fiz</i> muita coisa ruim mas também <i>fiz</i> coisas boas e <i>fiz</i> amizade que até hoje levo comigo, mas a pior coisa é saber que todos os seus colegas e amigos tem pai <i>foi</i> muito difícil para mim, mas também <i>comecei</i> não me importar mais”	#Sonhador1
----	--	------------

97	“E custei a acreditar em tudo que <i>estava</i> acontecendo, jurei que não iria me casar até que com 14 anos conheci um rapaz ...”	#Lulu1
----	--	--------

Nas produções da primeira fase, encontramos muitos erros de grafia, desde troca ou supressão de letras até diminuição de sílabas. Já esperávamos uma certa dificuldade, mas os textos apresentados mostraram-se bastante frágeis quanto à escrita de certas palavras. A fim de ilustração, apresentamos, em (98), apenas uma passagem, embora tenham sido poucos os textos sem equívocos. Atribuímos esta fragilidade ao fato de os alunos dessa turma do IFF ter interrompido seus estudos e adiado por muitos anos seu retorno aos bancos escolares.

98	“Eu e meus primos escolheria com <i>cul</i> brincadeira <i>imos</i> brincar. Vamos brincar de balanço e <i>de pois</i> era dita vamos agora brincar de esconde esconde <i>cundo</i> não <i>ímos</i> mais brincar nos lembrava de mais <i>huma</i> jogar futebol e logo anunciava vamos construir castelos na areia e <i>joga</i> bolitas, pular corda, pescar lambari, jogar <i>tasó</i> , <i>apahar</i> amoras”.	#Jonh1
----	---	--------



Na análise dos relatos da primeira fase, detectamos também inúmeros problemas de pontuação, o que, muitas vezes, prejudicou a compreensão de algumas produções. Em (99), o escritor segue o fluxo do pensamento e não pontua o parágrafo todo, gerando, em vários trechos, dificuldade de leitura.

99	<p>“1995 dia 14 de novembro foi nessa data que eu nasci mas antes de eu nascer eu estava com problemas, minha mãe tinha duas escolhas quando o doutor disse que eu poderia tirar a vida dela no parto mas mesmo assim ela foi em frente, meu pai nos deixou quando eu estava de 4 meses na barriga da minha mãe quando nasci foi que a promessa da minha mãe para santa rita de Cássia se eu nascesse perfeito sem nenhuma deficiência iria erdar o nome dela porque o médico disse que seria um milagre se eu nascesse perfeito podia morrer a qualquer momento pois podia nascer sem algum órgão ou ser cego, surdo ou mudo, mas para saber tinha que saber conforme ao tempo, depois de saber que não tinha nenhuma deficiência e fiquei com o nome da santa”.</p>	#Sonhador1
----	---	------------

No critério apresentação, reparamos margens irregulares, falta de espaçamento para o início dos parágrafos, sendo estes mal estruturados com disposição incorreta e grafia pouco legível. Também apareceram rasuras como riscos e uso de líquidos brancos para apagar palavras, o que deixa o texto com aspecto de “sujo”.

Tendo em vista a avaliação diagnóstica que realizamos após a primeira versão, adequamos nosso Plano de Trabalho às necessidades apresentadas pela turma. Passamos, então, para as etapas Desconstrução e Construção Conjunta, quando, aos poucos, fomos construindo o propósito do gênero relato autobiográfico, suas características contextuais, os sistemas discursivos em jogo na produção escrita e também os aspectos gramaticais necessários para um texto de qualidade aceitável em relação à turma, suas características e nível de ensino.

#### 5.7.1.2 Última versão

Seguindo o Plano de Trabalho, propusemos à turma a etapa da Construção Independente, após a qual fizemos nova avaliação (conforme Quadro 32 desta tese). Nesse momento, sentimos necessidade de estender um pouco mais o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, propondo a etapa Novos Desafios, dedicada a ajustar principalmente o critério Gramática. Os critérios Contexto e Discurso tinham sido seguidos

satisfatoriamente pelos alunos, mas permitimos a eles fazerem alterações, se assim o desejassem.

Realizamos, então, a última versão das autobiografias, que foram novamente avaliadas (ver Quadro 37) e que passamos a analisar a partir de agora. Os critérios Contexto e Discurso permaneceram no conceito muito bom,

No tocante ao critério Gramática, na última versão o uso da primeira pessoa foi mantido na construção do texto, os verbos mantiveram-se no pretérito perfeito (exemplo 100) e imperfeito (exemplo 101).

100	“Quando eu completei 15 anos, na minha festa de aniversário, conheci o lado ruim do meu pai...”	#Negra3
101	“Minha mãe sempre <i>foi</i> doméstica, e <i>teve</i> mais um filho depois de mim que <i>precisava</i> de cuidados, eu <i>comecei</i> a trabalhar cedo para ajudar em casa. Somente nos finais de semana eu <i>tinha</i> tempo para sair com meus amigos para conversar e jogar bola”.	#Laranjinha3

Mas, em menor quantidade, aparecem verbos no tempo presente quando são dadas informações atuais da vida dos escritores. Isso acontece na etapa em que eles falam da vida hoje (excertos 102 e 103).

102	Hoje tenho uma família linda, estudo e trabalho. Faço o curso Técnico em Comércio, modalidade Proeja, no IFFarroupilha. Quero terminar o ensino médio e seguir estudando.	#Gabiru3
103	Hoje, arrumei outro serviço e <i>tenho</i> uma nova vida, <i>ajudo</i> minha avó e <i>posso</i> comprar as coisas que quero. <i>Estudo</i> no IFFarroupilha, no curso de Técnico em Comércio.	#Sonhador3

No exemplo (105), podemos constatar que o processo verbal não se encontra devidamente flexionado, tendo em vista as pessoas do discurso:

105	“Lá, aprendi pra quando me pedirem água, eu <i>sabia</i> como foi passar sede; Quando me pedirem comida, eu <i>sabia</i> como foi sentir fome;	#Sonhador3
-----	--	------------

Vários problemas referentes à grafia de palavras foram sanados. Pensamos que os exercícios que trabalhamos na etapa Novo Desafio tenham surtido o efeito desejado, como consta em (106) a (109).

106	“Bom, eu tive uma <i>infancia</i> bem marcante, pois a maior parte da minha vida até hoje eu lutei muito”.	#Laranjinha1
	“Minha <i>infância</i> foi difícil, sou filho de mãe solteira e desde cedo comecei a ajudar nas tarefas de casa,,”	#Laranjinha3

107	“... considero um dos primeiros passos para ser uma pessoa melhor e <i>ate</i> mesmo para poder ajudar ...”	#Moreninha1
	“Meu nome é Moreninha e nasci na cidade de Tupanciretã no dia 24 de maio de 1995 e <i>até</i> hoje moro lá”.	#Moreninha3

108	“... difícil e já comecei e agora quero e vou seguir até o fim do ensino <i>medio</i> ...”	#Moreninha1
	“Hoje, aos 22 anos, estou estudando no Instituto Federal Farroupilha e no ano que vem concluo o Ensino Médio”.	#Moreninha3

109	“A minha infância foi difícil, com apenas cinco anos de idade perdi a coisa mais <i>peciosa</i> que eu possuía.	#Falcão1
	“Aos 5 de idade sofri o mais duro golpe da minha vida, perdi a coisa mais preciosa que alguém pode ter, minha mãe”.	#Falcão3

Na última versão houve uma redução considerável em relação a inconsistências ortográficas, o que nos leva a concluir que os trabalhos relacionados à ortografia realizados foram aproveitados. Os alunos foram mais cuidadosos, preocupando-se em usar o dicionário e perguntar como se escrevia determinada palavra quando tinham dúvidas. Mas ainda apareceram palavras como (110 a 112).

110	“Hoje estou estudando no 2º ano e se deus quiser o ano que vem concluo, o <i>curço</i> Técnico em Comércio ...”.	#Estrela Cadente3
-----	--	-------------------

111	“ <i>Cinto</i> -me realizado no momento, ...”	#Falcão3
-----	---	----------

112	“..., que foi uma pessoa que me <i>insentivou</i> a voltar a estudar”.	#Falcão3
-----	--	----------

Quanto à apresentação do trabalho, na última versão, os alunos foram mais cuidadosos na utilização dos parágrafos, com a letra e evitando borrões.

Expandindo nossa análise, os resultados obtidos por meio da ferramenta WordSmith 5.0 (SCOTT, 2009) mostram que a palavra recorrente nos 52 textos foi “minha” (com 266 ocorrências) e que os padrões de colocação (combinações) ocorrem com outras palavras como “mãe” (83)<sup>34</sup>, “vida” (47), “infância” (24), “irmã” (20), “família” (19), “filha” (14), “adolescência” (10), “cidade” (8 ocorrências), “avó” (7) e “história” (6). Tais combinações permitem-nos inferir algumas representações feitas pelos escritores nos relatos produzidos. As colocações “minha mãe”, “minha vida” juntamente com o pronome pessoal “eu” (195 ocorrências) demonstram os três eixos nos quais as autobiografias são construídas: suas mães, suas vidas e eles próprios [os alunos]. Tais achados permitem inferir que, além do cumprimento dos outros critérios apontados nas análises, a turma produziu relatos autobiográficos que se caracterizam como um dos gêneros da família das “histórias”, conforme preconizado por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

Como o gênero autobiografia permite a presença de avaliações, embora em número reduzido, observamos que as mães são avaliadas pelos filhos como companheiras, mulheres batalhadoras, trabalhadoras (exemplos 113 e 114), valorosas (exemplo 115), recorrendo ao campo semântico da capacidade e da apreciação.

113	“ <i>Minha guerreira</i> criou eu e mais três meninas sozinha, uma delas está formada e as outras duas estão estudando. Quando falo da <i>minha mãe</i> me sinto orgulhoso, pois passou todas as dificuldades imagináveis para nos criar, e hoje estamos ai muito bem criados e orgulho <i>dela</i> ”.	#Potro Moro1
114	“Seguimos em frente, agora era <i>apenas eu e minha mãe</i> , ela nunca deixou de trabalhar para o nosso sustento, foi servente e manicure ilustre;...”	#Metamorfose2
115	“Aos 5 de idade sofri <i>o mais duro golpe da minha vida</i> , perdi <i>a coisa mais preciosa</i> que alguém pode ter, <i>minha mãe</i> ”.	#Falcão3

<sup>34</sup> O número entre parênteses indica o número de ocorrências no corpus. Por exemplo, foram identificadas 83 ocorrências de “minha mãe” nos 52 relatos autobiográficos.

O amor pela mãe é evidenciado como incondicional e julgado como tenaz, mesmo em situações como a relatada no exemplo (116).

116	“Com 8 anos de idade eu fui para uma casa de adoção, onde lá eu permaneci por longos 4 anos. Bom, o motivo disso? Minha mãe é alcoolatra, eu sofri muito com isso, passei por muitas dificuldades, fui abandonado, <i>mas nem por isso desisti da minha mãe em momento algum tive raiva dela, magoas?</i> Sim, eu tenho um pouco, <i>mas ... Ela é minha mãe, e mãe é uma só.</i> ”	#Laranjinha1
-----	---	--------------

Os relatos mostram as dificuldades enfrentadas, principalmente pelo abandono do pai ou por falta de diálogo entre pai e filho. A maioria dos alunos foi criada somente pela mãe ou pelos avós e passou por muitas dificuldades financeiras e de relacionamento, como podemos observar pelos exemplos (117), de apreciação, e (118), incapacidade e insegurança, respectivamente.

117	“Minha infância foi <i>difícil</i> , sou filho de mãe solteira...”	#Laranjinha3
-----	--	--------------

118	“Minha mãe C era jovem e <i>um tanto inexperiente com essas coisas, se viu perdida pelo abandono de meu pai C</i> . Logo após saber sobre a gravidez...”	#Capitão Rodrigo3
-----	--	-------------------

Em um caso (exemplo 119), o pai é incluído em lembranças boas de família e avaliado por afeto e capacidade, respectivamente.

119	“Eles são os meus melhores amigos <i>admiro meu pai</i> minha mãe por <i>eles me ajudarem com coisas que nem eles tiveram com a idade que eu tenho hoje</i> ; bom isso que tenho pra fala hoje”.	#Boneca1
-----	--	----------

O consumo de drogas e de álcool por familiares também fizeram parte de suas vidas, destruindo relacionamentos (exemplos 120 e 121).

120	“Comvivi com o drama das drogas que devastou a união de toda família”.	#Drica1
-----	--	---------

121	“Quando eu completei 15 anos, na minha festa de aniversário, conheci o lado ruim do meu pai, depois da bebedeira ele resolveu descontar em mim toda a sua raiva”.	#Negra3
-----	---	---------

Por meio dos textos, os alunos representam seus sonhos e acreditam que chegou a hora de realizá-los pela oportunidade de estarem frequentando a escola, que um dia foi interrompida por algum motivo. Quase todos demonstram sentirem-se realizados por estarem cursando o Curso Técnico em Comércio, no IFFar.

122	“É isso tou eu aqui numa sala de aula tentando realizar meus sonhos”.	#Andorinha1
-----	---	-------------

123	“...dois anos atras vi minha oportunidade de mudar o ano passado venci a 1ª etapa e meus pais foram em minha formatura mesenti tão orgulhosa de mim mesma este ano comecei a 2ª etapa e hoje estou a qui lutando para ser algem e ter outras oportunidades”.	#Estrela Cadente1
-----	--	-------------------

As mulheres tiveram seus filhos ainda muito jovens e ao contarem suas histórias de vida, elas dão ênfase ao núcleo familiar, ao casamento, aos filhos, pois estão presentes em seus textos como maior referência (124 e 125).

124	“Aos 14 anos conheci meu marido. <i>Tive meu filho aos 16 anos e passei a dedicar meu tempo à casa, marido e o filho Jonatas</i> ”.	#Drica3
-----	---	---------

125	“Com 13 anos comecei a namorar e <i>aos 15 tive o meu primeiro filho</i> ”.	#Moreninha3
-----	---	-------------

O trabalho representa uma forma de empoderamento para aquelas que tiveram oportunidade (126 e 127).

126	“Aos 12 anos comecei a trabalhar em uma casa ajudando uma senhora com os serviços domésticos. <i>E aí se iniciava uma etapa nova em minha vida</i> , pois eu adorava sair todo dia para trabalhar e ter meu dinheiro próprio”.	#Caçula3
-----	--	----------

127	“Respeitar o meu pai era em primeiro, mas com muito jeito consegui convencê-lo para eu trabalhar em um mercado. <i>Foi o primeiro passo</i> , depois trabalhei de babá, e fiz um curso de corte e costura então fui convidada para trabalhar em uma loja”.	#Estrela Cadente
-----	--	------------------

A infância é marcante nos relatos, pois é relembada de forma diversa, como podemos ver nos excertos (128) e (129).

