

CAROLINA ZEFERINO PIRES

**UNINDO AS PONTAS DA TEORIA E DA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL NA LEITURA E NA ESCRITA DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS**

Porto Alegre

2017

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

**UNINDO AS PONTAS DA TEORIA E DA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL NA LEITURA E NA ESCRITA DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS**

CAROLINA ZEFERINO PIRES

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Pires, Carolina Zeferino

UNINDO AS PONTAS DA TEORIA E DA PRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS SOB O VIÉS DA
LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA LEITURA E NA
ESCRITA DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS / Carolina
Zeferino Pires. -- 2017.

135 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Linguística Sistêmico-funcional. 2. Pedagogia
de Gêneros. 3. Ciclo de Aprendizagem. I. Rottava,
Lucia, orient. II. Título.

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

Para Marcos, com amor.

*Era tanto o silêncio e tão leve o ar, que se alguém aguçasse o ouvido talvez pudesse até
escutar o sereno na solidão.*

O Sobrado I

Erico Veríssimo

AGRADECIMENTOS

Ao meu amor, Marcos, companheiro de vida, por aceitar trilhar comigo o caminho da vida e por estar sempre ao meu lado.

À minha família, por ter sido a minha base mais sólida, meu porto seguro. Aos meus pais, Lenir e João, por terem sempre acreditado e por terem investido tudo em minha educação. Aos meus irmãos, pelo apoio incondicional: à Cláudia, pelas leituras, conselhos e incentivos; ao meu irmão Júnior pelas palavras de incentivo.

À minha orientadora, a querida “Ori” Lucia Rottava, pela generosidade, carinho e interlocução constantes. Obrigada por ter me acolhido nesta jornada acadêmica, por ter compartilhado a tua sabedoria comigo e por ter-me feito acreditar.

Aos professores da pós-graduação em Letras, em especial à Luciene Simões, Luiza Milano e ao Valdir Flores, pelo diálogo e espaços abertos, que impulsionam e inspiram a minha prática docente.

À professora Jane Naujorks, pela inspiração docente na graduação, pela acolhida na pós-graduação, pelos infinitos momentos de aprendizagem e pela gentileza em ter aceitado ser banca desta dissertação.

À Juliana Roquete Schoffen, pela gentileza em ter aceitado ser banca desta dissertação.

À professora Cristiane Fuzer, pelos ensinamentos, pelas trocas no grupo SAL e pela gentileza em ter aceitado ser banca desta dissertação.

Aos meus alunos, razão pela qual essa pesquisa se desdobra.

Aos “usineiros”, que preencheram minha vida de alegria por um ano com abraços e sorrisos fáceis.

Aos amigos, que compreenderam a distância, o tempo exíguo e as lamúrias de uma pós-graduanda.

Agradeço aos “Lucietes”, Marcelo Gonçalves Maciel, Michele Mafessoni de Almeida, Tânea Nonemacher, Sulany Santos e Luciane Sippert, que trilham os caminhos hallidayanos comigo.

Aos guerreiros da “Diretoria”, Marcelo Golçalves Maciel e Michele Mafessoni de Almeida, presentes da pós-graduação, pelo apoio, amizade e pelas valiosas trocas e considerações.

À Janize Teixeira Duarte e Berenice Moresco, pelos incentivos constantes e por dividir comigo a crença na escola pública.

À Catilcia Prass Lange, grande encorajadora do meu retorno à Universidade.

À Paula Caroline Fontes, pela amizade de muitos anos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição na qual me formei na graduação e também me oportunizou o ingresso no Mestrado.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar a implementação de uma proposta de ensino de leitura e de escrita, a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (HALLIDAY, 2014, 2008, 1978) e da Teoria de Gêneros, proposta pela Escola de Sidney (MARTIN; ROSE, 2008, 2012). A implementação visa a investigar como a Pedagogia de Gêneros, baseada no Ciclo de Aprendizagem, pode auxiliar nos processos de letramento em sala de aula. Procura-se compreender o funcionamento do Ciclo de Aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita de notícia jornalísticas, discutir quais dificuldades ou facilidades os sujeitos apresentaram e analisar os textos produzidos pelos aprendizes. A Usina do Texto, projeto oferecido aos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, foi o ambiente no qual foi implementada a metodologia prevista no Ciclo de Aprendizagem e nos ciclos de interação. O projeto tem como base teórica os pressupostos a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney e constituiu-se como o contexto da presente pesquisa. A partir de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, procurou-se compreender o funcionamento do Ciclo de Aprendizagem no desenvolvimento da leitura e da escrita das notícias. As análises dos textos produzidos pelos alunos auxiliaram na análise proposta e é estabelecida a partir da noção do Contexto de Cultura, gênero, e do Contexto de Situação, registro. Desta forma, como resultado das observações e das análises textuais, percebe-se que os aprendizes mobilizam os recursos contextuais, semânticos e disponíveis, abordados ao longo das etapas do Ciclo de Aprendizagem. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir nas discussões teóricas sobre gênero sob o viés da Escola de Sidney.

Palavras-chave: Gênero; Notícia jornalística; Ciclo de Aprendizagem; Linguística Sistêmico-funcional; Leitura; Escrita

ABSTRACT

This dissertation aims to present the implementation of a proposal for teaching reading and writing, based on the premises of Halliday's Systemic-functional linguistics (HALLIDAY, 2014, 2008, 1978) and Genres Theory proposed by the Sydney School (MARTIN; ROSE, 2008, 2012). The implementation aims to investigate how the Genres Pedagogy, based on the Learning and Teaching Cycle, can support in the processes of literacy in the classroom. The search is to understand the Learning and Teaching Cycle functioning for the reading and writing of journalistic news development, to discuss what difficulties or facilities the subjects presented and to analyze the texts produced by the learners. The Usina do Texto, a project offered to the students of the sixth year of elementary school in Porto Alegre municipal school system, was the environment in which the methodology prescribed in the Learning and Teaching Cycle and in the interaction cycles was implemented. The project is based on the presuppositions of Genres Pedagogy of Sydney School and was constituted as the context of the present research. Based on a qualitative-interpretive research, the aim was to understand the functioning of the Learning and Teaching Cycle in the development of reading and writing of news. The analyzes of the texts produced by the students assisted in the proposed analysis and is established from the notion of the Context of Culture, genre, and the Context of Situation, register. Thus, as a result of the observations and of the textual analyzes, it is perceived that the learners mobilize the contextual and semantic available resources, addressed throughout the stages of the Learning and Teaching Cycle. It is believed that this research can contribute to the theoretical discussions about genre under the bias of Sydney School.

Keywords: Genre; News; Learning and Teaching Cycle; Systemic-Functional Linguistics; Reading; Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto em Contexto	26
Figura 2: Estratificação da língua por metafunções	27
Figura 3: Gênero como configuração da relação, campo e modo	28
Figura 4: Mapa de Focos de gêneros na escola	36
Figura 5: Sistema de gênero das Estórias	37
Figura 6: Estrutura orbital das notícias	41
Figura 7: Primeiro Ciclo de Aprendizagem do projeto <i>Language and Social Power</i>	48
Figura 8: Ciclo de aprendizagem	50
Figura 9: Três níveis de estratégias em <i>Reading to Learn</i>	53
Figura 10: Complexidade da tarefa da leitura por estratos e níveis	63
Figura 11: Níveis de leitura e língua em contexto	65
Figura 12: Fases de troca na leitura pais-filho	67
Figura 13: alunos da Usina do Texto realizam pesquisas na sala de informática.	84
Figura 14: O que são lendas urbanas?	84
Figura 15: Texto utilizado na leitura detalhada	87
Figura 16: Leitura detalhada realizada por um aluno da Usina do Texto.....	91
Figura 17: Grupo de alunos realizando marcações no momento da leitura detalhada.	97
Figura 18: Usina do Texto nas redes sociais	119
Figura 19: Notícia utilizada na Usina do Texto.	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros básicos do ensino fundamental.....	31
Quadro 2: Focos de leitura e escrita de tarefas por gênero, padrões de registro e discurso.	33
Quadro 3: Gêneros descritos na segunda fase	35
Quadro 4: Níveis de suporte da escrita e da leitura do programa <i>Reading to Learn</i>	52
Quadro 5: proposta de escrita detalhada com padrões de interação professor-aluno.....	56
Quadro 6: Diagrama alinhado das etapas do Programa Reading to Learn.....	59
Quadro 7: Perguntas norteadoras da leitura detalhada.	88
Quadro 8: Análise do gênero notícia	90
Quadro 9: Reescrita Conjunta:	93
Quadro 10: Reescrita Individual.....	94
Quadro 11: Desconstrução do gênero e leitura detalhada.	95
Quadro 12: Notícia produzida coletivamente – Notícia A	99
Quadro 13: Notícia produzida individualmente – Notícia B.....	100
Quadro 14: Notícia 01 - escrita conjunta.....	103
Quadro 15: Detalhamento da notícia 1.	106
Quadro 16: Notícia 02 - escrita autônoma.....	107
Quadro 17: Detalhamento da notícia 02.	110
Quadro 18: Notícia 03 - escrita autônoma.....	110
Quadro 19: Detalhamento da notícia 03.	112
Quadro 20: Notícia 04 - escrita autônoma.....	113
Quadro 21: Detalhamento da notícia 04.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções coletivas e individuais produzidas pelos alunos da Usina do Texto.....79

LISTA DE ABREVIATURAS

LSF: Linguística Sistêmico-funcional

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: *Programme for International Student Assessment*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AS PONTAS SOLTAS DA TEORIA E DA PRÁTICA.....	16
1 A PONTA DA TEORIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ESCOLA DE SIDNEY	24
1.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	24
1.2 GÊNERO NA ESCOLA DE SIDNEY.....	29
1.2.1 O gênero notícia sob a perspectiva da Escola de Sidney.....	38
2 A PEDAGOGIA DE GÊNEROS NA SALA DE AULA: UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO	44
2.1 PEDAGOGIA DE GÊNEROS.....	44
2.2 CICLO DE APRENDIZAGEM: PRIMEIRAS APLICAÇÕES	47
2.3 CICLO DE APRENDIZAGEM DO PROGRAMA <i>READING TO LEARN</i>	51
2.3.1 A leitura e a escrita na Pedagogia de Gêneros aplicada no Programa <i>Reading to Learn</i>	61
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA	70
3.1 NATUREZA E CORPUS DA PESQUISA.....	76
4 A PONTA DA PRÁTICA: APLICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	82
4.1 A PONTA DA PRÁTICA: O CICLO DE APRENDIZAGEM NA USINA DO TEXTO	82
4.1.1 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM DA USINA DO TEXTO	83
5 ANÁLISE DOS TEXTOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
5.1 COMPREENSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS.....	102
5.1.1 Análise da Notícia 01	103
5.1.2 Análise da Notícia 02	106
5.1.3. Análise da Notícia 03	110
5.1.4. Análise da Notícia 04	113

5.2 IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS NO PROJETO USINA DO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES E RESULTADOS.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
6 BIBLIOGRAFIA	123
ANEXOS	129
ANEXO 1	129
ANEXO 2	130
ANEXO 3	132
ANEXO 4	133
ANEXO 5	134

INTRODUÇÃO: AS PONTAS SOLTAS DA TEORIA E DA PRÁTICA

O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas falta eu mesmo, e esta lacuna é tudo. (ASSIS, 2006, p. 15)

Início essa reflexão com as palavras de Machado de Assis, brilhante escritor brasileiro cujo livro, *Dom Casmurro*, é considerado um dos grandes clássicos da Literatura mundial. Em sua narrativa, o narrador-personagem coloca que o seu propósito com a sua escrita era *atar as duas pontas da vida*, ou seja, analisar e compreender o tempo passado, quando ele era o Bentinho, no tempo presente, o Casmurro.

Assim como o Casmurro encontra o Bentinho adolescente, eu me encontro muitas vezes comigo mesma formada e fascinada pelo poder da educação e que acreditava que a Literatura Inglesa seria a minha área de atuação. A professora de hoje encontrou novos nós, novas adversidades, mas sempre tentou buscar dentro de si mesma aquela formanda que queria mudar o mundo através da docência. Ao me deparar comigo mesma, vejo que não sou mais a mesma, e não tenho mais as mesmas aspirações; enquanto a Literatura é uma realidade distante, o ensino de língua materna é uma prática latente e não menos apaixonante.

O propósito deste estudo é, da mesma forma que foi para Dom Casmurro, *atar duas pontas*: a ponta da teoria e a ponta da prática, que, muitas vezes não se encontram, apesar de apresentarem-se em um *continuum*. Ingressar no Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi a forma que eu encontrei de unir as duas pontas: a da minha vida profissional como professora da rede pública de ensino com a da teoria acadêmica. Assim, esta pesquisa é resultado da necessidade de pensar possibilidades para o ensino de língua materna na escola pública.

A minha trajetória como educadora sempre foi marcada por desafios que envolviam o ensino de língua materna e de inglês como língua estrangeira. Ao assumir como professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, deparei-me com uma realidade muito diferente daquela encontrada na rede privada de ensino, situações que por vezes escapam à nossa responsabilidade como educadora. A tarefa de mostrar às crianças o fascínio do mundo da leitura não se mostrou tão fácil, visto que muitas delas chegam no sexto ano do ensino

fundamental sem ter terminado o seu processo de alfabetização. Dessa angústia nasceu a necessidade de procurar novos caminhos, novas respostas, pois os desafios eram outros. Estabelecer relações entre o mundo escrito e a realidade das crianças que finalizam o segundo ciclo do ensino fundamental não se mostrou como uma tarefa fácil.

As adversidades enfrentadas na escola pública são muitas, e o conhecimento de novas teorias agregaram compreensão e consciência à prática em sala de aula. A necessidade cada vez mais recorrente de entender os sujeitos presentes na escola com suas individualidades e especificidades colaborou para que o encontro com a Linguística Sistêmico-funcional (doravante LSF) fosse frutífera. Neste sentido, a LSF oferece um fundamentado aparato teórico que permite tecer explicações que consideram tanto o sujeito quanto as suas escolhas a partir do seu contexto. Além disso, Halliday, em sua Gramática Sistêmico-funcional (2014), traz importantes contribuições com relação à análise da língua em uso. A teoria proposta por ele “preocupa-se com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e outros fatores.” (CABRAL; FUZER, 2014, p. 13). Assim, a procura por teorias que auxiliassem na busca por melhores resultados em sala de aula levou-me à LSF, que considera o sujeito que utiliza a língua em seu contexto e é influenciado pela língua em uso.

Neste trabalho, parto da premissa de que é preciso entender os mecanismos envolvidos na leitura e nas produções textuais dos alunos e propor novas estratégias de ensino, ainda pouco utilizadas no Brasil (MARTIN; ROSE, 2008, 2012). Desta forma, a teoria proposta por Halliday (1978; 1989; 2014) considera o sujeito a partir das suas interações sociais que resultam de suas manifestações orais e escritas. De acordo com Eggins (2014, p. 2),

Embora a gramática funcional de Halliday aborde em detalhes a respeito da organização estrutural de orações, frases e sentenças em inglês, o interesse de Halliday sempre foi com o significado da linguagem em uso nos processos textuais da vida social, ou os processos "sócio-semânticos do texto".¹

¹ Although Halliday's functional grammar deals in detail with the structural organization of English clauses, phrases and sentences, Halliday's interest has always been with the meaning of language in use in the textual processes of social life, or "the sociosemantics of text". (EGGINS, 2014, p. 2). Todas traduções das citações nesta dissertação foram realizadas pela autora.

Os pressupostos teóricos propostos por Halliday são, então o ponto de partida para entender os processos discursivos dos textos produzidos em seu contexto social. Dessa forma, o estudo dos gêneros em contexto brasileiro sob o viés da Escola de Sidney² (MARTIN; ROSE, 2008, 2012) mostrou-se uma possibilidade pedagógica e metodológica no presente trabalho. De acordo com Martin e Rose (2007, p. 3),

Qualquer descrição ou análise envolvendo a linguagem implica em alguma teoria de como a linguagem funciona, e queremos ser explícitos sobre o modelo que estamos usando, ao invés de deixá-lo não dito. O quadro para a nossa discussão é o modelo de linguagem no contexto social que foi desenvolvido no amplo campo da Linguística Sistêmico-funcional (LSF).³

Para a Pedagogia de Gêneros, a leitura constitui-se como uma das bases dos processos de escrita em ambientes escolares, sendo ela o ponto de partida da aprendizagem escolar, capaz de impulsionar a leitura e as produções textuais escritas dos alunos. Mais do que um simples recurso, a compreensão leitora é um dos pilares do processo de produção, pois assim, de acordo com Martin e Rose (op. cit.), o leitor consegue alcançar níveis mais altos de decodificação, de padrões ortográficos, de sentido de sentenças, de inferência e de interpretação relacionada com o contexto social.

A capacidade leitora está ligada à apropriação do código escrito como um todo, às práticas sociais e ao conhecimento de mundo que envolvem, em certa medida, o conhecimento linguístico. Pensar estratégias de leitura no âmbito escolar brasileiro é um dos compromissos que o Brasil deveria assumir mais seriamente, pois, de acordo com os resultados do PISA⁴ de 2015, a maior parcela de estudantes brasileiros (26,52%), com quinze anos de idade encontra-se no nível 1A na escala de proficiência. A escala proposta pelo PISA apresenta sete níveis de proficiência, sendo cada nível balizado por habilidades e competências necessárias para realizar

² Termo cunhado em 1994 em referência ao grupo de linguistas da Universidade de Sidney que desenvolveram projetos educacionais em contexto australiano.

³ Any description or analysis involving language implies some theory of how language works, and we want to be explicit about the model we are using, rather than leaving it unsaid. The framework for our discussion is the model of language in social context that has been developed within the broad field of systemic functional linguistics (SFL). (MARTIN; ROSE, 2007, p. 3)

⁴ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação realizada com alunos de quinze anos de idade por amostragem no Brasil e tem como propósito apontar os níveis de desempenho em matemática, leitura, Ciências e Resolução Colaborativa de Problemas e Competência Financeira. Para mais informações, ver <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa> acesso em 09 ago 2016.

as tarefas propostas. O nível 1A caracteriza-se por apresentar tarefas que, de acordo com os dados disponíveis,

[...] requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes de informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos, ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (BRASIL, 2016, p. 24).

De acordo com os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, os alunos apresentam dificuldades em leitura e conseguem compreender somente textos que expressam significados explícitos e que estabelecem relações simples em sua construção. Ainda de acordo com a descrição do Programa, as principais dificuldades demonstradas pelos estudantes encontram-se na leitura de textos públicos (documentos oficiais, notas públicas e notícias), multimodais (textos relacionados com gráficos, figuras, tabelas ou diagramas) e aqueles cujos propósitos são de integrar e interpretar⁵. Ressalta-se que as notas de referência do Brasil caíram entre os anos de 2009 e 2012, depois de um leve aumento nos anos anteriores. Adiciona-se a isso o fato de o Brasil evidenciar uma das menores notas dos países participantes do programa.

É importante elucidar o patamar em que se encontra a educação, trazendo para a discussão dados oficiais, para salientar a importância das pesquisas que abordem as práticas que envolvem a pesquisa em leitura. Dessa forma, algumas ações estão sendo tomadas com o intuito de melhorar os níveis de leitura e de escrita dos alunos no ensino fundamental, como projetos de letramento⁶ no turno inverso ao da aula.

A Usina do Texto, projeto de letramento oferecido aos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, foi o ambiente no qual foi implementada a metodologia prevista no Ciclo de Aprendizagem e nos ciclos de interação

⁵ A classificação dos textos foi adaptada a partir de Werlich (1976, apud OCDE, 2016), a partir dos seus propósitos sociais, a saber: descrição, narração, exposição, argumentação, instrução e interação. Cada texto pode ser explorado a partir de três categorias de letramento: localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; e refletir e analisar.

⁶ Segundo proposto pelo PISA e adotado nesta pesquisa, “o letramento [...] refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade. (OCD, 2016, p. 18).

(cf. seção 2.2). O projeto Usina do Texto foi planejado e elaborado em parceria com a professora de uma escola municipal da rede pública de Porto Alegre e tem como base teórica os pressupostos da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney e constituiu-se como contexto de pesquisa, como delineado especificamente nos Procedimentos Metodológicos, Capítulo 3.

No Brasil, a abordagem do trabalho baseado em gêneros foi influenciada principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, lançados em 1998. O documento, cuja finalidade é estabelecer-se como referência na área do ensino de língua materna, estipula que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Ao assumir o texto como unidade de ensino, pressupõe que este deve ser pautado a partir de relações discursivas relevantes aos interlocutores envolvidos. Assim, os gêneros selecionados devem ser aqueles que “priorizem os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24). Entende-se como público os textos escritos cujos interlocutores são desconhecidos e distantes temporal e espacialmente ao escritor, exigindo deste um maior controle das convenções do código escrito como um todo. Dessa forma, os PCN's estabelecem que

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como **notícias**, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 26, grifo da autora).

A seleção do gênero⁷ e dos textos não está, desta forma, necessariamente vinculada ao ano escolar a priori, visto que o mesmo texto/gênero pode ser abordado de diferentes formas, considerando-se o nível de leitura dos alunos envolvidos. Deste modo, alunos de diferentes anos-ciclos, ao trabalharem com o mesmo texto, podem abordar diferentes aspectos linguísticos-textuais do mesmo.

De forma global, os estudos sobre gênero têm influenciado o ensino de língua materna, principalmente em países de língua inglesa e, em particular, na Austrália. Na Europa, países

⁷ O gênero escolhido para ser trabalhado com os alunos foi a notícia jornalística, conforme descrito no capítulo 4. A escolha pautou-se a partir do que é estabelecido pelos PCN's, segundo o qual “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24).

como Portugal, Espanha, Escócia, Dinamarca e Suécia implementaram formações continuadas de professores no ensino de L2 (GOUVEIA, 2014). De acordo com Vian Júnior e Lima-Lopes (2005), já existem resultados consistentes de estudos de aplicação da Pedagogia Baseada em Gêneros nos ensinos fundamental, médio e superior, com investimento no ensino de língua materna para imigrantes e no ensino de L2 (inglês) para fins específicos. Com relação à aplicação do programa *Ler para Aprender*⁸ em Portugal, implementado nos anos de 2011 a 2013, Gouveia (2014, p. 226) expõe que “a pedagogia efetivamente melhorou a literacia dos alunos envolvidos e fez aumentar a sua aprendizagem nas diferentes disciplinas”.

No tocante às teorias sobre gênero e ensino no Brasil, os autores (GOUVEIA, 2014; VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005) apontam a necessidade de mapeamento dos gêneros presentes nas escolas brasileiras e um maior aprofundamento da teoria no contexto brasileiro. Gouveia (2014) coloca que a noção de gênero não é ponto pacífico no Brasil, devido, principalmente às diversas noções teóricas de correntes adotadas pelos pesquisadores que são, de fato, divergentes teoricamente. Vian Júnior e Lima-Lopes (2005, p. 45) acrescentam que podem ocorrer limitações dos estudos propostos por Martin e seus colegas por “ser uma teoria em desenvolvimento em diversas línguas” e que será necessário ao pesquisador conhecer a teoria Sistêmico-funcional de Halliday.

O pressuposto que norteia esta pesquisa é de que a Pedagogia de Gêneros precisa ser estudada e aprofundada no contexto brasileiro por mostrar-se como uma alternativa sobre os estudos de letramento na Educação Básica. O intuito é contribuir na pesquisa sobre o ensino de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental (FUZER, 2014) e avançar na discussão sobre o Ciclo de Aprendizagem (cf. seção 2.3), ainda pouco abordado nos estudos acadêmicos. Neste sentido, esta pesquisa apresenta como corpus textos que instanciam o gênero notícia jornalística, além de descrever a implementação do Ciclo de Aprendizagem e as suas características no ambiente escolar.

Neste sentido, acredita-se que a teoria de gêneros proposta pela Escola de Sidney (ROSE; MARTIN, 2008; 2012) possa oferecer subsídios teórico-práticos nas produções escritas de textos com alunos do ensino Fundamental, baseados na LSF. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar a implementação de uma proposta de ensino de leitura e de escrita

⁸ O Programa é apresentado nesta dissertação no Capítulo 2, seção 2.2.

com base no Ciclo de Aprendizagem para alunos do sexto ano do ensino fundamental que se desdobra em três específicos:

1. compreender dificuldades e facilidades de leitura apresentadas pelos participantes durante a implementação da Usina de textos;
2. verificar o funcionamento do Ciclo de Aprendizagem, proposto pela Pedagogia de Gêneros na perspectiva da LSF, para o desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero notícia jornalística;
3. analisar como se organizam os textos produzidos pelos alunos na Usina do Texto.

Além dos objetivos expostos, pretende-se avançar na contribuição teórica sobre o conceito de gênero sob o viés da Escola de Sidney, na contribuição da Pedagogia de Gêneros para a leitura e a escrita de notícia jornalística e na análise do impacto de cada uma das fases/etapas/momentos do Ciclo de Aprendizagem na compreensão de notícias jornalísticas.

Assim, são apresentados as bases teóricas da Pedagogia de Gêneros e o Ciclo de Aprendizagem, composto por **Preparação para a Leitura, Construção Conjunta, Construção Individual, Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta, Reescrita Individual, Elaboração de Sentenças, Ortografia e Escrita de Sentenças**. (ROSE; MARTIN, 2012). Assim, essa pesquisa se constitui na busca de subsídios nesta teoria para auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem da escrita do gênero notícia nos contextos escolares.

Espera-se, dessa forma, colaborar com os estudos de gênero no Brasil e também pensar em alternativas importantes para o ensino de língua materna, unindo, assim, a teoria e a prática em sala de aula. Sabe-se, no entanto, que não há fórmulas prontas de aplicação na escola, e tratar sobre ensino exige não somente planejamento, como envolvimento de toda a comunidade escolar. Ainda falta muito investimento a ser feito na educação brasileira e este trabalho visa a levantar algumas questões pertinentes quanto à implementação um projeto de letramento cuja finalidade é melhorar a leitura e a escrita dos alunos do ensino fundamental.

Com relação à organização desta dissertação, ela divide-se em cinco capítulos, sendo assim apresentada: o capítulo um abrange os pressupostos teóricos da LSF e da Escola de Sidney, além de discorrer sobre os gêneros e, mais especificamente, o gênero notícia. O capítulo

dois contempla a Pedagogia de Gêneros e os seus desdobramentos de aplicação em ambiente escolar com o Ciclo de Aprendizagem. No capítulo três, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. O capítulo quatro é destinado à exposição da aplicação da Pedagogia de Gêneros em ambiente escolar. No capítulo cinco são discutidas as implicações da implementação do ciclo de Aprendizagem na Usina do Texto. Finalmente, no capítulo seis, são levantadas as conclusões e as considerações finais, com os avanços obtidos e as possibilidades futuras de aplicação, além das referências bibliográficas e anexos.

1 A PONTA DA TEORIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ESCOLA DE SIDNEY

Neste capítulo, dividido em duas seções, são apresentados os pressupostos teóricos da LSF relevantes para a compreensão de conceitos basilares e a consequente contribuição desta teoria nos estudos de gênero da Escola de Sidney. No tocante à LSF, por tratar-se de uma teoria extensa e também descritiva da língua (HALLIDAY, 2014), somente serão abordados conceitos pertinentes à análise desenvolvida, na seção 1.1, quais sejam: o conceito de língua e as suas *metafunções*, contexto de situação e de cultura e texto. Na seção 1.2, são abordados os pontos principais da Pedagogia de Gêneros proposta pela Escola de Sidney, a saber: o conceito de gênero e o seu mapeamento em cada projeto desenvolvido por Martin e Rose: *Writing Project* (Projeto de escrita), *Language and Social Power* (Língua e Poder Social), *Write it right* (Escreva certo) e *Reading to learn* (Ler para aprender) desenvolvido. Por fim, a subseção 1.2.1 discorre sobre o gênero notícia, sua estrutura organizacional e características.