128	“Posso dizer que tive uma infância feliz. Quando morava em canoas brincava muito na praça do avião onde brincava todos os fins de semana com minha irmã. Quando retornei a Tupan vivi bons momentos também, morava em um bairro que podia brincar muito”.	#Laranjinha
129	“Tive uma infância não muito fácil, mas apesar das grandes dificuldades que enfrentamos ao longo da vida, foi muito gratificante a minha infância junto da minha família”.	#Andorinha

Pelo que observamos no decorrer da aplicação do Plano de Trabalho, podemos dizer que o relato autobiográfico se apresenta como um importante instrumento para o professor, pois por meio dele podemos conhecer melhor nosso aluno, entendendo o seu perfil e suas nuances. Além disso, escrever sobre si mesmo proporciona a ele um melhor conhecimento de si próprio, o que facilitará, certamente, suas relações com o mundo.

Relatar é lembrar e ressignificar o que passou, de modo que possamos compreender os acontecimentos que moldaram cada um de nós, as lições que aprendemos, e o legado que queremos deixar para nossos filhos, como diz #Andorinha1 em seu relato “... sou grata por tudo que eles (pais) me ensinaram aprendi dar valor pras pequenas coisas da vida e hoje sendo mãe ensino meus filhos conforme eu fui criada...”

Cada relato descreve uma história pessoal e única, resultante da vida pessoal de cada um. Sem dúvida, existem muitas outras trajetórias além das que foram contadas, mas o importante é que os alunos tiveram a oportunidade de expor parte da sua história de vida, identificando seus desejos, suas capacidades e suas limitações, bem como refletiram sobre o que passaram e discutiram temas como abandono, drogas, violência, falta de recursos e o que fazer para que seus filhos não passem pelos mesmos problemas ou que estejam mais preparados para enfrentá-los.

Além disso, a socialização dos textos produzidos foi muito importante, dado que foi possível falar, ser ouvido e ouvir o outro, bem como valorizar a produção e a história do colega. Assim, podemos dizer que a produção dos relatos propiciou uma aprendizagem prazerosa e relevante, pois os alunos foram protagonistas dessa história, reconstruindo trajetórias de vida marcadas por perdas e sonhos que esperam realizar.

A título de ilustração, apresentamos, na seção a seguir, uma análise detalhada das produções 1 e 3 de #Gabiru.

### 5.7.1.3 Análise detalhada das produções 1 e 3 de #Gabiru

Apresentamos, nesta seção, uma análise de um relato na primeira versão e outro da última versão do aluno #Gabiru, para mostrar como procedemos para realizar o trabalho proposto

#### 5.7.1.3.1 Análise da primeira versão

O relato autobiográfico produzido por #Gabiru1, na primeira versão, é o que segue.

#### Quadro 33 – Primeira versão escrita por #Gabiru1

#Gabiru1
<p>Bom sou Gabiru. tenho 27 sou de Tupanciretã tenho sonho de poder tira todas pessoas da rua dar abrigos e roupas aquecida criar meu proprio estituto onde posa dar uma profissão digina para estes pessoas onde elas não presize passar por humilhações.</p> <p>Eu ja fiz varios trabalhos sociais onde ajudava criança carente e atendia alunos da APE voluntariamente que o maior pagamento era ver lindo sorriso no rosto destes crianças que não importava sua ilimitação sempre estão dispostas a enfrentar suas dificuldades que pude ajudar uma aluna a movimentar sua mão esquerda que naseu com uma deficiência conforme fui trabalhando com ela vi que estava dando resultado onde ela não imaginava que poderia movimentar sua mão que ainda estando longe acompanho ela sempre que posso.</p>

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Antes de realizarmos nossa análise, precisamos lembrar a avaliação realizada na primeira versão produzida por #Gabiru1 (Quadro 34).



Quadro 34 – Avaliação da primeira versão de #Gabiru1

TEXTOS	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA					
	INSUFICIENTE 0,1 a 3,0	REGULAR 3,1 a 5,0	BOM 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10
1ª VERSÃO	R	I	I	I	MB	R	R	R	I	MB	R	R	R	R	R	B

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

O texto produzido por #Gabiru1, levando em conta o critério Contexto, não caracteriza o propósito da produção textual que é um relato autobiográfico, pois não relata os eventos de sua vida e nem se estrutura com as etapas e fases esperadas para o gênero: orientação e registro de etapas. Depois de se identificar, ele enfoca uma atividade de sua vida e o desejo que tem para a vida futura.,

Não há registro de relações taxonômicas referentes à família. Dessa forma, não foi contemplada a variável campo solicitada pela professora. A variável relações levou em conta: os participantes Gabiru, as pessoas da rua e os alunos da APE. Em relação ao leitor, o texto se constitui de declarações para os colegas e a professora, e foi lido pela professora para os colegas. Já a variável modo se apresenta como um texto escrito, produzido por #Gabiru1.

No que tange às relações lógicas externas e internas, o texto deixa a desejar, pois há mais encaixamentos<sup>35</sup> do que relações lógico-semânticas propriamente ditas. Percebemos, ainda, que não há marcações temporais evidentes e a identificação está um pouco prejudicada, embora seja possível apontar a quem o autor faz referência no texto (excerto 130).

130	“Bom sou Gabiru. tenho 27 sou de Tupanciretã tenho sonho de poder tira todas pessoas da rua dar abrigos e roupas aquecida criar meu proprio estituto onde posa dar uma profissão digina para estes pessoas onde elas não presize passar por humilhações”.	#Gabiru1
-----	---	----------

<sup>35</sup> Para Halliday, o encaixamento constitui um mecanismo por meio do qual uma oração desempenha uma função na estrutura de outra (HALLIDAY, 1985).

As ocorrências de avaliatividade podem ser consideradas satisfatórias no âmbito do texto produzido, mesmo pequeno. Localizamos evidências de apreciação (exemplo 131) e de julgamento implícito (exemplos 132 e 133).

131	“... era ver <i>lindo</i> sorriso no rosto destes crianças”	#Gabiru1
-----	---	----------

132	“tenho sonho de poder tira todas pessoas da rua dar abrigos e roupas aquecida criar meu proprio estituto onde posa dar uma profissão digina para estes pessoas onde elas não presize passar por humilhações”	#Gabiru1
-----	--	----------

133	“... que não importava <i>sua ilimitação</i> sempre <i>estavão dispostas a enfrentar suas dificuldades</i> que <i>pude ajudar</i> uma aluna a movimentar sua mão esquerda que naseu com uma deficiência conforme fui trabalhando com ela <i>vi que estava dando resultado</i> onde ela não imaginava que poderia movimentar sua mão que ainda estando longe <i>acompanho ela sempre que posso.</i> ”	#Gabiru1
-----	--	----------

Em 132 a 133, podemos perceber que #Gabiru1 é uma pessoa de boa índole, o que pode ser caracterizado como julgamento positivo de estima social. Quanto à identificação, podemos dizer que a coesão não foi efetivada entre elementos do texto.

No que se refere à Gramática, observamos a falta de uma boa estruturação das orações e o uso indiscriminado de “onde” (excerto 134) por falta de conhecimento de pronomes relativos adequados. Há problemas de pontuação em todo o texto, comprometendo aspectos sintáticos e semânticos e gerando estranhamento e incompatibilidade com o gênero autobiografia (excerto 135)

134	“Bom sou Gabiru. tenho 27 sou de Tupanciretã tenho sonho de poder tira todas pessoas da rua dar abrigos e roupas aquecida criar meu proprio estituto onde posa dar uma profissão digina para estes pessoas onde elas não presize passar por humilhações”.	#Gabiru1
-----	---	----------

135	“Eu ja fiz varios trabalhos sociais onde ajudava criança carente e atendia alunos da APE voluntariamente que o maior pagamento era ver lindo sorriso no rosto destes crianças que não importava sua ilimitação sempre estavão dispostas a enfrentar suas dificuldades que pude ajudar uma aluna a movimentar sua mão esquerda que naseu com uma deficiência conforme fui trabalhando com ela vi que estava dando resultado onde ela não imaginava que poderia movimentar sua mão que ainda estando longe acompanho ela sempre que posso”.	#Gabiru1
-----	---	----------

O texto apresenta inconsistências ortográficas, acentuação e flexão verbal, como pode ser observado nos exemplos (136), (137) e (138), respectivamente.

136	“estituto”, “digina”, “presize”, “ilimitação “naseu” .	#Gabiru1
137	“próprio”, “já”, “vários”	#Gabiru1
138	“estavão”,	#Gabiru1

No que se refere à apresentação, o texto não apresenta rasuras, a letra é legível e os parágrafos respeitam o espaço inicial, mas não estão bem distribuídos.

Dando continuidade à análise, apresentamos, a seguir, a **última versão** produzida por #Gabiru3.

#### 5.7.1.3.2 Análise da última versão

A seguir, apresentamos a última versão escrita por #Gabiru3, após concluído o Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

#### Quadro 35 – Última versão escrita por #Gabiru3

(continua)

orientação	Sou Gabiru e nasci em 12/07/1988 na cidade de Tupanciretã. Sou filho de CFS e AF, tenho 28 anos e ainda resido na minha cidade natal. Tenho duas filhas chamadas M e M.	
1ª. etapa	fase 1	<b>Na minha infância</b> , eu aproveitei muito, mas também tinha responsabilidades com as tarefas de casa, pois eu era companheiro dos meus pais quando eles precisavam de mim.
2ª. etapa	fase 1	<b>Com quatorze anos</b> , eu me virava para conseguir o meu dinheiro e comprar as coisas que mais gostava.
	fase 2	<b>Foi nessa época</b> que fiz o meu primeiro curso de informática.
3ª. etapa	fase 1	<b>Aos dezoito anos</b> , saí pelo mundo viver novas aventuras e fui morar sozinho,
	fase 2	Mas não foi uma experiência muito boa.
	fase 3	Passei por necessidades e também muito trabalho, porém toda a experiência que vivi serviu como lição de vida para mim.

(conclusão)

orientação	Sou Gabiru e nasci em 12/07/1988 na cidade de Tupanciretã. Sou filho de CFS e AF, tenho 28 anos e ainda resido na minha cidade natal. Tenho duas filhas chamadas M e M.	
4ª. etapa	fase 1	<b>Mais tarde</b> , tive uma segunda chance de sair e viajar bastante. Ensinei informática para várias pessoas e tive o reconhecimento delas pelo meu trabalho.
	fase 2	Ensinei informática para várias pessoas e tive o reconhecimento delas pelo meu trabalho.
5ª. etapa	fase 1	<b>No final de 2016</b> , tive uma grande alegria, pois nasceu minha filha Maysa. Ela veio para completar a felicidade de toda a nossa família.
6ª. etapa	fase 1	<b>Hoje</b> , tenho uma família linda, estudo e trabalho. Faço o curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA, no IFFarroupilha.
	fase 2	Quero terminar o Ensino Médio e seguir estudando.

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A avaliação da autobiografia de #Gabiru3 está apresentada no Quadro 36.

Quadro 36 – Avaliação da última versão de #Gabiru3

TEXTOS	CONTEXTO						DISCURSO				GRAMÁTICA			
	INSUFICIENTE 0,1 a 3,0		REGULAR 3,1 a 5,0		BOM 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10	I 0,1 a 3,0	R 3,1 a 5,0	B 5,1 a 8,0	MB 8,1 a 10
	PROPÓSITO	ETAPAS	FASES	CAMPO	RELAÇÕES	MODO	IDEAÇÃO	VALORIZAÇÃO	CONJUNÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFIA	PONTUAÇÃO	APRESENTAÇÃO
# Gabiru 3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A produção do aluno #Gabiru teve como propósito central fazer um relato autobiográfico, ou seja, recontar os eventos da própria vida, o que, segundo os estudos australianos (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) determina as etapas a serem seguidas para cumprir esse fim e organizar a estrutura global do texto.

Na primeira etapa, que inicia por “**Na minha infância**”, #Gabiru relata um período de uma infância bem vivida, mas com obrigações familiares e disposição para

ajudá-los. A segunda etapa, introduzida “**Com quatorze anos**”, apresenta mais de uma fase: a primeira relata que para #Gabiru adquirir objetos de consumo ele teve que trabalhar, e a segunda relata que frequentou seu primeiro curso de informática, ficando implícito que outros foram feitos posteriormente.

Dando continuidade, o produtor do texto inicia mais uma etapa com uma expressão indicando tempo “**Aos dezoito anos**” e relata outras fases da sua vida, uma em que ele sai de casa e passa a morar sozinho, a outra ele faz uma avaliação de sua decisão de sair de casa e, na terceira, ele fala das dificuldades que serviram de bagagem para sua vivência. Na quarta etapa, #Gabiru introduz com o Adjunto temporal “**Mais tarde**”, para relatar uma fase de sua vida que tem oportunidade de viajar e na outra que passou seus conhecimentos de informática para outras pessoas e foi reconhecido por isso.

Prosseguindo, em mais uma etapa, iniciada por “**No final de 2016**”, o autor relata, com o nascimento de sua filha, um período importante de sua vida: ser pai. Para encerrar seu texto, #Gabiru conta sobre a época atual de sua existência, começando com o marcador temporal “**Hoje**”, expondo a fase de vida que vive neste momento: tem uma família, estuda, trabalha e é feliz e afirma que quer terminar o ensino médio e seguir estudando, uma nova fase a ser conquistada.

Em relação às variáveis campo, relações e modo, o gênero produzido é um relato autobiográfico e, levando em conta os participantes do texto, apresenta-os quando fala nos pais (eles), em várias pessoas (elas/delas) e na filha Maysa (ela), mas com predominância do “eu” e em relação ao leitor. Assim como na primeira versão, o texto é constituído de declarações para os colegas e a professora. Diante disso, concluímos que #Gabiru atendeu aos critérios de avaliação previstos pelo item contexto: propósito, etapas, fases, campo, relações e modo.

Quanto ao discurso, no que se refere à ideação, as relações taxonômicas referem-se a familiares, amigos, pessoas que conheceu nas viagens e colegas e professores do IFF. As relações nucleares manifestam-se em participantes, processos e circunstâncias, todos bem marcados em cada fase da vida de #Gabiru. O excerto 142 evidencia alguns participantes e circunstâncias empregados na autobiografia.

142	“Sou #Gabiru e nasci em 12/07/1988 na cidade de Tupanciretã. Sou filho de CFS e AF, tenho 28 anos e ainda resido na minha cidade natal. Tenho duas filhas chamadas Maysa e Mayara”.	#Gabiru3
-----	---	----------

Há a presença de processos materiais, mentais e relacionais, dentre outros. Na sequência de atividades, o escritor faz um percurso que vai desde seu nascimento até os dias atuais, perfazendo a seguinte trajetória:

- a) Orientação: sou - nasci - sou – tenho – resido – tenho;
- b) Etapa 1: aproveitei - tinha - era – precisavam;
- c) Etapa 2: virava - conseguir - comprar – gostava - Foi – fiz;
- d) Etapa 3: saí - viver - fui morar - foi – Passei - vivi – serviu;
- e) Etapa 4: tive - sair - viajar - Ensinei – tive;
- f) Etapa 5: tive - nasceu - veio – completar;
- g) Etapa 6: tenho - estudo – trabalho - Faço - Quero terminar - seguir estudando.

Percebemos, na sequência apresentada por #Gabiru, que sua vida é pautada pela frequência de atividades do tipo material (virava, sair, viajar, trabalho, faço, terminar), do tipo mental (aproveitei, gostava, ensinei, estudo, trabalho, seguir estudando) e pela quantidade de relações que são estabelecidas por meio de processos relacionais (sou, sou, tenho, tinha, tive, tenho). A passagem 143 é um exemplo da sequência de atividades da autobiografia de #Gabiru.

143	Mais tarde, <i>tive</i> uma segunda chance de sair e viajar bastante. <i>Ensinei</i> informática para várias pessoas e <i>tive</i> o reconhecimento delas pelo meu trabalho.	#Gabiru3
-----	--	----------

Em relação ao sistema de conjunção, há relações lógicas entre as orações com relações semânticas de adição (144), explicação (145) e oposição (146), estabelecendo a coesão do texto.

144	“Na minha infância, eu aproveitei muito, <i>mas</i> também tinha responsabilidades com as tarefas de casa...”.	#Gabiru3
-----	--	----------

145	“... tinha responsabilidades com as tarefas de casa, <i>pois</i> eu era companheiro dos meus pais quando eles precisavam de mim”.	#Gabiru3
-----	---	----------

146	“Aos dezoito anos saí pelo mundo viver novas aventuras e fui morar sozinho, <i>mas</i> não foi uma experiência muito boa.,...”	#Gabiru3
-----	--	----------

No que concerne à avaliatividade dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente, podemos observar algumas avaliações de julgamento de capacidade (147) e tenacidade (148).

147	“Na minha infância, eu aproveitei muito...”	#Gabiru3
-----	---	----------

148	“... eu me virava para conseguir meu dinheiro...”	#Gabiru3
-----	---	----------

#Gabiru também introduziu avaliações de afeto em sua autobiografia (excerto 149) e de apreciação combinada com gradação (150).

149	“No final de 2016, tive <i>uma grande alegria</i> , pois nasceu minha filha Maysa. Ela veio para completar <i>a felicidade</i> de toda a nossa família”.	#Gabiru3
-----	--	----------

150	“..., mas não foi uma experiência <i>muito boa</i> ”.	#Gabiru
-----	---	---------

Ao mesmo tempo, ele faz reflexões, ao avaliar sua experiência (em 151).

151	“..., porém experiência que vivi serviu como lição de vida para mim”.	#Gabiru3
-----	---	----------

Podemos afirmar que quanto à identificação, o texto cumpre seu papel, deixando claro de quem está falando ou o que é referido em cada sentença pelo pronome pessoal eu e pelo pronome possessivo.

152	“Mais tarde, (eu) tive uma segunda chance de sair e viajar bastante. (eu) Ensinei informática para <i>várias pessoas</i> e (eu) tive o reconhecimento <i>delas</i> pelo <i>meu</i> trabalho”.	#Gabiru
-----	---	---------

No que tange ao critério Gramática e características gráficas, #Gabiru teve êxito na sua produção. As orações foram escritas na ordem direta, obedecendo à sequência participante – processo – participante, tendo o processo como constituinte central da oração e modificado por circunstâncias. Assim, com o objetivo de dar ênfase a essas circunstâncias, indicando tempo e as etapas de vida, #Gabiru se valeu da antecipação desses modificadores para o início da frase, empregando Temas ideacionais marcados, principalmente no início dos parágrafos (exemplo 153).

153	“ <i>Na minha infância</i> eu aproveitei muito, ... <i>Aos dezoito anos</i> saí pelo mundo ... <i>Mais tarde</i> tive uma segunda chance ... <i>No final de 2016</i> tive uma grande alegria ... <i>Hoje</i> tenho uma família linda, ...”	#Gabiru
-----	--	---------

O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito, o que condiz com a proposta da produção de um relato autobiográfico, que objetiva contar eventos da vida de uma pessoa e expressa um fato totalmente terminado em um momento passado, como por exemplo em 154.

154	“Mais tarde, <i>tive</i> uma segunda chance de sair e viajar bastante. <i>Ensinei</i> informática para várias pessoas e <i>tive</i> o reconhecimento delas pelo meu trabalho”.	#Gabiru3
-----	--	----------

Há também o uso do presente, quando Gabiru relata informações atuais da vida dele (excerto 155), demonstrando domínio sobre o emprego dos tempos verbais.

155	Hoje, <i>tenho</i> uma família linda, <i>estudo</i> e <i>trabalho</i> . <i>Faço</i> o curso Técnico em Comércio, modalidade Proeja, no IFFarroupilha. <i>Quero</i> terminar o Ensino Médio e seguir estudando.	#Gabiru3
-----	--	----------

O uso da primeira pessoa é recorrente, o que é esperado, já que #Gabiru relata sobre sua vida, como podemos verificar em (156).

156	“Com quatorze anos, <i>eu</i> me virava para conseguir o <i>meu</i> dinheiro e comprar as coisas que mais gostava”.	#Gabiru3
-----	---	----------

Há a presença de uma oração mental desiderativa, que tem como Experienciador “eu” [#Gabiru], e como processo mental desiderativo *querer*, que exprime o seu desejo e tem como complemento aquilo que é desejado: terminar o Ensino Médio e continuar os estudos. O exemplo (157) ilustra essa observação.

157	“ <i>Quero</i> terminar o Ensino Médio e seguir estudando”.	#Gabiru3
-----	---	----------

Não houve a ocorrência de inconsistências ortográficas; quanto à apresentação a letra é legível. Não há rasuras na folha e os parágrafos são delimitados, respeitando o espaço inicial. Com essa análise, podemos perceber o crescimento demonstrado por #Gabiru em relação a sua primeira produção, o que vem corroborar nossa tese.

Como foi previsto na segunda atividade (Atividade A2), realizamos um Sarau no final do trabalho, momento em que os alunos socializaram seus relatos com seus



colegas e ouviram suas músicas preferidas que foram gravadas em um CD por um dos alunos.

Figura 46 – Confraternização para leitura dos relatos



Fonte das fotografias: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

A seguir, rumamos para o final da caminhada, com algumas considerações sobre o trajeto percorrido.



## 6 PONTO DE CHEGADA

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.*  
Cora Coralina

Esta pesquisa de doutoramento (GAP nº 039930) está vinculada à linha de pesquisa “Linguagem no Contexto Social” e ao Grupo de Pesquisa “Linguagem como prática social”, do Programa de Pós-graduação em Letras, e situa-se na área dos Estudos Linguísticos com uma abordagem sistêmico-funcional, balizada pelos estudos de Halliday (1989, 1994), Halliday e Matthiessen (2004), além dos de seus seguidores (CHRISTIE, 2011; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

A Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1989; 1994) e de Halliday e Mathiessen (2004; 2014), além de outras publicações, tem sido vista como uma nova opção para o estudo e especialmente para o ensino da língua materna. É crescente o interesse do Brasil, da América Latina, da Europa e da Oceania em desenvolver trabalhos dentro dessa perspectiva. Os estudiosos da Linguística Sistêmico-Funcional têm apresentado vários modelos didáticos para implementação da pedagogia baseada em gêneros. Dentre esses modelos saliento a abordagem pedagógica da Escola de Sidney, capaz de tornar alunos, pertencentes a grupos menos privilegiados, melhores leitores e escritores. Justificamos, assim, a escolha por essa abordagem neste estudo.

Com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), podemos analisar as experiências humanas descritas em textos orais ou escritos, presente em discussões e até mesmo em textos que utilizem outras linguagens. As bases do funcionalismo oferecem um modelo teórico consistente para a explicação dos mecanismos que agem na escolha das formas linguísticas durante o ato comunicativo. O estudo da Linguística Sistêmico-Funcional tem muito a contribuir para a análise de significado de um do texto, pois o próprio Halliday (1994, p. xvi-xvii) constatou que uma análise do discurso que não está baseada na gramática é simplesmente um comentário de um texto: ou apela para um conjunto de convenções não linguísticas, ou para características linguísticas que podem ser acessadas sem uma gramática. Assim, à luz desses estudos, podemos entender as possíveis relações entre o

contexto de produção dos textos, sua estrutura organizacional e as escolhas léxico-gramaticais.

Quando pensamos em fazer um curso de doutorado, tínhamos muito claro que queríamos um trabalho de pesquisa voltado para o ensino, pois somos professoras e sempre tivemos a preocupação de como ensinar para que nossos alunos obtivessem sucesso na aprendizagem. Uma vez que tivemos a oportunidade de ser regentes de classe em uma turma de EJA no IFF de Júlio de Castilhos, pensamos ser interessante unir esta oportunidade com a possibilidade de aplicação de uma metodologia que mostrasse avanços no processo de leitura e escrita de textos, mas que tivesse base científica para tal. Após estudos no Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (CABRAL, 2016), tivemos contato com os trabalhos de gêneros textuais realizados na Austrália (CHRISTIE, 2011; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) com classes de alunos em situação de vulnerabilidade social. Pareceu-nos pertinente hipotetizar que uma adaptação da abordagem australiana à realidade brasileira, mais especificamente dos alunos que frequentam o Curso de Comércio no IFF Farroupilha, poderia resultar em bons frutos e constituiria um passo importante para o gosto pela leitura e produção de textos na turma selecionada.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta tese, de abordagem qualitativa, pretendeu avaliar se uma proposta de trabalho com gênero à luz da Escola de Sidney, por meio dos Ciclos de Ensino e Aprendizagem, pode ser adaptada à realidade e às especificidades de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Para atingir nosso propósito, esse objetivo se desdobrou em cinco outros específicos:

- identificar a competência linguística de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao trabalho de leitura e produção de textos;
- organizar um Plano de Trabalho com o gênero relato autobiográfico, a partir das orientações da pedagogia de gêneros (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a ser aplicado durante o ano letivo em uma turma de Educação de Jovens e Adultos;
- acompanhar a execução do Plano de Trabalho, mantendo uma postura dialógica constante com os alunos em relação a suas preferências, necessidades ou fragilidades;
- realizar avaliações diagnósticas em todas as etapas do trabalho;
- comparar a competência linguística dos alunos nas produções iniciais com as produções finais.

Para dar início a este estudo, transitamos, inicialmente, pelas diretrizes que norteiam as bases da educação no nosso país, que considera a educação para todos e é capaz de formar cidadãos conscientes de sua inserção na sociedade em que vive. Além das diretrizes, consultamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Fundamental e os PCNEM para o Ensino Médio.

Seguindo nosso percurso de pesquisa, trouxemos à luz os documentos que embasam a modalidade de ensino EJA, principalmente o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, cujo Documento Base apresenta uma proposta de reinserção escolar para jovens e adultos, viabilizando acesso à educação e à formação profissional. No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa para esses alunos, temos que levar em conta as especificidades dessa modalidade de ensino e propiciar aos estudantes o contato com diferentes textos, de uma diversidade de gêneros, pensando em um ensino baseado na metodologia do *uso – reflexão – uso*, proposta pelos PCNs, para instigar o aluno, com a ajuda do professor, a construir o seu próprio conhecimento.

Dando continuidade, abordamos a Pedagogia de Gêneros, que tem como base de investigação a preocupação em mapear os gêneros escolares, bem como apresentar estratégias pedagógicas que permitam aos alunos o domínio desses gêneros e que estes façam parte de seus repertórios. A escolha do gênero relato autobiográfico se deu em vista da necessidade de trabalhar com um gênero próximo à realidade dos alunos de PROEJA. Para isso, foram produzidos relatos autobiográficos, por alunos de uma turma de PROEJA, observando o ciclo de aprendizagem de Martin e Rose (2012), que consiste das etapas de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente.

Passamos agora à descrição dos resultados obtidos quando da execução dos objetivos específicos deste trabalho.

a) Identificar a competência linguística de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao trabalho de leitura e produção de textos

Podemos afirmar que, com o auxílio dos critérios de avaliação elaborados pelos estudiosos australianos pudemos identificar, em todas as etapas do nosso Plano de Trabalho, a competência linguística da turma pesquisada. Na etapa da Construção Espontânea observamos que as maiores fragilidades estavam nos critérios Contexto e Gramática. Encontramos também inconsistências no critério Discurso. A experiência

vivida com os alunos do curso de Comércio do IFF Farroupilha mostrou-nos que, amparados em pressupostos teóricos consistentes, materiais e metodologias adequadas, os alunos demonstram sensível melhoria no processo de escritura. Os textos produzidos inicialmente foram comparados com os últimos e foi gratificante perceber o avanço dos alunos em relação a suas produções. As avaliações iniciais obtiveram conceitos, basicamente, regulares, e com a aplicação do ciclo, nas avaliações predominaram com conceito muito bom.

b) Acompanhar a execução do Plano de Trabalho, mantendo uma postura dialógica constante com os alunos em relação a suas preferências, necessidades ou fragilidades

Para acompanhar a execução do Plano de Trabalho, na primeira etapa do ciclo, a Desconstrução, foi combinado com os alunos o gênero a ser trabalhado e o objetivo dessa tarefa. Inicialmente, levando em conta o contexto, sentimos necessidade de uma motivação para o trabalho antes de iniciar a atividade propriamente dita, por isso foram concentrados esforços no sentido de reavivar memórias da vida de cada um, com atividades desenvolvidas com materiais que fazem parte da vida dos alunos, como fotos e objetos. Dando continuidade, a Desconstrução começou com a exposição de uma quantidade significativa de textos representativos do gênero relato autobiográfico. Esse trabalho foi realizado em conjunto entre professora e alunos, com o intuito de identificar o contexto cultural e situacional em que esses textos circulam, que propósitos sociais são usados, qual sua função social, como se estruturam e que escolhas léxico-gramaticais concorrem para a instanciação dos relatos.

Na etapa seguinte, foi produzida uma versão de um relato autobiográfico em conjunto, em que houve a colaboração de toda a turma e da professora. Consideramos que esse foi um momento de grande relevância para o trabalho realizado, pois a turma participou com grande entusiasmo e houve muita troca de ideias e discussão sobre a melhor forma de produzir o gênero.

Na última etapa, a da Construção Independente, foi proposto aos alunos a produção de um relato autobiográfico. Foi-lhes proporcionada oportunidade para pesquisar, conversar com os colegas e a professora, rascunhar o texto e, finalmente, redigir a versão final.

Um acontecimento positivo e que veio contribuir para o êxito de nosso Plano de Trabalho foi o fato de nos ser oferecida a oportunidade de continuar como

professora titular da turma, o que nos propôs um Novo Desafio aos alunos, com o objetivo de trabalhar algumas fragilidades que ainda percebíamos no decorrer das aulas e na última produção.

Posteriormente, e como atividade culminante, fizemos uma coletânea dos textos produzidos nesta última versão e publicamos um livro intitulado “Nossa vida, nossa História”, o que foi motivo de orgulho para os alunos. Poder sentir-se autor e autografar um livro consistiu, para nós, dar voz a um grupo que, normalmente, está destinado ao silenciamento.

### c) Realizar avaliações diagnósticas em todas as etapas do trabalho

Pensamos que a avaliação diagnóstica é a base para que se inicie qualquer trabalho em educação, especialmente no que se refere à leitura e produção de textos. É preciso que o professor esteja ciente da realidade com que está trabalhando, e que ela seja o ponto de partida para qualquer ação. Avaliar os progressos alcançados pelos alunos em cada etapa antes de passar para a seguinte constrói andaimes sobre os quais é construída a mudança.