1.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Em sua segunda edição da *Introduction to Functional Grammar*, de 1994, Halliday lista 21 possíveis aplicações da LSF, dentre as quais pode-se citar: função e a natureza da linguagem, como a língua desenvolve-se, de que forma a criança usa a língua, de que modo as pessoas aprendem a sua língua materna e estrangeira e de que maneira a língua evoluiu (EGGINS, 2014). Trata-se, dessa forma, de uma extensa teoria, que, além de descritiva e analítica, contribui de forma significativa às pesquisas que abordam as relações de significados que os falantes produzem a partir do sistema de escolhas disponível. Halliday (1978) desenvolveu uma teoria sistêmico-funcional sobre como os falantes usam a língua em sua forma falada ou escrita. De acordo com Eggins (2014), a língua é funcional porque a sua função é criar significados, que são influenciados pelo contexto social e cultural em que o falante está exposto. E é sistêmica por constituir-se como um sistema semiótico disponível aos falantes. Trata-se, portanto, de uma teoria tanto sistêmica quanto funcional da linguagem.

Em sua edição mais recente da sua Gramática Sistêmico-funcional (2014), Halliday traz importantes contribuições com relação à análise da língua em uso, principalmente relacionadas às escolhas do falante no sistema linguístico, que refletem em suas produções orais e escritas. Assim, a construção de significados passa pelo entendimento de que o falante, imerso em seu contexto de cultura, é influenciado pelas situações vivenciadas, pelo interlocutor apresentado, quais relações são estabelecidas e o meio pelo qual ele usa a língua – falado ou escrito. A teoria proposta por Halliday estabelece que “a língua é variável, um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos.” (CABRAL; FUZER, 2014, p. 13).

A língua, segundo Halliday (1978), apresenta-se a partir de uma rede de escolhas disponível ao falante, que a utiliza em seus contextos sociais, sendo o processo de uso da língua semiótico e de construção de significados. A língua é, assim, um aparato “funcional, semântico, contextual e semiótico”⁹ (EGGINS, 2014, p. 3) usado nas relações humanas para construir significados. O texto, complementarmente, é descrito, nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) como um “processo de construir significado em contexto”¹⁰ ou “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido a alguém que conheça a língua”¹¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3). O texto pode ser, então, analisado a partir de sua natureza dualística – mas não opositora. O texto pode ser um *artefato*, quando visto sob a perspectiva do seu significado de quem fala/ouve; ou uma *espécie*, quando revela a sua própria natureza semiótica no sistema linguístico. O texto, ademais, deve sempre ser considerado em seu potencial de significado em seu contexto de situação e de cultura, pois cada escolha materializada pelo falante em texto é construída pelo contexto em que está inserido. A Figura 1 ilustra a influência que cada um desses estratos – contexto de situação e contexto de cultura - exerce sobre o texto.

⁹ The language use is functional, semantic, contextual and semiotic (EGGINS, 2014, p. 3)

¹⁰ [...] text is a process of making meaning in context. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)

¹¹ [...] any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

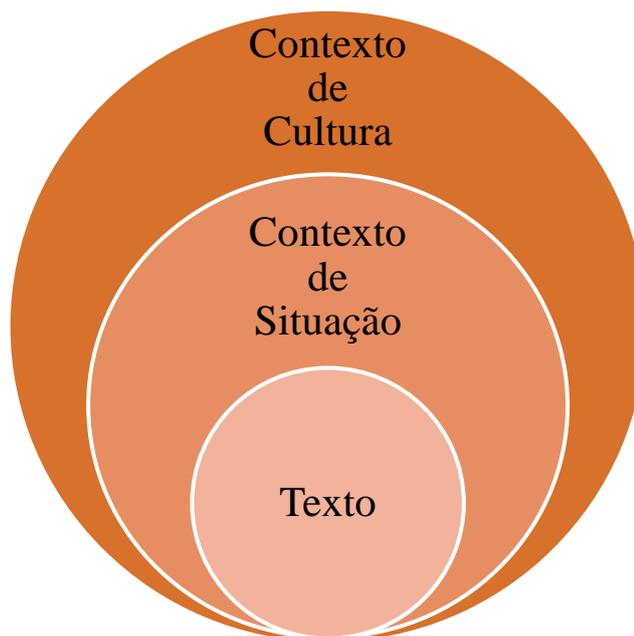


Figura 1: Texto em Contexto (adaptada a partir de Martin; Rose, 2012).

A partir dos pressupostos de Halliday, Eggins (2014) esclarece que os potenciais de significados que a língua pode produzir são divididos em três grandes grupos, que funcionam simultaneamente no sistema linguístico e são chamados de *metafunções* – ideacional, interpessoal e textual. Martin e White (2005) apontam que, a partir de um modelo multiperspectivo de análise, a LSF proporciona “lentes para interpretar a língua em uso”¹² (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7). A língua foi, assim, concebida por Halliday (1994) como uma estrutura capaz de produzir três tipos de significados diferentes quando em uso pelo falante, e classificada de acordo com as *metafunções*: ideacional, ligada à construção de experiências e relações lógicas; interpessoal, ligada às negociações nas relações sociais, e textual, relacionada ao fluxo de informação, conforme Figura 2.

¹² [...] lenses for interpreting language in use. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7)

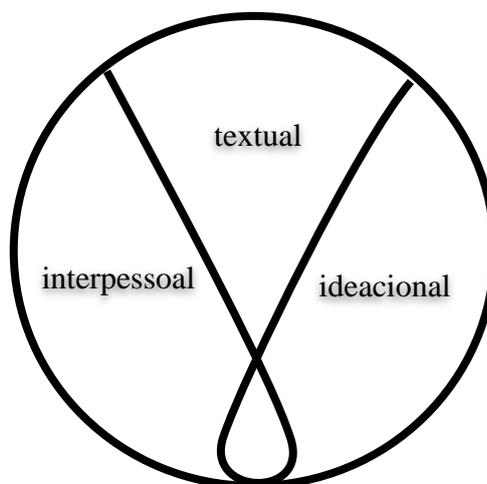


Figura 2: Estratificação da língua por metafunções (adaptada a partir de MARTIN; ROSE, 2012, p. 20)

Cada *metafunção* desempenha uma função diferente no sistema linguístico a partir dos recursos contextuais, semânticos e léxico-gramaticais acessados por quem usa a língua. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a funcionalidade é intrínseca à língua. O termo *metafunção* foi adotado por considerar que a arquitetura da linguagem é “organizada ao longo das linhas funcionais” e também por “sugerir que a função era uma componente integral dentro da teoria geral”¹³ (HALLIDAY, 2014, p. 31).

Sob a perspectiva da LSF, há um estrato mais externo às *metafunções*, o registro ou contexto de situação que está relacionado às três funções da língua: campo, relação e modo. O registro é, de acordo com Halliday e Hasan (1989, p. 41), “o que você está falando no momento, dependendo do que você está fazendo e a natureza da atividade em que a língua está funcionando.”¹⁴ Dessa forma, o registro é caracterizado simultaneamente em três dimensões: o que está sendo falado e qual é a situação envolvida (campo); quem está envolvido (relação) e se a interação é falada ou escrita (modo). Sobre os estratos sobrepostos da estrutura da língua, De acordo com Thompson,

¹³ The entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014 p. 31)

¹⁴ [the register] is what you are speaking at the time, depending on what you are doing and the nature of the activity in which the language is functioning. (Halliday; Hasan, 1989, p. 41).

O fato de haver três áreas não é acidental, uma vez que cada uma delas corresponde a uma das metafunções: o campo determina, principalmente, e é construído pelos significados experienciais expressos; a relação determina, principalmente, e é construído pelos significados interpessoais; e o modo determina principalmente, e é construído pelos significados textuais. (THOMPSON, 2004, p. 40).¹⁵

Assim, cada função da língua está relacionada com as *metafunções* previstas por Halliday. Além desses dois estratos da língua, encontra-se o propósito social de um texto, o gênero¹⁶. A partir da perspectiva da Escola de Sidney, os gêneros propostos por Martin e Rose (2008) podem ocorrer sobre qualquer assunto (campo), serem escritos ou falados (modo) e a relação entre os interlocutores pode ser igualitária, distante ou não (relação). Dessa forma, gênero e registro realizam-se independentemente, sendo que as relações de campo, relação e modo são variáveis dentro do gênero, conforme mostra a Figura 3.

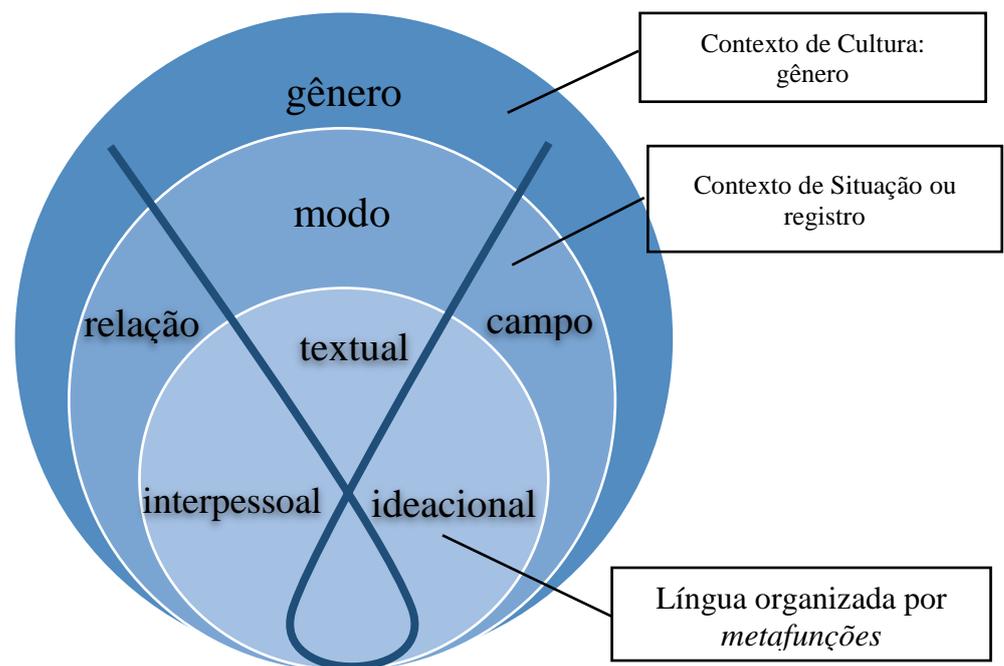


Figura 3: Gênero como configuração da relação, campo e modo (adaptada de ROSE e MARTIN, 2012, p. 23)

¹⁵ The fact that there are three areas is not accidental, since each of them corresponds to one of the metafunctions: the field mainly determines, and is construed by, the experiential meanings that are expressed; the tenor mainly determines, and is construed by, the interpersonal meanings; and the mode mainly determines, and is construed by, the textual meanings. (THOMPSON, 2004, p. 40)

¹⁶ Alinha-se, nesta dissertação, à definição de gênero sob o viés da perspectiva australiana como “processo social com estágios e orientado por objetivos sociais” (MARTIN; ROSE, 2012, p.1).

O conceito de gênero na Linguística Sistêmico-funcional não é, no entanto, pacífico. Para Halliday (1978), o gênero é um aspecto do modo; para Hasan (HALLIDAY; HASAN, 1989), os seus elementos obrigatórios da estrutura textual emergem do campo; para Martin e Rose (2007), está no estrato da cultura, além do registro, ou seja, o registro é o instanciador do gênero (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005). Desta forma, o gênero é colocado a partir de uma perspectiva integrada multifuncional e social, enquanto o registro o instancia no nível da linguagem. Nesta pesquisa, assume-se como ponto de partida de estudo os gêneros sob a perspectiva da Escola de Sidney, conforme discorrido na seção subsequente.

1.2 GÊNERO NA ESCOLA DE SIDNEY

Ancorada pela LSF, a Escola de Sidney, termo utilizado para designar o grupo de estudiosos liderados por Martin e Rose no Departamento de Linguística da Universidade de Sidney, conceituou, a partir de suas pesquisas acerca dos tipos de textos usados nas escolas australianas, o gênero como “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais” (MARTIN; ROSE, 2012, p.1). Segundo Martin e Rose (2007), os gêneros são sociais porque são realizados coletivamente e o escritor ou falante os configuram de acordo com o tipo de leitor; compõem-se por estágios porque é preciso mais de uma etapa para concluí-los e são orientados por objetivos porque são utilizados com algum propósito.

A partir da perspectiva da Escola de Sidney, o gênero, conforme conceito proposto por Martin e Rose (2008), pode ocorrer sobre qualquer assunto (campo), ser escrito ou falado (modo) e a relação entre os interlocutores pode ser igualitária, distante ou não (relação). Dessa forma, a concepção de linguagem proposta por Halliday possibilitou o mapeamento dos gêneros a partir do contexto de cultura, sendo o gênero o meio pelo qual os objetivos são alcançados num dado contexto de situação. Sobre o estudo de gêneros, Rose estabelece que

Martin também se baseou no trabalho de Gregory, Hasan, Plum, Rothery e outros para propor **gênero** como um estrato mais abstrato do contexto social, introduzindo juntos padrões de desdobramentos de relação, campo e modo. Nos termos do LSF, o gênero é definido como configurações recorrentes de significados, e uma cultura pode ser

descrita como um sistema envolvido de gêneros. (ROSE, 2015a, p. 2, grifo no original).¹⁷

Para Martin e Rose (2012), foi particularmente importante o mapeamento dos gêneros em função do trabalho desenvolvido no contexto escolar, sendo possível criar generalizações a partir do campo, relação e modo, sem a necessidade de atrelar a somente um aspecto do registro ou às suas *metafunções*. A preocupação dos autores residia, principalmente na aplicabilidade da teoria em ambiente escolar, “com a pedagogia (como ensinar) e com o currículo (o que ensinar)”¹⁸ (MARTIN, 2000, p. 49), de forma que a teoria pudesse ser desenvolvida pelos professores em sala de aula.

O mapeamento dos gêneros escolares foi, assim, visto como fundamental e ocorreu no início dos anos oitenta, com o *Writing Project* (Projeto de escrita), momento em que os pesquisadores da Escola de Sidney analisaram tipos de textos circulantes na escola primária. No mesmo período, os textos de Geografia e História da escola secundária foram também analisados. Nos anos seguintes, os teóricos desenvolveram três projetos de letramento: *Language and Social Power* (Língua e Poder Social), *Write it Right* (Escreva Certo) e *Reading to Learn* (Ler para Aprender).

Os dois primeiros projetos foram voltados principalmente ao ensino de Inglês para crianças imigrantes e indígenas não-falantes de Inglês. *Language and Social Power* voltou-se ao ensino na escola primária, enquanto *Write it Right* focou principalmente no ensino e na análise dos gêneros da escola secundarista, com foco nos textos de Geografia e História. Atualmente, o projeto *Reading to Learn* tem como foco a aprendizagem a partir de estratégias de leitura e de escrita, podendo ser aplicadas do ensino básico ao superior.

O mapeamento dos gêneros ocorreu a partir de observações em sala de aula, de entrevistas e de discussões com os professores australianos, e, conforme descrito pelos autores, o gênero mais utilizado em sala de aula, naquele contexto, indicado pelos professores, era “a

¹⁷ Martin also built on work by Gregory, Hasan, Plum, Rothery and others to propose **genre** as a more abstract stratum of social context, phasing together unfolding patterns of tenor, field and mode. In the terms of SFL, genre is defined as recurrent configurations of meanings, and a culture can be described as an evolving system of genres. (ROSE, 2015a, p. 2)

¹⁸ [...] we had to be concerned with both pedagogy (how to teach) and curriculum (what to teach). (MARTIN, 2000, p.49).

estória”¹⁹. A escassez de critérios para tal categorização chamou a atenção dos linguistas da Escola de Sidney, pois muitos alunos não sabiam o que deveriam escrever e muitos professores não sabiam como corrigir e auxiliar os alunos em suas produções. À vista disso, o mapeamento dos gêneros foi o início de um amplo estudo e, a partir dele, foram identificados quais gêneros os alunos deveriam aprender a escrever na escola. Elucidar o que ensinar e como ensinar foi visto como imprescindível pelos autores, assim, no decorrer do *Writing Project*, os gêneros básicos do ensino fundamental foram mapeados conforme o Quadro 1.

	Gênero	Propósito	Estágios
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Anedota/episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento marcante Reação
	<i>Exemplum</i>	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
Textos Factuais	Descrição	Descrever coisas específicas	Orientação Descrição
	Relatório	Classificar e descrever coisas	Classificação Descrição
	Explicação	Explicar uma sequência de eventos	Fenômeno Explicação
	Procedimentos	Como fazer uma atividade	Propósito Equipamento Passos
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer	Propósito Regras
Argumentos	Exposição	Argumentar por um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução

Quadro 1: Gêneros básicos do ensino fundamental (adaptado de ROSE e MARTIN, 2012)

¹⁹ Genericamente colocado pelos professores como estória, mas não classificado como tal pela Escola de Sidney. De fato, os gêneros eram chamados de estórias pelos professores, mas correspondiam a muitos outros, como observação, narrativa, relato, explicação, etc.

Descrito na primeira fase de pesquisa da Escola de Sidney, o mapeamento dos gêneros, como explicitado no Quadro 1, realiza-se através de uma classificação topológica²⁰ de gênero, pois estabelece semelhanças entre os mesmos, agrupando-os em famílias cujos propósitos sócio comunicativos são os mesmos ou próximos. Assim, a família das Estórias tem como propósito engajar os leitores e os gêneros que pertencem a essa família são, como consta no Quadro 1, relato, narrativa, anedota ou episódio e *exemplum*. Por sua vez, os gêneros pertencentes à família dos Textos Factuais (descrição, relato, explicação, procedimentos e protocolo) compartilham o propósito comunicativo de informar os leitores, e os pertencentes à família dos Argumentos (exposição e discussão) evidenciam o propósito de avaliar outros textos já escritos/falados. Assim, cada gênero possui um propósito específico e são agrupados a partir de suas semelhanças. Além disso, cada gênero apresenta estágios básicos previstos pelos autores que constituem a metalinguagem envolvida na Pedagogia de Gêneros. De acordo com Martin e Rose,

Cada um desses [termos utilizados na classificação topológica] é um termo técnico referindo-se a configurações distintas de constituição de significado do gênero. [...] Nós temos dois níveis de metalinguagem que nós poderíamos proporcionar aos professores: (i) o nome de cada gênero, vinculado ao seu propósito social e (ii) os estágios que nós poderíamos esperar que cada gênero apresente (MARTIN; ROSE, 2012, p. 55).²¹

A Pedagogia de Gêneros prevê que a aquisição da metalinguagem deve sempre realizar-se considerando o texto e ser construído a partir de tarefas que envolvam a leitura e a escrita dos gêneros envolvidos. Rose (2015) coloca que “essas tarefas incluem engajamento com textos curriculares, compreensão detalhada de seus campos, reconhecimento das escolhas de linguagem dos autores e apropriação desses recursos para a escrita.”²² (ROSE, 2015b, p. 5). Assim, o engajamento engloba a compreensão do campo, a fruição, o interesse pela leitura/escrita; a compreensão detalhada abrange o reconhecimento e o engajamento com a

²⁰ Martin e Rose (2008, 2012) estabelecem duas classificações dos gêneros, a saber, a topológica e a tipológica, definidas neste capítulo.

²¹ Each of these is a technical term referring to a distinctive configuration of meaning constituting the genre. [...] We had two levels of metalanguage we could provide to teachers: (i) the name of each genre, linked to its social purpose, and (ii) the stages we could expect each genre go through. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 55).

²² [...] these tasks include engagement with curriculum texts, detailed comprehension of their fields, recognition of authors' language choices and appropriating these resources for writing. (ROSE, 2015b, p. 5).

escrita, e o reconhecimento das escolhas dos autores contempla a compreensão detalhada para apropriação de recursos a serem usados na própria escrita.

É possível criar, portanto, generalizações a partir do conhecimento de gêneros, que são agrupados de acordo com o seu propósito social, campo, relação e padrão de discurso. O conhecimento dos aspectos dos gêneros pode ser abordado no currículo e em atividades de leitura e escrita, conforme ilustrado no Quadro 2.

Gênero	Campo	Relação	Padrão de discurso
Estórias	Enredo, cenário, personagens, assunto	Prazer em literatura, julgamento de personagem	Dispositivos literários para atrair leitores e desenvolver temas
Textos Factuais	Conhecimento sobre mundos sociais e naturais	Interesse em conhecimento	Estruturação do conhecimento, usando abstrações e tecnicismos
Argumentos	Problemas, posições, análises e críticas	Negociações de posições (avaliação crítica)	Estruturação de argumentos e avaliação

Quadro 2: Focos de leitura e escrita de tarefas por gênero, padrões de registro e discurso (adaptado de ROSE, 2015b, p. 6).

Em suas publicações mais recentes, Rose (2016, 2015a, b, 2014) salienta para o fato de que é imprescindível que o leitor/escritor não somente reconheça as etapas de um gênero, mas também compreenda a proposta de currículo²³ envolvida. Assim, o estudante será capaz de perceber que tanto a leitura quanto a escrita de Estórias envolvem um campo com enredo, cenário, personagens e assunto e a relação envolve experienciar a fruição da leitura e a interpretação de julgamentos de personagens que o autor utiliza para envolver o leitor a desenvolver o tema. Essas ferramentas, após uma abordagem explícita, são utilizadas pelo aluno no momento em que ele percebe os padrões de língua envolvidos tanto na leitura quanto na escrita.

A segunda fase do projeto *Write it Right*²⁴ estendeu o estudo de gêneros para o Ensino Médio cujo domínio de leitura e escrita propiciasse a preparação do aluno para o ensino técnico e para o ensino superior. Além dos gêneros abordados no Ensino Fundamental, são

²³ A noção de currículo escolar subjaz toda a teoria de gêneros e, conforme Rose, “curriculum genres involves analysis of knowledge genres at the levels of genre, register, discourse and grammar.” (ROSE, 2015b, p. 6).

²⁴ Os gêneros apresentados na segunda fase são aqueles que os estudantes precisariam ler e escrever em cada disciplina ao longo do Ensino Médio australiano.

incorporadas as famílias de gêneros circulantes em “Ciências, Geografia, História, tecnologias, mídia e estudos literários” (ROSE, 2015b, p. 6), conforme Quadro 3.

	Gênero	Objetivo	Estágios
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Anedota/episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Incidente Reação
	<i>Exemplum</i>	Julgar o caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	Notícia jornalística	Relatar eventos atuais	<i>Lead</i> Ângulos
Histórias	Autobiografia	Recontar eventos da própria vida	Orientação Registro de eventos
	Biografia	Recontar fases da vida	Orientação Registro de eventos
	Relato histórico	Recontar eventos históricos	Contexto Registro de fases
	Explicação histórica	Explicar fatos históricos	Contexto Explicações de fases
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Explicação condicional	Causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: efeito Explicação: fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	Como realizar experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Protocolo	Prescrever e proscreever ações	Propósito Regras
	Relato de procedimento	Relatar experimentos e observações	Propósito Método Resultado
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação Descrição
	Relatório Classificatório	Classificar e descrever tipos de fenômenos	Classificação Descrição: tipos
	Relatório composicional	Descrever partes de um todo	Classificação Descrição: partes

Argumentos	Exposição	Argumentar por um ponto de vista	Tese Argumentação Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Pontos de vista Resolução
Respostas de textos	Resenha	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Julgamento
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Desafiar a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Quadro 3: Gêneros descritos na segunda fase (adaptado de Rose, 2015b, p. 5).

Além da classificação topológica, descrita nos Quadros 2 e 3, respectivamente, os autores desenvolveram, na segunda fase do projeto *Write it Right*, uma classificação tipológica de gênero. A classificação tipológica privilegia uma dimensão sobre outra a partir das diferenças existentes entre os gêneros. Como coloca Santos,

A perspectiva tipológica [...] permite visualizar os gêneros em uma taxonomia, um sistema que possibilita classificar as diferenças entre eles a partir de padrões globais de significado presentes nos textos. (SANTOS, 2016, p. 47)

A classificação tipológica, conforme a Figura 4, ordena os gêneros em três grupos principais, considerando os propósitos sociais comuns entre eles (engajar, informar e avaliar) e, a partir disso, apresenta categoria duais de diferenciação entre eles. Assim, a família de gêneros cujo propósito principal é engajar é, primeiramente, dividida em dois tipos de texto: aqueles sequenciados no tempo e os não sequenciados no tempo. A notícia jornalística é o único gênero não sequenciado, enquanto aqueles sequenciados dividem-se em outras subcategorias (com/sem complicação, com/sem resolução e sentimentos partilhados ou julgamento de caráter).

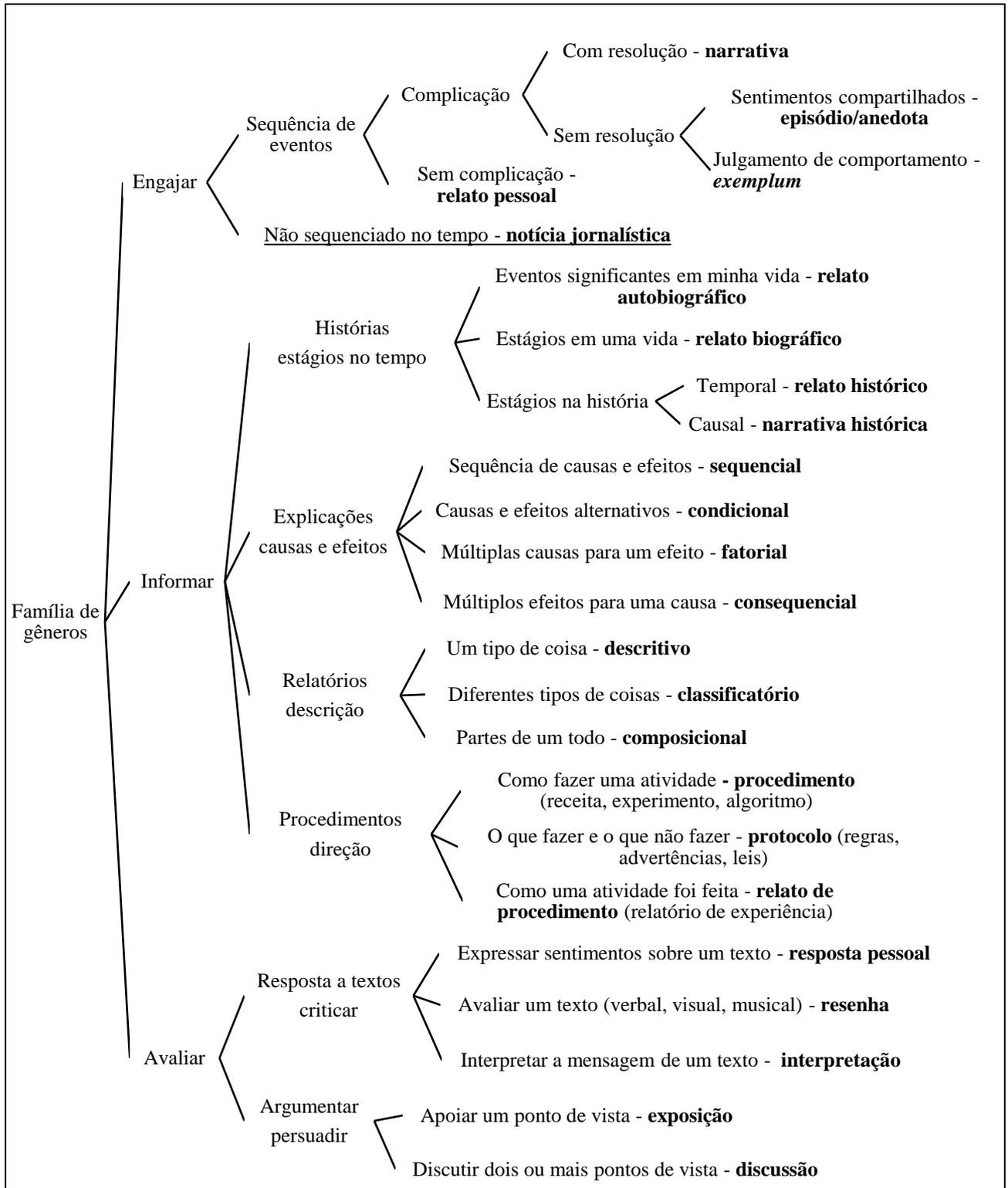


Figura 4: Mapa de Focos de gêneros na escola (adaptado de MARTIN; ROSE, 2012, p. 128).