Como a avaliação continuada permite o retorno a qualquer ponto da trajetória, os alunos foram fornecendo *feedbacks* e gradativamente avançando na escrita do texto e no entendimento do propósito e características linguísticas do gênero.

A experiência obtida na realização desta pesquisa evidenciou que, paralelamente às etapas do Ciclo, é extremamente importante que o professor promova avaliações frequentes com os alunos, de modo a suscitar posicionamentos críticos tanto na análise como na produção dos textos, além de adaptações necessárias ao bom andamento do percurso.

Como nossa postura de professor orientou-se pela condução dialógica do processo, pensamos que essa é uma estratégia importante na aplicação de um Plano de Trabalho. As avaliações realizadas com os critérios sugeridos por Rose e Martin (2012) e adaptadas por nós mostraram-se fundamentais para a realização das etapas seguintes.

Revisitando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos vimos que, consonante com a nova LDB, essas orientações apontam três funções como responsabilidade da educação de jovens e adultos, identificadas como *reparadora*, no sentido de restabelecer o direito a uma escola com espaços

adequados e de qualidade; *equalizadora*, no sentido de recompor a trajetória escolar; *qualificadora*, para proporcionar a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Com base nessas considerações, podemos dizer que o nosso trabalho atendeu a tríade proposta na medida em que sanou muitas lacunas relacionadas ao conhecimento apresentadas pelos alunos, dessa forma atendendo a função reparadora. Ao propormos atividades no mesmo nível a todos os alunos, sem fazer diferença entre os mais e menos capazes, atendemos assim a função equalizadora, e com a melhora significativa na produção dos textos pelos alunos, atendemos a função qualificadora.

As finalidades e funções específicas dessa modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos “indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível formar-se, desenvolver-se e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CEB no 11/2000).

d) Comparar a competência linguística dos alunos nas produções iniciais com as produções finais.

Como resultado da comparação entre a competência linguística dos alunos nas duas versões, pudemos perceber que, na primeira versão, a maior dificuldade dos alunos foi atingir o propósito e a estrutura do gênero, ou seja, produzir um relato autobiográfico apresentando orientação e registro de etapas com suas devidas. Essa fragilidade já era esperada, pois segundo a turma, nunca tinham produzido um relato autobiográfico. Já a maior facilidade apresentada referiu-se aos critérios “relações” e “identificação”, já que deixou explícito a quem ou a que cada oração se referia.

Cotejando-se a primeira versão com a última, os resultados foram acima do esperado. No final, os estudantes redigiram relatos que atenderam plenamente os critérios elencados por nós nos Quadros 16 e 17 na seção da Metodologia. Contribuiu para isso a elaboração cuidadosa do Plano de Trabalho e a aplicação sequenciada das atividades, com progressos e retornos. No Quadro 39 mostramos as avaliações registradas.

Pelo apresentado nesse quadro, podemos perceber a evolução do desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita de sua autobiografia. Deixamos em branco as avaliações da primeira versão e a ausência de conceito para



os alunos que desistiram do curso. Marcamos em vermelho os conceitos que evoluíram e, pelo que podemos observar, todos os conceitos subiram. Os resultados superaram nossas expectativas.

Atribuimos a grande quantidade de conceito MB ao planejamento que fizemos e executamos em nosso Plano de Trabalho.

Quadro 37 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Contexto

CONTEXTO												
AUTORES	PROPÓSITO		ETAPAS		FASES		CAMPO		RELAÇÕES		MODO	
	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	<b>Versão</b>	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1
#Gabiru	R	MB	I	MB	I	MB	I	MB	MB	MB	R	MB
#Laranjinha	B	MB	R	MB	R	MB	B	MB	B	MB	R	MB
#Andorinha	R	MB	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB	R	MB
#Capitão Rodrigo	I	MB	I	MB	I	MB	I	MB	MB	MB	MB	MB
#Negra	B	MB	R	MB	R	MB	B	MB	MB	MB	B	MB
#Boneca	I	MB	I	MB	I	MB	R	MB	MB	MB	B	MB
#Drica	R	MB	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB	B	MB
#Moreninha	I	MB	I	MB	I	MB	R	MB	MB	MB	B	MB
#Caçula	I	MB	I	MB	I	MB	I	MB	MB	MB	B	MB
#Falcão	R	MB	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB	B	MB
#Anjo	R	MB	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB	B	MB

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Quadro 38 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Discurso

DISCURSO								
AUTORES	IDEAÇÃO		CONJUNÇÃO		AVALIATIVIDADE		IDENTIFICAÇÃO	
	1	3	1	3	1	3	1	3
<b>Versão</b>								
#Gabiru	R	MB	I	MB	R	MB	MB	MB
#Laranjinha	B	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
#Andorinha	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB
#Capitão Rodrigo	R	MB	B	MB	R	MB	MB	MB
#Negra	B	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
#Boneca	R	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
#Drica	R	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
#Moreninha	R	MB	R	MB	B	MB	MB	MB
#Caçula	R	MB	R	MB	R	MB	MB	MB
#Falcão	R	MB	B	MB	B	MB	MB	MB
#Anjo	R	MB	R	MB	B	MB	MB	MB

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Quadro 39 – Quadro comparativo dos relatos inicial e final – Gramática

GRAMÁTICA								
AUTORES	GRAMÁTICA		ORTOGRAFIA		PONTUAÇÃO		APRESENTAÇÃO	
	1	3	1	3	1	3	1	3
#Gabiru	R	MB	R	MB	R	MB	B	MB
#Laranjinha	R	MB	R	MB	B	MB	B	MB
#Andorinha	B	MB	B	MB	R	MB	B	MB
#Capitão Rodrigo	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB
#Negra	B	MB	MB	MB	B	MB	B	MB
#Boneca	B	MB	MB	MB	B	MB	B	MB
#Drica	B	MB	B	MB	R	MB	B	MB
#Moreninha	B	MB	B	MB	I	MB	B	MB
#Caçula	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB
#Falcão	B	MB	B	MB	MB	MB	B	MB
#Anjo	B	MB	B	MB	R	MB	B	MB

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Tendo em vista a execução e cumprimento dos objetivos específicos, pensamos ter atingido o objetivo geral, que pretendia avaliar se uma proposta de trabalho com gênero à luz da Escola de Sydney, por meio dos Ciclos de Ensino e Aprendizagem, pode ser adaptada à realidade e às especificidades de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Reiteramos que sim, é possível aplicar as orientações australianas dos estudos de gênero, mas reforçamos nossa posição de que é preciso adaptá-la à realidade de nossas escolas brasileiras e a cada contexto em que se inserem.

No início das atividades, sentimos um certo receio no sentido de os alunos cansarem da proposta por terem que escrever mais de uma vez o mesmo gênero. Esse sentimento se dissipou na medida em que os encontros foram acontecendo, pois

as aulas foram divertidas e muito significativas tanto para a professora como para os alunos, como podemos observar em algumas avaliações feita por eles sobre o trabalho realizado.

158	“Durante todo esse tempo em que estivemos escrevendo nosso relato, cada segundo valeu muito a pena, sem dúvidas, nós evoluímos muito e por incrível que pareça escrevendo nossos relatos acabamos nos conhecendo muito mais ....”	Ema
159	“...foi muito bom fazer os relatos e escrever sobre minha vida, foi difícil lembrar de várias coisas que muitas vezes preferiria esquecer. Mas depois de tudo, foi tipo um desabafo me sinto melhor de ter falado o que me angustiava...”	Andorinha
160	“Adorei fazer o relato da minha vida...”	Negra
161	“... este relato foi importante, pois relembramos momentos que não voltarão, uns bons outros nem tanto mas faz parte da minha vida, da minha história”.	Moreninha
162	“... em relação aos trabalhos realizados intitulado ‘Relatos autobiográficos’, cresci, não só como aluno mas também como ser humano, dentro dos relatos tive a oportunidade de compreender e de expressar um lado pessoal que por muito tempo tive receio de mostrar, abrir a minha vida, minhas histórias, meus anseios e alegrias e com a ajuda da melhor prof. Que tive em minha vida tudo ficou mais fácil, grandioso e de uma forma que tenho a absoluta certeza de que foi indescritível para todos nós”	Capitão Rodrigo
163	“Foi um prazer contar um pouco da minha vida, é mais uma lição de vida que levarei...” (Sonhador); “Adorei fazer o relato da minha vida...”	Drica

As finalidades e funções específicas da modalidade de ensino EJA “indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível formar-se, desenvolver-se e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000).

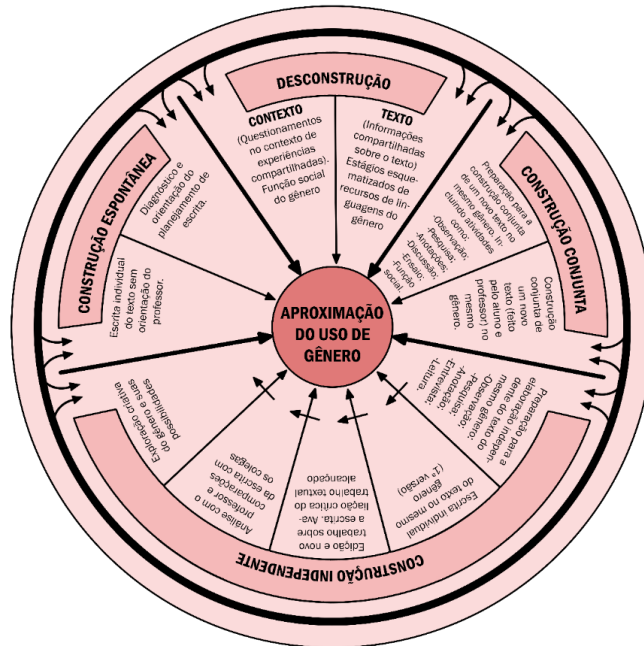
Os estudos sobre Pedagogia de Gêneros no Brasil ainda são incipientes, e novas pesquisas precisam ser realizadas. Sugerimos trabalhos sobre outros gêneros textuais em EJA e também em outras modalidades de ensino, principalmente no ensino fundamental, período adequado para a formação de leitores e escritores competentes. No caso da turma de Comércio do IFF – Júlio de Castilhos com que

trabalhamos, sugerimos aproveitar o rico material produzido na primeira versão e daí planejar estudos sobre os gêneros da família do argumentar. Justificamos nossa sugestão pela grande quantidade de avaliações, opiniões e desejos presentes nessa versão.

Temos consciência de que essa teoria não é isenta de críticas, mas ela tem muito a acrescentar ao ensino, pois a sua aplicação mostra o amadurecimento linguístico dos alunos e propicia o trabalho com o letramento crítico. Paralelamente às etapas do ciclo, é extremamente importante que o professor promova esse tipo de trabalho com os alunos de modo a suscitar posicionamentos tanto na análise como na produção dos textos.

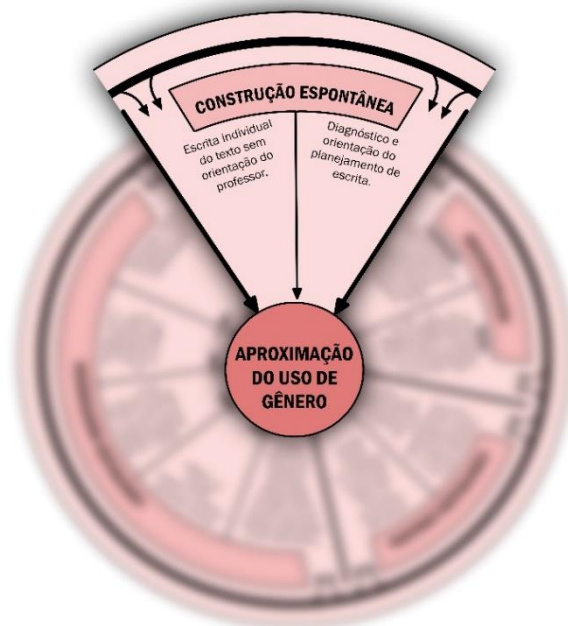
Tendo em vista a experiência que adquirimos no período de aplicação de nosso Plano de Trabalho, sugerimos a inserção de uma etapa inicial, a ser aplicada antes das atividades de Desconstrução. Estamos propondo que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem inclua, na sua execução, a etapa de Construção Espontânea, utilizada por nós nesta tese. Defendemos que essa etapa inicial é extremamente significativa, pois ajuda o professor a avaliar o conhecimento do aluno sobre o gênero a ser trabalhado. A Figura 47 ilustra nossa proposta.

Figura 47 – Nova versão para o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney



Fonte: Adaptação de Rose e Martin 2012, p. 64)<sup>36</sup>

Figura 48 – Construção Espontânea em destaque



Fonte: Adaptação de Rose e Martin (2012, p. 64).

<sup>36</sup> Desenho adaptado pelo designer André Silva.

Parafrazeando Martin (2012), neste estudo tentamos mostrar como a Pedagogia de Gêneros pode aumentar a confiança de cada estudante ao melhorar suas habilidades de leitura e escrita, e assim, sua capacidade de aprender na escola, pelo menos dentro do padrão esperado em seu nível escolar. Com isso, podemos afirmar que produzir bons textos não é exclusividade de uns, pois todos têm essa capacidade, desde que sejam proporcionadas condições viáveis para isso, como uma proposta clara de qual é o gênero a ser produzido.

Para chegarmos a essa conclusão, percorremos um longo caminho. E, assim, chegamos ao fim.

Ao fim? Grande engano.

É só o começo de muitas caminhadas...





## REFERÊNCIAS – CAMINHOS PERCORRIDOS

ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print: A Summary*. Urbana-Champaign: University of Illinois. 1990

ALAMI; DESJEUX,; GARABUAU-MOUSSAOUI,. **Os métodos qualitativos**. Trad. de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

AOKI, V. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental** - manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M.M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10 (1), 2009.

BAWARSHI, A. S. e REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. trad. de Benedito Gomes Bezerra ... [et al.]. 1ª ed. São Paulo: parábola, 2013.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language**. London: Routledge and Kegan Paul, 1971 (Primary Socialisation, Language and Education) [republished with an Appendix added by Palladin, 1974].

\_\_\_\_\_. **Class, Codes and Control. II. Applied Studies towards a Sociology of Language**. London: Routledge and Kegan Paul, Ed. 1973 (Primary Socialisation, Language and Education).

\_\_\_\_\_. **Class, Codes and Control. III. Towards a Theory of Educational Transmissions**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975 (Primary Socialisation, Language and Education).

\_\_\_\_\_. **Class, Codes and Control. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse**. London: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, Research, Critique**. London: Taylor and Francis [rev. edn 2000], 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theoretical Research, Critique**. London: Taylor and Francis [rev. edn 2000].

BOCHETT, A. C.; CABRAL, S. R. S. **A realização do sistema de modo em notícias de saúde**. In: Signótica: revista do Programa de Pós-graduação em letras e Linguística/Faculdade de Letras. Goiânia: Programa de Pós-graduação em letras e Linguística/Faculdade de Letras, 2013.