A tipologia, ao marcar a diferença entre os gêneros, “cria distinções categóricas, onde pensar sobre coisas como alinhadas ao longo de um contínuo pode ser mais produtivo”

(MARTIN; ROSE, 2008, p. 137)²⁵. Dessa forma, quando se considera a família das Estórias, parte-se da estrutura temporal dos textos, tendo em oposição às notícias e outros tipos de estórias (narrativa, episódio/anedota, *exemplum* e relato pessoal). Essa diferenciação advém do sistema de escolhas previsto na LSF e é tida como crucial no ensino de língua materna, pois indicam quais escolhas o aluno deve fazer no momento da escrita. O sistema de oposições marca, ao mesmo tempo, como deve ou não ser um texto, visto que os desdobramentos indicam as escolhas tomadas por quem escreve, conforme pode ser conferido no sistema de gênero da família das Estórias (cf. Figura 5).

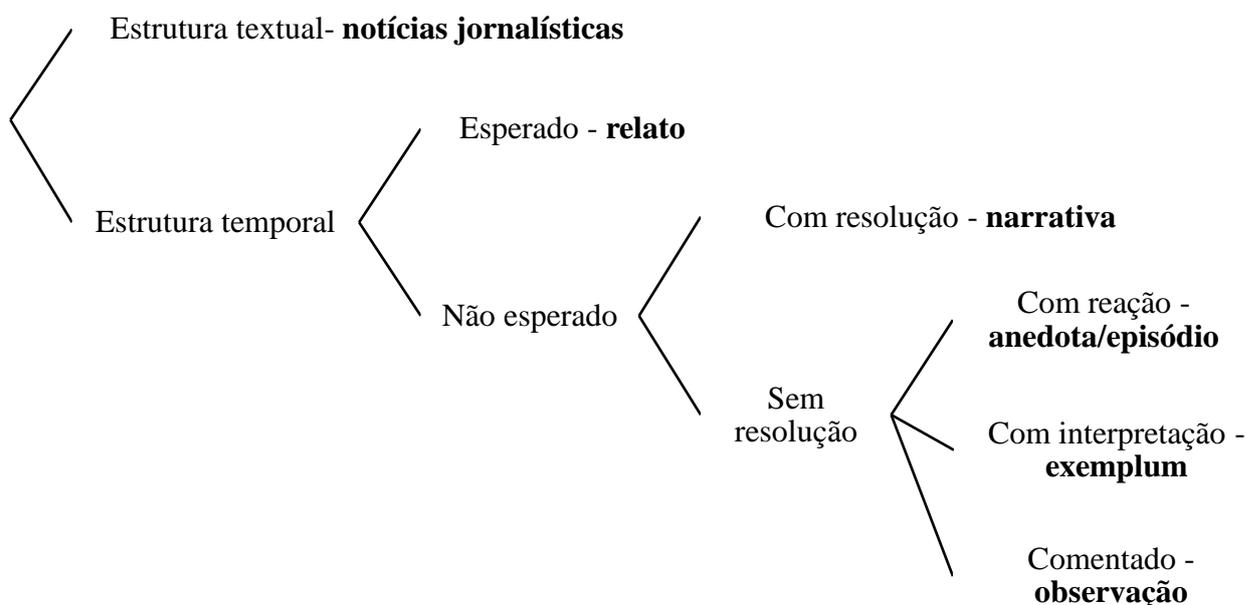


Figura 5: Sistema de gênero das Estórias (adaptado de MARTIN; ROSE, 2008, p. 78)

De acordo com Martin e Rose (2008), o sistema de rede, representado na Figura 5, opõe-se, em primeiro plano, as notícias jornalísticas das demais Estórias, sendo a primeira estruturada textualmente e as demais com estrutura temporal. Os textos estruturados temporalmente são aqueles que apresentam marcas textuais que indicam progressão cronológica (por exemplo:

²⁵ “Typology creates categorical distinctions, where thinking about things as ranged along a cline might be more productive” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 137)

quando, então, logo, depois), enquanto os estruturados textualmente não apresentam estes conectores. Na seguinte subcategoria, há duas oposições, o relato, com uma sequência esperada de eventos, e as demais, com eventos não esperados. Os textos cujas sequências são inesperadas subdividem-se em textos com resolução, sendo então uma narrativa, ao passo que os textos sem resolução, subdividem-se novamente em três gêneros que se diferenciam pela avaliação. As anedotas/episódios “envolvem uma reação emocional, *exemplum* envolve uma interpretação moral e observação envolve um comentário pessoal com apreciação dos eventos”²⁶ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 78).

1.2.1 O gênero notícia sob a perspectiva da Escola de Sidney

A classificação tipológica proposta pela Escola de Sidney conceitua o gênero notícia como pertencente à família das Estórias e apresenta como principal propósito social engajar os seus leitores, de forma ampla. Especificamente, o gênero notícia evidencia como objetivo principal relatar eventos atuais, ou seja, eventos considerados importantes social e coletivamente. Martin e Rose (2008) basearam-se nas ideias de Iedema (1997) e sugerem que, após a expansão do jornalismo como hoje é conhecido no mundo ocidental, os jornais precisaram conquistar os seus leitores através do uso de títulos cada vez mais sensacionalistas. Assim, as notícias são construídas a partir de um título apelativo e deveriam iniciar em qualquer parte do acontecimento para ser mais apelativa e engajar os seus leitores intercalando “no tempo diferentes aspectos dos eventos” arrolados (MARTIN; ROSE, 2008, p. 72)²⁷.

As notícias foram classificadas como pertencentes à família das Estórias, pois seu propósito sócio-comunicativo é engajar o leitor, no entanto, é o único gênero desta família não estruturado temporalmente, mas sim textualmente. No contexto australiano, Martin e Rose (op. cit.) apresentam duas estruturas reconhecidas de notícias:

²⁶ Anecdotes involve an emotional reaction, exemplums involve a moral interpretation, and observations involve a personal comment appreciating the events. (MARTIN; ROSE, 2008, p. 78)

²⁷ [...] as it presented different aspects of the events. (MARTIN; ROSE, 2008, p. 72).

i) *issues report* ou relato sobre questões de interesse de uma comunidade: título com a ideia central do texto com parágrafo introdutório do tema, seguido de pontos de vista sobre o problema tratado.

ii) *news event* ou notícia baseada em eventos: relato de acontecimentos sem sequência linear temporal no texto.

A primeira pode ser comparada, no contexto brasileiro, aos artigos de opinião, e a segunda às notícias acerca de algum evento relevante. As duas propostas desenvolvidas pela Escola de Sidney seguem as concepções de White (1998) e Iedema; Feez e White (1994) sobre notícia jornalística: notícia baseada em problemas ou interesses e notícia baseada em eventos. De acordo com Iedema; Feez e White (op. cit.),

As notícias baseadas em eventos são sobre eventos específicos, enquanto as exposições de mídia são sobre questões e opiniões, e tendem a ter uma visão mais geral sobre as coisas. Notícias baseadas em eventos estão preocupadas com detalhes específicos sobre quando e onde e quem, e é por isso que encontramos muitas referências de tempo, lugar e pessoas, e muitos fazendo e dizendo processos (IEDEMA; FEEZ; WHITE, 1994, p. 5)²⁸

Nesta pesquisa, optou-se por analisar a estrutura das notícias baseadas em eventos (*news event*), a partir, principalmente, dos pressupostos apresentados por White (op. cit.) e Butt (BUTT et all., 2003). De acordo com White (op. cit.), as notícias baseadas em eventos apresentam uma estrutura orbital composta por núcleo e satélites. O núcleo (título e *lead*) é a parte principal do corpo da notícia, sendo os satélites (falta algo aqui) retomadas e expansões contidas no *lead*. O *lead* é a primeira sentença da notícia e normalmente apresenta os *'five Ws and an H'* (WHITE, op. cit., p. 96)²⁹: quem, o que, quando, onde, por quê e como. Esses elementos não são obrigatórios no núcleo ou nos satélites, mas normalmente estão presentes nas notícias veiculadas no contexto brasileiro.

Butt (op. cit.), por sua vez, coloca que, apesar de as notícias parecerem um relatório objetivo de um evento ocorrido, na realidade o seu propósito é entreter o eleitor a partir da

²⁸ News Stories are about specific events, while Media Expositions are about issues and opinions, and they tend to take a more general view on things. News Stories are concerned with specific details about when and where and who, and this is why we find many time, place and people references, and many doing and saying processes (IEDEMA; FEEZ; WHITE, 1994, p. 5)

²⁹ 'five Ws and an H' 'who', 'what', 'when', 'where' 'why' and 'how' (WHITE, 1998, p. 5)

leitura de eventos significantes. A escolha do que será publicado passa por aquilo que é notável e que tenha rompido com a ordem natural da vida normal.

Além disso, é importante ressaltar que, ao contrário das narrativas, quando o *clímax* (resolução) acontece ao final das mesmas, na notícia, o *clímax* acontece no início, pois é o que há de mais importante e que aparece no núcleo (MACDOUGALL, 1982 apud HITE, 1998). Essa estrutura de texto ficou conhecida como “pirâmide invertida”, e caracteriza-se por apresentar duas características principais, de acordo com White e Thompson:

(1) que tais relatos comecem fornecendo um resumo do evento em consideração e (2) que, ao invés de fornecer uma reconstrução de uma ordem cronologicamente ordenada do que aconteceu, esses relatos são organizados de modo que o que é "informações mais importantes" vem em primeiro lugar e o que é menos importante vem depois. (WHITE; THOMPSON, 2010, p. 213)³⁰

A primeira informação fornecida é aquela que, de acordo com quem está escrevendo, é o evento mais notável e importante na quebra da ordem natural da sociedade. A estrutura textual de pirâmide invertida coloca o leitor diretamente na posição de alguém que deve ser convencido a ler as demais partes do texto, que serão, no entanto, menos importantes do que a primeira³¹, mas trarão informações complementares ao núcleo. As informações complementares encontram-se nos satélites e são independentes entre si, conforme mostra a Figura 6.

³⁰ (1) that such reports begin by providing a summary of the event under consideration and (2) that, rather than providing a chronologically ordered reconstruction of what happened, such reports are arranged so that what is “most important information” comes first and what is less important comes after. (WHITE; THOMPSON, 2010, p. 213)

³¹ White e Thompson chamam a atenção para o fato de que classificar o que é “mais importante” ou “menos importante” depende culturalmente e ideologicamente do lugar onde a notícia é veiculada. Sobre notícias em outras línguas, ler WHITE; THOMPSON; KITLEY (2008).

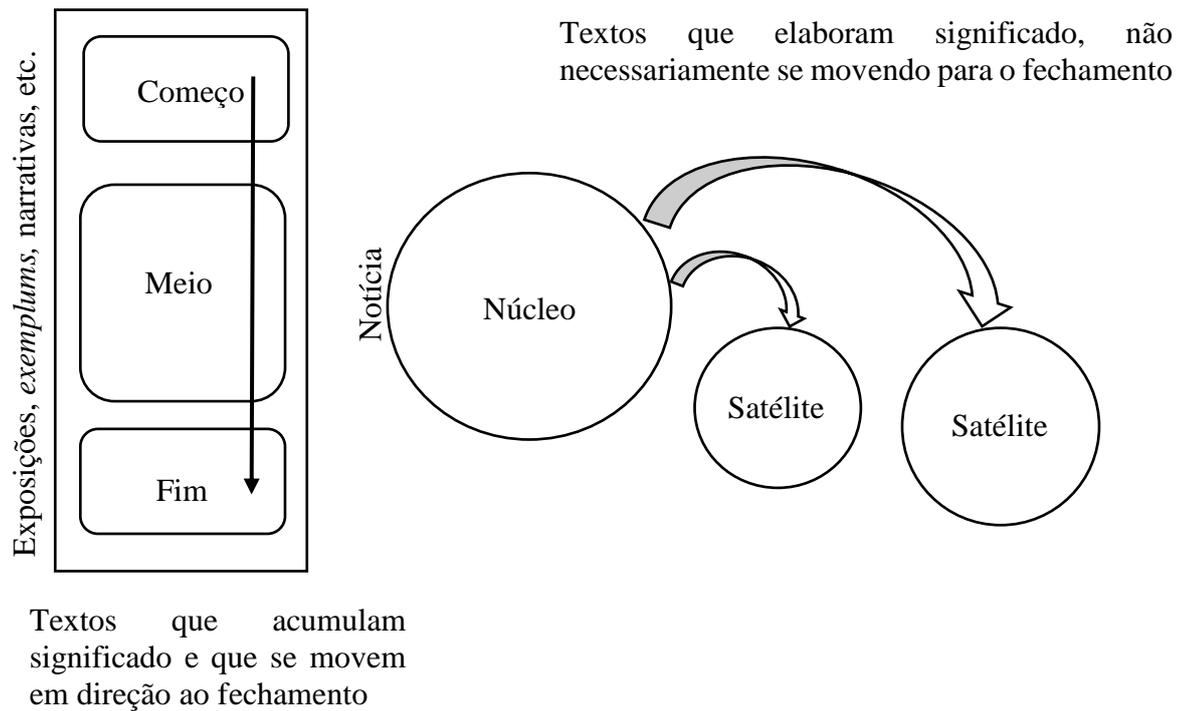


Figura 6: Estrutura orbital das notícias (adaptado de IEDEMA; FEEZ; WHITE, 1994, p. 9)

As notícias, ao contrário dos demais gêneros da família das Estórias, retomam, nos satélites, as informações fornecidas no núcleo, não havendo progressão linear temporal entre as etapas do gênero. Assim, as informações contidas nos satélites reciclam os dados contidos no núcleo, seja a partir de sentenças cujo significado é o mesmo do núcleo, seja através de novas informações adicionadas em cada satélite. A estrutura orbital da notícia é, de acordo com Butt et.al. (2003), relacionada e retomada ao núcleo, e não linear, referente ao parágrafo anterior. Cada informação adicionada/reciclada orbita em relação ao evento mais importante, contido no núcleo da notícia. Assim,

A textura do ritmo de uma notícia emerge porque os laços coesivos nos satélites muitas vezes se ligam diretamente com o núcleo sem passar pelos satélites anteriores. Jornalistas não escrevem em parágrafos. Ao invés disso, eles escrevem o que eles chamam de “partes”, que nas notícias são normalmente uma ou duas sentenças. (BUTT et. al., 2003, p. 228).³²

³² The staccato texture of a news story emerges because the cohesive ties in the satellites often link directly back to the nucleus without weaving through previous satellites. Journalists do not write in paragraphs. Instead they write in what they call “pars”, which in news Stories are usually on or two sentences long. (BUTT, 2003, p. 228).

As sentenças, normalmente curtas, apresentam, primeiramente, um título e um *lead* que são o núcleo da notícia e expõem ao leitor o ponto crítico do evento que será tratado. Os demais satélites orbitam ao redor do núcleo carregando informações que adicionam significados através de sinonímias ou de novas referências. A ordem dos satélites não é cronológica, e sim de acordo com a importância dos acontecimentos. Cada satélite retoma a informação principal do núcleo, muitas vezes, de forma a expandir o tema tratado. De acordo com Iedema, Feez e White (1994, p. 6), “as informações não são muito desenvolvidas (estendidas ou aprimoradas) em notícias. Os satélites mais frequentemente elaboram (reafirmam) as informações dadas no Núcleo.” (IEDEMA; FEEZ; WHITE, op. cit., p. 6)³³

As informações inseridas ao longo da escrita podem expor satélites com pontos de vista de autoridades ou observadores do evento ocorrido, para que a versão escrita seja fundamentada e confiável. Utiliza-se, dessa forma, do discurso indireto ou do uso de aspas para reportar as falas das pessoas, juntamente com profissão e grau de parentesco ou relacionamento com as pessoas envolvidas no evento (bombeiro, médico, familiar, etc.). Sobre isso, Butt et.al. (2003) esclarece que

Normalmente, os jornalistas incluem nas notícias muitos tamanhos, títulos exatos e nomes próprios. Isso porque são fatos indiscutíveis que dão à história “um toque de verdade” e de confiabilidade. [...] Os jornalistas também citam autoridades, como a policiais e a testemunhas oculares, para que a versão do que aconteceu pareça confiável. (BUTT et.al., 2003, p. 232).³⁴

Um dos pontos positivos apontados por Butt et al. (2003) para abordar o ensino de notícias no ambiente escolar é que, mesmo que os alunos não sejam requisitados a escrever uma notícia na vida real, é preciso que eles aprendam a ler criticamente as notícias a que somos expostos todos os dias, seja no meio escrito, radiofônico, televisivo ou virtual. Cada vez mais, com a expansão da veiculação das notícias quase que em tempo real, abordar temas como

³³ Information is not far developed (extended or enhanced) in News Stories. Satellites more often than not elaborate (restate) the information given in the Nucleus (IEDEMA; FEEZ WHITE, 1994, p. 6).

³⁴ Typically in news stories journalists include lots of measurements, exact titles and proper names. This is because they are indisputable facts which give the story its ring of ‘truth’ and reliability. [...] Journalists also quote authority figures, such as the police and eyewitness, to make the version of what happened appear reliable. (BUTT et.al., 2003, p. 232)

confiabilidade dos textos escritos para despertar o olhar crítico de quem lê evidencia-se como imprescindível. Procurou-se, neste sentido, aliar o conhecimento do gênero notícia em sua forma escrita e a sua abordagem em sala de aula, conforme estabelecido pela Pedagogia de Gêneros e abordada no Capítulo dois, que segue.

2 A PEDAGOGIA DE GÊNEROS NA SALA DE AULA: UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO

Linguistas da Escola de Sidney propuseram-se a desenvolver uma teoria de aprendizagem e de ensino com o intuito de melhorar os índices de letramento dos alunos das escolas australianas. Neste capítulo, são apresentadas as bases e as modificações ocorridas na Pedagogia ao longo de sua aplicação em contexto escolar. Na seção 2.1, são discutidas quais teorias influenciaram Martin e Rose (2012) no desenvolvimento da Pedagogia Baseada em Gêneros. A seção 2.2 consiste em detalhar os Ciclos de Aprendizagem desenvolvidos primeiramente por Rothery em 1994 (MARTIN; ROSE, 2012) e as modificações realizadas ao longo de sua implementação nos primeiros projetos desenvolvidos pela Escola de Sidney. Após mudanças conceituais importantes, o Ciclo de Aprendizagem foi reestruturado e repensado, sendo aplicado atualmente no projeto *Reading to Learn*, conforme explicitado na seção 2.3.

Devido a alterações conceituais importantes do programa *Reading to Learn*, evidencia-se como fundamental discorrer sobre os aspectos relacionados à leitura e os seus desdobramentos, como a interações entre pais-filhos e entre professor-alunos abordadas pela Escola de Sidney e as consequências no processo de letramento na escola. Assim, tais pressupostos são dissertados na seção 2.3.1.

2.1 PEDAGOGIA DE GÊNEROS

O estudo de gêneros proposto por Martin e Rose (2008) tinha como objetivo principal melhorar o letramento dos alunos das escolas australianas. A partir desta proposta, os autores desenvolveram uma metodologia que abrangesse a sua teoria em prática pedagógica. As estratégias de ensino propostas pelos autores ficaram conhecidas como Pedagogia de Gêneros ou Pedagogia Baseada em Gêneros, projetada para que o aluno seja capaz de, por meio da leitura crítica de textos, controlar o gênero através da prática guiada de leitura. (ROSE, 2015a). Metodologicamente, a Pedagogia assume dois princípios fundamentais, de acordo com o autor (ROSE, 2015a): primeiro, a leitura é a impulsionadora da aprendizagem e, segundo, o problema

central da educação está relacionado aos desiguais níveis de leitura nos quais os alunos encontram-se.

A Pedagogia de Gêneros pressupõe, dessa forma, que os alunos sejam guiados e preparados pelos professores antes que eles consigam ler e escrever independentemente. As intervenções orais oriundas do professor e as escritas conjuntas são formas de guiar o aluno por esse processo de aprendizagem do código escrito como um todo.

A Pedagogia de Gêneros foi, primeiramente, influenciada pelas teorias linguística de Halliday (1978, 1994; 2004), sociológica de Bernstein (1990; 2000) e interacionista de Painter (1984). Conjuntamente, as teorias propostas por estes autores constituíram a base da Pedagogia de Gêneros proposta por Martin e Rose (2008; 2012) em seus estudos.

A teoria social semiótica de Halliday estabelece um modelo estratificado de linguagem em que o texto se realiza a partir do contexto de situação e de cultura em que está inserido. Martin e Rose (2008) utilizam-se deste modelo e estabelecem a “cultura como um sistema de gêneros” (ROSE, 2015c, p. 2). Dessa forma,

Martin vai além de estratificar o contexto em dois níveis [contexto de situação e contexto de cultura], com o gênero especificando as combinações particulares de campo, relação e modo permitidos por uma determinada cultura, realizado por etapas e fases pelas quais um texto se desdobra. (ROSE, 2015c, p. 2)³⁵

Além disso, a partir dos pressupostos de Bernstein, foram introduzidos os conceitos de discurso pedagógico³⁶ e as relações estabelecidas a partir da troca de conhecimento entre alunos e professores, assim como entre alunos. As relações podem ser mais ou menos hierárquicas, explícitas ou não e ser construídas a partir de discursos “falados, escritos, visuais e manuais” (ROSE, 2015c, p. 8). A crítica estabelecida por Bernstein é que o conhecimento circulante no ambiente escolar não é acessado por todos os estudantes de forma igualitária, visto que não é explícito. A escola é, então, reflexo de uma sociedade que reproduz e legitima as desigualdades

³⁵ Martin goes further to stratify context as two levels, with genre specifying the particular combinations of field, tenor and mode allowed by a given culture, realised by the stages and phases through which a text unfolds. (ROSE, 2015c, p. 2).

³⁶ De acordo com Rose (2015c, p. 3), o termo *discurso* é utilizado pela LSF, sendo, muitas vezes, substituído pela palavra *prática* para “evitar confundir com o discurso como um estrato da língua.”

entre os aprendizes que não conseguem ser bem-sucedidos no ambiente escolar. De acordo com Bernstein (2000, p. 21 apud ROSE, 2015a),

A escola necessariamente produz uma hierarquia baseada no sucesso e no fracasso dos estudantes, [...] o fracasso é atribuído a inabilidades inatas (cognitivas, afetivas) ou aos déficits culturais retransmitidos pela família que passam a ter a força de inabilidades inatas.³⁷ (BERNSTEIN apud ROSE, 2015a., p. 8).

Dessa forma, a Pedagogia de Gêneros estabelece, apoiada pela LSF, o estudo de *texto-em-contexto* (ROSE, 2015c) a partir do conhecimento acerca dos gêneros e, fundamentada em Bernstein, que o ensino ocorra de forma explícita. Assim, os alunos seriam capazes de dominar não somente o gênero, mas a metalinguagem envolvida e compartilhada por todos no currículo escolar. Conseqüentemente, metalinguagem estabelecida e utilizada em cada gênero deve ser estudada pelos alunos, de forma que eles, ao final do ensino fundamental, tenham aprendido não somente a escrita de narrativas, como também compreendido a generalizar as experiências em textos técnicos, a envolver o leitor ao usar dispositivos literários, a negociar e avaliar posições em argumentações. (ROSE, 2014).

Por fim, os autores buscaram em Halliday (1975) e Painter (1984) os princípios de “orientação mediante interação em contexto de experiências compartilhadas” (MARTIN, 2000, p. 50). Os autores estabeleceram os princípios sobre os quais a aprendizagem de língua materna ocorre pela experiência compartilhada entre pais e filhos no ambiente familiar, adaptados por Rothery (1996) para a aprendizagem da escrita em ambiente escolar³⁸. A autora desenvolveu, baseada nos pressupostos estabelecidos por Halliday, Bernstein e Painter, o Ciclo de ensino e aprendizagem que estabelece metodologicamente como o ensino de gêneros deve ser abordado em sala de aula.

Conforme os projetos desenvolvidos pelos linguistas da Escola de Sidney foram modificando-se, os Ciclos de aprendizagem, da mesma forma, foram alterados. Na seção 2.2, são apresentados os Ciclos de Aprendizagem ao longo dos projetos desenvolvidos pela Escola de Sidney, que “foram recontextualizados em várias formas que desenvolveram e realizaram

³⁷ The school necessarily produces a hierarchy based on success and failure of students, [...] failure is attributed to inborn facilities (cognitive, affective) or to the cultural déficits relayed by the Family which come to have the force of inborn facilities. (BERNSTEIN, 2000, p. 21 apud ROSE, 2015a, p. 8).

³⁸ A noção de ciclos de interação pais-filhos será desenvolvida na seção 2.3.

diferentes aspectos da pedagogia.” (MARTIN; ROSE, 2012, p. 63)³⁹. Atualmente, o Ciclo utilizado pela Escola de Sidney foi planejado para ser empregado no Programa *Reading to Learn*, tendo sido empregado na Usina do Texto, conforme explicitado no capítulo 4.

2.2 CICLO DE APRENDIZAGEM: PRIMEIRAS APLICAÇÕES

A partir do mapeamento dos gêneros, Joan Rothery desenvolveu uma metodologia para guiar a leitura e a escrita de textos em sala de aula, que ficou conhecida como Ciclo de Aprendizagem e de Ensino. O Ciclo foi planejado a partir de um modelo de currículo baseado na “orientação através da interação no contexto de experiências compartilhadas” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 62). Este modelo, baseado na ideia de que é possível aprender a escrever da mesma forma como se aprende a falar - *language based approach* - foi aperfeiçoado ao longo dos projetos desenvolvidos pela Escola de Sidney.

O primeiro Ciclo de Aprendizagem consistia em apresentar um currículo baseado em gêneros que previa a conexão entre o que é trabalhado em sala de aula e o assunto sobre o qual o aluno será requisitado a escrever. Assim, o aluno aprende sobre um tópico através da leitura e pode, então, aprender a escrever sobre este, sendo as escritas iniciais primeiramente coletivas, antes de o aluno aventurar-se às escritas individuais. O foco principal do Ciclo de Aprendizagem proposto por Rothery era o domínio da escrita.

O Ciclo de aprendizagem implementado no *Language and Social Power Project* (1985-1990), foi desenvolvido com os estágios de **modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente** (cf. Figura 7).

³⁹ [...] was reconceptualised in various forms, which developed and foregrounded different aspects on the pedagogy. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 63)

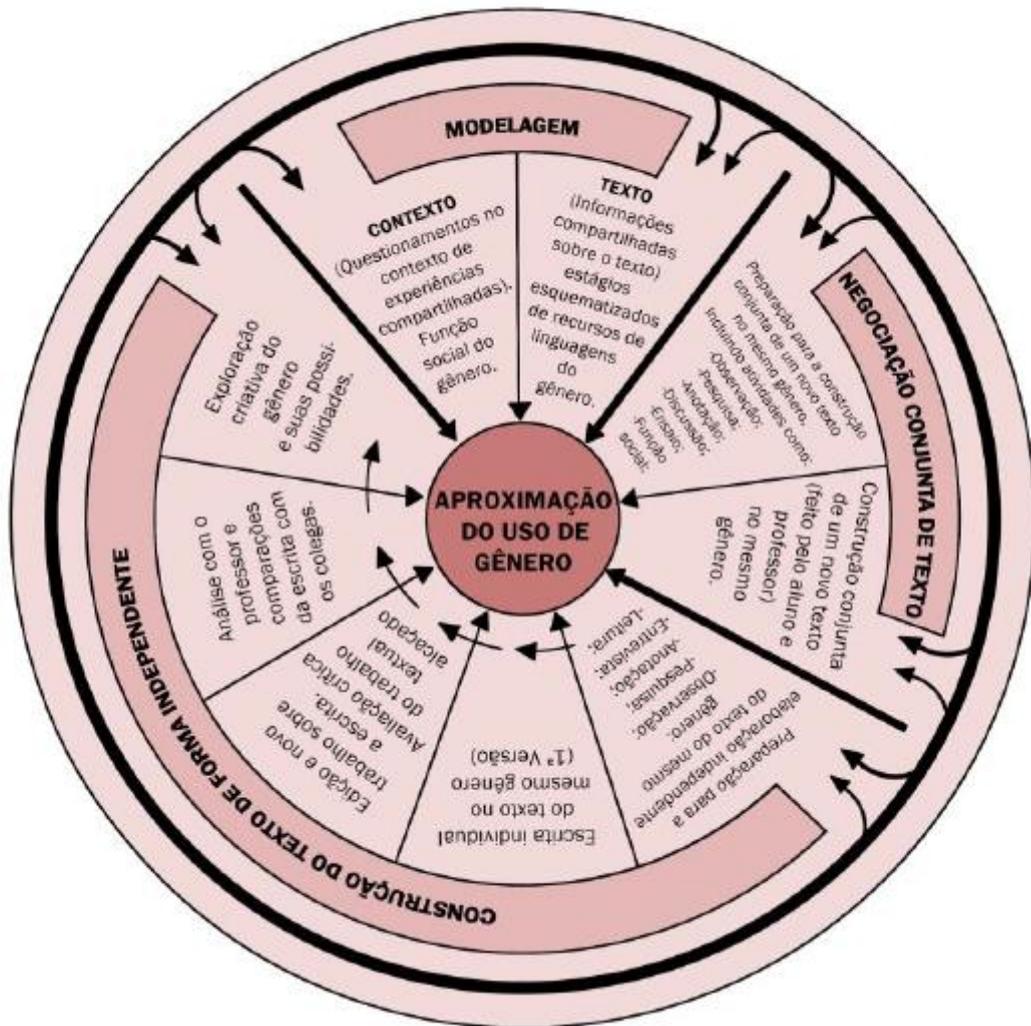


Figura 7: Primeiro Ciclo de Aprendizagem do projeto Language and Social Power (adaptada de MARTIN; ROSE, 2012, p. 64)

A **modelagem** do contexto e do texto é a primeira etapa do ciclo e tem como objetivo estabelecer o contexto em que o gênero é produzido, indicando sua função social, além de estabelecer as suas etapas. A **negociação** conjunta refere-se à construção de um novo texto estanciado pelo gênero abordado na etapa anterior, coletivamente com o professor ou colegas. Por fim, a **construção independente** do texto é a etapa em que o aluno escreve individualmente, reescreve e publica o seu texto. De acordo com Martin e Rose (2012), a experiência de aplicação deste ciclo produziu bons resultados, principalmente quando “organizado para grupos menores de estudantes em sala de aula visto que mais alunos foram

capazes de escrever independentemente no gênero” (MARTIN; ROSE, 2012, p 65)⁴⁰. A principal crítica destinada ao primeiro ciclo implementado, foi a pouca ênfase atribuída ao “compartilhamento de experiências ao ensinar o gênero” (Id. 2012, p. 65).

Em razão disso, o segundo Ciclo apresenta uma nova etapa, **negociação do campo**, cuja finalidade é discutir, oralmente, com os alunos o que eles sabem sobre campo a ser explorado com a leitura do texto. A modelagem passa a se chamar, a partir deste ciclo, de **desconstrução**, principalmente porque o termo *modelar* remetia à perda de criatividade do aluno, que deveria escrever conforme um modelo apresentado. A **negociação do campo** foi adicionada no Ciclo de Aprendizagem após revisões baseadas nas opiniões dos professores envolvidos. O primeiro passo, assim, é, a partir de negociações realizadas em sala de aula, decidir qual a temática a ser trabalhada. Esta etapa envolve pesquisas sobre o tópico e serve de recurso para a posterior escrita dos alunos. De acordo com Rose e Martin, “a pedagogia baseada em gêneros é projetada para empoderar os estudantes ao estabelecer um terreno comum para então fazer sentido para eles – antes de pedir que escrevam algo sozinhos”⁴¹ (Ibid, p. 67).

O segundo projeto implementado pela Escola de Sidney, conhecido como *Write it Right* (1990-1995), tinha como objetivo expandir o projeto de letramento já em andamento na escola primária à escola secundária. O Ciclo, nesta fase, apresenta novamente três etapas: **desconstrução**, **construção conjunta** e **construção independente**, que aparecem esquematizados na Figura 8.

⁴⁰ [...] organised for smaller groups of students in a class as more students were able to write independently in the genre. (Id. 2012, p. 65).

⁴¹ [...] genre writing pedagogy is designed to hand over control to students by first establishing common ground and them making meaning with them – before asking them to write on their own. (Ibid, p. 67).

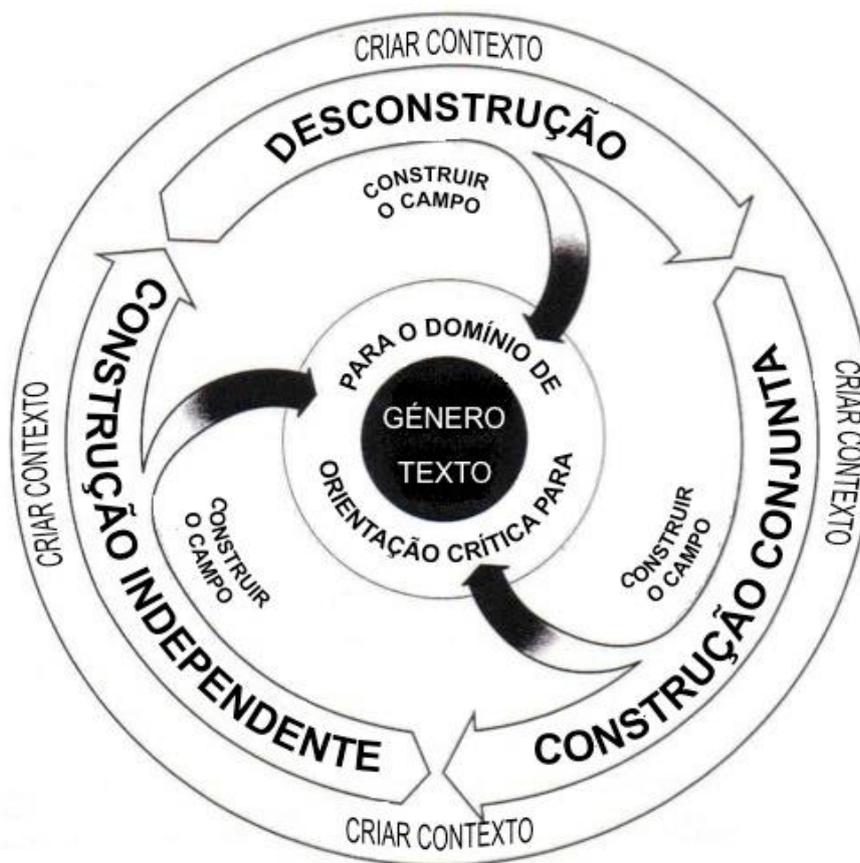


Figura 8: Ciclo de aprendizagem – MARTIN; ROSE, 2012 (adaptado por Gouveia, 2014, p. 215)

Neste Ciclo, a **negociação do campo** não é mais considerada uma etapa, visto que perpassa por todos os momentos da sua aplicação (cf. Figura 8). A **destruição** caracteriza-se pela leitura dos textos e o gênero é analisado de forma a determinar o contexto de cultura (qual é o propósito social) e o contexto de situação (qual é o tema, quem será o leitor). Os textos são “desconstruídos” a partir de leituras guiadas pelo professor para que os alunos sejam capazes de reconhecer as etapas e fases comuns entre os gêneros abordados em sala de aula. Os elementos linguísticos são apontados e discutidos, e servem de base no processo de escrita.

A **construção conjunta** é a etapa em que os alunos usam o conhecimento sobre o assunto e o gênero já discutidos para, juntamente com o grupo de colegas e o professor, criar um texto coletivamente. As ideias dadas pelos alunos devem ser anotadas no quadro para que eles consigam visualizá-las na hora da escrita, que pode acontecer em grupos ou com a turma inteira, sendo um aluno ou o professor responsável por transcrever as ideias em forma de texto

no computador e projetado para a turma. O objetivo da escrita conjunta é evitar o “mal da folha em branco” que afeta muitos estudantes, pois a partir de uma chuva de ideias os alunos conseguem definir mais facilmente o tema e os passos a seguir conjuntamente.

A **construção independente** é a etapa em que o aluno deve escrever o seu próprio texto. A colaboração e a intervenção do professor após o primeiro esboço é sempre encorajada. As revisões e reescritas também são previstas nesta última etapa. O processo da escrita, no entanto, não deve ser uma fonte de sofrimento, caso o professor entenda que a turma precise de mais de uma etapa com a produção coletiva, deve fazê-lo, pois os ciclos não são sequências rígidas e normativas que visam ao aprisionamento do professor e aluno, ao contrário, são opções de caminho para o processo de aprendizagem.

Essa abordagem, conhecida como escrita baseada em gêneros ou *genre writing* (MARTIN; ROSE, 2012), mostrou-se como uma eficaz ferramenta de escrita nas escolas em que se utilizaram deste método. De acordo com os autores (2005), a implementação dos primeiros Ciclos de Aprendizagem, no entanto, fora complexa, pois apresentavam, segundo os autores, dois problemas centrais: o uso de metalinguagem inapropriada na formação de professores e conseqüente ineficácia do seu uso com os alunos, com a necessidade de apropriação do vocabulário técnico antes de entender os processos contextualmente; além da pouca leitura detalhada que propiciasse ao aluno o entendimento do gênero abordado.

O último projeto proposto pela Escola de Sidney, *Reading to learn*, apresenta um Ciclo de Aprendizagem com alterações teórico-práticas, além da mudança de foco da *escrita* para a *leitura*, conforme explicitado na seção 2.3. O Ciclo de Aprendizagem do programa *Reading to learn* foi o referencial teórico-metodológico para a aplicação da Usina do Texto, conforme capítulo quatro.

2.3 CICLO DE APRENDIZAGEM DO PROGRAMA *READING TO LEARN*

O Ciclo de aprendizagem proposto no programa *Reading to Learn* segue um modelo de letramento integrado (*embedded literacy*), ou seja, utiliza a leitura e a interação aluno-professor no intuito de melhorar a aprendizagem e a escrita em todas as disciplinas do currículo. O modelo pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, pois o objetivo do projeto é desenvolver a leitura

e a escrita autônoma dos estudantes, seja no nível fundamental, médio ou superior. Sua principal mudança metodológica, ao compararmos com os demais Ciclos, reside no foco em leitura. De acordo com Gouveia,

As estratégias traçadas para garantir a aprendizagem e a compreensão [...] representa a grande diferença entre este programa e as gerações anteriores da pedagogia. Enquanto estas desenvolveram estratégias centradas fundamentalmente no primeiro nível, o do círculo externo, com foco no conhecimento da língua ao nível da estrutura dos textos como um todo, o programa *Ler para Aprender* potencia um trabalho de decodificação e de precisão sobre as estruturas linguísticas, com foco no conhecimento da língua ao nível da gramática e do discurso, ao fazer da leitura a base da aprendizagem. (GOUVEIA, 2014, p. 222, grifos no original).

Em virtude disso, o programa *Reading to Learn* apresenta nove conjuntos de estratégias, divididos em três níveis diferentes de suporte para a leitura e a escrita, conforme o Quadro 4.

Nível 1	Preparação para a Leitura (Desconstrução)	Construção Conjunta	Escrita Autônoma
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita Individual
Nível 3	Construção de Períodos	Ortografia	Escrita de Períodos

Quadro 4: Níveis de suporte da escrita e da leitura do programa *Reading to Learn* (adaptado de MARTIN; ROSE, 2012, p. 147)

Os níveis indicados no Quadro 4 ficaram conhecidos como Ciclo de Aprendizagem e podem ser visualizados na Figura 9. O nível 1, mais externo, que compreende as etapas de **preparação para a leitura**, **construção conjunta** e **escrita autônoma** são etapas de aplicação que envolve o texto na sua totalidade. O nível 2, intermediário, apresenta as etapas de **leitura detalhada**, **reescrita conjunta** e **reescrita individual** e são voltadas para a aprendizagem de fragmentos menores de texto, mas que evidenciam características textuais e linguísticas relevantes ao estudo desenvolvido. O nível 3, mais interno, compreende as etapas de **construção de períodos**, **ortografia** e **escrita de períodos**. De acordo com Rose (2015), são tarefas voltadas principalmente às crianças em fase inicial de alfabetização. Os níveis não devem ser vistos, como apontam os autores, como sequenciais, mas como níveis de suporte. Os níveis mais externos requerem menos suporte, enquanto os mais internos preveem um auxílio mais efetivo do professor.



Figura 9: Três níveis de estratégias em Reading to Learn (adaptada por Gouveia, 2015, p. 218)

O Ciclo de Aprendizagem, conforme a Figura 9, começa pelo planeamento do currículo, pela seleção adequada de textos para a faixa etária dos alunos e pelo planeamento dos métodos avaliativos. A seleção de textos inicia-se a partir das discussões acerca do assunto a ser tratado em aula, do conhecimento e do interesse dos alunos. A primeira fase do nível 1 é a **preparação para a leitura** ou **desconstrução** do gênero, momento em que o professor explana oralmente algumas características importantes do texto e os alunos realizam consultas acerca do tópico abordado, principalmente na rede mundial de computadores, ampliando o seu repertório e preparando-os para a leitura. Na **desconstrução**, deve-se considerar o objetivo sócio-comunicativo do texto, verificando a sua estrutura esquemática e características. O texto deve ser analisado conjuntamente e cada aluno, com as suas cópias, identifica e marca as etapas do gênero.

A **leitura detalhada** compreende a análise do texto a partir de fraseados importantes na construção de significados do gênero. Neste momento, aborda-se a sequência texto, além de

acessar o conhecimento do campo sobre o qual o texto se desdobra. Nesta fase, o leitor é guiado a reconhecer os estágios do texto, ler as figuras, se houver. Ao interagir sobre a leitura, espera-se que o aluno consiga acessar os significados do texto. O texto é, neste momento, acessado em sua totalidade⁴² e prepara o aluno para o próximo nível, **construção conjunta**. Caso o professor escolha trabalhar com uma narrativa, deve aparecer as etapas de orientação ^ complicação ^ avaliação ^ resolução. Neste sentido, Martin e Rose (2012) ressaltam a importância de descrever a narrativa brevemente antes de iniciar a leitura, para envolver os alunos na atividade. De acordo com Gouveia (2014),

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

A **leitura detalhada** é, dessa forma, uma etapa importante do Ciclo de Aprendizagem que tem como objetivo ampliar a capacidade leitora dos alunos e estabelecer conexões entre a leitura e a escrita, as próximas etapas do Ciclo de Aprendizagem. Conforme conclui Gouveia, a leitura detalhada permite, “por um lado, a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais.” (Id., p. 223).

A **leitura detalhada** é a etapa em que o professor trabalha com passagens do texto e guia o aluno para identificar as sentenças mais importantes do ponto de vista do desenvolvimento do gênero. Assim, o professor deve escolher uma passagem de um texto para ser analisada com mais detalhes, que deve seguir a sequência de interação com a **preparação, foco, identificação, afirmação e elaboração** (cf. seção 2.3.1). Para tanto, o professor pode projetar, com o auxílio de *data show*, as passagens no quadro para que todos possam visualizá-las. Cada aluno deve possuir sua própria cópia para poder realizar as suas marcações. Assim, o professor deve ler a passagem e os alunos apresentam o seu conhecimento no foco da **elaboração**; o professor, então, elabora um novo conhecimento com o aluno, que pode ser o

⁴² Nas etapas do Ciclo de Aprendizagem, os textos podem ser trabalhados integralmente ou somente trechos.

significado de uma palavra, uma característica de um personagem, uma sentença que o aluno não compreenderia sem o suporte de outra pessoa. De acordo com Rose,

O professor pode então dar a elaboração, ou solicitar aos alunos para propor uma de seu conhecimento (*Quem pode contar o começo dos contos de fada de outra maneira? Quem se lembra o que significa viúva?*). A elaboração final desta frase reforça e amplia o conhecimento explícito sobre o gênero (cenário da estória). Tais elaborações abstratas são dadas após os alunos terem controle do campo do texto, conhecimento incorporado sobre a linguagem dentro do conhecimento no campo de estudo. (ROSE, 2015a, p. 18, grifos no original).⁴³

Neste sentido, para leitores iniciantes, deve-se proceder a leitura da passagem para que eles consigam reconhecer o código escrito e estabelecer relações com a fala. Martin e Rose (2012) esclarecem que esta prática reduz a carga semiótica dos processos de aquisição do código escrito, ao possibilitar que o aluno compreenda a complexidade dos significados abordados. Um exemplo de **leitura detalhada**⁴⁴ consta no Quadro 5, conforme os pressupostos desenvolvidos por Rose (2015a).

⁴³ The teacher may then give the elaboration, or ask students to propose one from their knowledge (*Who can tell me another way fairy stories start? Who remembers what widow means?*). The final elaboration for this sentence reinforces and extends explicit knowledge about the genre (setting of the story). Such abstract elaborations are given after students have control of the text's field, embedding knowledge about language within knowledge about the field of study. (ROSE, 2015a, p. 18, grifos no original).

⁴⁴ O texto apresentado é um trecho de uma lenda urbana trabalhada com os alunos no Projeto Usina do Texto. O texto encontra-se disponível em http://ahduvido.com.br/50-lendas-urbanas_ (acesso em 20 de março de 2017) e foi escolhido para ser lido de forma detalhada devido às dificuldades enfrentadas pelos alunos ao lerem o referido texto. Os ciclos de interação foram utilizados diversas vezes com passagens distintas para que os alunos pudessem compreender o texto de forma satisfatória. No Quadro 5, utilizou-se da convenção proposta pelo autor, sendo *P* usado para designar o professor e *A* para aluno.

	Participantes	Ciclos	Fonte	Conhecimento
<i>P: Este é o cenário da estória. A primeira sentença diz que Jack vivia com a mãe. Acompanhem a leitura “Há muito tempo atrás em uma terra muito distante vivia uma viúva e o seu filho Jack.”</i>	Turma	Prepara a sentença	Referência ao texto Referência ao texto escrito	Cenário, primeira sentença, Jack, sua mãe.
<i>P: Agora, bem no começo da sentença diz quando a estória aconteceu. A, qual palavra indica quando a história ocorreu?</i>	Turma Aluno 1	Preparação Foco	Referência ao texto Referência ao texto	Quando aconteceu Quando
<i>A: Há muito tempo atrás.</i>	Aluno 1	Identifica	Referência ao texto escrito	Instancia
<i>P: Exatamente. Vamos marcar “há muito tempo atrás.”</i>	Aluno 1 Turma	Afirma Direciona	Referência ao texto escrito	Repetição
<i>Há muito tempo atrás significa que isso aconteceu muito tempo antes de vocês, seus pais ou mesmo seus avós terem nascido. Contos de fadas normalmente iniciam assim.</i>	Turma	Elaboração	Conhecimento do professor	Definição de função no gênero
<i>P: Alguém sabe outra forma de começar um conto de fadas para indicar que algo aconteceu há muito tempo?</i>	Turma	Foco	Conhecimento do aluno	Quando aconteceu
<i>A: Era uma vez.</i>	Aluno 2	Identifica	Conhecimento do aluno	
<i>P: Exatamente.</i>	Aluno 2	Afirma		
<i>Era uma vez indica que aconteceu há muito tempo atrás.</i>	Turma	Elabora	Conhecimento do professor	Repetição

Quadro 5: proposta de escrita detalhada com padrões de interação professor-aluno (adaptado a partir de Rose, 2015a, p. 17)

A **leitura detalhada** é uma das fases que exige habilidade e preparo do professor⁴⁵, que deve planejar quais padrões linguísticos necessitam ser apontados em sala de aula. É imprescindível que o professor antecipe e reconheça quais aspectos do texto são mais complexos aos alunos e significativos com relação ao gênero trabalhado, pois estes servem de suporte para a escrita que os alunos serão requisitados a realizar. Da mesma forma, exige muita prática do professor em termos de domínio de turma, pois alterna os momentos de leitura, as marcações no texto, o **foco** e a **elaboração** dos alunos nem sempre são tarefas fáceis de realizar.

⁴⁵ A leitura detalhada é fortemente pautada na interação oral entre o aluno e o professor, sendo, muitas vezes, difícil de implementá-la devido às características dos estudantes, que requerem intervenções constantes por parte do professor por questões disciplinares.

A próxima etapa do ciclo é conhecida como **reescrita conjunta**⁴⁶ e consiste em reescrever, coletivamente, a passagem desconstruída na leitura detalhada, usando os recursos e padrões linguísticos estudados. Cada gênero precisa ser analisado anteriormente pelo professor para que ele possa propor uma tarefa que considere as peculiaridades de cada texto. De acordo com Rose (2015a), os textos factuais, por exemplo, são assim classificados por apresentar padrões avaliativos, enquanto as histórias utiliza-se de recursos linguísticos literários específicos. Uma sugestão apresentada pelo autor é mudar o campo da narrativa, usando os mesmos recursos e padrões do texto original, para que o aluno tenha um ponto de partida. Os alunos, então, criam, conjuntamente, um novo evento, um novo cenário e personagens que se encaixem na nova narrativa. Dessa forma,

Na etapa de tarefa, os alunos, então, se revezam para escrever o novo texto, assim o professor orienta a classe para propor novos elementos para cada frase. Por exemplo, como *Jack in the Beanstalk* é um conto de fadas, seus padrões discursivos poderiam ser apropriados para escrever uma história diferente no mesmo registro. (ROSE, 2015a, p. 20).⁴⁷

Ao longo da **reescrita conjunta**, os alunos revezam-se para escrever o novo texto no quadro ou computador com projeção e, com o auxílio do professor, discutem como será escrito. Neste momento, espera-se que os alunos envolvam-se com a tarefa da escrita e retomem a passagem original sempre que necessário, para entender como os padrões de discurso funcionam no gênero escolhido. A estratégia de **reescrita conjunta** auxilia a produção do aluno, visto que oferece opções de escrita, evitando a ansiedade da “folha vazia sem ideias”. A tarefa propõe um ponto de partida, mas exige imaginação e solidariedade dos alunos, visto que é uma tarefa coletiva, que deve ser negociada a todo instante e mediada pelo professor em sala de aula.

A **reescrita individual** abrange todos os passos da **reescrita conjunta**, mas se trata de uma tarefa em que o aluno reescreve sua própria versão. Nesta fase, o aluno escolhe o cenário,

⁴⁶ A palavra reescrita não se refere, neste trabalho, à noção de reescrita textual entendida como versões resultantes de correções realizadas pelo professor. A reescrita relaciona-se a escritas de trechos de textos que seguem o padrão linguístico do gênero trabalhado em sala de aula. Adota-se neste trabalho a nomenclatura proposta por Gouveia (2014): **reescrita conjunta** e **reescrita individual**.

⁴⁷ In the task stage, students then take turns to scribe the new text, as the teacher guides the class to propose new elements for each sentence. For example, as *Jack in the Beanstalk* is a fairy tale, its discursive patterns could be appropriated to write a different story in the same register. (ROSE, 2015a, p. 20).

o enredo, os personagens, se ele estiver escrevendo uma narrativa, e pode usar os padrões linguísticos já estudados. Caso os alunos não estejam preparados para a **reescrita individual**, o professor pode considerar uma nova **escrita conjunta** com a participação de todos os alunos ou em pequenos grupos. As **reescritas** tanto individual quanto coletiva, são atividades que envolvem passagens de textos selecionados pelo professor.

É importante ressaltar que não existe uma sequência fixa de aplicação do Ciclo de Aprendizagem, pois cada aluno tem padrões de conhecimento e de letramento diferentes. Dessa forma, pode-se aplicar mais de uma vez a etapa do Ciclo que se mostrar mais importante no momento de aplicação em sala de aula. Sobre isso, Martin e Rose estabelecem que

No intuito de construir suficientes recursos de linguagem, os professores geralmente gostam de fazer a leitura detalhada e a reescrita em duas ou três passagens curtas, antes de cada construção conjunta. Um critério para a seleção de passagens de leitura detalhada é, portanto, fornecer recursos de linguagem que contribuirão para escrever textos inteiros. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 167)⁴⁸

A etapa subsequente, **construção conjunta**, consiste em elaborar um novo texto coletivamente com o auxílio do professor, que deve guiar o processo de elaboração que mantenha as características do gênero, mas apresente um novo campo. O professor registra no quadro as ideias provenientes dos alunos, com um novo campo, ou seja, com novos personagens, novo cenário e enredo, caso os alunos estejam escrevendo uma estória. Todas as escolhas devem ser feitas pelo coletivo de alunos, sendo um aluno designado a escrever no quadro enquanto o professor auxilia no processo. O texto original deve ser relido sempre que necessário para ser a referência da escrita. Assim, “os alunos são orientados a aprofundar os recursos de padrões de texto específicos de autores bem-sucedidos, bem como os padrões globais do gênero”⁴⁹ (ROSE, 2015a, p. 7).

A **escrita autônoma** deve seguir a mesma lógica da escrita conjunta; os alunos, no entanto, escrevem o texto individualmente. Neste momento, os estudantes já leram pelo menos dois textos com a mesma estrutura textual: o inicial, lido na fase de preparação para a leitura e,

⁴⁸ In order to build sufficient language resources, teachers generally like to do Detailed Reading and rewriting on two or three short passages, before each joint construction. One criterion for selecting detailed reading passages is thus to provide language resources that will contribute to write whole texts. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 167)

⁴⁹ Students are guided to appropriate the particular text patterning resources of accomplished authors, as well as the global patterns of the genre. (ROSE, 2015a, p. 7).

subsequentemente, o escrito coletivamente por toda a turma. As ideias lançadas pelos alunos coletivamente podem ser usadas nas escritas individuais, de forma a criar um novo campo.