BORGES, H. C. B. **O ensino de Língua Portuguesa no proeja (if-al): um estudo da descontinuidade entre a gramática padrão e outras variantes.** [www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/\(cefet-al e uneal\)](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/(cefet-al_e_uneal)). Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_2345.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2345.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. L. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Nova Delhi** sobre Educação para Todos. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB aprovado em 01/06/98. Disponível em: <[15/98portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf](http://15/98portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conferência Internacional sobre a educação de adultos.** V: 1997. Hamburgo, Alemanha. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB 11/aprovado em: 10/05/2000, p. 26.

----- PARECER CNE/CEB aprovado em 01/06/98. Disponível em: <[15/98portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf](http://15/98portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de**

**Educação Básica** nº 15/98. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/2000.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478/2005**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2006.

\_\_\_\_\_. Portal do MEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (proeja)**. Documento base. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. **Documento base**. Brasília, dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos federais de educação, Ciência e tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das ementas constitucionais: textos originais dos artigos alterados (Adendo especial): novas notas remissivas: índice sistemático, cronológico e alfabético remissivo: súmulas vinculantes. 45. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, abril de 2011. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BUNZEN, C. 2004. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Letramento do professor. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html)>. Acesso em: 23/04/2014.

CABRAL, S. R. S.. **As funções da linguagem numa perspectiva Sistêmico-Funcional**. SIEduca, ULBRA - Cachoeira do Sul, X Seminário Internacional de Educação, junho/2005. Disponível em: <[www.sieduca.com.br/2005](http://www.sieduca.com.br/2005)>. Acesso em: 14 abr. 2015,

CABRAL, S. R. S. **Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP) - Fase II**. Projeto 044631. Universidade Federal de Santa Maria: Portal de Projetos, 2016.

CHRISTIE, F. **Developing and implementing genre-based pedagogy: a systemic functional linguistic perspective**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, V. 4, Nº 1, 2011, p.3.

COFFIN, C. Learning the language of scholl history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secundar school curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, England, v. 38, nº 4, p. 413 – 429, 2006.

CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica – Cadernos Didáticos**. n 7, 2 ed. Goiânia: Ed. UCG, 1999.

CORREA, E. K. C. **Discurso Político de Lula: o papel do marcador “não” na construção da persona textual**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, Brasil, 2015.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. tradução de Sandra Regina Netz.

DICIONÁRIO PORTUGUÊS. Autobiografia [on-line] - Edição 1.5 (nov 2016). Disponível em: <<http://dicionariportugues.org/pt/autobiografia>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic functional Linguistics**. London: Pinter, 1994.

ESPÍNDOLA, E.; SILVA, W. R. **Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional?** Revista da Anpoll nº 34, p. 259-307, Florianópolis, Jan./Jun. 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Pesquisa qualitativa em educação fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVEES, L. R. O; COSTA-HÜBES, T. C. **A escrita da autobiografia conforme orientação metodológica do círculo de Bakhtin**. V Seminário nacional Interdisciplinar em experiências educativas, UNIOESTE, 2015.

FÁVERO, Osmar. MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966.

FLORES, L.; MANGHI, D. **Entrevista a la profesora Frances Christie. “Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar”**. Onomázein. Pontificia Universidade Católica do Chile. 2014, p. 255.

FLOWERDEW, J. **Na educational, or process, approach to the teaching of professional genres**. ELT Journal, 47, 1993, pp. 305 – 316.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas**, novembro de 1981. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREITAS, M. L. **Sou gay: uma análise sistêmico-funcional da experiência do “sair do armário”**. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, Cristiane; WEBER, Sabrine; MICHELOTTI, Patricia; FLORES, Nathália Marques. Experiência de Desconstrução de gênero e escrita conjunta no projeto Ateliê de Textos. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 20, 2015, Cachoeira do Sul, RS. Anais do XX SIEDUCA. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2015. v. 1. p. 1-12.

FUZER, Cristiane; GONÇALVES, A. B. Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva sistêmico-funcional. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v.10, n. 17, p. 27-47, 2016.

FUZER, Cristiane et al. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Gêneros no Projeto de Extensão Ateliê de Textos. In: **SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL (SEURS)**, 34, ago. 2016. Anais... Camboriu, SC: IFC, 2016, p. 700-704.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. **Cadernos do IL**, n. 52, 2016, p. 162-181.

FUZER, Cristiane. **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa**. 1ª ed. Santa Maria: Ed. PRE UFSM, 2017. 118p.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Matraga, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros escolares e a disciplinarização do saber: contributos da linguística sistêmico-funcional para a promoção do sucesso escolar**. Minicurso ministrado no XIII InLetras (Seminário Internacional em Letras): Linguagens em (inter)ação, UNIFRA, Santa Maria (RS), 11-14 junho 2013.

GUEDES, C. O. et al. **Importância das aplicações da transdisciplinaridade na educação humana**. Revista Graduando, n.1, Jul./Dez. 2010.

GIDDENS, A. **Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis**. London: Macmillan, 1979.

\_\_\_\_\_. **The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HALLIDAY, M. A. K.; Parte I. In: HALLIDAY & HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HASAN, H. Parte II. In: HALLIDAY & HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HASAN, R. The Collected Works of Ruqaiya Hasan. II. Semantic Variation: Meaning in: **Society and Sociolinguistics** (ed. Jonathon Webster). London: Equinox. 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science: Literacy and Discursive Power**. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 1993.

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

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5.2: 1993, p. 93-116, reprinted in: **Halliday 2003, p. 327-52**. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9), p. 62-97.

\_\_\_\_\_. **On Language and Linguistics**. Volume 3 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. Edited by Jonathan Webster. London: Continuum, 2003.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar** (2<sup>a</sup> ed.). London: Edward Arnold, 1994.

HATTIE, J. A. C. **Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement**. London: Routledge.2009.

HUMPHREY, Sally; DROGA, Louise; FEEZ, Susan. **Grammar and Meaning**. Primary English Teaching Association Australia (PETAA), 2012.

HYON, Sunny. **Genre in three traditions: implications for ESL**. *Tesol Quarterly* – vol. 30, n. 4, Winter 1996. California State University, San Bernardino.

IFFARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado Proeja** - Campus Júlio de Castilhos. Projeto Pedagógico do Curso reformulado pela: IF FARROUPILHA. Resolução Ad Referendum nº 16, de 20 de abril de 2011. Resolução CONSUP nº 119, de 28 de novembro de 2014. Disponível em: <[www.iffarroupilha.edu.br](http://www.iffarroupilha.edu.br)>. Campus Júlio de Castilhos. Acesso em: 29 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2014-2018. Disponível em: <[www.iffarroupilha.edu.br](http://www.iffarroupilha.edu.br)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

KNAPP, P.; WATKINS, M. **Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing**. National Library of Australia Cataloguing-in-Publication 2005.

MARTIN, J. R. **Process and text: two aspects of human semiosis**. In: J.D. Benson and W.S. Greaves (eds.), *Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1*. Ablex, Norwood, NJ, 1985, p. 248-74.

\_\_\_\_\_. **Factual writing: Exploring and Challenging social reality**. Oxford: Oxford University Press. 1999.

\_\_\_\_\_. **Grammar meets genre – reflections on the ‘Sydney School’**. *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association* 22. 2000. p. 47-95. [reprinted in *Educational Research on Foreign Languages & Arts Sun Yat Sen University, Guangzhou (Special issue on Functional Linguistics & Applied Linguistics)* 2. 2006. 28-54.

\_\_\_\_\_. J. R. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

\_\_\_\_\_. **Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom**. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, C; WEBSTER, J. **Continuing Discourse Language: a functional perspective**. Vol. 1. London: Equinox Publishing Ltd. 2005.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R; ROSE, David. **Working with discourse**. New York: Continuum, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write**. *Foreign Studies Journal*, Beijing, 2007c. Disponível em: <[http://readingtolearn.com.au/images/pdf/Interacting\\_with\\_Text.pdf](http://readingtolearn.com.au/images/pdf/Interacting_with_Text.pdf)> Acesso em: 14 dez. 2011.

MENDES, Maria Ofélia Henriques. **Abordagem de base genológica no Ensino do Português como Língua não materna.** Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado. 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Alfabetização Solidária. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao context de cultura. IN: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2ª ed. Ver. Aument. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011, p. 165-185.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: as contribuições de Paulo Freire.** Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. 2014.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Redação Acadêmica: princípios básicos.** UFSM, Imprensa Universitária, 2001.

MOYANO, E. I. El language de las disciplinas y los gêneros de su recontextualización desde la lingüística sistémico-functional. IN: \_\_\_\_ (coord.) **Aprender ciências y humanidades: uma questão de leitura y escritura** – aportes para la construcción de um programa de inclusion social a través de la educaciúon lingüística. Los Polverines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013, p.31-76.

MUNIZ DA SILVA, E. C. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental.** 2007. 258 f., il. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciclo de aprendizagem baseado em gênero.** Linguagem – Estudos e Pesquisas, Catalão – GO. Vol. 19, n. 02, p. 19-37. Jul./dez. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUTHALL, G. A. The cululral myths and realitics of classroom teaching and learning: a personal journey. Teachers College Record: 2005 107. 5: 895-934.

NWOGU, K. N. Structure of Science popularizations: A genre analysis approach to the schema of popularized medical texts. **English for Specific Purposes**, 10, 1991, pp. 111 – 123.

OLIVEIRA, Aparecida de; OLIVEIRA, Fernanda R. Queirós. **A leitura e escrita na formação do aluno do Proeja.** Revista Vida e ensino, v. 02, nº 02, p. 48-55, out/fev. 2010.



OLIVEIRA, E. A. de; OLIVEIRA, F. R. Q. A leitura e escrita na formação do aluno do PROEJA vida de ensino. **Vi. En.**, v. 02, n. 02 p. 48-55, out/fev. 2010/2011. (ISSN 2175 – 6325) 2010.

PAINTER, C. 1986 **The role of interaction in learning to speak and learning to write**. In: C. Painter and J. R. Martin (eds.) *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*.

RODRIGUES-JUNIOR. **Análise da ideação, avaliatividade e tematização em narrativas de aprendizagem de línguas**. D.E.L.T.A., 26:2, 2010, p.255-288.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROSE, David. **Reading genre: a new wave of analysis**. Describes the text analysis used in: R2L for teaching reading and writing *Linguistics and the Human Sciences* 2(2), 185–204. 2006. Disponível em: <Reading to learn/http://www.readingtolearn.com.au/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Writing as linguistic mastery: the development of genre based literacy pedagogy**. In: D. Myhill, D. Beard, M. Nystrand & J. Riley (eds) *Handbook of Writing Development*. London: Sage, 2008.

\_\_\_\_\_. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. James Paul Gee and Mike Handford (eds) London: Routledge, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy teaching**. 2010b. A discussion of R2L methodology of terms of functional theory. In: Y Fang & C Wu (eds.) *Challenges to Systemic Functional Linguistics: Theory and Practice. Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress, Beijing July 2009*. Beijing: Tsinghua University & Sydney: Macquarie University, 258-268. Disponível em: <www.readingtolearn.com.au>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Genre in the Sydney School: The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. James Paul Gee and Mike Handford (eds) London: Routledge, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Reading to Learn Maths: A teacher professional development project in Stockholm** Ann-Christin Löfstedt<sup>1</sup> & David Rose<sup>2</sup>**Reading to Learn Maths: A teacher professional development Project in Stockholm**. Löfstedt, A-C & D Rose. 2015a. A report on a research project using R2L maths strategies, showing significant growth in numeracy.

\_\_\_\_\_. **Accelerating learning and closing the gap. CD Course Book 1**. Sydney: Reading to Learn, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Accelerating learning and closing the gap. CD Course Book 2**. Sydney: Reading to Learn, 2015b.

\_\_\_\_\_. **New developments in genre-based literacy pedagogy**. In: C A. MacArthur, S Graham, J Fitzgerald [Eds.] *Handbook of Writing Research*, 2nd Edition.

New York: Guilford, 2015c. Disponível em: <Reading to learn/http://www.readingtolearn.com.au/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'**. Artemeva, N & A Freedman (Eds.) 2015d. Trends and traditions in genre studies. Alberta, Canada: Inkshed. Disponível em: <Reading to learn/http://www.readingtolearn.com.au/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres II**. Rose, D. 2015e. A major discussion of R2L pedagogy focused on teacher education. J Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University.

ROSE, D; MARTIN, J. R.. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROTHERY, Joan. "Making changes: developing an educational linguistics". In: Hasan & Williams (Orgs.) **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica** Ano V, nº 10, dezembro/2014 ISSN 2177-9961.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

SCOTT, M. **Programa Word Smith Tools**. Versão 5.0. Oxford University Press, 2008.

SCHRYER, C. F. Records as genre. **Written Communication**, 10. 1993, pp. 200 – 234.

\_\_\_\_\_. The lab vs. the clinic: Sites of competing genres. In: FREEDMAN, A., & MEDWAY, P.(Eds.). **genre and new rhetoric**. London: Taylor & francis, 1994, pp. 105 – 124.

SOUZA, S. S.; SILVEIRA, E. L. **Linguagem Educação e Memória**. **Revista Escolas do Gênero**: entre tradições e perspectivas. Ed. Nº 07 Novembro de 2014.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Letramento literário na educação de jovens e adultos**. *Revista Interdisciplinar*. Ano IX, v. 21, jul./dez. 2014 Itabaiana/SE. p. 73-84.

TARONE, E. et al. **On the use of the passive in two astrophysics journal papers**. *The ESP Journal*, 1, 1881, pp. 123 – 136.

VIAN Jr., Orlando "Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmica funcional". In: Brait, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para análise dos gêneros textuais. IN: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WEISSBERG, R., & BUKER, S. **Writing up research: Experimental report writing for students of English**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 1990.

WILLIAMS, G. **Joint book-reading and literacy pedagogy: a socio-semantic examination**. Volume I. CORE. 1995. 19(3). Fiche 2 801- Fiche 6 BOI.



## APÊNDICE A – ATIVIDADE A1 - PARA COMEÇAR A CONVERSA

Atividade A1: Aplicamos as seguintes questões de forma escrita para serem respondidas por escrito e depois discuti-las em grupo:

### PARA COMEÇAR A CONVERSA

- Você costuma ouvir música?
- Quantos dias por semana?
- Quantas horas por dia?
- Quais os lugares que você costuma escutar música?
- Que atividades você costuma executar enquanto escuta música?
- Em sua opinião, a música é mais importante para jovens ou para adultos? Por quê?
- Qual é o seu gênero musical favorito?

Para isso, discutimos o que é um gênero musical e seus estilos.



**Gêneros musicais são categorias que contêm sons musicais que compartilham elementos em comum. Eles definem e classificam músicas.**

Folha para escrever o nome de música



### MINHA MÚSICA

Nome da música:

.....

Autor/compositor:

.....

Cantor:

.....

Gênero:

.....

### JUSTIFICATIVA

.....

.....

.....

Fonte: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

Nessa atividade foram trabalhados os seguintes questionamentos:

- Você toca algum instrumento musical?
- Já compôs uma música, um poema, ...?
- Você sabe o que é uma nota biográfica?