O terceiro nível, que compreende as fases de **construção de períodos**, **escrita de períodos** e **ortografia**, caracteriza-se pelo estudo pontual de padrões de escrita de palavras e de períodos, que devem ser contextualizadas a partir dos textos lidos na **leitura detalhada**. A construção de períodos (*sentence making*) tipifica-se pela manipulação das sentenças provenientes da **leitura detalhada** que devem ser colocadas em ordem. O professor utiliza cartões com excertos das frases e os alunos devem sequenciá-los para a construção do período. Esta atividade é realizada em grupos ou individualmente, e os alunos recebem cartões que podem construir várias sentenças. As palavras manipuladas nesta etapa servem para a atividade de **ortografia**, quando os alunos são requisitados a escrever as palavras pedidas pelo professor. As palavras selecionadas para a atividade de **ortografia** são utilizadas para a **escrita de períodos**. Ou seja, após a atividade de ortografia, o aluno deve criar uma frase com a palavra selecionada.

Ao longo do desenvolvimento do Ciclo de aprendizagem, cada etapa descrita prevê a abordagem de compreensão, leitura, incorporação e escrita de textos a partir do gênero desenvolvido em sala de aula. Estas etapas são esquematizadas conforme o Quadro 6.

Etapas do Ciclo de Aprendizagem		Funções	Foco na língua			
Texto em sua totalidade		Preparação para a leitura	Compreender os textos à medida em que são lidos	Padrões de campo desdobrados através do gênero		
	Passagens de texto		Leitura detalhada	Ler detalhadamente a linguagem literária, abstrata e técnica	Padrões de significado na e entre as sentenças	
		Sentenças		Construção de períodos Escrita de períodos Ortografia	Incorporar as habilidades fundamentais de alfabetização através da leitura e da escrita de textos	Funções de grupos de palavras nas sentenças, palavras em grupos, padrões de letras nas palavras
				Reescrita conjunta	Apropriar-se da linguagem literária, abstrata e técnica da leitura	Estruturas gramaticais das sentenças reescritas
			Construção Conjunta	Escrever textos de qualidade para serem avaliados	Etapas e fases dos gêneros explicitamente ensinados	

Quadro 6: Diagrama alinhado das etapas do Programa Reading to Learn (adaptado de Rose, 2015a, p 22)

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

Na Usina do Texto, a seleção de textos ocorreu por sugestão dos alunos, que gostariam de ler narrativas de terror, mais especificamente lendas urbanas⁵⁰. A sugestão de escrever notícias a partir das lendas foi construída a partir do diálogo entre professora e alunos na Usina. As fases do ciclo de aprendizagem **preparação para a leitura, construção conjunta, escrita autônoma, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual** foram desenvolvidas no decorrer das aulas conforme abordado no capítulo 4. A aplicação da **leitura detalhada** não visou somente à leitura de textos que seriam posteriormente escritos pelos alunos, como também aqueles em que os alunos apresentaram mais dificuldades⁵¹ no momento da investigação sobre lendas urbanas.

O Ciclo, conforme descrito nesta seção, passou por alterações importantes relacionadas à Pedagogia desenvolvida. Enquanto os primeiros Ciclos tinham a finalidade de “fornecer a todos os alunos acesso a recursos para escrever textos que seriam avaliados com sucesso por seus professores e examinadores” (MARTIN; ROSE, 2005, p. 4)⁵², o último Ciclo, do Programa *Reading to learn*, estabelece a leitura como ponto de partida da aprendizagem global dos alunos. A leitura, conforme prevista a partir da aplicação da Pedagogia de Gêneros no Programa *Reading to Learn* é abordada na subseção 2.3.1.

⁵⁰ As lendas urbanas são gêneros circulantes em nossa cultura e são reconhecidas pelos falantes da língua, visto ser “composto de estágios, os quais podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação.” (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005, p. 39). Assim, ainda que não constem no mapeamento de gênero proposto por Martin e Rose (2008, 2012), é importante ressaltar que o contexto de ocorrência dos gêneros altera-se de acordo com a cultura de uma sociedade. Abre-se espaço para uma análise de gêneros em contexto brasileiro, que foge ao escopo da presente dissertação.

⁵¹ Após realizarem as buscas na internet, os alunos deveriam compartilhar com os demais colegas sobre a leitura realizada. A professora sugeriu sites de forma a facilitar a procura. Neste momento, foram detectadas dificuldades enfrentadas pelos alunos.

⁵² [...] was to provide all students with access to resources for writing texts that would be successfully evaluated by their teachers and examiners. (MARTIN; ROSE, 2005, p. 4)

2.3.1 A leitura e a escrita na Pedagogia de Gêneros aplicada no Programa *Reading to Learn*

A Pedagogia de Gêneros foi desenvolvida por Martin e Rose com o intuito de melhorar os níveis de letramento dos alunos. Na época da sua implementação, na Austrália, muitos alunos finalizavam o Ensino Fundamental sem ainda dominarem a língua oficial, o Inglês. Uma das justificativas aceitáveis, na época, para o baixo rendimento dos alunos seria a falta de envolvimento das famílias nos processos escolares e a incapacidade inata dos aprendizes. Os autores australianos, por sua vez, acreditavam que a interação pais-filho com relação à leitura seria a chave do problema que resultava em baixos níveis de letramento na escola.

Com relação à leitura, um lugar fértil para começar é na leitura pai-filho em casa. Ao ler com seus filhos, os pais trabalham com um repertório de estratégias para atrair sua atenção, modelar comportamentos, afirmar e elaborar seu entendimento, a fim de envolvê-los no ato de ler como uma atividade significativa. [...] Embora o objetivo principal da atividade de leitura seja o prazer compartilhado ao invés do ensino, a leitura pai-filho é, no entanto, uma atividade de aprendizado, na qual a tarefa da criança é identificar elementos na estória. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 140).⁵³

Dessa forma, os autores australianos partiram da premissa de que muitos alunos que não atingiam os níveis esperados de letramento eram aqueles cuja interação com a leitura não lhes fora ensinada. Assim, o papel do professor seria de, por meio da leitura de textos, ensinar a criar estratégias de leitura que nunca lhes foi instruída ou adquirida. Estas estratégias incluem preparar o aluno para o que será lido, focar em algumas passagens para que ele possa identificar e elaborar o seu próprio conhecimento no texto.

A partir de uma perspectiva funcional da linguagem, os linguistas australianos depararam-se com dois pontos relevantes: como ensinar a ler e como abordar a própria natureza da leitura em ambientes escolares. Na tentativa de solucionar tais problemas, os autores refutaram a polarização de abordagens existente nas escolas entre aquelas que preconizam o ensino da leitura a partir do todo, com as práticas de letramento, e aquelas que defendem o

⁵³ With respect to reading, a fertile place to start is in parent-child reading in the home. In reading with their young children, parents work with a repertoire of strategies to draw their attention, model behaviours, affirm them and elaborate their understanding, in order to engage them in the act of reading as a meaningful activity. [...] Although the primary purpose of the reading activity is shared pleasure rather than teaching, parent-child reading is nevertheless a learning activity, in which the child's task is to identify elements in the story. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 140)

ensino a partir do método fonético. Ao assumirem a perspectiva hallidayana de língua (MARTIN; ROSE, 2005), que prevê duas formas distintas de arquitetura da linguagem (*from above* – de cima, ou seja, focado no discurso ou *from below* – de baixo, focado na fonologia/grafologia), considera-se que as duas concepções não são excludentes, pois se trata do mesmo fenômeno, muda-se apenas o modo pelo qual se olha para a linguagem.

É o estrato entre, de fraseado ou léxico-gramático, que aparece ao senso comum como o que estamos lendo, já que a página escrita consiste em palavras organizadas em frases. A aspereza da teoria da leitura é que decai sobre se é primariamente “decodificar” as sequências de letras, ou “prever” as sequências de significados que nos permite ler palavras. Ambas as respostas fluem naturalmente do modelo sistêmico-funcional. (MARTIN; ROSE, 2005, p. 5)⁵⁴

Os níveis de compreensão da escrita, dessa forma, abrangem níveis abstratos de entendimento de que não existe uma relação direta entre a fonologia e a grafologia da língua, pois os sons não são correlatos com as escritas das palavras. Para um aprendiz, no entanto, a língua escrita pode parecer que o texto é uma soma de sentenças, que as palavras são somas de sílabas e as frases são somas de palavras. Halliday (1996) nos mostra a necessidade de expor aos aprendizes que, apesar de não existir relação direta entre sons e letras, a língua apresenta regularidades e padrões que devem ser abordados e apresentados em sala de aula. A relação entre fala e escrita precisa ser exposta aos alunos, sem esquecer que o “[...] sistema de ortografia é, portanto, muito complexo, mas, como todos os sistemas de linguagem, consiste em regular contrastes previsíveis.” (MARTIN; ROSE, 2005, p. 5).⁵⁵

O estrato semântico do discurso também exhibe palavras com significados previsíveis, visto que se apresentam por meio de gêneros cujas etapas podem ser presumidos a partir do contexto em que estão inseridos. De acordo com os autores, “a leitura fluente envolve reconhecer e prever os significados que se desdobram através de todas essas estruturas, sem as

⁵⁴ It is the stratum between, of wording or lexicogrammar, that appears to commonsense as what we are reading, since the written page consists of words organised into sentences. The acrimony in reading theory is over whether it is primarily ‘decoding’ sequences of letters, or ‘predicting’ sequences of meanings, that enables us to read words. The answer flowing from the systemic functional model is of course both. (MARTIN; ROSE, 2005, p. 5)

⁵⁵ “[...] spelling system is thus very complex but, like all language systems, consists of regular predictable contrasts. (MARTIN; ROSE, 2005, p. 5).

quais seria impossível dar sentido ao texto escrito.” (MARTIN; ROSE, 2005, p. 6)⁵⁶. Essas camadas apresentam-se na Figura 10.

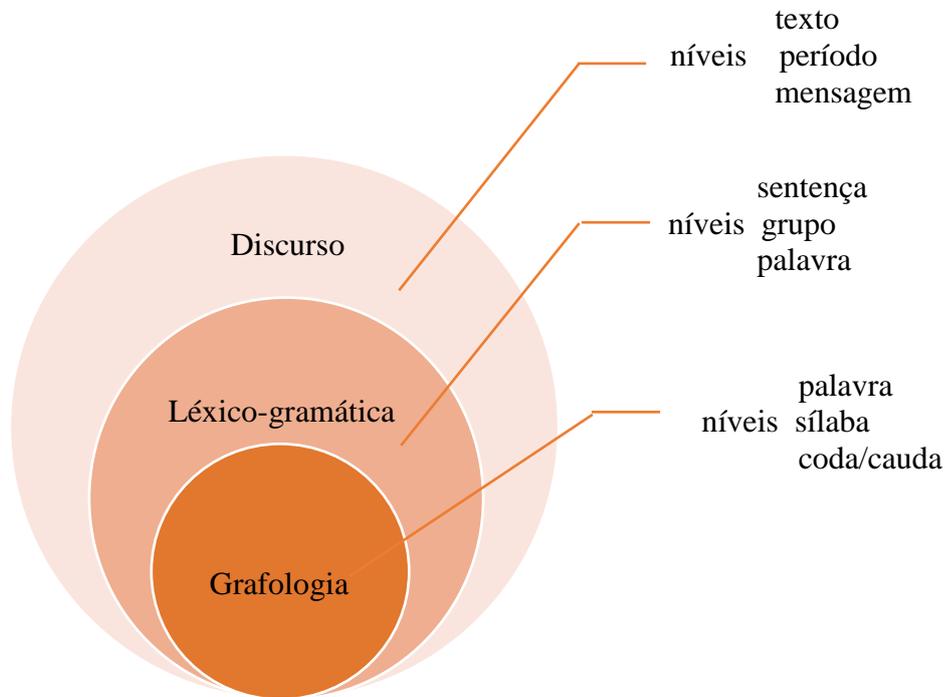


Figura 10: Complexidade da tarefa da leitura por estratos e níveis (adaptado de MARTIN; ROSE, 2005, p. 6)

A leitura, por conseguinte, é uma complexa tarefa que envolve os reconhecimentos dos padrões linguísticos através dos estratos da língua que abrangem a grafologia, a léxico-gramática e o discurso. Conforme explicitado por Rose (2016), o texto escrito compõe-se por padrões de sentenças, que se constitui por padrões de palavras escritas por letras que se apresentam em níveis de linguagem mais complexos.

Padrões das palavras escritas são chamados de "ortografia", padrões da frase chamamos "gramática", e padrões do texto são conhecidos como "discurso". Não processamos esses padrões um de cada vez, mas sim todos esses padrões devem ser

⁵⁶ Fluent reading involves recognising and predicting meanings unfolding through all these structures, without which it would be impossible to make sense of written text. (MARTIN; ROSE, 2005, p. 6).

reconhecidos e interpretados simultaneamente para serem lidos com fluência e compreensão. (ROSE, 2016, p. 6)⁵⁷

Dessa forma, o reconhecimento dos padrões linguísticos envolve os níveis de leitura – decodificação, literal, inferencial e interpretativa. Tendo como base da compreensão escrita a compreensão leitora, a Escola de Sidney, de acordo com Gouveia (2014, p. 203), “toma a leitura e a sua compreensão como base de ensino das características genológicas dos textos a escrever.” Para tanto, os autores afirmam que os quatro níveis se apresentam da seguinte forma (MARTIN; ROSE, 2012, p. 144):

- i) decodificação: reconhecimento de letras a partir de padrões de escrita. Apesar dos autores pontuarem que todos os demais níveis envolvem decodificação em certa instância, decodificação é entendida em um sentido de reconhecimento ortográfico a partir de padrões presentes na língua;
- ii) literal: os significados são acessados nas próprias palavras do texto ou em uma imagem;
- iii) inferencial: os significados das palavras são acessados em outras partes do texto, em sentenças escritas em textos ainda não acessados;
- iv) interpretativa: os significados requerem a aplicação da experiência ou valores do leitor para interpretar a escrita.

Dessa forma, os quatro níveis de leitura são relacionados com os níveis da língua em seu contexto social, como ilustrado na Figura 11:

⁵⁷ Patterns within written words are called ‘spelling’, patterns within the sentence we call ‘grammar’, and patterns within the text are known as ‘discourse’. We do not process these patterns one at a time, rather all these patterns must be recognised and interpreted simultaneously to read with fluency and comprehension. (ROSE, 2016, p. 6)

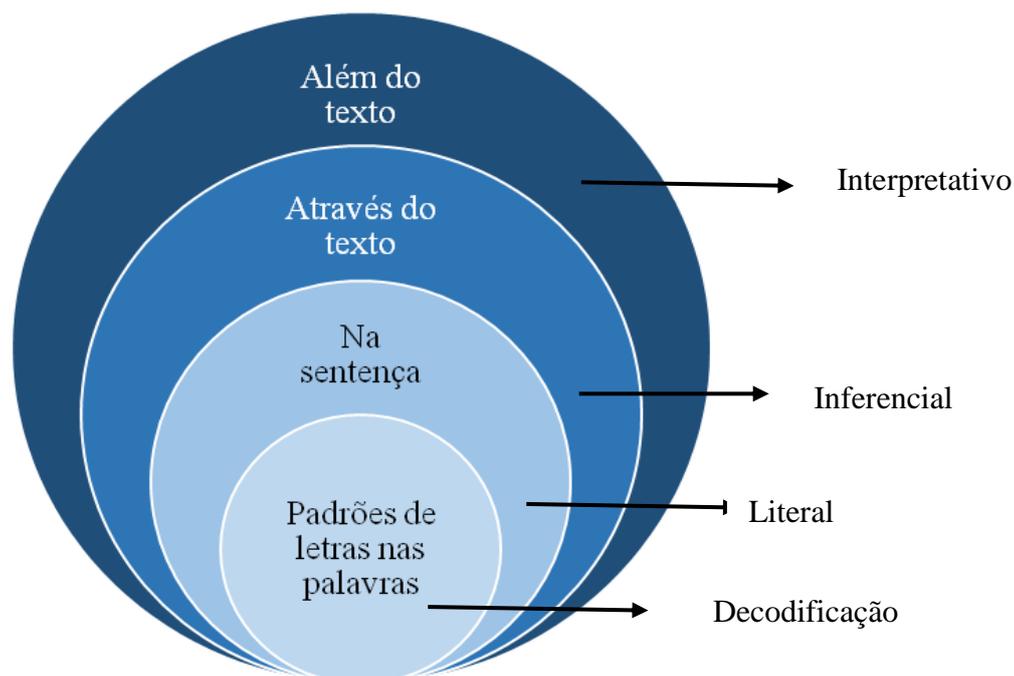


Figura 11: Níveis de leitura e língua em contexto (adaptada de Martin e Rose, 2012, p. 144)

Um dos problemas frequentemente enfrentado pelos professores é a heterogeneidade com relação à habilidade leitora dos alunos em sala de aula. Alguns alunos são capazes de decodificar as palavras, mas não conseguem acessar o seu significado literal, pois o campo é muito complicado⁵⁸. Em outros casos, o campo estabelecido é de fácil compreensão, mas os alunos não conseguem estabelecer relações inferenciais, visto que não consegue perceber as relações existentes dentro de um texto. Alcançar o nível interpretativo é ainda mais difícil, já que maioria dos alunos ainda não é um leitor experiente e não consegue relacionar o seu próprio conhecimento de mundo com o texto lido. Assim, o ensino de leitura deve ser planejado no sentido de acessar a todos os níveis de leitura e os mais variados tipos de leitores. Gouveia (2014) pondera que a leitura apresenta, na Pedagogia de Gêneros, duas funções: decodificar e interpretar textos, além de compreender e reconhecer o papel da língua nas construções e o seu emprego sócio-comunicativo. Assim,

O foco da pedagogia será, portanto, a língua e o que com ela podemos fazer, cultural e institucionalmente, quer numa perspectiva de compreensão de leitura, quer numa perspectiva de escrita. Uma vez que o resultado da literacia resultante se opera em simultâneo com a aquisição de conhecimentos disciplinares, [...] já que são as

⁵⁸ O campo torna-se complicado ao aluno que não leu sobre o assunto trabalhado, por exemplo.

competências de literacia assim desenvolvidas que são aos alunos a habilidade, a confiança e os conhecimentos para obterem sucesso em todo o *curriculum*. (GOUVEIA, 2014, p. 206, grifos no original).

A leitura, como demonstrado na Figura 11, apresenta níveis de compreensão, sendo a interna mais fácil (decodificação) e a externa, que necessita de relações além do texto, mais complexa. A aprendizagem da leitura, no entanto, envolve acessar todos os níveis de compreensão simultaneamente, mas para que a mesma seja satisfatória, a criança precisa ser guiada para conseguir identificar as letras, entender as sentenças, inferir e interpretar as relações existentes no texto escrito. A multimodalidade (KRESS; VanLEEWEN, 2006) é importante no processo de aprendizagem, pois, através das imagens, a criança é guiada pelo fluxo das ilustrações e torna-se familiar com uma narrativa, antes de decodificar o código linguístico. Muitas crianças chegam à escola reconhecendo narrativas que nunca leram, ao compartilharem momentos de leitura domiciliar. Além disso, são capazes de reconhecer os gêneros envolvidos, pois identificam a narrativa de um conto de fadas pelas frases inicial “*Era uma vez...*” e final por “*Viveram felizes para sempre*”.

Acredita-se, dessa forma, que a criança seja capaz de desenvolver as habilidades de leitura por meio do ensino guiado dos ciclos de interação (MARTIN; ROSE, 2012), que ocorrem, primeiramente, na relação pais-filhos. Crianças expostas a ambientes letrados e envolvidas em práticas de letramento experienciam os textos e, mesmo que ainda não sejam capazes de ler o texto escrito, conseguem identificar, inferir e interpretar os seus significados. Os ciclos de interação guiados – foco, identificação, afirmação, preparação e elaboração - compreendem os quatro níveis de leitura. Primeiramente, o adulto **foca** a atenção da criança em determinado personagem/ação e, por meio de perguntas, a criança é capaz de **identificar** o que é pedido. O adulto, então, **confirma** a sua resposta. A **preparação** é ir um pouco mais além ao entendimento do texto, através de perguntas, e deixar que a criança **elabore** a sua própria resposta. Esse processo pode ser resumido na Figura 12.

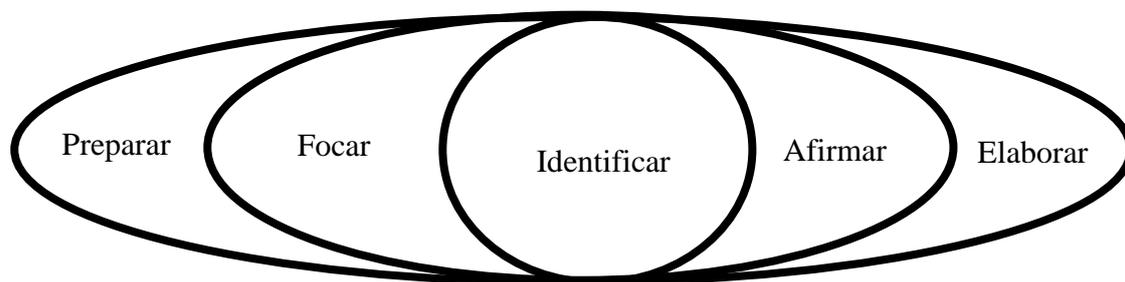


Figura 12: Fases de troca na leitura pais-filho (adaptada de MARTIN; ROSE, 2012, p. 140)

O envolvimento da leitura entre pais e filhos inclui a interação entre o adulto, a criança e o texto lido. Neste sentido, a criança é estimulada a responder quando os pais leem uma narrativa para ela, por exemplo. Mesmo sem conseguir decodificar as palavras, a criança é capaz de responder a questões pertinentes ao texto. Os pais focam a atenção da criança em determinada ação/personagem, a criança identifica, respondendo ou apontando. Os pais, então, confirmam a resposta e a criança consegue, dessa forma, elaborar uma sentença sobre o trecho lido a partir do que foi perguntado.

É importante ressaltar que a interpretação passa por reduções e análises de significados sobre o que está escrito no texto, ou seja, a criança não será capaz de realizar todas as etapas do ciclo de interação se não for guiada mais de uma vez. O processo deve ser contínuo e contar com o suporte de um adulto, inicialmente, para que ela consiga, no futuro, ler acessando todos os significados disponíveis no texto e além dele. Quando se trata de crianças pequenas, os pais ainda contam com recursos multimodais, fazendo uso das figuras para interagir com os significados existentes. Em último estágio, a criança é capaz de elaborar sentidos a partir do texto lido em um processo contínuo de aquisição de sentido.

A Pedagogia de Gêneros prevê que os ciclos de interação pais-filhos sejam adaptados e usados na esfera escolar. Assim, o mesmo ciclo de interação pode ser explorado de forma que o professor compartilhe com todos os alunos. A preparação envolve a discussão do tópico e o conhecimento do campo, explorando o que os alunos sabem sobre o tema a ser tratado. O professor, então, foca em determinado aspecto do texto e o aluno deve respondê-la de forma correta. O professor confirma através de *feedback* e leva o aluno a elaborar algo novo a partir do que aprendeu. A última fase, a elaboração, é a tarefa que o aluno deve ter compreendido a partir da leitura e do suporte dado pelo professor nas etapas anteriores. De acordo com Martin e Rose,

Como nas trocas entre pais-filho acima, as respostas dos alunos são sempre avaliadas pelo professor e, em seguida, são geralmente elaboradas. A elaboração contém o objetivo do ensino; os alunos já sabem para o novo conhecimento que é o objetivo da lição. Como pode ser visto, a nossa análise nuclear das tarefas de aprendizagem é igualmente aplicável às trocas de sala de aula, como é para os pais-filho. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 142).⁵⁹

Dessa forma, o projeto *Reading to Learn* é estabelecido sobre três pilares: habilidade leitora, ciclos de interação professor-aluno e Ciclo de Aprendizagem. O Ciclo de Aprendizagem foi alterado ao longo das pesquisas realizadas pelos linguistas da Escola de Sidney e, de acordo com Gouveia (2014, p. 215), as três etapas de ciclo de aprendizagem/ensino correspondem a “três momentos distintos de trabalho com os alunos em sala de aula”, mas todos pressupõem o trabalho detalhado do gênero antes da escrita individual.

No tocante à escrita, os autores salientam a fato de que o processo de aprendizagem seja contínuo e que aluno receba o suporte necessário através das estratégias de leitura e de escrita de pequenas passagens, antes de escrever um texto completo. O planejamento de momentos que auxiliem os alunos a compreender melhor os textos trabalhados em sala de aula deve começar com “atividades de fruição de leitura compartilhada de estórias.” (ROSE, 2015d, p. 9)⁶⁰. As primeiras atividades de escrita devem ser aquelas em que o professor e os alunos escrevam coletivamente um novo texto, a partir de ideias provenientes dos alunos. Além disso, ao trabalhar com alunos com baixo repertório de leituras, deve-se escolher os gêneros que os alunos apresentem maior familiaridade, como estórias, procedimentos e explicações. De acordo com Rose,

Os procedimentos consistem em uma série de etapas em uma atividade, como uma receita para cozinhar, ou um manual para tecnologia operacional. Os procedimentos escritos indicam às pessoas que já podem ler como fazer a atividade. Mas podemos ensinar as crianças a ler e a escrever um procedimento, primeiro ensinando-as oralmente. Quando eles estão completamente familiarizados com as palavras em cada

⁵⁹ As in the parent-child exchanges above, students' responses are always evaluated by the teacher, and are then usually elaborated. The elaboration contains the teaching goal; the students already know to new knowledge that is the goal of the lesson. As can be seen, our nuclear analysis of learning tasks is equally applicable to classroom exchanges, as it is to parent-child. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 142).

⁶⁰ [...] start with the pleasurable shared activity of reading stories together. (ROSE, 2015d, p. 9).

etapa do procedimento, podemos ensiná-los a ler e escrever, como fazemos pelas frases em histórias. (ROSE, 2015d, p. 17).⁶¹

Neste sentido, os autores apontam para a necessidade de explorar gêneros que os alunos sejam familiarizados em sua oralidade e cuja função sócio-comunicativa seja reconhecida por eles. A escrita, assim, é parte de um processo que envolve o reconhecimento do gênero, do texto, dos fraseados abordados na leitura detalhada e inicia-se coletivamente, com o auxílio do professor e dos colegas. As atividades coletivas destacam-se na Pedagogia de Gênero, visto que preveem necessidade dos alunos externalizarem quais recursos linguísticos estão sendo acessados por eles no momento da escrita, enquanto o professor auxilia e indica caminhos possíveis⁶².

Neste capítulo, foram abordados os aspectos relativos à Pedagogia de Gêneros conforme previsto por Martin e Rose em seus estudos, aplicações e resultados (MARTIN; ROSE, 2008, 2012, ROSE, 2015a, b, c), assim como enfoques importantes da aplicação do Ciclo de Aprendizagem, base teórico-prática de aplicação da Usina do Texto (cf. capítulo quatro). No capítulo três, a seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa.

⁶¹ Procedures consist of a series of steps in an activity, such as a recipe for cooking, or a manual for operating technology. Written procedures tell people who can already read how to do the activity. But we can teach children to read and write a procedure by first teaching it to them orally. When they are thoroughly familiar with the words in each step of the procedure, we can teach them to read and write it, as we do for the sentences in stories. (ROSE, 2015d, p. 17).

⁶² Rose (2015d, p. 18) esclarece que a “função do professor é essencial, para mostrar, guiar e auxiliar os alunos a realizar cada atividade com sucesso, até que eles estejam preparados para realizá-la independentemente.” (“The teacher’s role in all of them is essential, to show, guide and support students to do each activity successfully, until they are ready for independent tasks.”)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e os recursos empregados durante a sua realização. Com o intuito de desenvolver o presente estudo, que evidencia como objetivo implementar uma proposta de ensino de leitura e de escrita a partir dos pressupostos da Pedagogia de Gêneros proposta pela Escola de Sidney, algumas escolhas foram tomadas ao longo desta pesquisa. Dessa forma, o capítulo está dividido em duas seções: na primeira, são abordados a natureza, o corpus de pesquisa e os conceitos mobilizados para compreender os fenômenos de sala de aula. Na segunda, são apontados os participantes envolvidos e o contexto de ocorrência da pesquisa.

Sobre as pesquisas envolvendo a Linguística Aplicada, Vilaça (2010) argumenta que estas nascem de “questionamentos inquietações, dúvidas e problemas que fazem parte, ou já fizeram, da experiência docente do pesquisador.” (2010, p. 67). Assim, o presente estudo surgiu da necessidade de discutir a teoria e a sua implementação em sala de aula, com o intuito de contribuir para as pesquisas na área. A tentativa foi a de olhar para o ambiente escolar a partir do viés científico, mas com olhos de quem vive o cotidiano escolar. Longe do estereótipo de pesquisador considerado ideal do imaginário da maioria das pessoas, o pesquisador que realiza observações em sala de aula deve ter a consciência, como lembra Celani (2012), de que os envolvidos nas pesquisas são pessoas, e não objetos e, portanto, devem ser tratadas com respeito.

3.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA

A Usina do Texto foi um projeto de letramento desenvolvido em uma escola municipal da rede de ensino de Porto Alegre e ofertada aos alunos ao longo do ano de 2016. O projeto, ofertado aos alunos do sexto anos do Ensino Fundamental, resultou de uma demanda da escola que, ao final do ano de 2015, requisitou que os professores de Português e de Matemática da escola apresentassem projetos para atender a demanda de alunos no turno inverso ao da aula. A professora de Português da escola encaminhou o projeto, desenvolvido em parceria com a pesquisadora, tendo como base teórico-metodológica a Pedagogia de Gêneros proposta por

Martin e Rose (2008; 2012). A Usina do Texto é, desta forma, o ambiente no qual a aplicação da Pedagogia foi implementada.

As atividades da usina do Texto iniciaram-se em março de 2015 com o intuito de melhorar a capacidade de leitura e de escrita dos alunos envolvidos e, para que o projeto atingisse seu objetivo, os responsáveis pelos alunos foram informados, em reunião, sobre a importância da frequência dos estudantes nas atividades. A Usina do Texto abrangeu muitas atividades além destas descritas nesta dissertação, como saídas ao cinema, encenação de peças de teatro, apresentação em festas à comunidade, etc. O recorte aqui estabelecido é resultado das escolhas da pesquisadora, no intuito de focalizar a aplicação do Ciclo de Aprendizagem.

A Usina do Texto é oferecida a uma das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre em que a meta mínima do Ideb do quinto ano não foi alcançada nos anos de 2011 e de 2013. Um dos aspectos mais preocupantes com relação aos números oficiais é de que 50,6% destes alunos encontram-se até o nível 2 na escala de proficiência⁶³ com relação à leitura. Isso significa que mais da metade dos alunos consegue somente localizar informações explícitas, personagem e assunto principais e a finalidade de alguns gêneros.⁶⁴

Da mesma forma, em conversa com a coordenação pedagógica e a direção da escola, foi relatado que as turmas de sexto ano são aquelas que exibem dificuldades com relação ao ensino e à aprendizagem. Muitos deles apresentam dificuldades para ler os textos com a fluência esperada, visto que muitos apenas decodificam as palavras no texto, sem conseguir entender o seu sentido global. Os estudantes atendidos pela instituição são oriundos dos bairros periféricos à escola, e de classes menos favorecidas social e economicamente. Alguns se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social, pois vivem em áreas de risco e expostos às disputas de tráfico da região sul de Porto Alegre. Em função disso, no momento em que as observações iniciaram, a participação e a frequência dos alunos estavam reduzidas, pois a comunidade estava

⁶³ Conforme descrito no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes.” (Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 11 de abril de 2017). Os resultados das habilidades e competências são medidos, então, em uma escala de proficiência que avalia os alunos de todo o Brasil segundo os parâmetros estabelecidos pelo órgão organizador.

⁶⁴ Os dados oficiais de todas as escolas do Brasil encontram-se disponíveis para acesso em <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.sea>. Acesso em 01 jun 2016.

sendo diretamente afetada por disputas entre facções rivais, que impunham toque de recolher à comunidade local. Ainda assim, os projetos oferecidos são, de acordo com os gestores de escola, opções viáveis e funcionam como uma espécie de “refúgio” para os alunos e toda a comunidade escolar.

Na tentativa de superar tais dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, a escola propôs que projetos de letramento e de numeramento fossem ofertados aos alunos, no ano de 2016, que tinham como finalidade a melhoria dos índices de leitura e de domínio matemático no ambiente escolar. Espera-se que os alunos matriculados no sexto ano, em 2016, e que realizarão a Prova Brasil no nono ano, em 2019, aumentem seus indicadores na escala de proficiência.⁶⁵ Assim, aqueles professores que demonstraram interesse e apresentaram projeto à direção da escola e receberam aprovação da Secretaria Municipal de Educação no final do ano letivo de 2015 puderam destinar parte da sua carga-horária para o desenvolvimento de projetos-pilotos.

A Usina do Texto foi, no entanto, ofertada somente no ano de 2015, pois não houve interesse do poder público em manter o projeto. A Secretaria Municipal de Educação alegou falta de recursos para destinar um turno de um professor de Português para a continuidade das atividades.

Os participantes da Usina do Texto compõem-se por alunos matriculados em turmas de sexto ano (último ano do ciclo B)⁶⁶ e são aquelas que necessitam de uma maior atenção por parte dos professores, pois, até o ano anterior, quinto ano, eles são atendidos por professores-referências, ou seja, um professor pedagogo. Ao chegar ao sexto ano, muitos perdem a referência em um professor único e os índices de manutenção. Com o processo de alfabetização mais estendido, chegando, muitas vezes, até o terceiro ano (último ano do ciclo A), muitos alunos chegam neste ano-ciclo somente decodificando as palavras no texto, ou seja, alcançando somente o primeiro nível⁶⁷ de leitura em um texto. A idade dos alunos varia entre onze e dezesseis anos e foram convidados pela professora a participar do projeto de forma voluntária.

⁶⁵ A Prova Brasil consiste em “testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil-sp-1699645092>. Acesso em 09 ago 2016

⁶⁶ As escolas da rede municipal de Porto Alegre são organizadas em três ciclos – A, B e C. Cada ciclo corresponde a uma etapa no desenvolvimento do aluno, com duração de três anos. Assim, os anos-ciclos são, respectivamente, A10 (1º ano), A20 (2º ano), A30 (3º ano), B10 (4º ano), B20 (5º ano), B30 (6º ano), C10 (7º ano), C20 (8º ano) e C30 (9º ano).

⁶⁷ Os níveis de leitura, como citados anteriormente, foram desenvolvidos por Martin e Rose, 2012.

Os alunos envolvidos na pesquisa foram abordados no início da Usina do Texto, tanto pessoal quanto coletivamente, para tomarem ciência da pesquisa e serem convidados a participar. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa a ser desenvolvida e a sua relevância social.⁶⁸ Por tratar-se de alunos menores de idade, foram entregues aos participantes duas vias do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁶⁹ (Anexo 1), momento em que se discutiram e se esclareceram eventuais dúvidas e para que os alunos pudessem assinar o termo. No momento da realização da reunião de pais dos alunos do sexto ano, foi entregue, aos responsáveis legais, uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), após ser discutido e explicado em minúcias o teor da pesquisa. De acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016,

o processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. (BRASIL, 2016, p. 5)

À instituição partícipe foi entregue o Termo de Anuência (Anexo 3), em reunião realizada com a pesquisadora, a professora responsável pelo projeto, a direção e a coordenação pedagógica, que se mostraram receptivos quanto à pesquisa realizada no âmbito da Usina do Texto. Todas as dúvidas com relação ao sigilo da identidade dos alunos e eventuais exposições foram dirimidas no momento da aceitação da pesquisa. Assim, seguiu-se o proposto por Moita Lopes,

Certamente, o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, i.e., produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva.

⁶⁸ Dentre outros levantamentos, foi explicado aos alunos que a escola não conseguiu atingir a meta da nota do Ideb nas últimas avaliações realizadas.

⁶⁹ O Plenário do Conselho Nacional de Saúde regulamenta, através da Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, a pesquisa das Ciências Sociais e estabelece que o “assentimento livre e esclarecido [é a] anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável.” (BRASIL, 2016, p. 2)

Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 9).

Dessa forma, foi esclarecido que todos participantes teriam a sua privacidade e imagem preservadas, incluindo a instituição de ensino envolvida, a coordenação pedagógica e a direção da escola, garantindo “a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade” (BRASIL, 2016, p. 5). De acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2012, s/p.), desta forma considera-se que esta pesquisa pode acarretar riscos mínimos, como desconforto, cansaço, nervosismo e indisposição, mas se reitera que a pesquisa não avaliou o desempenho individual dos participantes que lhe acarretem prejuízos à sua vida escolar, mas sim as suas produções textuais no contexto escolar.

De acordo com a direção da escola, a instituição conta com mais sete projetos chamados integralizadores⁷⁰, além da Usina do Texto, há os projetos de Robótica, Música, Atletismo, Clube da Matemática, Futsal, Horta e LIAU (Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano). Os projetos integralizadores são coordenados por professores da rede municipal de ensino que atuam na referida escola e representam uma opção para muitos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social, pois muitos ficam expostos a ocorrências de risco na comunidade em que moram, como o assédio do tráfico de drogas, por exemplo. Na visão do coordenador pedagógico da escola, os projetos oferecem oportunidades de desenvolvimento de habilidades não contempladas em sala de aula pelo professor, pois abre perspectivas que, com o grande número de alunos em sala de aula, não há como ocorrer.

A Usina no Texto é um desses projetos-pilotos de letramento, desenvolvido com o intuito de trabalhar estratégias de leitura e de escrita dos alunos. De forma sucinta, é possível afirmar que a Usina do Texto é organizada da seguinte forma:

- a. Atendimento no turno inverso ao da aula;
- b. Atendimento individualizado, com grupo reduzido de no máximo quinze alunos;
- c. Participação voluntária dos alunos e autorizada pelos seus responsáveis;

⁷⁰ Os projetos são assim chamados porque integralizam a carga horária do aluno da escola, apesar de o aluno não estar na escola todos os dias nos dois turnos.

- d. Encontros semanais, com duração de 1 hora e 30 minutos;
- e. Sem avaliações formais, ou seja, os trabalhos realizados não são parâmetros avaliativos para a manutenção ou avanço de alunos ao final do ano letivo;
- f. Oferta de vagas no início do ano letivo aos alunos dos sextos anos;
- g. Saídas de alunos no projeto podem acontecer a qualquer momento do ano letivo, bem como a entrada, caso existam vagas ociosas;
- h. Controle de presenças dos alunos participante realizada pela professora, que avisa às famílias em caso de faltas consecutivas;
- i. Realização na sala de “Múltiplas Atividades”⁷¹ da escola, local com acesso à internet, quadro branco, cadeiras e mesas coletivas, assim como no laboratório de informática, local com acesso individual aos computadores da escola;
- j. Alternância dos alunos presentes, resultando em um grupo de 30 alunos participantes, mas nem sempre presentes nos mesmos dias.

Além dos dados colhidos pela pesquisadora no momento da realização da Usina do Texto, os alunos disponibilizaram suas atividades escritas, tanto as coletivas quanto as individuais, que foram entregues à pesquisadora ao final do ano letivo, como *corpus* de pesquisa. Todas as atividades foram realizadas no momento da ocorrência do projeto, cabendo ao professor responsável a aplicação das atividades. Destaca-se a receptividade da escola em aceitar a presença da pesquisadora nas dependências da instituição e o reconhecimento de seus gestores com a relevância social da pesquisa, que envolve, primordialmente, a avaliação da aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Assumiu-se o compromisso de disponibilizar à escola os resultados da presente dissertação, como forma de fomentar as discussões acerca do assunto na escola⁷². De acordo com Polio,

⁷¹ A sala de Múltiplas Atividades é um local destinado às atividades que necessitem de projetor, acesso à internet ou televisão e é utilizada por todo o grupo de professores da escola. Como não havia nenhuma sala de aula disponível, a direção da escola destinou o espaço para ser exclusivamente usado pela Usina do Texto nas quartas-feiras pela manhã.

⁷² Todas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre devem realizar dez encontros anuais de formação continuada. Muitas vezes são chamados palestrantes para conversar com o grupo de professores sobre assuntos elencados como necessários ao cotidiano escolar; outras vezes os próprios professores apresentam projetos desenvolvidos na escola por eles, de forma a compartilhar o conhecimento entre os docentes.

[...] quando um pesquisador consegue o consentimento de professores para observar ou gravar suas salas de aula, apenas parte do objetivo do estudo pode ser revelado para não afetar o comportamento do professor. No entanto, depois que o estudo estiver completo, o pesquisador tem a obrigação de informar ao professor os detalhes do estudo. (POLIO, 1996, p. 74)⁷³

A duração da ocorrência da Usina do Texto foi de um ano, porém os dados gerados para a pesquisa foram de cerca de 4 meses.⁷⁴ A aceitação ou não na pesquisa não acarretou qualquer prejuízo à participação na Usina do Texto e, conforme explicitado acima, a participação é voluntária e aceita pelos pais no início do ano letivo. A implementação do projeto seguiu a metodologia da Pedagogia de Gêneros, conforme explicitado no capítulo quatro.

3.1 NATUREZA E *CORPUS* DA PESQUISA

Com relação às pesquisas no campo educacional linguístico, Moita Lopes e Cavalcanti (1996, p. 1) afirmam que “a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa.” Ainda que seja necessário existir equilíbrio na balança entre aqueles que ensinam – os professores – e aqueles que ensinam e fazem pesquisa – o professor-pesquisador, os fatores que influenciam este cenário, mais de vinte anos depois, continuam atuais. De acordo com os autores, estes fatores estariam associados à formação voltada exclusivamente ao ensino e a pouca pesquisa destinada ao campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Assim, os autores colocam que

Com a sua licenciatura concluída, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser o que fazer em sala de aula. E aí se já não havia espaço para a reflexão sobre a prática durante o curso de graduação muito menos vai existir agora. A sala de aula se cristaliza tão somente como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino, onde,

⁷³ When a researcher gets consent from teachers to observe or record their classrooms, only a certain amount about the purpose of the study can be revealed so as not affect a teacher’s behavior. However, after the study is done, a researcher has an obligation to provide the teacher with details of the study. (POLIO, 1996, p. 74).

⁷⁴ Antes da observação ser iniciada, a professora havia trabalhado com narrativas e, segundo seu relato, o resultado fora abaixo do esperado.

por exemplo, a presença de um gravador como instrumento de pesquisa ou de um pesquisador representam uma ameaça. (MOITA LOPES; CAVALCANTI, 1996, p. 2).

Em decorrência disso, muitos professores consideram que a pesquisa realizada em sala de aula apresenta como objetivo principal apontar os pontos vulneráveis da escola e do professor. A construção de uma relação de respeito entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos é, neste sentido, primordial. Principalmente quando o pesquisador é familiar ao local de pesquisa. Erickson (2012, p. 121) estabelece que a pesquisa em contexto escolar se caracteriza por apresentar a “*invisibilidade da vida cotidiana*”.⁷⁵ A familiaridade, segundo o autor, torna os agentes das práticas escolares invisíveis, de forma que necessidade de um olhar teórico para a escola fundamenta-se em “tornar o familiar estranho e interessante novamente”. (Idem, 2012, p. 121)⁷⁶. O pesquisador, neste sentido, precisa estranhar, tornar visível os sujeitos de um contexto, ainda que esteja imerso nele⁷⁷.

A reflexão do autor apresenta-se singularmente importante à pesquisa docente, visto que, muitas vezes, o professor, ao trilhar o seu caminho pela pesquisa, precisa distanciar-se da sua prática diária para compreender melhor os espaços escolares. Este distanciamento, dessa forma, emerge conjuntamente com o amadurecimento da pesquisa e do pesquisador, visto que exige uma maior reflexão teórico-metodológica. À vista disto, esta pesquisa segue a visão de Erickson (2012) sobre a premência das pesquisas em escolas, voltadas principalmente à aprendizagem de língua materna. Neste sentido, dar visibilidade àqueles que, muitas vezes, são esquecidos pelo sistema educativo é também um ato de cidadania.

Ao realizar esta análise, algumas escolhas foram tomadas no sentido de conseguir compreender os processos que envolvem a aprendizagem de língua materna em contexto escolar. Seguiu-se, dessa forma, uma análise qualitativa interpretativa dos dados, tanto das observações quanto das produções textuais dos alunos envolvidos. Conforme explicitado por Erickson (Ibid.),

⁷⁵ the invisibility of everyday life. (ERICKSON, 2012, p. 121).

⁷⁶ [...] make the familiar strange and interesting again”. (ERICKSON, 2012, p. 121).

⁷⁷ Erickson (2012) estabelece uma comparação interessante a partir do antropólogo Clyde Kluckhohn; ao afirmar que dificilmente percebemos as nossas próprias ações ao performá-las, o autor coloca que “o peixe seria a última criatura a descobrir a água” (*the fish would be the last creature to discover water*). (ERICKSON, 2012, p. 121).

Usarei o termo *interpretativo* para me referir a toda a família de abordagens de pesquisa observacional dos participantes. Eu adoto este termo por três razões: (a) é mais inclusivo do que muitos dos outros (por exemplo, etnografia, estudo de caso); (b) evita a conotação de definir essas abordagens como essencialmente não quantitativas (uma conotação que é levada pelo termo *qualitativo*), uma vez que a quantificação de tipos particulares pode muitas vezes ser empregada na obra; e (c) ele aponta para a característica chave da semelhança familiar entre as várias abordagens – interesse de investigação central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador. (ERICKSON, 2012, p. 119, grifos no original).⁷⁸

A pesquisa qualitativa-interpretativa pressupõe a interpretação do pesquisador em um ambiente que lhe é familiar, sendo as ações dos sujeitos envolvidos o objeto de sua pesquisa. Ao afirmar que a pesquisa passa pela interpretação do pesquisador, Erickson (2012) pontua que pesquisadores diferentes, ao presenciar o mesmo acontecimento com as mesmas pessoas, analisam as situações de forma diferente, “escolhendo diferentes tipos de verbos, substantivos, advérbios e adjetivos para caracterizar as ações que foram descritas. (Ibid., p. 120)⁷⁹. A pesquisadora, enquanto observadora da Usina do Texto, tentou compreender as dificuldades e as facilidades de leitura dos alunos e analisar o funcionamento do Ciclo de Aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero notícia jornalística. Para tanto, a observação envolveu anotações das ocorrências no momento em que aconteciam e que trazem, em grande medida, a interpretação da pesquisadora. Da mesma forma, a pesquisa engloba descrições das ações, das interações e dos diálogos com a professora e a equipe diretiva.

Optou-se, dessa forma, por uma análise que contemple relacionar a pesquisa em seu contexto e os sujeitos nela envolvidos, sob a perspectiva de um pesquisador que não é neutro ao ambiente em que está envolvido. Conforme aponta Leffa,

⁷⁸ I will use the term *interpretive* to refer to the whole family of approaches to participant observational research. I adopt this term for three reasons: (a) It is more inclusive than many of the others (e.g., ethnography, case study); (b) it avoids the connotation of defining these approaches as essentially nonquantitative (a connotation that is carried by the term *qualitative*), since quantification of particular sorts can often be employed in the work; and (c) it points to the key feature of family resemblance among the various approaches- central research interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher. (ERICKSON, 2012, p. 119, grifos do autor).

⁷⁹ [...] choosing differing kinds of verbs, nouns, adverbs, and adjectives to characterize the actions that were described. (ERICKSON, 2012, p. 120).

Em termos de métodos de pesquisa, percebe-se [...] a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, que reflete, a meu ver, a tendência da Linguística Aplicada no Brasil. Há uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro. (LEFFA, 2006, p. 3).

Além disso, a partir dos textos escritos pelos alunos frequentes à Usina do Texto, composto de vinte e duas produções dos alunos participantes (cf. Tabela 1), a saber: seis produções coletivas, resultante da etapa de **reescrita conjunta** e **construção conjunta** e dezesseis produções individuais, realizadas durante as etapas de **reescrita individual** e **escrita autônoma** (cf. o Ciclo de Aprendizagem proposto por Martin e Rose, 2012) buscou-se analisar o impacto de cada uma das etapas do Ciclo de Aprendizagem na compreensão de notícias jornalísticas e compreender como se organizam os textos produzidos pelos alunos na Usina do Texto. A compreensão dos textos considerou o processo de letramento pelo qual os alunos estão progredindo, bem como o aperfeiçoamento da sua escrita.

Tabela 1: Produções coletivas e individuais produzidas pelos alunos da Usina do Texto

Produções coletivas	6
Produções individuais	16
Produções totais	22

As tarefas foram selecionadas de modo em que fosse possível analisá-las em produções individuais e produções coletivas. Todas as tarefas foram realizadas no momento da ocorrência da Usina do Texto e passaram por correções ao longo da sua elaboração. Consideraram-se somente as produções dos alunos mais assíduos à Usina do Texto e aqueles em que havia a possibilidade de analisar as tarefas coletivas e individuais.

Os textos produzidos pelos alunos constituíram-se em duas reportagens baseadas nas leituras realizadas no âmbito da Usina do Texto. Os alunos realizaram investigações, leram textos sobre lendas urbanas e reportagens e escreveram notícias de jornal baseadas nos textos lidos. Somente foram analisadas as produções dos alunos que aceitaram participar da pesquisa.

Nesta análise, são trazidos para a discussão os conceitos de contexto de cultura – ou seja, o gênero – e o registro dos textos – com as variáveis de campo, relação e modo (cf. capítulo

um). O gênero, a partir da perspectiva funcionalista e teleológica de Martin e Rose (2008; 2012), pode ser definido como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos” (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29). As etapas pelas quais o texto se desenvolve são estruturadas de forma a levar o leitor/ouvinte a uma conclusão e, caso não seja atingida, o texto é considerado incompleto. (Id., 2005). O debate estabelecido acerca do gênero notícia levanta hipóteses sobre o conhecimento do aluno/escritor sobre as suas etapas.

Complementarmente, o registro e as suas variáveis de campo, relação e modo estão presentes nos textos a partir de um sistema de escolhas estabelecido pelo escritor/falante, que as configura na medida em que instancia o gênero na sua fala/escrita. Sobre os pressupostos de Martin (1992), Figueiredo afirma que

Como as três variáveis de registro (campo, relação e modo) não possuem suas próprias formas de expressão (palavras ou estruturas), elas devem usar as estruturas léxico-gramáticas da língua e isso é feito de duas maneiras: primeiro: fazendo com que certas escolhas linguísticas sejam muito mais prováveis do que outras, de modo que quando lemos ou ouvimos um texto, certos padrões começam a surgir de forma não aleatória, no que Martin chama de “realização probabilística” [...] Em segundo lugar, as categorias de registro assumem um pequeno número de escolhas linguísticas como próprias, no que Martin chama de “realização indexada”, ou seja, certas escolhas linguísticas, uma vez feitas pelo produtor de texto, levam o ouvinte/leitor a identificar imediatamente o registro em que o texto está sendo produzido. (FIGUEIREDO, 2010, p. 128-129).⁸⁰

Pode-se afirmar, assim, que as escolhas linguísticas de quem mobiliza a língua na escrita criam um padrão que funciona no sentido de estabelecer o gênero escolhido. Dessa forma, ainda que as variáveis de registro não estejam no estrato do gênero, eles funcionam no sentido de formatar o gênero, visto que “a combinação das variáveis de registro e as escolhas linguísticas feitas dentro de cada uma dessas variáveis parece progredir em etapas, gerando uma estrutura orientada para objetivos que caracteriza gêneros.” (Id., 2010, p. 129)⁸¹.

⁸⁰ As the three register variables (field, tenor and mode) do not have their own forms of expression (words or structures), they have to make use of the lexico-grammatical structures from language, and this is done in two ways: first, by making certain linguistic choices much more likely than others, so that when we read or hear a text certain patterns start to emerge in a non-random way, in what Martin calls ‘probabilistic realization’ [...] Second, the register categories take over a small number of linguistic choices as their own, in what Martin calls ‘indexical realization’, that is, certain linguistic choices, once made by the text producer, lead the hearer/reader to immediately identify the register in which the text is being produced. (FIGUEIREDO, 2010, p. 128-129).

⁸¹ The combination of the register variables and the linguistic choices made within each of these variables seems to progress in stages, generating a goal-oriented structure that characterizes genres. (FIGUEIREDO, 2010, p. 129)

A partir disso, assume-se que as notícias jornalísticas apresentem padrões textuais de registro que, articulados, organizam-se de forma a caracterizar o gênero. Com base nisso, são analisadas, no capítulo cinco, as características do gênero e do registro das notícias produzidas pelos alunos, principalmente porque esses dois aspectos – de gênero e de registro – foram aqueles mais fortemente trabalhados pela professora na Usina do Texto. Compartilha-se, também, a análise textual e contextual apontada por Cabral e Fuzer (2014) que indicam uma possibilidade de análise das variáveis do registro e do gênero sob o viés semântico do texto⁸². Dessa forma, alinham-se algumas conexões entre a implementação do Ciclo de Aprendizagem nos textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar e aponta-se em que medida a Pedagogia de Gêneros contribuiu para que os alunos reconheçam os padrões linguísticos disponíveis para o gênero.

Conforme exposto, a aplicabilidade do Ciclo de Aprendizagem no contexto escolar é o ponto central desta pesquisa, visto que a Pedagogia Baseada em Gêneros tem sido ainda pouco explorada e constituiu-se o ambiente no qual os dados foram gerados. Em suma, os procedimentos de geração e coleta de dados incluem:

- a) planejamento e implementação de um projeto de leitura e de escrita denominado Usina do Texto e orientado metodologicamente pela Pedagogia de Gêneros;
- b) análise da implementação da Usina do Texto a partir dos pressupostos da Pedagogia de Gêneros;
- c) discussão de textos produzidos pelos alunos, escolhidos a partir da frequência dos alunos, ou seja, dos alunos mais assíduos.

Salienta-se que a presente pesquisa, em consonância com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016 e o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP UFRGS), teve seu projeto aprovado com o número CAAE 60021416.0.0000.5347, via parecer favorável (parecer nº 1885254).

⁸² O texto poderia ser analisado a partir das metafunções ideacional (campo), interpessoal (relação) e textual (modo).