## APÊNDICE B – ATIVIDADE A2 - A LISTA

### A Lista

Oswaldo Montenegro

Faça uma lista de grandes amigos  
Quem você mais via há dez anos atrás  
Quantos você ainda vê todo dia  
Quantos você já não encontra mais

Faça uma lista dos sonhos que tinha  
Quantos você desistiu de sonhar!  
Quantos amores jurados pra sempre  
Quantos você conseguiu preservar...

Onde você ainda se reconhece  
Na foto passada ou no espelho de agora?  
Hoje é do jeito que achou que seria  
Quantos amigos você jogou fora?

Quantos mistérios que você sondava  
Quantos você conseguiu entender?  
Quantos segredos que você guardava  
Hoje são bobos ninguém quer saber?

Quantas mentiras você condenava?  
Quantas você teve que cometer?  
Quantos defeitos sanados com o tempo  
Eram o melhor que havia em você?

Quantas canções que você não cantava  
Hoje assovia pra sobreviver?  
Quantas pessoas que você amava  
Hoje acredita que amam você

<https://www.youtube.com/watch?v=2cfvBNnL0o4>

- Você gosta desta canção? Por quê?

.....  
.....

- Você acha que esta canção fala de coisas que acontecem com você? Fala de coisas parecidas com as que acontecem com você? Quais?

.....  
.....

- Você já conhecia esta canção? De onde (rádio, TV, CD, Internet, ...)?

.....  
.....

- Você costuma ouvir este gênero de música?

.....  
.....

- Qual a sua canção preferida? Se você não tem a sua preferida, pense em uma canção que foi ou é importante por alguma razão: ou porque acompanhou você enquanto algo lhe acontecia, ou porque fala de coisas muito boas ou muito ruins, ou porque tem uma música que mexe com você. Você pode trazer essa canção para seus colegas ouvirem.

- Escreva um pequeno texto declarando para seus colegas qual o tipo de música de sua preferência, e explique por quê. (Será disponibilizado material para escrita).

- Como seria a sua lista, baseada na música "Lista" de Oswaldo Montenegro? Faça a sua lista.

## APÊNDICE C – ATIVIDADE A3 - NOTA BIOGRÁFICA

Você conhece Oswaldo Montenegro? Leia os parágrafos biográficos a seguir:

### Biografia de Oswaldo Montenegro

Oswaldo Viveiros Montenegro nasceu em 15 de março de 1956, no Grajaú, Rio de Janeiro, filho mais velho de quatro irmãos. Oswaldo é um caso excepcional de precocidade musical. Sem nunca ter estudado música regularmente, começou desde a tenra infância a ser influenciado por ela. Primeiro, na casa de seus pais no Rio de Janeiro: sua mãe e os pais dela tocavam piano, seu pai tocava violão e cantava. A segunda influência foi mais forte. Sempre adorou ler e devorava coleções de Júlio Verne, Monteiro Lobato, Malba Tahan.

Aos 7 anos mudou-se para São João Del Rey, Minas Gerais, onde passou boa parte da infância. O espírito seresteiro de Minas influenciou toda a vida de Oswaldo. À noite, pulava a janela de casa para acompanhar amigos de seu pai em serestas noturnas para namoradas. Apaixonado por essa música tão viva e presente em seu dia a dia começou, aos 8 anos, a estudar violão com um desses seresteiros e compôs sua primeira canção, "Lenheiro", nome do rio que corta a cidade. Aos 13 anos, já de volta ao Rio de Janeiro, venceu seu primeiro festival, com a "Canção Pra Ninar Irmã Pequena", música que mais tarde gravaria na trilha do vídeo "O Vale Encantado", com o título "Canção Pra Ninar Gente Pequena".

Em 1971, mudou-se com a família para Brasília, cidade que viria a adotar e que é tema constante em sua obra. Foi nessa cidade que Oswaldo conheceu e manteve estreito contato com a família Prista Tavares, da qual fazia parte o Maestro Otávio Maul. Essa foi uma influência decisiva. Através deles, entra em contato com a música erudita. Apaixonado, assiste a concertos, conhece obras, passa noites conversando, se interessa pela técnica e teoria musicais. Estuda muito sozinho, lendo sem parar obras que caem em suas mãos sobre Música, História da Música, grandes compositores.

Aos 14 anos, ainda em Brasília, começou a participar com frequência dos festivais da cidade. Conhece, então, amigos e parceiros que o acompanhariam pela vida a fora como José Alexandre, Raimundo Marques, Ulysses Machado, Madalena Salles. Começa a fazer shows e a escrever arranjos para suas músicas. Além de cantor, compõe trilhas sonoras para peças teatrais, balés, cinema e televisão. Foi casado com a atriz Paloma Duarte. Tem uma das parcerias mais sólidas da MPB ao lado de Madalena Salles, que o acompanha com suas flautas. Sua vida foi marcada por grandes sucessos e perdura até hoje.

Disponível em: <<http://www.oswaldomontenegro.com.br/biografia.php>>  
Acesso em: 22 mai. 2016.





## Definição de autobiografia

**BIOGRAFIA:** (**bio**, indicativo da ideia de “vida”; **grafia** traduz as ideias de “escrever” e “descrever”).

Uma **nota biográfica** é um pequeno texto sobre um autor, publicado em contexto profissional. Não apresenta todos os detalhes da sua vida, mas apenas os que são considerados mais relevantes e apelativos para o público.

### UMA NOTA BIOGRÁFICA CONTÉM:

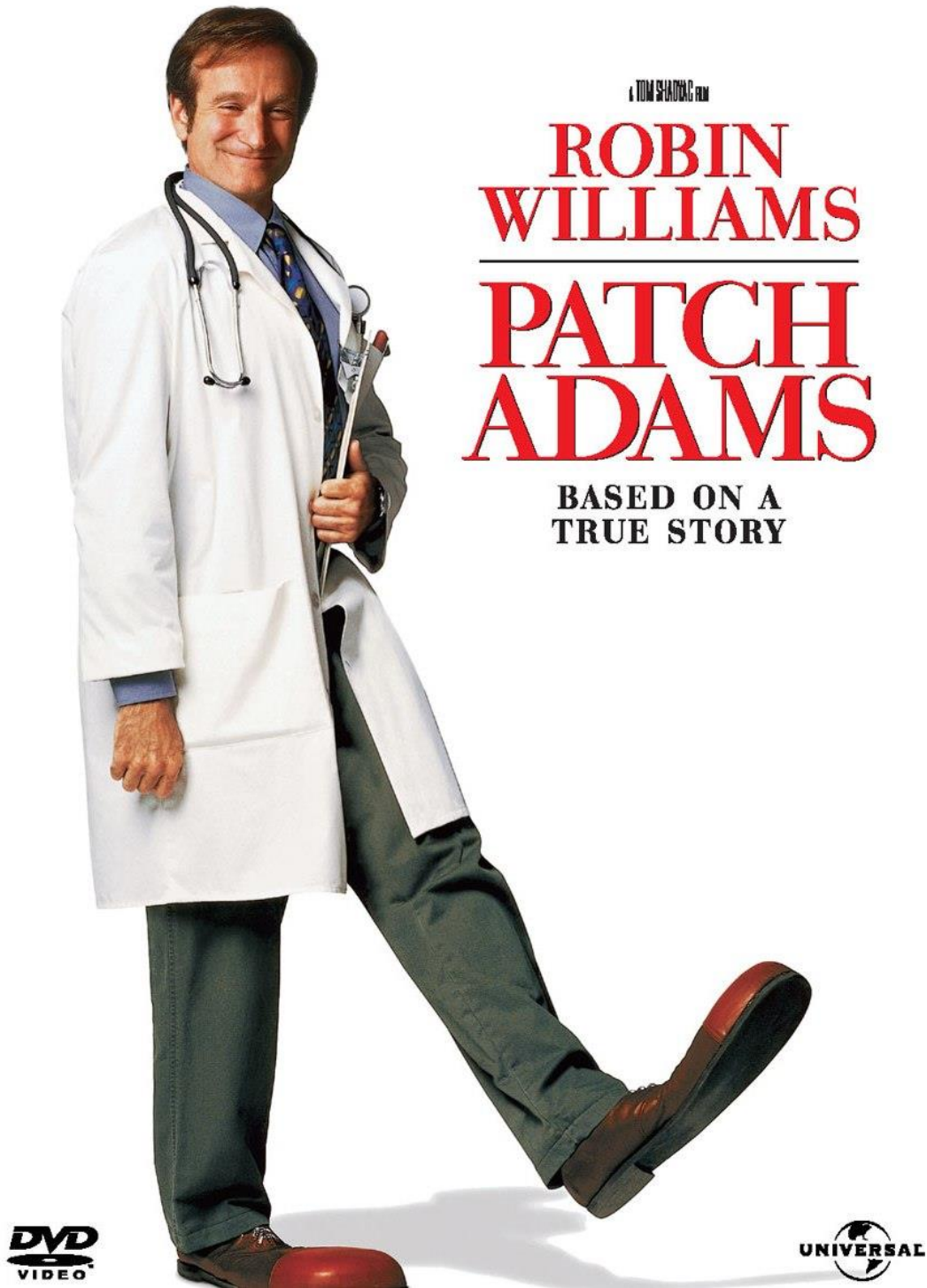
- Fatos do passado e avaliações sobre eles;
- Relações entre as experiências vividas e as decisões do sujeito, ou seja, relações entre o passado e presente, ou entre o passado e o futuro que o seguiu;
- Comentários sobre pessoas que influenciaram o sujeito;
- Sentimentos e características da personalidade do sujeito;
- Registro em primeira ou em terceira pessoa.

- **Elementos a incluir na nota biográfica:** nome, data de nascimento, naturalidade, cidade em que reside e/ou residiu, percurso acadêmico-artístico (graus acadêmicos, instituições, datas), bolsas, prêmios, exposições e eventos em que tenha participado, caracterização da obra (tendências, técnicas utilizadas, referência a obras específicas) e outras atividades relacionadas com a atividade artística (docência numa escola de artes, orientação de workshops etc.)

- **Marcas linguísticas e discursivas:** pessoa/número: 3ª pessoa do singular, tempo e modo verbal: pretérito perfeito do indicativo e/ou presente do indicativo, sequência textual predominante: expositiva (sequencial, descritiva), léxico: especializado (domínio das artes plásticas), construção frásica: frases simples e linguagem: predominantemente objetiva.

- **Edição:** título: nome do autor; data de nascimento/morte, marcas de destaque gráfico: título de obras e exposições em itálico.

APÊNDICE D – ATIVIDADE A4 - FILME PATCH ADAMS: O AMOR É  
CONTAGIOSO



## APÊNDICE E – ATIVIDADE A5 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTA BIOGRÁFICA



### Sua tarefa:

Fazer uma nota biográfica sobre Patch Adams. Para isso, vamos ao laboratório de Informática para pesquisar sobre a vida dele.

## APÊNDICE F – ATIVIDADE A6 - TRABALHO TRANSDISCIPLINAR COM A DISCIPLINA DE BIOLOGIA

### **Árvore genealógica: de onde vim, quem sou?**

#### **A importância de contar as histórias de famílias**

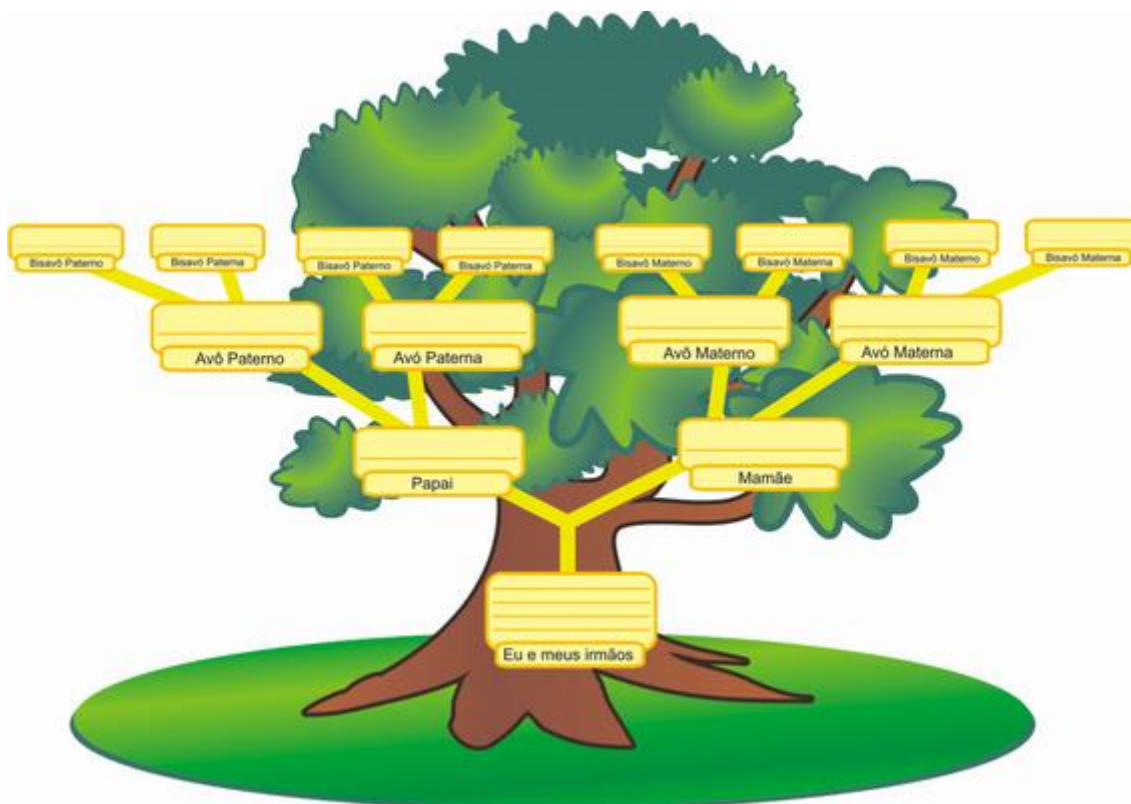
A árvore genealógica é uma representação das pessoas que fazem ou fizeram parte da família. Ou seja, um histórico dos nossos ancestrais, que mostram as nossas conexões, de onde viemos e como se formou a família que temos agora. Se antigamente quem fazia esse mapeamento eram pessoas de linhagem nobre, como diziam, para checar como a família foi se constituindo, nós podemos usar essa mesma representação para resgatarmos alguns valores que podem fazer um bem danado para as crianças: quem faz parte da nossa família?

Em uma época de máquinas digitais, raramente encontramos nas casas aqueles álbuns caprichados que provavelmente a sua avó e a sua mãe tem de você e de seus primos brincando no quintal ou indo para a escola pela primeira vez. Esse analógico das fotos impressas ajudava a registrar concretamente a existência de pessoas que já partiram ou passaram a ser distantes da família-núcleo.

Aquela tia-avó que deu o primeiro sapatinho ou o avô que acabou falecendo antes da criança entender bem quem era ele. A árvore genealógica construída é um exercício de afeto para a família inteira. Pesquisar álbuns antigos, rir dos cabelos e das roupas de antigamente, emocionar-se com histórias que vivemos, ver nossos avós e bisas jovens e o quanto o tempo passa para todo mundo.