4 A PONTA DA PRÁTICA: APLICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

No capítulo anterior, foram descritos os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, quem são os sujeitos envolvidos e os critérios de análise. Neste capítulo, são apresentados a implementação da Usina do Texto, o seu planejamento e a sua aplicação. Desta forma, são descritas as atividades realizadas, além de especificar como as tarefas foram desenvolvidas pelos alunos no momento da ocorrência da Usina do Texto. Para tanto, o capítulo busca contemplar o seguinte objetivo específico da pesquisa: compreender dificuldades e facilidades de leitura apresentadas pelos participantes durante a implementação da Usina de textos (cf. Introdução). Descreve-se, da mesma forma, o funcionamento do Ciclo de Aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero notícia jornalística (cf. Introdução)

4.1 A PONTA DA PRÁTICA: O CICLO DE APRENDIZAGEM NA USINA DO TEXTO

No intuito de detalhar os momentos de ocorrência da Usina do Texto, buscou-se descrever a forma pela qual foram estabelecidos ao longo da sua ocorrência. Assim, os detalhes desdobram-se a partir de dois momentos de aplicação a partir do Ciclo de Aprendizagem, a saber: **preparação para a leitura e leitura detalhada**, com textos de lendas urbanas; e **preparação para a leitura, leitura detalhada, reescrita conjunta, reescrita individual, construção conjunta e escrita autônoma**, com notícias jornalísticas. Os textos foram selecionados no momento do planejamento da Usina e ao longo da sua ocorrência.⁸³

O primeiro momento da Usina do Texto foi destinado às investigações e buscas *on line* relacionadas ao tema escolhido pelos alunos: lendas urbanas. O resultado das consultas evidenciou, no entanto, algumas dificuldades de leitura e de entendimento dos textos lidos na internet. Optou-se, assim, por realizar **leituras detalhadas** dos textos com os alunos, de forma que eles compreendessem os textos lidos coletivamente. O segundo momento foi planejado de

⁸³ A apresentação aqui descrita por etapas é uma escolha didática de descrição, ainda que, muitas vezes as etapas tenham sido sobrepostas no momento da sua aplicação.

forma que os alunos explorassem o gênero notícia, visto que, ao final do ano, os alunos escreveriam um jornal com notícias sobre lendas urbanas, o *Jornal da Usina*⁸⁴.

4.1.1 Planejamento e implementação do Ciclo de Aprendizagem da Usina do Texto

O planejamento e a implementação da Usina do Texto seguiram a metodologia proposta pela Pedagogia de Gêneros a partir do modelo integrado de leitura e de escrita e de interação aluno-professor (cf. capítulo dois, seção 2.3.1). O planejamento envolveu um desencadeamento de atividades que possibilitasse a reflexão dos aprendizes com relação à língua em uso, tanto escrita quanto oral. Além disso, havia a necessidade de que os alunos participassem do projeto Usina do Texto de forma efetiva. Por se tratar de um projeto cuja participação era voluntária, o detalhamento das aulas se voltava também para a “valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.” (BRASIL, 1998, p. 76).

A primeira ação na escola, envolvendo o tema lendas urbanas, foi espalhar pela escola cartazes com a pergunta “*Você sabe o que são lendas urbanas?*”, juntamente com o logo da Usina do Texto⁸⁵. Esta ação tinha como objetivo engajar os alunos em uma atividade que envolvia pesquisas no ambiente virtual, da mesma forma que divulgou a ocorrência da Usina do Texto na escola. Assim, no primeiro encontro, os alunos realizaram buscas na internet e discutiram entre si a resposta para a pergunta.

⁸⁴ É importante ressaltar que a descrição detalhada nesta dissertação foi a segunda fase de ocorrência da Usina. A primeira fase, voltada à escrita de narrativas, não despertou grande interesse dos alunos. A segunda, relativa às produções de notícias, envolveu a comunidade escolar como um todo e desencadeou outros eventos de letramento na escola. Além das notícias, os alunos escreveram e encenaram uma peça de teatro para os alunos menores, intitulada *a loira do banheiro* e encenaram uma adaptação da narrativa *o bolo de Natal*.

⁸⁵ O logo da Usina do Texto, criado pela professora, contribuiu para a construção de uma identidade visual dos alunos com a Usina, que se auto intitularam *usineiros*.



Figura 13: alunos da Usina do Texto realizam pesquisas na sala de informática. (Figura desfocada para o sigilo da identidade dos envolvidos)

Divididos em pequenos grupos, os alunos realizaram as pesquisas acerca do assunto e escolheram o seguinte texto (Figura 14), disponível na *web* para ser impresso e afixado pelos murais da escola, logo abaixo da pergunta (“*Você sabe o que são lendas urbanas?*”), relacionada às lendas urbanas.

*Lendas urbanas, mitos urbanos ou lendas contemporâneas são pequenas histórias de caráter fabuloso, amplamente divulgadas de forma oral, por e-mails ou pela imprensa e que constituem um tipo de folclore moderno. Geralmente são histórias que guardam algumas verdades, mas como são transmitidas através do efeito “telefone sem fio” sofrem distorções grotescas, visto que cada um conta a história da forma que acha mais interessante. Pela falta de provas e pelas alterações que sofrem ninguém fica sabendo ao certo onde começa e onde termina a verdade embutida em uma **lenda urbana**. Mesmo assim, não deixam de ser interessantes e um tanto assustadoras.*

Figura 14: O que são lendas urbanas? (extraída de <http://ahduvido.com.br/50-lendas-urbanas>. Acesso: 11 abr 2016)

O momento que contemplou as buscas sobre as lendas urbanas foi o início de uma discussão sobre o assunto e tinha como objetivo compartilhar com os demais alunos da escola

o objetivo sócio-comunicativo do texto, além de difundir a Usina do Texto pela escola. Neste momento, iniciou-se a **preparação para a leitura**, de forma que os alunos ampliaram o seu repertório acerca do tema e abordaram as características principais dos textos lidos. A **preparação para leitura** ou **desconstrução** do gênero consiste em discussões acerca do texto lido e, assim como previsto por Martin e Rose (2012, p. 148), a **preparação para a leitura** “começa no nível interpretativo de compreensão, com o conhecimento prévio ou o campo que os aprendizes precisam saber para acessar o texto”⁸⁶. Os alunos leram as lendas na internet e escolheram aquelas que mais apreciaram para contar aos colegas. A partir do compartilhamento das histórias, a professora guiou a discussão sobre as características comuns⁸⁷ à maioria dos textos expostos – oralidade, terror, baseadas em relatos e consideradas reais.

A noção de registro (MARTIN; ROSE, 2012) e as suas dimensões de funcionamento na língua foram abordadas: campo (sobre qual assunto eram os textos), relação (os interlocutores envolvidos) e modo (falado ou escrito). Ao explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, foi possível traçar comparações sobre as lendas que os alunos conheciam (modo falado) e os explorados na Usina do Texto (modo escrito, na internet).

Nas aulas seguintes, a professora realizou atividades que contemplaram a leitura (**leitura detalhada**, conforme capítulo dois, seção 2.3) com os textos selecionados pelos alunos. Assim, a professora abordou os aspectos linguísticos dos textos, incluindo o léxico utilizado e o sentido global dos textos. A professora projetou a imagem do texto no quadro para que os alunos a visualizassem e distribuiu cópias para que os alunos pudessem marcá-lo com canetas coloridas. A professora lia as passagens e direcionava as perguntas a um aluno, de forma que ele pudesse contribuir e elaborar a sua própria resposta.

O texto trabalhado na **leitura detalhada**, *Os meninos verdes* (Figura 17), foi selecionado pelos alunos e os critérios utilizados foram estabelecidos a partir do nível de dificuldade enfrentado no momento da leitura e no interesse dos alunos em explorar o texto. Os critérios foram estabelecidos conjuntamente com a professora após a **preparação para a leitura**. As palavras em negrito que constam no texto (Figura 17) foram aquelas abordadas na

⁸⁶ The Preparing for Reading “begins at the interpretative level of comprehension, with the background knowledge or field that learners need to know about to access a text.” (MARTIN; ROSE, 2012, p. 148).

⁸⁷ Reis e Lopes (2007, p. 56) esclarecem que a lenda é uma “narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata, pois, de uma reconstrução objectiva e documental de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi transmitido de geração em geração.”

leitura detalhada, conforme planejamento. A cópia entregue aos alunos não apresentava os destaques, pois eles realizavam suas marcações a partir dos apontamentos da professora.

Os Meninos Verdes	1
<p>Esse mistério que virou uma lenda urbana, está há um bom tempo passando de geração. E, por isso que em algumas partes do Reino Unido, os camponeses têm o hábito de trancar os poços de suas propriedades quando não estão utilizando. A lenda tem origem numa história que começou, dizem, há muito tempo atrás. Duas notáveis crianças foram descobertas na vila de Woolpit, em Suffolk, Reino Unido. O incidente se deu durante o regime do rei Stephen da Inglaterra (1135-1154), numa época difícil. Os camponeses estavam trabalhando quando as duas crianças, um garoto e uma garota, repentinamente emergiram de um fosso profundo. As pessoas ficaram de olhos arregalados diante do fato.</p>	5
<p>Elas estavam vestidas com roupas de material nada familiar e suas peles eram verdes. Era impossível falar com eles, porque usavam um dialeto desconhecido. Os dois foram levados para o dono do feudo, Sir Richard de Caline. Obviamente, eles estavam tristes e choraram por vários dias.</p>	10
<p>Os pequenos esverdeados se recusaram a comer e a beber qualquer coisa até que alguém ofereceu feijão ainda no talo para eles. Eles sobreviveram comendo feijão por vários meses. Mais tarde eles começaram a comer pão. O tempo passou, o pequeno e esverdeado garoto entrou em depressão, adoeceu e morreu. A garota adaptou-se melhor a sua nova situação. Ela aprendeu a falar inglês e gradualmente sua pele foi perdendo a cor verde. Mais tarde se tornou uma saudável jovem e se casou.</p>	15
<p>Ela era sempre perguntada sobre seu passado e de onde tinha vindo, mas tudo que falava só fazia aumentar o mistério sobre suas origens. Explicava que seu irmão e ela tinham vindo de “uma terra sem sol”, com um perpétuo crepúsculo. Todos os habitantes eram verdes. Ela não tinha certeza exata onde se localizava sua terra. Ainda, ela chamava de “Luminous” a outra terra, que era cruzada por um “rio considerável” separando o mundo deles.</p>	20
<p>Também são inexplicáveis como as crianças apareceram naquele fosso. A garotinha disse que ela e seu irmão estavam procurando o rebanho do pai e seguiram por caverna escutando o som dos sinos. Vagaram na escuridão por um longo tempo até que acharam uma saída; de repente, eles ficaram cegos por um clarão de luz.</p>	25
<p>A luz do sol e a temperatura diferente deixaram-nos cansados; eles estavam descansando quando ouviram vozes, e tentaram fugir. Entretanto, não tiveram tempo de se mover da boca do fosso onde foram descobertos. As fontes originais dessa história são William de Newburgh e Ralph de Coggeeshall, dois cronistas ingleses do século 12.</p>	30
<p>Muitas explicações têm aparecido para o enigma das crianças verdes. Uma das teorias sugeridas é que as crianças eram imigrantes flamengas que sofreram perseguição. Seus pais teriam sido mortos e o garoto e a garota se esconderam na floresta. Esta ideia explicaria as roupas diferentes, mas não esclarece o fato das crianças falarem uma língua desconhecida, embora alguns habitantes locais achassem que era uma corruptela de flamengo.</p>	35
<p>Outros sugerem má nutrição ou o envenenamento por arsênico como a causa da pele verde. Também havia um rumor que um tio tentou envenenar as crianças, mas isso nunca foi confirmado. No entanto, outras pessoas, como o astrônomo escocês, Duncan Lunan, sugeriam que as crianças eram alienígenas enviados de outro planeta para a Terra.</p>	40
<p>De acordo com outras teorias, as crianças vieram de um reino subterrâneo ou, possivelmente, de outra dimensão. Poderiam as crianças verdes de Woolpit ter vindo de um mundo paralelo, um lugar invisível ao olho nu? É importante lembrar que a garota disse que “não havia sol” no lugar de onde ela teria vindo. Disto se pode deduzir que ela habitava de um mundo subterrâneo. A verdadeira origem das crianças nunca foi descoberta e este caso continua um mistério. Entre as teorias, a que ficou mais famosa entre os camponeses foi a do mundo subterrâneo. Isso fez com eles adotassem o hábito de trancar os poços, pois acreditam ser a passagem desses seres para o nosso mundo. Essa lenda já foi mais difundida pelo Reino Unido,</p>	45

hoje se restringem há algumas regiões rurais. Hora ou outra, aparece uma cabra mutilada ou com ferimentos incomuns e a lenda volta a ganhar força. Texto disponível em http://ahduvido.com.br/50-lendas-urbanas ⁸⁸	50
---	----

Figura 15: Texto utilizado na *leitura detalhada*

Para desenvolver a **leitura detalhada**, a professora seguiu a interação professor-aluno prevista por Martin e Rose (2012) cuja sequência é a **preparação, foco, identificação, afirmação e elaboração**. A **preparação** consistiu na leitura de um trecho destacado (“*A lenda tem origem numa história que começou, dizem, há muito tempo atrás*” linhas 4-5); o **foco** salientou um aspecto do texto (a professora abordou, oralmente: “*nessa frase, diz quando a história se originou. Quando foi?*”); a **identificação** ocorreu quando o aluno apontou o aspecto salientado pelo professor (aluno: “*há muito tempo atrás*”); a **afirmação** foi a resposta positiva da professora (“*Ótimo. Marquem **há muito tempo atrás**, linha 5*”.); finalmente, a **elaboração** ocorreu quando o aluno expandiu seu conhecimento a partir da sequência de leitura (*professora: “qual outra forma de dizer há muito tempo atrás?” Aluno: “Há muitos anos.”*). Desta forma, a fase de **elaboração** teve como objetivo principal a ampliação do domínio do conhecimento linguístico por parte dos alunos. Neste exemplo específico, a professora ainda abordou a forma da escrita do verbo *haver* e a sua conjugação.

Todas as palavras em negrito (cf. Figura 15) foram abordadas na leitura detalhada, e muitos aspectos importantes no desenvolvimento do texto foram salientados. A **leitura detalhada**, de acordo com Martin e Rose (2012) deve contemplar o auxílio do professor no momento da leitura e a expansão vocabular e semântica do gênero abordado. A **elaboração**, conseqüentemente, ocorre quando o aluno reconhece e controla o campo do texto e consegue incorporar a linguagem desenvolvida.

Neste sentido, o planejamento é crucial no desenvolvimento da atividade de **leitura detalhada**, visto que o professor deve identificar as passagens que considera mais importantes para serem trabalhadas em sala de aula. O professor precisa identificar quais aspectos do texto os alunos apresentariam dificuldade, caso nenhum suporte fosse destinado a eles no momento da leitura. Na ocasião da aplicação da Usina do Texto, cada passagem escolhida foi relacionada com os excertos anteriores de forma que o sentido global do texto emergisse a partir das relações existentes em cada passagem. Isso ficou particularmente claro nas passagens: “*Muitas*

⁸⁸ O texto foi mantido em seu formato e escritas originais.

explicações têm aparecido para o enigma das crianças verdes. Uma das teorias sugeridas é...” (linhas 36-37), “*Outros sugerem...*” (linha 42), “*Também havia um rumor...*” (linha 43), “*outras pessoas, como o astrônomo escocês, Duncan Lunan, sugeriam...*” (linhas 44-45), “*De acordo com outras teorias...*” (linha 46), “*Entre as teorias, a que ficou mais famosa...*” (linha 51), pois indicam o caráter oral dos textos veiculados na sociedade da época em que o texto circulou e que perdura até os dias atuais.

Além disso, buscou-se direcionar as questões para cada aluno individual e oralmente para que cada um pudesse participar da aula. A cada resposta, a professora estabelecia uma resposta com *feedback* positivo, caso a resposta estivesse correta. Caso a resposta não fosse aquela esperada, a professora procurava parafrasear, de forma a encorajar os alunos a responder corretamente. A cada retorno oral, os alunos marcavam em seu texto a expressão discutida, anotavam sinônimos possíveis e estabeleciam relações com a estrutura do texto. Após esta atividade, os alunos iniciaram discussões acerca do texto e, divididos em grupos, responderam oralmente às questões propostas, de acordo com o Quadro 7.

Com base na leitura realizadas, nas informações compartilhadas com os colegas da Usina e a professora, discuta com seus colegas as questões abaixo.

1. A quem é atribuído a autoria do texto?
2. Em que ano a estória teria sido escrita?
3. Por que não existe certeza sobre a data da estória?
4. O texto foi primeiramente falado ou escrito?
5. Em que meio ele foi usado para ser veiculado na sociedade?
6. Onde o texto foi veiculado atualmente?
7. Quem são os potenciais leitores do texto?

Quadro 7: Perguntas norteadoras da leitura detalhada.

A partir da atividade proposta (cf. Quadro 7), buscou-se discutir em qual contexto sócio-comunicativo o texto foi produzido. Primeiramente, explorou-se a autoria do texto, que é desconhecida; também se discutiu a incerteza da época em que foi escrita ou contada pela primeira vez e, por fim, quem são os interlocutores atuais (leitores do *site*) e em que meio ele está disponível (escrito ou falado). Desta forma, exploraram-se as noções de campo, relação e modo.

Após as leituras das lendas, iniciou-se o segundo momento de aplicação do Ciclo de Aprendizagem: com as notícias jornalísticas. A sequência desenvolvida compreendeu a **preparação para a leitura** e a **leitura detalhada** de duas notícias, **reescrita conjunta**, **reescrita individual**, **construção conjunta** e **escrita autônoma**, respectivamente.

O primeiro texto lido pelos alunos foi a notícia intitulada “*Médica morre após ser baleada durante assalto em Porto Alegre*” (cf. Quadro 8), veiculada nas mídias impressas e *on line*⁸⁹. Na versão impressa e entregue aos alunos para as suas anotações e marcações, aparece a foto da médica (cf. Anexo 4).

A **preparação para a leitura** ou **desconstrução do gênero** foi iniciada com a discussão sobre o texto, abordando-se em qual mídia foi veiculado. Os alunos perceberam prontamente que se tratava de uma notícia *on line*, pois identificaram os símbolos de compartilhamentos em redes sociais. Neste momento, discutiu-se qual é objetivo sócio-comunicativo das notícias que, de acordo com a Martin e Rose seria a relatar eventos (cf. Seção 1.2.1). Explorou-se, a partir disso, se todos os eventos se tornam notícias, quem escreve as notícias que os alunos leem (notícia sobre famosos, na sua maioria), como é o *layout* das notícias (foto, texto, logo de compartilhamento da rede social). A noção de núcleo (título ^ *lead*) foi compreendida pelos alunos, então explorou-se a noção de título e subtítulo, além das expansões de informações dadas a partir de um título cuja função seria a de chamar a atenção do leitor para acessar a notícia.

A análise do gênero segue o proposto pela Escola de Sidney e a estrutura de fases proposta por White (1998): o título e o *lead* da notícia, que constituem o seu núcleo. Os parágrafos são os satélites independentes que retomam e expandem as informações contidas no núcleo.

⁸⁹ Notícia disponível em http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/08/noticias/brasil/3966188-medica-morre-apos-ser-baleada-durante-assalto-em-porto-alegre.html. Acesso em 12 de março de 2017.

Etapas do gênero		Texto
Núcleo	Título	Médica morre após ser baleada durante assalto em Porto Alegre
	Lead Quem ^ o que	Graziela Müller Lérias, 32 anos, estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens abordaram o veículo.
	Satélite 1 Retoma o ocorrido em detalhes Quem ^ o que ^ quando ^ o que ^ onde	A médica Graziela Müller Lérias, 32 anos, morreu às 4h40 desta segunda-feira (15) após ser baleada durante um assalto em Porto Alegre neste domingo (14). Ela não resistiu aos ferimentos e morreu no Hospital Cristo Redentor.
	Satélite 2 Como	Graziela estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens armados se aproximaram e tentaram abrir a porta do veículo. Logo em seguida abriram fogo, atingindo a vítima.
	Satélite 3 Como ^ o que	As duas conseguiram descer do carro. Graziela foi levada em estado gravíssimo para o Hospital Cristo Redentor, onde acabou morrendo. Os bandidos conseguiram fugir com o veículo da médica.
	Satélite 4 Descrição das ações dos familiares e amigos.	Ainda na noite de domingo, familiares de Graziela iniciaram uma campanha nas redes sociais para pedir doações de sangue para a médica. No entanto, a vítima, que passou por cirurgia, não resistiu.
	Satélite 5 Confere voz à entidade representativa de classe a qual a médica pertence e expõe a situação de violência no estado.	Após a confirmação da morte, o Sindicato Médico do Rio Grande do Sul divulgou nota manifestando 'dor e revolta'. "O Sindicato Médico do RS (SIMERS) manifesta dor e revolta diante da morte brutal da médica Graziela Muller Lérias, 32 anos, vítima da violência que atinge níveis insuportáveis no Estado, principalmente em Porto Alegre. A categoria está em luto. A direção da entidade reforça que a perda da jovem reflete um problema generalizado que afeta todos os gaúchos", diz o texto publicado.

Quadro 8: Análise do gênero notícia

A **leitura detalhada** realizada com o texto do Quadro 8 envolveu os seguintes passos: a identificação dos elementos presentes em notícias, a saber: quem, o que, quando, onde e como (cf. Seção 1.2.1). Além desses elementos, os alunos, com canetas coloridas, marcaram os ângulos/pontos de vista de autoridades. Os alunos realizaram marcações em seus textos à procura desses traços textuais. Além de ser um gênero mais conhecido visual e culturalmente pelos alunos, o texto é mais acessível no que concerne a expressões que representem problemas para o entendimento global do texto.

Médica morre após ser baleada durante assalto em Porto Alegre

15/08/2016 - 10h15 - Atualizado em 15/08/2016 - 10h15



Graziela Müller Lérias, 32 anos, estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens abordaram o veículo.

Foto: Reprodução Aníbal Passos



Graziela foi baleada durante um assalto em Porto Alegre.

A médica Graziela Müller Lérias, 32 anos, morreu às 4h40 desta segunda-feira (15) após ser baleada durante um assalto em Porto Alegre neste domingo (14). Ela não resistiu aos ferimentos e morreu no Hospital Cristo Redentor.

Graziela estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens armados se aproximaram e tentaram abrir a porta do veículo. Logo em seguida abriram fogo, atingindo a vítima.

As duas conseguiram descer do carro. Graziela foi levada em estado gravíssimo para o Hospital Cristo Redentor, onde acabou morrendo. Os bandidos

conseguiram fugir com o veículo da médica.

Ainda na noite de domingo, familiares de Graziela iniciaram uma campanha nas redes sociais para pedir doações de sangue para a médica. No entanto, a vítima, que passou por cirurgia, não resistiu.

Após a confirmação da morte, o Sindicato Médico do Rio Grande do Sul divulgou nota manifestando "dor e revolta". "O Sindicato Médico do RS (SIMERS) manifesta dor e revolta diante da morte brutal da médica Graziela Müller Lérias, 32 anos, vítima da violência que atinge níveis insuportáveis no Estado, principalmente em Porto Alegre. A categoria está em luto. A direção da entidade reforça que a perda da jovem reflete um problema generalizado que afeta todos os gaúchos", diz o texto publicado.

USINA DO TEXTO



Figura 16: Leitura detalhada realizada por um aluno da Usina do Texto

A convenção de cores para marcar o texto fora estabelecida da seguinte maneira: amarelo: *quem*, vermelho: *o que*, azul: *quando*, rosa: *onde*, verde: *como* e marrom: *versões oficiais e/órgãos representativos de classes*. Observa-se, na Figura 16, que o aluno adicionou outra cor (laranja), que indica, talvez, a construção da concepção de retomada de ideias ao longo do texto. Neste sentido, a concepção de satélites foi desafiadora⁹⁰; a consciência textual necessária para entender a ideia de retomada de sentido ao longo do texto a partir das informações contidas no núcleo estava um pouco além do que os alunos conseguiriam compreender. Buscou-se, dessa forma, mostrar aos alunos, durante a **leitura detalhada** do texto lido, as marcas presentes no núcleo que são retomadas nos satélites, a saber: quem, o que, quando, onde, por que e como, conforme proposto por White (1998, cf. Seção 1.2.1).

A leitura detalhada foi desenvolvida considerando a sequência de **preparação, foco, identificação, afirmação e elaboração** considerando as marcas textuais de cada satélite. No título, *lead* e nos satélites da notícia, por exemplo, exploraram-se as formas que o texto apresenta sobre quem a notícia relata os acontecimentos (*médica, Graziela Müller Lérias, a médica Graziela Müller Lérias, Graziela*). A **preparação** consistiu na leitura da notícia; o **foco** salientou sobre quem é o relato do texto; a **identificação** ocorreu através do destaque com marcadores coloridos no texto e a **elaboração** ocorreu por meio de contribuições orais dos alunos⁹¹.

Em cada satélite, aspectos relevantes ao desenvolvimento do gênero foram destacados no momento da **leitura detalhada**, como o refinamento e a descrição do ocorrido (o que, como e onde aconteceu), as consequências (se alguém foi preso) e discursos dos envolvidos (familiares, autoridades, órgãos representativos). Outras noções, como confiabilidade da notícia, também foram discutidas, principalmente aquelas circulantes nas redes sociais, em que o leitor não dispõe de mecanismos que indiquem se a notícia é ou não verdadeira.

A próxima etapa, prevista pelo Ciclo de Aprendizagem e proposta na Usina do Texto foi a **reescrita conjunta**. Os alunos, coletivamente e com a supervisão da professora, reescreveram uma passagem da notícia trabalhada, usando o computador e o projetor de vídeo.

⁹⁰ A professora estava construindo a ideia de frase e período com os alunos, que ainda apresentavam a escrita sem nenhuma pontuação até o final do texto. Assim, a abstração necessária para compreender o conceito de parágrafo e satélite apresentou-se como um dos maiores desafios desta aula.

⁹¹ Conforme estabelecido por Martin e Rose (2012), é importante expandir o vocabulário dos alunos. Dessa forma, as perguntas direcionadas aos alunos foram relativas à futura escrita deles, como: *caso você fosse escrever uma notícia, qual profissão você atribuiria a esta pessoa?*

O trecho escolhido compreendia o título, o *lead* e o primeiro satélite, pois apresentam todas as características relevantes de uma notícia. De acordo com Martin e Rose (2012), é preciso que os padrões discursivos sejam mantidos no momento da reescrita, embora mantenha-se a necessidade de que as ideias sejam propostas pelos alunos, para que eles utilizem a sua imaginação⁹². Os alunos propuseram temas variados das lendas urbanas, que foram projetadas em um quadro branco, de forma que todos os alunos pudessem opinar. A partir de uma chuva de ideias sobre as lendas urbanas, os alunos acordaram em escrever sobre o ataque da loira do banheiro em uma escola de Porto Alegre.

Para facilitar a identificação das fases do gênero, os alunos escreveram diretamente em um quadro, conforme descrito no Quadro 9.