**A gente poder mostrar para os mais novos que também somos resultado das nossas famílias. Não como fatalidade, mas como construção, como evolução, como o tempo que passa e age.**

Reforçar a importância da história familiar, dos laços que unem cada um e que a história não tem fim. Que as crianças também fazem parte dessa árvore que não vai parar de crescer. Essa dimensão de tempo, de vida, de conexões e identidade faz desses momentos em família uma relação de amor que pode perdurar por toda a vida.



Fonte: Árvore de ascendentes (postada no Blog de Ângelo Gauzzi/julho/2012<sup>37</sup>)

### Inicie sua árvore genealógica

Sua família imediata, muitas vezes é a chave para iniciar a sua pesquisa da árvore genealógica. Grave os nomes de seus pais, avós, tias, tios, irmãos e primos enquanto você começa a explorar sua árvore genealógica. Peça a cada parente informações sobre indivíduos específicos e reúna detalhes sobre suas vidas, incluindo apelidos, lugares em que viveram, informações vitais (incluindo nascimento, casamento, morte) e as datas, ocupações e outras pistas importantes. Questionários e ferramentas para montar a árvore genealógica online são várias.

Diários e álbuns de família, álbuns de família, diários e cartas, fotografias antigas e caixas de recordações que contam histórias sobre sua família.

Um simples desenho da árvore genealógica pode ser o começo de histórias fantásticas e complexas sobre sua família.

Descubra histórias com sua árvore genealógica.

Ao construir a sua árvore genealógica, identifique uma história potencial sobre a família que você esteja interessado em começar a explorar. Registros relacionados

<sup>37</sup> gauzzi.blogspot.com/2012/06/angelo-gauzzi.htm

com as histórias da sua família em sua pesquisa podem ser anexados para explorar essas histórias, que podem incluir o serviço militar, memórias de um primeiro salário, memórias de Ensino Médio ou faculdade ou uma lenda familiar.

### **Pesquise a história de uma família de cada vez**

Concentre-se em uma ou duas famílias de cada vez para ajudar a organizar a sua investigação e aumentar a sua produtividade. Selecione uma ou duas famílias que lhe interessam, em vez de tentar resolver toda a sua árvore genealógica de uma só vez. Isso significa escolher se você quer explorar o lado materno ou paterno da família.

### **Reúna os materiais de parentes**

Seus parentes provavelmente terão recursos importantes em suas casas que podem ajudar a sua pesquisa. Álbuns familiares, cartas, certificações e outros materiais importantes podem estar a apenas um telefonema de distância. Alguns membros da família podem ter informações genealógicas de outros parentes que também trabalharam sobre a história da família e que podem ajudar na sua pesquisa.

Fonte da pesquisa: <http://mundogloob.globo.com/area-dos-pais/materias/arvore-genealogica-de-onde-vim-quem-sou.htm>

**Agora, que você já sabe o que é uma árvore genealógica, que tal fazer a sua? A sua história familiar.**

## APÊNDICE G – ATIVIDADE A7 - POEMAS NO AR

### O POEMA

Um poema se constrói não apenas com ideias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras –, da função poética da linguagem e de palavras com sentido figurado, conotativo.

### CARACTERÍSTICAS DO POEMA

- geralmente é construído em versos;
  - os versos podem ser agrupados em uma ou mais estrofes;
  - explora musicalidade e o ritmo das palavras;
  - frequentemente são empregadas figuras de linguagem com a intenção de criar efeitos de som e sentido;
  - predomina a função poética da linguagem;
  - pode apresentar rima no final ou no interior dos versos;
- pode ou não empregar recursos sonoros.

Leia os poemas a seguir:

#### Poeminho do contra

Todos esses que aí estão  
Atravessando meu caminho.  
Eles passarão ...  
Eu passarinho.  
Mário Quintana

#### Relógio

O mais feroz dos animais domésticos  
é o relógio de parede:  
conheço um que já devorou  
três gerações da minha família  
Mário Quintana

Leia a tira a seguir:

Cobras de Luís Fernando Veríssimo



Fonte: Luís Fernando Veríssimo. As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 83.




E você? tem poesia na sua vida? Que tal expressá-la em um poema na Mostra “Poemas no ar”.

### Imagens de poesias com o tema autorretrato

## O Auto Retrato


*“No retrato que me faço  
- traço a traço -  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore...  
às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...  
e, desta lida, em que busco  
- pouco a pouco -  
minha eterna semelhança,  
no final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Terminado por um louco”*



Mário Quintana

### Auto-retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.  
eu não tinha estas mãos sem força,  
5 tão paradas e frias e mortas  
eu não tinha este coração que nem se mostra.  
eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil  
em que espelho ficou perdida  
a minha face?



Cecília Meireles

Cecília Meireles

<b>M</b>	<b>Autorretrato</b>
<b>A</b>	Provinciano que nunca soube
<b>N</b>	Escolher bem uma gravata;
<b>U</b>	Pernambucano a quem repugna
<b>E</b>	A faca do pernambucano;
<b>L</b>	Poeta ruim que na arte da prosa
<b>B</b>	Envelheceu na infância da arte,
<b>A</b>	E até mesmo escrevendo crônicas
<b>N</b>	Ficou cronista de província;
<b>D</b>	Arquiteto falhado, músico
<b>E</b>	Falhado (engoliu um dia
<b>I</b>	Um piano, mas o teclado
<b>R</b>	Ficou de fora); sem família,
<b>A</b>	Religião ou filosofia;
	Mal tendo a inquietação de espírito
	Que vem do sobrenatural,
	E em matéria de profissão
	Um tísico profissional.



## Poesia com o tema infância

**MEUS OITO ANOS**

Oh! que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 Que amor, que sonhos, que  
 flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 À sombra das bananeiras,  
 Debaixo dos laranjais!  
 Como são belos os dias  
 Do despontar da existência!  
 — Respira a alma inocência  
 Como perfumes a flor;  
 O mar é — lago sereno,  
 O céu — um manto azulado,  
 O mundo — um sonho dourado,  
 A vida — um hino d'amor!  
 Que aurora, que sol, que vida,  
 Que noites de melodia  
 Naquela doce alegria,  
 Naquele ingênuo folgar!  
 O céu bordado d'estrelas,  
 A terra de aromas cheia  
 As ondas beijando a areia  
 E a lua beijando o mar!  
 Oh! dias da minha infância!  
 Oh! meu céu de primavera!



doce a vida não era  
 Nessa risonha manhã!  
 Em vez das mágoas de agora,  
 Eu tinha nessas delícias  
 De minha mãe as carícias  
 E beijos de minha irmã!  
 Livre filho das montanhas,  
 Eu ia bem satisfeito,  
 Da camisa aberta o peito,  
 — Pés descalços, braços nus  
 — Correndo pelas campinas  
 A roda das cachoeiras,  
 Atrás das asas ligeiras  
 Das borboletas azuis!  
 Naqueles tempos ditosos  
 Ia colher as pitangas,  
 Trepava a tirar as mangas,  
 Brincava à beira do mar;  
 Rezava às Ave-Marias,  
 Achava o céu sempre lindo.  
 Adormecia sorrindo  
 E despertava a cantar!

.....  
 Oh! que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 — Que amor, que sonhos, que  
 flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 A sombra das bananeiras  
 Debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu



## APÊNDICE H – ATIVIDADE A8 - REVISITANDO O PASSADO



- ✚ 1ª etapa: Trazer uma foto de ZERO a DEZ anos de idade.
- ✚ 2ª etapa: Organizar um mural com a foto de cada um, numerando uma a uma.

Foto ilustrativa para montagem de painel



Fonte: <https://www.google.com.br>

- ✚ 3ª etapa: distribuir uma folha para cada aluno com os números das fotos do mural para que ele/ela coloque o nome do colega, tentando associar a foto do colega ao seu nome.
- ✚ 4ª etapa: conferir as fotos com os nomes e ver quem fez mais acertos.
- ✚ 5ª etapa: escrever o que lembra ou o que sua família comentou sobre a época e o momento dessa foto – onde você estava, com quem, fazendo o quê, estava feliz, estava triste, ela traz a você boas recordações, ...

## APÊNDICE I – ATIVIDADE A9 - DESCONSTRUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA

### Autobiografia de Monteiro Lobato



Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L. Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens; Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser.

Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica. Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusó e todo o Júlio Verne. Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Pureza da Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute.

Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas.

Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Buquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional. Comprei a "Revista do Brasil" e comecei, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918.

Surgia a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal.

Quiseram me levar para a Academia Brasileira de Letras. Recusei. Não quis transigir com a praxe de lá - implorar votos.

Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância.

Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha

fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois desgostoso dos adultos. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Picapau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República.

Eu mesmo, por intermédio de um personagem, o Rei Carol, da Romênia, no livro A Reforma da Natureza, disse ser o Sítio uma República. Não; República não é, é sim um reino. Um reino cuja rainha é a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam. Um deles, Emília, é voluntariosa, teimosa, renitente e não renuncia os seus desejos e projetos. Narizinho e Pedrinho são as crianças de ontem, de hoje e amanhã, abertas a tudo, querendo ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem, mas sempre acreditando no futuro. Mas eu precisava de instrumentos idôneos para que o trânsito do mundo real para o fantástico fosse possível, pois, como ir à Grécia? Como ir à Lua? Como alcançar os anéis de Saturno? Bem, a lógica das coisas impunha a existência desse instrumento. Primeiro surgiu o "O Pó de Pirlimpimpim" que transportaria para todo e sempre, os personagens de um lugar para outro, vencendo o "ESPAÇO". O "FAZ-DE-CONTA", pó número 2, venceria a barreira do "TEMPO", suprimindo as impossibilidades de acontecimentos. Finalmente pensei no "SUPER-PÓ", inventado pelo Visconde de Sabugosa, em o Minotauro, que transportaria, num átomo, para qualquer lugar indeterminado, desde que desejado.

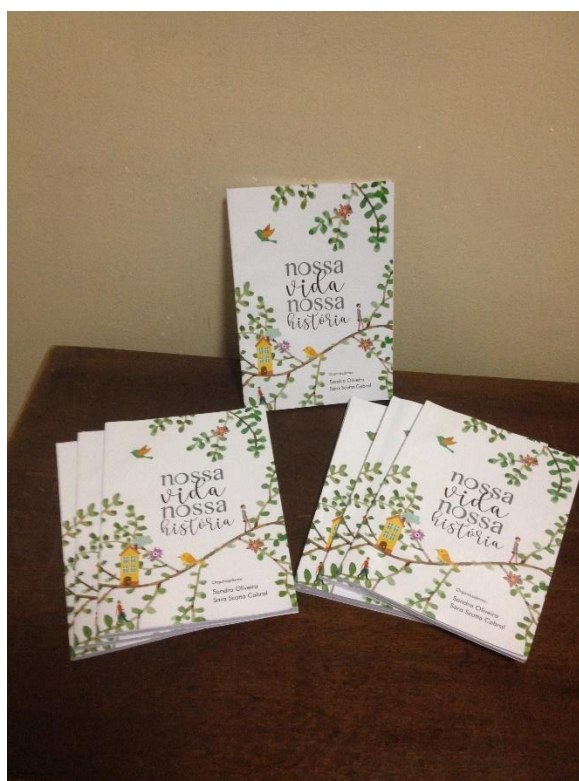
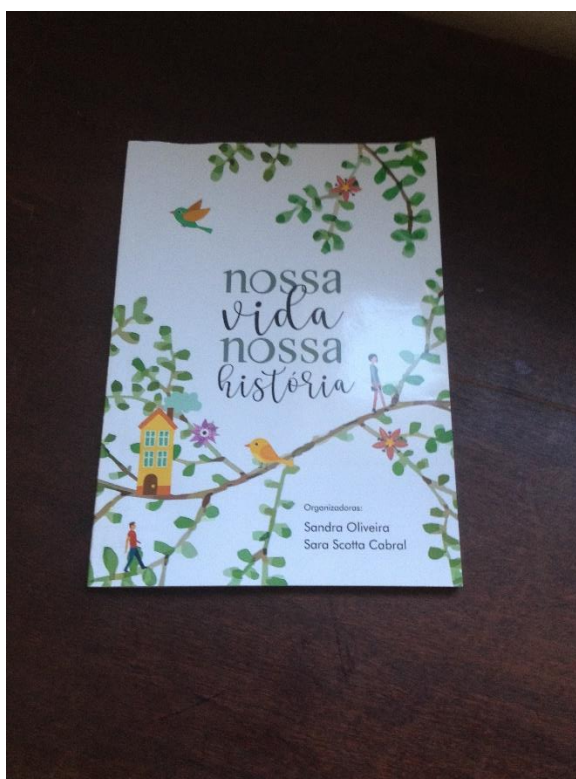
Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais...

Hoje aos 4 de julho de 1948, vítima de um colapso, na cidade de São Paulo parto para outra dimensão.

Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de "Emília".

Monteiro Lobato

## ANEXO A – LIVRO: NOSSA VIDA NOSSA HISTÓRIA



Fonte das fotografias: Autor, Santa Maria, RS, UFSM, 2017.

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
CÂMPUS JÚLIO DE CASTILHOS**

Distrito de São João do Barro Preto – Caixa Postal 38 – CEP 98130-000 – Júlio de Castilhos – RS  
Fone: (55) 3271-9500. E-mail: [gabinete@jc.iffarroupilha.edu.br](mailto:gabinete@jc.iffarroupilha.edu.br)

Eu,.....

CPF.....e/ou RG .....

autorizo a professora Sandra Maria do Nascimento de Oliveira a fazer uso das informações contidas aqui em sua tese de doutorado.

Assinatura:

.....

Prezado aluno, como você concordou em participar de minha pesquisa, preciso que você responda às questões propostas para eu conhecer o contexto de cada um e para, a partir daí, conhecer o contexto da turma.

1. Nome: .....
2. Idade: .....
3. Sexo: .....
4. Profissão: .....
5. ( ) Empregado(a) ( ) desempregado(a) ( ) autônomo(a)
6. Com o que você trabalha? .....
7. Estado civil: .....
8. Cidade onde mora? .....
9. Tem filhos? ( ) sim ( ) não. Se sua resposta foi sim, quantos? .....
10. Mora em casa: ( ) própria ( ) alugada ( ) emprestada/cedida por alguém
11. Parou de estudar: ( ) sim ( ) não. Se sua resposta foi positiva, com que idade? .....
12. Por quê (motivo)? .....
13. Por que decidiu voltar a estudar? .....
14. Qual a maior dificuldade que você encontra para estudar?  
.....  
.....

15. Você janta: ( ) no *campus* ( ) em casa ( ) não janta
16. Que tipo de transporte você utiliza para vir ao *campus*? .....
17. Tem algum tipo de auxílio do instituto para estudar? ( ) sim ( ) não  
Se sua resposta foi sim, que tipo de auxílio? .....
18. Por que escolheu o PROEJA – Técnico em Comércio - modalidade educação de jovens e adultos - *Campus* Júlio de Castilhos?  
.....  
.....  
.....
19. Gosta de ler? ( ) sim ( ) não
20. O que você gosta de ler? ( ) Jornais, ( ) revistas, ( ) livros, ( ) manuais, ( ) gibis, ( ) outro(s). Se outro(s), qual(is)? .....
21. Lembra qual foi sua última leitura? ( ) sim ( ) não  
Se sua resposta foi sim, o que você leu? .....
22. Entende com facilidade o que lê? ( ) sim ( ) não ( ) tenho alguma dificuldade
23. Tem facilidade para escrever? ( ) sim ( ) não  
Se sua resposta foi não, o que você considera como sua maior dificuldade para escrever? .....
24. Qual a disciplina que você mais gosta ou sente que tem mais facilidade para entender e/ou estudar? .....
25. O que você espera da disciplina de Língua Portuguesa no curso que você escolheu? .....
26. O que você espera ao terminar o curso?.....
27. Você vem de uma família de leitores?  
( ) sim ( ) não



## ANEXO C – LINHA MÁGICA



### *A Linha Mágica*

BRASIL. Viver, aprender. Educação de Jovens e Adultos. Livro 1. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2000.

"Era uma vez uma viúva que tinha um filho chamado Pedro. O menino era forte e são, mas não gostava de ir à escola e passava o tempo todo sonhando acordado.

- Pedro, com o que você está sonhando a uma hora destas? - perguntava-lhe a professora.

- Estava pensando no que serei quando crescer - respondia ele.

- Seja paciente. Há muito tempo para pensar nisso. Depois de crescido, nem tudo é divertimento, sabe? - dizia ela.

Mas Pedro tinha dificuldades para apreciar qualquer coisa que estivesse fazendo no momento, e ansiava sempre pela próxima. No inverno, ansiava pelo retorno do verão; e no verão, sonhava com passeios de esqui e trenó, e com as fogueiras acesas durante o inverno. Na escola, ansiava pelo fim do dia, quando poderia voltar para casa; e nas noites de domingo, suspirava dizendo: "Se as férias chegassem logo!" O que mais o entretinha era brincar com a amiga Lise. Era companheira tão boa quanto qualquer menino, e a ansiedade de Pedro não a afetava, ela não se ofendia. "Quando crescer, vou casar-me com ela", dizia Pedro consigo mesmo.

Costumava perder-se em caminhadas pela floresta, sonhando com o futuro. Às vezes, deitava-se ao sol sobre o chão macio, com as mãos postas sob a cabeça, e ficava olhando o céu através das copas altas das árvores. Uma tarde quente, quando estava quase caindo no sono, ouviu alguém chamando por ele. Abriu os olhos e sentou-se. Viu uma mulher idosa em pé à sua frente. Ela trazia na mão uma bola prateada, da qual pendia uma linha de seda dourada.

- Olhe o que tenho aqui, Pedro - disse ela, oferecendo-lhe o objeto.

- O que é isso? - perguntou, curioso, tocando a fina linha dourada.

- É a linha da sua vida - retrucou a mulher. - Não toque nela e o tempo passará normalmente. Mas se desejar que o tempo ande mais rápido, basta dar um leve puxão na linha e uma hora passará como se fosse um segundo. Mas devo avisá-lo: uma vez



que a linha tenha sido puxada, não poderá ser colocada de volta dentro da bola. Ela desaparecerá como uma nuvem de fumaça. A bola é sua. Mas se aceitar meu presente, não conte para ninguém; senão, morrerá no mesmo dia. Agora diga, quer ficar com ela?

Pedro tomou-lhe das mãos o presente, satisfeito. Era exatamente o que queria. Examinou-a. Era leve e sólida, feita de uma peça só. Havia apenas um furo de onde saía a linha brilhante. O menino colocou-a no bolso e foi correndo para casa. Lá chegando, depois de certificar-se da ausência da mãe, examinou-a outra vez. A linha parecia sair lentamente de dentro da bola, tão devagar que era difícil perceber o movimento a olho nu. Sentiu vontade de dar-lhe um rápido puxão, mas não teve coragem. Ainda não.

No dia seguinte na escola, Pedro imaginava o que fazer com sua linha mágica. A professora o repreendeu por não se concentrar nos deveres. "Se ao menos", pensou ele, "fosse a hora de ir para casa!" Tateou a bola prateada no bolso. Se desse apenas um pequeno puxão, logo o dia chegaria ao fim. Cuidadosamente, pegou a linha e puxou. De repente, a professora mandou que todos arrumassem suas coisas e fossem embora, organizadamente. Pedro ficou maravilhado. Correu sem parar até chegar em casa. Como a vida seria fácil agora! Todos seus problemas haviam terminado. Dali em diante, passou a puxar a linha, só um pouco, todos os dias.

Entretanto, logo apercebeu-se que era tolice puxar a linha apenas um pouco todos os dias. Se desse um puxão mais forte, o período escolar estaria concluído de uma vez. Ora, poderia aprender uma profissão e casar-se com Lise. Naquela noite, então, deu um forte puxão na linha, e acordou na manhã seguinte como aprendiz de um carpinteiro da cidade. Pedro adorou sua nova vida, subindo em telhados e andaimes, erguendo e colocando as marteladas enormes vigas que ainda exalavam o perfume da floresta. Mas às vezes, quando o dia do pagamento demorava a chegar, dava um pequeno puxão na linha e logo a semana terminava, já era a noite de sexta-feira e ele tinha dinheiro no bolso.

Lise também mudara-se para a cidade e morava com a tia, que lhe ensinava os afazeres do lar. Pedro começou a ficar impaciente acerca do dia em que se casariam. Era difícil viver tão perto e tão longe dela, ao mesmo tempo. Perguntou-lhe, então, quando poderiam se casar.

- No próximo ano - disse ela. - Eu já terei aprendido a ser uma boa esposa.

Pedro tocou com os dedos a bola prateada no bolso.

- Ora, o tempo vai passar bem rápido - disse, com muita certeza.

Naquela noite, não conseguiu dormir. Passou o tempo todo agitado, virando de um lado para outro na cama. Tirou a bola mágica que estava debaixo do travesseiro. Hesitou um instante; logo a impaciência o dominou, e ele puxou a linha dourada. Pela manhã, descobriu que o ano já havia passado e que Lise concordara afinal com o casamento. Pedro sentiu-se realmente feliz.

Mas antes que o casamento pudesse realizar-se, recebeu uma carta com aspecto de documento oficial. Abriu-a, trêmulo, e leu a notícia de que deveria apresentar-se ao quartel do exército na semana seguinte para servir por dois anos. Mostrou-a, desesperado, para Lise.

- Ora - disse ela -, não há o que temer, basta-nos esperar. Mas o tempo passará rápido, você vai ver. Há tanto o que preparar para nossa vida a dois!

Pedro sorriu com galhardia, mas sabia que dois anos durariam uma eternidade para passar.

Quando já se acostumara à vida no quartel, entretanto, começou a achar que não era tão ruim assim. Gostava de estar com os outros rapazes, e as tarefas não eram tão árduas a princípio. Lembrou-se da mulher aconselhando-o a usar a linha mágica com sabedoria e evitou usá-la por algum tempo. Mas logo tornou a sentir-se irrequieto. A vida no exército o entediava com tarefas de rotina e rígida disciplina. Começou a puxar a linha para acelerar o andamento da semana a fim de que chegasse logo o domingo, ou o dia da sua folga. E assim se passaram os dois anos, como se fosse um sonho.

Terminado o serviço militar, Pedro decidiu não mais puxar a linha, exceto por uma necessidade absoluta. Afinal, era a melhor época da sua vida, conforme todos lhe diziam. Não queria que acabasse tão rápido assim. Mas ele deu um ou dois pequenos puxões na linha, só para antecipar um pouco o dia do casamento. Tinha muita vontade de contar para Lise seu segredo; mas sabia que se contasse, morreria.

No dia do casamento, todos estavam felizes, inclusive Pedro. Ele mal podia esperar para mostrar-lhe a casa que construía para ela. Durante a festa, lançou um rápido olhar para a mãe. Percebeu, pela primeira vez, que o cabelo dela estava ficando grisalho. Envelhecera rapidamente. Pedro sentiu uma pontada de culpa por ter puxado a linha com tanta frequência. Dali em diante, seria muito mais parcimonioso com seu uso, e só a puxaria se fosse estritamente necessário.

Alguns meses mais tarde, Lise anunciou que estava esperando um filho. Pedro ficou entusiasmadíssimo, e mal podia esperar. Quando o bebê nasceu, ele achou que não iria querer mais nada na vida. Mas sempre que o bebê adoecia ou passava uma noite em claro chorando, ele puxava a linha um pouquinho para que o bebê tornasse a ficar saudável e alegre.

Os tempos andavam difíceis. Os negócios iam mal e chegara ao poder um governo que mantinha o povo sob forte arrocho e pesados impostos, e não tolerava oposição. Quem quer que fosse tido como agitador era preso sem julgamento, e um simples boato bastava para se condenar um homem. Pedro sempre fora conhecido por dizer o que pensava, e logo foi preso e jogado numa cadeia. Por sorte, trazia a bola mágica consigo e deu um forte puxão na linha. As paredes da prisão se dissolveram diante dos seus olhos e os inimigos foram arremessados à distância numa enorme explosão. Era a guerra que se insinuava, mas que logo acabou, como uma tempestade de verão, deixando o rastro de uma paz exaurida. Pedro viu-se de volta ao lar com a família. Mas era agora um homem de meia-idade.

Durante algum tempo, a vida correu sem percalços, e Pedro sentia-se relativamente satisfeito. Um dia, olhou para a bola mágica e surpreendeu-se ao ver que a linha passara da cor dourada para a prateada. Foi olhar-se no espelho. Seu cabelo começava a ficar grisalho e seu rosto apresentava rugas onde nem se podia imaginá-las. Sentiu um medo súbito e decidiu usar a linha com mais cuidado ainda do que antes. Lise dera-lhe outros filhos e ele parecia feliz como chefe da família que crescia. Seu modo imponente de ser fazia as pessoas pensarem que ele era algum tipo de déspota benevolente. Possuía um ar de autoridade como se tivesse nas mãos o destino de todos. Mantinha a bola mágica bem escondida, resguardada dos olhos curiosos dos filhos, sabendo que se alguém a descobrisse, seria fatal.

Cada vez tinha mais filhos, de modo que a casa foi ficando muito cheia de gente. Precisava ampliá-la, mas não contava com o dinheiro necessário para a obra. Tinha outras preocupações, também. A mãe estava ficando idosa e parecia mais cansada com o passar dos dias. Não adiantava puxar a linha da bola mágica, pois isto só aceleraria a chegada da morte para ela. De repente, ela faleceu, e Pedro, parado diante do túmulo, pensou como a vida passara tão rápido, mesmo sem fazer uso da linha mágica.

Uma noite, deitado na cama, sem conseguir dormir, pensando nas suas preocupações, achou que a vida seria bem melhor se todos os filhos já estivessem

crescidos e com carreiras encaminhadas. Deu um fortíssimo puxão na linha, e acordou no dia seguinte vendo que os filhos já não estavam mais em casa, pois tinham arranjado empregos em diferentes cantos do país, e que ele e a mulher estavam sós. Seu cabelo estava quase todo branco e doíam-lhe as costas e as pernas quando subia uma escada ou os braços quando levantava uma viga mais pesada. Lise também envelhecera, e estava quase sempre doente. Ele não aguentava vê-la sofrer, de tal forma que lançava mão da linha mágica cada vez mais frequentemente. Mas bastava ser resolvido um problema, e já outro surgia em seu lugar. Pensou que talvez a vida melhorasse se ele se aposentasse. Assim, não teria que continuar subindo nos edifícios em obras, sujeito a lufadas de vento, e poderia cuidar de Lise sempre que ela adoecesse. O problema era a falta de dinheiro suficiente para sobreviver. Pegou a bola mágica, então, e ficou olhando. Para seu espanto viu que a linha não era mais prateada, mas cinza, e perdera o brilho. Decidiu ir para a floresta dar um passeio e pensar melhor em tudo aquilo.

Já fazia muito tempo que não ia àquela parte da floresta. Os pequenos arbustos haviam crescido, transformando-se em árvores frondosas, e foi difícil encontrar o caminho que costumava percorrer. Acabou chegando a um banco no meio de uma clareira. Sentou-se para descansar e caiu em sono leve. Foi despertado por uma voz que o chamava pelo nome: "Pedro! Pedro!"

Abriu os olhos e viu a mulher que encontrara havia tantos anos e que lhe dera a bola prateada com a linha dourada mágica. Aparentava a mesma idade que tinha no dia em questão, exatamente igual. Ela sorriu para ele.

- E então, Pedro, sua vida foi boa? - perguntou.

- Não estou bem certo - disse ele. - Sua bola mágica é maravilhosa. Jamais tive que suportar qualquer sofrimento ou esperar por qualquer coisa em minha vida. Mas tudo foi tão rápido. Sinto como se não tivesse tido tempo de apreender tudo que se passou comigo; nem as coisas boas, nem as ruins. E agora falta tão pouco tempo! Não ousou mais puxar a linha, pois isto só anteciparia minha morte. Acho que seu presente não me trouxe sorte.

- Mas que falta de gratidão! - disse a mulher. - Como você gostaria que as coisas fossem diferentes?

- Talvez se você tivesse me dado uma outra bola, que eu pudesse puxar a linha para fora e para dentro também. Talvez, então, eu pudesse reviver as coisas ruins.

A mulher riu-se. - Está pedindo muito! Você acha que Deus nos permite viver nossas vidas mais de uma vez? Mas posso conceder-lhe um último desejo, seu tolo exigente.

- Qual? - perguntou ele.

- Escolha - disse ela. Pedro pensou bastante. Depois de um bom tempo, disse: - Eu gostaria de tornar a viver minha vida, como se fosse a primeira vez, mas sem sua bola mágica. Assim poderei experimentar as coisas ruins da mesma forma que as boas sem encurtar sua duração, e pelo menos minha vida não passará tão rápido e não perderá o sentido como um devaneio.

- Assim seja - disse a mulher. - Devolva-me a bola. Ela esticou a mão e Pedro entregou-lhe a bola prateada. Em seguida, ele se recostou e fechou os olhos, exausto.

Quando acordou, estava na cama. Sua jovem mãe se debruçava sobre ele, tentando acordá-lo carinhosamente.

- acorde, Pedro. Não vá chegar atrasado na escola. Você estava dormindo como uma pedra!

Ele olhou para ela, surpreso e aliviado.

Tive um sonho horrível, mãe. Sonhei que estava velho e doente e que minha vida passara como num piscar de olhos sem que eu sequer tivesse algo para contar. Nem ao menos algumas lembranças.

A mãe riu-se e fez que não com a cabeça.

Isso nunca vai acontecer disse ela. As lembranças são algo que todos temos, mesmo quando velhos. Agora, ande logo, vá se vestir. A Lise está esperando por você, não deixe que se atrase por sua causa.

A caminho da escola em companhia da amiga, ele observou que estavam em pleno verão e que fazia uma linda manhã, uma daquelas em que era ótimo estar vivendo. Em poucos minutos, estariam encontrando os amigos e colegas, e mesmo a perspectiva de enfrentar algumas aulas não parecia tão ruim assim. Na verdade, ele mal podia esperar".

Autor desconhecido