Etapas do gênero		Texto
Núcleo	Título	<i>Aluna morre após ataque de loira em banheiro de escola de Porto Alegre.</i>
	Lead	<i>Stefanny Santos, 12 anos, estava escondida no banheiro para não assistir aula. A aluna estava com a colega, Luiza Antunes, 13 anos, que presenciou o ataque de uma loira, ainda não identificada.</i>
	Satélite 1	<i>A estudante Stefanny Santos, 12 anos, morreu às 14h40 desta sexta-feira, 13 de novembro, após ser atacada em sua escola, na zona Sul de Porto Alegre. Ela foi levada ao Hospital da Restinga, mas não sobreviveu.</i>

Quadro 9: Reescrita Conjunta:

A atividade de **reescrita conjunta** foi uma tarefa que envolveu todos alunos na escrita: enquanto um aluno revezava-se na digitação, os demais contribuía com o desenvolvimento do texto. É neste momento que os alunos se utilizaram dos padrões discursivos levantados na leitura detalhada, como por exemplo, as variadas formas de referir-se à pessoa à qual se refere a notícia (“*aluna*”, “*Stefanny*”, “*estudante Stefanny*”). A tarefa de **reescrita conjunta** foi desenvolvida conforme proposto por Butt et. al. (2003) e envolveu toda a turma na atividade de escrita, acompanhada de explorações e discussões acerca do contexto, do significado e das expressões contidas nos padrões textuais lidos.

⁹² Uma das sugestões indicadas pelos autores é que o professor elabore a sua própria reescrita, de modo que ele consiga prever as dúvidas levantadas pelos alunos.

A **reescrita individual**, próxima etapa implementada na Usina do Texto, foi o momento em que os alunos escreveram textos individualmente. Alguns alunos utilizaram-se das ideias lançadas na **reescrita conjunta** (lendas urbanas, personagens e cenários⁹³) como ponto de partida para a sua escrita, outros realizaram pesquisas no intuito de encontrar outras lendas para explorar outras ideias. Abaixo, segue a reescrita individual de uma aluna, baseada na lenda da brincadeira do copo.

Etapas do gênero		Texto
Núcleo	Título	<i>Menino morre depois de jogar a brincadeira do copo</i>
	Lead	<i>Guilherme Francisco da Silva, morreu em um acidente de carro depois de jogar a brincadeira do copo com amigos.</i>
	Satélite 1	<i>Guilherme Francisco da Silva, de 18 anos, estudante de medicina, morre em acidente de carro na AV. Pedro Gonçalves, dia 24 de novembro, às 9 horas. Os bombeiros chegaram no local às 10 horas e viram o corpo do Guilherme.</i>

Quadro 10: Reescrita Individual

A **reescrita individual** seguiu a mesma proposta de **reescrita conjunta**, ou seja, de escrever textos que apresentassem o título, o *lead* e um satélite. O primeiro aspecto importante com relação à escrita foi que o aluno compreendeu a lenda urbana – brincadeira do copo – e apropriou-se das leituras para desenvolver a notícia. Além disso, pode-se afirmar que o estudante compreendeu gênero proposto ao reconhecer aspectos relevantes à escrita de notícias (quem, o que, quando, como e onde ocorreram os fatos).

Nas atividades de reescrita individuais e coletivas, os alunos utilizam-se do texto lido para explorar as suas habilidades escritas, percorrendo o caminho da leitura para escrever textos que sigam os padrões do gênero abordado. Assim, é importante ressaltar a relevância da atividade no desenvolvimento da escrita, principalmente para aquelas cujo letramento está abaixo do ideal. Ainda que a atividade tenha sido relevante a todos os alunos, aqueles com maiores dificuldades também conseguiram realizar as atividades.

⁹³ Ainda que os textos sejam notícias, para escrevê-los os alunos precisavam imaginar sobre qual lenda eles escreveriam, quem seriam os envolvidos e onde aconteceu.

Após realizadas as **reescritas conjuntas e individuais**, optou-se por efetivar novamente a **desconstrução do gênero** e a **leitura detalhada** de outra notícia para, então, realizar as **construções conjuntas e construções individuais**, respectivamente. Nesta época, estavam ocorrendo ataques de palhaços em vários locais do mundo, incluindo no Rio Grande do Sul. Dessa forma, o texto selecionado para ser utilizado na Usina tratava sobre esta temática. A lenda urbana envolvendo a temática de ataques de palhaços é muito conhecida dos alunos e apresenta várias versões, tendo sido adaptada para o cinema, sendo um facilitador nas investigações e nas buscas realizadas pelos alunos. A notícia lida e desconstruída pelos alunos foi apresentada conforme a Quadro 11 (versão original no anexo 5).

<i>Título</i>	Palhaço armado com faca persegue crianças no Reino Unido	1
Lead	Ataque ocorre em meio a outros aparecimentos misteriosos de palhaços nos Estados Unidos	
Satélite 1 Quem ^ o que ^ onde ^ o que	Um homem vestido de palhaço e armado com uma faca perseguiu um grupo de crianças em Durham, no Reino Unido. Os estudantes, de idades entre 11 e 12 anos, caminhavam juntos para a escola quando foram confrontados pelo indivíduo, deixando-os extremamente assustados, mas ilesos.	5
Satélite 2 Quando ^ quem ^ versão da autoridade local	O ataque aconteceu nesta sexta-feira, por volta de 8h40 do horário local (4h40 no Brasil). O palhaço usava uma calça de agasalho cinza, sapatos vermelhos, uma blusa colorida e uma máscara. “As crianças chegaram à escola assustadas e angustiadas pelo incidente, mas estamos atualmente tentando localizar esse homem”, afirmou o sargento local Mel Sutherland, ao jornal <i>The Guardian</i> .	10
Satélite 3 Retoma a voz da autoridade	Segundo o oficial, a polícia patrulhou os arredores da escola das crianças, mas acredita se tratar de uma brincadeira que não resultaria em nenhum ferido.	15
Satélite 4 Retoma a voz de autoridade ^ dados oficiais	A polícia suspeita que o homem tenha sido inspirado por outros ataques de palhaços que aconteceram no Reino Unido e nos Estados Unidos nas últimas semanas. Em solo americano, até o final de setembro foram relatados encontros com palhaços misteriosos em pelo menos seis Estados: Carolina do Norte, Carolina do Sul, Alabama, Geórgia e Kentucky.	20
Satélite 5 Quando ^ quem ^ versão da autoridade local	Um homem vestido de palhaço já foi preso em uma mata do Kentucky. Jonathan Martin, de 20 anos, estava de tocaia em um local próximo a um condomínio na cidade de Middlesboro, no meio da madrugada. Segundo o relatório da prisão, ele estava “provocando alarme público” com sua “conduta desordeira”.	25

Quadro 11: Desconstrução do gênero e leitura detalhada.

A **desconstrução do gênero** iniciou com discussões acerca da temática, ou seja, ataques de palhaços no Rio Grande do Sul, Brasil e em outros locais do mundo. Discutiui-se, da mesma forma, em qual mídia o texto fora publicado, as fotos e os símbolos de compartilhamento das

redes sociais (cf. anexo 5). Por fim, questionou-se se os ataques poderiam envolver violência ou eram brincadeiras, visto que as pessoas se vestiam de palhaços; as figuras de palhaços, amedrontadoras, no entanto, indicam que o ataque deveria ser criminoso.

A **leitura detalhada** foi o momento em que a professora abordou como o evento foi descrito, sendo cada satélite analisado com relação à função em que exerce na notícia trabalhada. Além da análise das fases apresentadas no texto, a compreensão detalhada do texto envolve a leitura compartilhada de fraseados que foram identificados pelos alunos. Neste momento, os alunos usaram seus marcadores coloridos para destacar no texto as seguintes informações: título, *lead*, o que aconteceu, onde aconteceu, quando aconteceu e versões oficiais.

Dessa forma, os alunos liam um satélite por vez e discutiam em grupos (Figura 16) quais aspectos deveriam marcar. Convencionou-se que, para cada aspecto, os alunos usariam uma cor diferente: usaram vermelho para as versões oficiais, então marcaram com esta cor os trechos correspondentes, por exemplo. Ao discutir tais recursos linguísticos, abordou-se a noção de discurso direto e indireto, de difícil compreensão pelos alunos. Ainda que conseguissem entender o que estava sendo explicado no texto, os alunos perdiam o referencial de quem era a voz dentro da notícia, como por exemplo, no trecho “*Segundo o oficial*” (linha 15); além disso, muitos alunos não conseguiam retomar que o oficial era o Sargento citado no satélite anterior, conforme detalhado no trecho “As crianças chegaram à escola assustadas e angustiadas pelo incidente, mas estamos atualmente tentando localizar esse homem”, **afirmou o sargento local Mel Sutherland**, ao jornal *The Guardian*. (linhas 11-14).

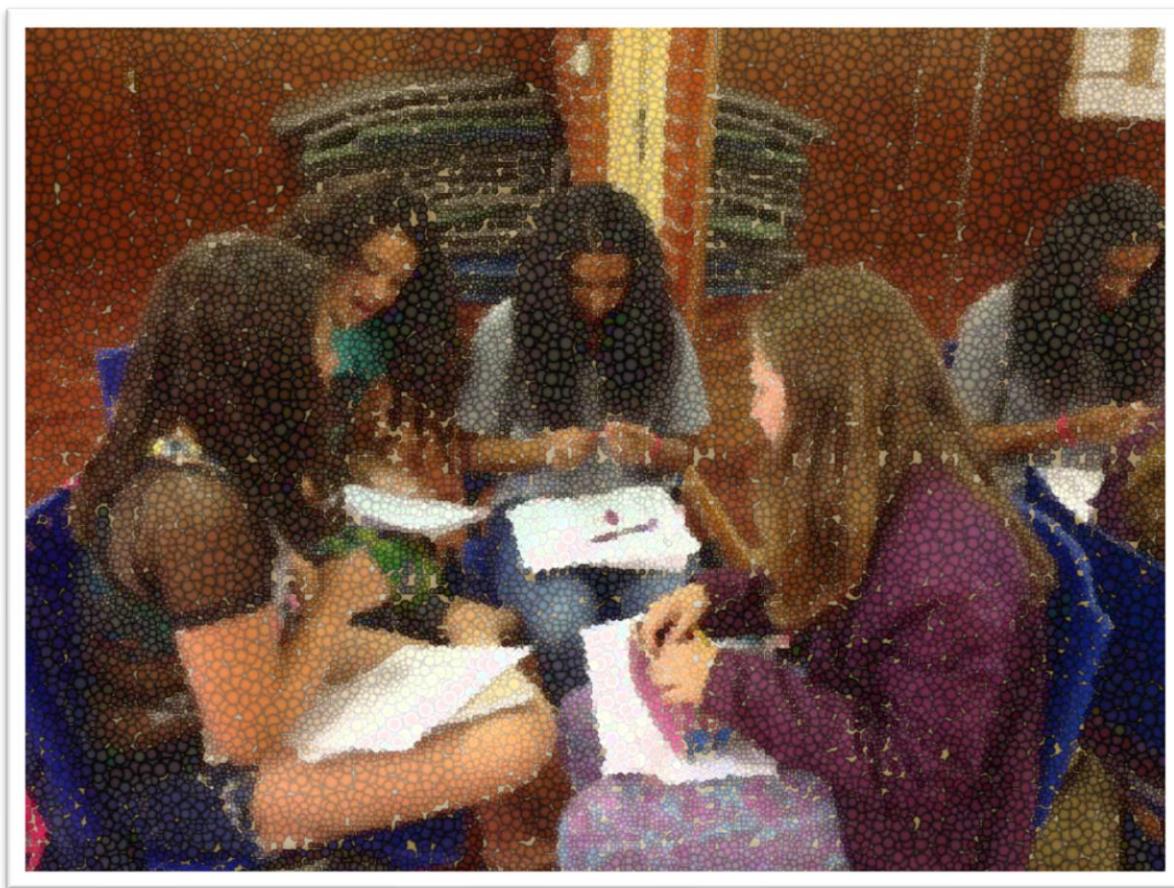


Figura 17: Grupo de alunos realizando marcações no momento da leitura detalhada. (Figura desfocada para o sigilo da identidade dos envolvidos)

A etapa seguinte trabalhada com os alunos foi a **construção conjunta**, desenvolvida com os estudantes divididos em grupos e escrevendo em suas folhas. Cada grupo foi composto por 4 alunos que deveriam escolher uma lenda urbana para escrever a notícia coletivamente. O compartilhamento de ideias e a mobilização de conhecimentos relacionados às leituras e às pesquisas realizadas foi um momento necessário para que os alunos pudessem iniciar as suas produções. A sequência planejada com os alunos fora estabelecida da seguinte forma:

1. Escolha da lenda urbana.
2. Anotações esquematizadas (o que, quem, quando, onde, por que e como) sobre a ocorrência.
3. Escrever um título para a notícia.

O propósito da sequência foi auxiliar os alunos a estabelecer relações entre as leituras sobre as lendas urbanas e mobilizar esse conhecimento para escrever notícias. Ao utilizar essas estratégias, os estudantes conseguiam formular e compartilhar recursos linguísticos utilizados na construção de seus textos. Enquanto os alunos discutiam cada item estabelecido para posterior escrita da notícia, a professora os auxiliava, transitando nos grupos e contribuindo com ideias e estabelecendo alguns acordos com os integrantes dos grupos relacionados à escrita⁹⁴.

Esta etapa foi particularmente importante e seguiu as estratégias propostas por Butt et. al. (2003), com relação às estratégias de estímulo ao trabalho independente dos aprendizes em sala de aula. De acordo com o autor, é necessário que ocorra o monitoramento pelo professor e o apoio coletivo dos colegas em um projeto estruturado com estágios previamente estabelecidos pelo grupo. Outrossim, é importante que se construa uma ligação entre as leituras e as consultas realizadas – sobre as lendas urbanas – e as atividades requisitadas – as escritas de notícias. Diante disso, as atividades de escrita realizadas coletivamente são uma importante etapa do trabalho em sala de aula, pois oferece o suporte necessário e prepara os estudantes para a **construção independente**. Butt et. al. (2003) acrescentam, sobre isso, que

Ao longo do Ciclo de Ensino e de Aprendizagem, o professor monitora o progresso dos alunos. Se necessário, o professor retorna para as atividades mais estruturadas e sustentadas até que os alunos estejam preparados para empreender o trabalho independente novamente. Quando estudantes estão trabalhando independente, é possível avaliar qual aprendizagem de língua eles alcançaram através da participação no ciclo.⁹⁵ (op. cit., p. 267).

Assim, o monitoramento sobre o qual os autores colocam ocorreu de forma contínua ao longo da Usina do Texto. A Pedagogia de Gêneros aplicada na Usina foi adaptada às necessidades particulares do grupo, que demandou novamente uma abordagem dos macros elementos em nível semântico do texto, que são, conforme Butt et. al. (op. cit.), a textura de um texto, ou seja, “as cadeias” de significado que contribuem para a coesão; e a estrutura textual,

⁹⁴ Alguns alunos não aceitavam que o colega fosse responsável pela escrita, por exemplo. Acordava-se, então, que os alunos revezavam-se na escrita dos textos de forma igualitária.

⁹⁵ Throughout the cycle of teaching and learning, the teacher monitors the student progress. As necessary the teacher returns to more structured and supported activities until students are ready to undertake independent work again. When students are working independently, it is possible to assess what language learning they have achieved through participation in the cycle. (BUTT, et. al., 2003, p. 267).

“que compreende os padrões e os estágios ou fases que realizam determinada função nos textos completos.” (op. cit., p. 262). Além disso, ressalta-se a necessidade de replanejamento ao longo do processo, que envolve avaliar o desenvolvimento e a implementação do Ciclo de Aprendizagem.

As produções coletivas, após escritas em papel e lidas pela professora, que sugeriu alterações, foram digitadas na plataforma *google drive*, de forma que a docente acompanhava a escrita no momento em que acontecia. O letramento digital⁹⁶ foi parte significativa da Usina do Texto, pois, neste momento, os alunos aprenderam alguns aspectos formais da escrita digitalizada, como a usar letra maiúscula, espaçamento, acentos, pontuação, etc. no editor de texto. Os alunos também reconheceram que o programa sublinhava as palavras escritas incorretamente, indicando aos alunos que havia uma incorreção. No começo, os estudantes não compreendiam tal indicação, mas, após perceberem a função da ação, procuravam a professora para entender o motivo pelo qual o erro ocorria. Os textos caracterizaram-se por serem pouco extensos, mas foi possível observar a melhora da escrita desenvolvida. A **Notícia A**, produzida coletivamente por três alunas (cf. Quadro 12).

<i>Título</i>	<i>Fantasma pede carona para taxista</i>	<i>1</i>
Lead	<i>Gabriel Alves Silva, 20 anos, taxista, deu carona para uma mulher até o cemitério, onde ela sumiu.</i>	2 3
Satélite 1	<i>Gabriel Alves Silva, 20 anos, taxista, deu carona na rua Francisco Terres para uma mulher. Segundo Gabriel, ela pediu que a levasse até o cemitério da Vila Nova, em Porto Alegre.</i>	4 5 6
Satélite 2	<i>Gabriel relatou que, quando chegou ao cemitério, a mulher tinha sumido. O taxista, então, ligou para seu chefe para relatar o que aconteceu e o chefe pediu para ele entrar no cemitério para verificar se a mulher estava lá. Gabriel alega que viu o túmulo da mulher e ele percebeu que a mulher estava morta.</i>	7 8 9 10 11
Satélite 3	<i>De acordo com a Brigada Militar, eles disseram que já tinha acontecido relatos iguais mas não existia prova desse assunto.</i>	12 13

Quadro 12: Notícia produzida coletivamente – **Notícia A**

⁹⁶ Nesta dissertação, entende-se letramento digital conforme exposto por Buzzato (2003, s/p.): “um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. [...] Inclui a habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as “normas” que regem a comunicação com outras pessoas através do computador.” (Apud ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 301).

A atividade subsequente à **construção conjunta** da notícia foi a **construção individual**, momento em que os alunos escreveram a sua notícia individualmente. Após as correções indicadas pela professora em sua primeira versão, o texto foi reescrito (**Notícia B**, cf. Quadro 13) diretamente no *google drive*. Abaixo, segue uma notícia produzida na Usina.

<i>Título</i>	<i>Palhaço ataca novamente no Parque Aquático</i>	<i>1</i>
Lead	<i>Homem vestido de palhaço rapta criança e mata ela em Parque Aquático de Porto Alegre.</i>	
Satélite 1	<i>Cláudia Pereira, de 10 anos, foi em um passeio da escola no Parque Aquático. Cláudia estava em uma das piscinas do Parque quando um homem, vestido de palhaço a chamou para pedir uma informação. Minutos depois, colegas escutam gritos e a professora, achou Cláudia atrás do banheiro morta, com o peito aberto.</i>	5
Satélite 2	<i>A tragédia aconteceu dia 13 de abril em uma tarde de quinta-feira. Os colegas e professores ficaram chocados com o acontecimento.</i>	10
Satélite 3	<i>De acordo com as testemunhas, os visitantes do Parque Aquático disseram que o palhaço era um homem que trabalhava em um circo que não existe mais. Ele tinha muitas passagens pela polícia, todas eram de roubo de órgãos. Ele matava a vítima e tirava os órgãos para vender. Polícias resolveram não revelar o nome do homem vestido de palhaço.</i>	15
Satélite 4	<i>O homem vestido de palhaço foi preso em sua casa, 3 dias depois de matar a vítima Cláudia Pereira. Vizinhos afirmam que o palhaço chegou em sua casa com um caminhão com isopores, quando os policiais abriram os isopores só havia órgãos.</i>	
Satélite 5	<i>O advogado do palhaço, afirmou que ele matava as pessoas e tirava os órgãos por não saber o que estava fazendo. Ele alegou que seu cliente é desequilibrado emocionalmente.</i>	20

Quadro 13: Notícia produzida individualmente – **Notícia B**

As notícias A, produzida coletivamente, e B, escrita individualmente, são analisadas no capítulo cinco, juntamente com outros textos produzidos pelos alunos na Usina do Texto. Um dado importante com relação à escrita individual reside na escolha da lenda urbana na retextualização⁹⁷: das nove notícias produzidas, 6 são sobre ataques de palhaços (duas são sobre bonecos malditos – bonecos que atacam sem explicação e outra sobre a Maria Degolada – mulher degolada pelo marido e conhecida por ter ocorrido na cidade de Porto Alegre). A prevalência de produções sobre o tema *ataques de palhaços* pode ser explicada por vários fatores: maior conhecimento dos alunos sobre o tema, visto que fora amplamente divulgado nas

⁹⁷ Retextualização consiste na produção de um texto a partir de outro, chamado texto-fonte. De acordo com Santos (2016, p. 17), a retextualização “constitui-se na produção de um novo texto a partir de um ou mais texto(s)-fonte” de forma que “por meio de atividades de leitura e escrita, os aprendizes interagem com o novo campo de conhecimento e apropriam-se da linguagem.”

mídias *on line*, impressa e televisiva; interesse dos alunos sobre a temática; influência da leitura realizada da notícia *Palhaço armado com faca persegue crianças no Reino Unido*, resultando em um maior domínio do gênero, ou todos esses fatores conjuntamente convergiram para a que a maioria dos alunos optassem pelo mesmo tema. Ressalta-se, dessa forma, a importância da leitura no processo de escrita dos alunos na escola.

Em termos de registro, o texto produzido sugere que os alunos dominam o assunto sobre o qual escreveram (campo); compreenderam que havia um leitor em potencial envolvido (relação), visto que as notícias seriam publicadas no Jornal da Usina, e previram, através da escrita, que o leitor não sabia do assunto abordado. Por fim, desenvolveram a escrita com as suas características peculiares em suas produções (modo). Esta discussão é desenvolvida em detalhes no capítulo cinco, ao abordar-se a compreensão dos textos e a discussão dos resultados da implementação da Usina do Texto.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são trazidos dados relacionados à implementação do Ciclo de Aprendizagem e discutidos resultados dessa implantação de modo a complementar o capítulo quatro, em que se descreveu a sua realização, no âmbito do projeto Usina do Texto. Para tanto, esse capítulo organiza-se em duas seções principais, sendo abordados, na seção 5.1, aspectos relativos à compreensão das produções textuais dos alunos. Os textos produzidos são analisados a partir da noção de registro e de gênero, conceitos abordados na revisão teórica desta dissertação (cf. Capítulo 1, seções 1.2 e 1.2.1, respectivamente), conforme detalhado nos Procedimentos Metodológicos (cf. Capítulo 3, seção 3.1). Complementarmente, na 5.2 são discutidos os possíveis efeitos da aplicação da Pedagogia de Gêneros, através dos Ciclos de Aprendizagem, a partir das leituras realizadas e das escritas das notícias jornalísticas.

5.1 COMPREENSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS

Ao longo do desenvolvimento da implementação do Ciclo de Aprendizagem, alguns aspectos da sua aplicação mostraram-se importantes no processo de letramento dos alunos envolvidos. Imbricada nesse processo, foram mobilizados os conceitos de registro e de gênero. O registro é, dessa forma, abordado a partir das suas variáveis de campo, relação e modo; e como essas variáveis apresentam-se no texto no sentido de caracterizar o gênero notícia (cf. capítulo 1, seção 1.2.1). De acordo com Rose (2014),

Martin (1992) agrupa essas variáveis sociais como registro e propõe um estrato contextual mais abstrato do gênero, que combina as variáveis de registro para atingir os objetivos dos participantes. [...] Relação, campo e modo são identificados no nível do registro e realizados intrinsecamente nas funções interpessoais, ideais e textuais da linguagem, mas entrelaçados ao nível do gênero. (ROSE, 2014, p. 3).⁹⁸

⁹⁸Martin (1992) groups these social variables as register, and proposes a more abstract contextual stratum of genre, that weaves together register variables to achieve participants' goals. [...] Tenor, field and mode are distinguished at the level of register, and realised intrinsically in the interpersonal, ideational and textual functions of language, but woven together at the level of genre. (ROSE, 2014, p. 3).

Esta dissertação dialoga, assim, com o entendimento de registro e de gênero proposto por Martin (1992) e Martin e Rose (2008; 2012) e, conforme estabelecido nos procedimentos metodológicos (cf. capítulo três, seção 3.1) entende que “as três variáveis de registro (campo, relação e modo) não possuem suas próprias formas de expressão (palavras ou estruturas), elas devem usar as estruturas léxico-gramaticais do idioma” (FIGUEIREDO; 2010, p. 128)⁹⁹, sendo por meio dessas estruturas que o registro é realizado. Assim, as variáveis contextuais funcionam no texto e apresentam-se de forma a caracterizar o gênero desenvolvido. Da mesma forma, procura-se entender como o gênero notícia, cujas etapas são caracterizadas por satélites que retomam e expandem as informações apresentadas no núcleo do texto – o título e o *lead* – são desenvolvidas pelos alunos em suas produções escritas.

Nesse sentido, procura-se compreender como as escolhas dos alunos são fundamentais no momento de escrita e em que medida elas são determinadas pelas leituras realizadas ao longo da ocorrência da Usina do Texto. Assim, quatro notícias foram selecionadas para serem analisadas a partir dos estratos do gênero e do registro.

5.1.1 Análise da Notícia 01

<i>Título</i>	<i>Fantasma pede carona para taxista</i>	<i>1</i>
<i>Lead</i>	<i>Gabriel Alves Silva, 20 anos, taxista, deu carona para uma mulher até o cemitério, onde ela sumiu.</i>	
<i>Satélite 1</i>	<i>Gabriel Alves Silva, 20 anos, taxista, deu carona na rua Francisco Terres para uma mulher. Segundo Gabriel, ela pediu que a levasse até o cemitério da Vila Nova, em Porto Alegre.</i>	<i>5</i>
<i>Satélite 2</i>	<i>Gabriel relatou que, quando chegou ao cemitério, a mulher tinha sumido. O taxista, então, ligou para seu chefe para relatar o que aconteceu e o chefe pediu para ele entrar no cemitério para verificar se a mulher estava lá. Gabriel alega que viu o túmulo da mulher e ele percebeu que a mulher estava morta.</i>	<i>10</i>
<i>Satélite 3</i>	<i>De acordo com a Brigada Militar, eles disseram que já tinha contecido relatos iguais mas não existia prova desse assunto.</i>	

Quadro 14: Notícia 01 - escrita conjunta

⁹⁹ [...] the three register variables (field, tenor and mode) do not have their own forms of expression (words or structures), they have to make use of the lexico-grammatical structures from language (FIGUEIREDO, 2010, p. 128).

A notícia 01 tem como texto-base a lenda urbana *Fantasma pede carona* (com variações de nomes: *a morte pede carona*, *a carona da morte*, *mulher de branco pede carona*, etc.) e baseia-se em relatos que descrevem uma mulher de branco ou uma noiva que pede carona para ir a um cemitério e logo em seguida desaparece, em um carro ou em um cemitério. O final da lenda apresenta variações, algumas versões descrevem que a pessoa é reconhecida em uma foto em seu túmulo no cemitério ou o motorista procura a mulher no dia seguinte em sua casa e seus pais relatam que a filha morreu há alguns anos naquele mesmo dia. A partir da leitura da notícia, é possível perceber, na produção escrita, que as alunas se apropriaram das leituras realizadas nas pesquisas e na leitura detalhada das lendas para retextualizá-la em sua notícia. Da mesma forma, a **leitura detalhada de notícias**, bem como a **desconstrução** do gênero as auxiliaram em sua escrita, visto que a proposta de escrita de uma notícia, baseada em uma lenda urbana, fora atendida pelas alunas.

Com relação ao gênero, percebe-se que apresenta aspectos positivos com relação aos critérios contextuais. As etapas estão bem desenvolvidas em satélites e o texto é bem organizado, conforme se observa na análise na sequência.

O título apresenta a informação mais importante do texto “*fantasma pede carona para taxista*” (linha 1), que é retomada, ampliando-a, no *lead* (ampliou o nome do taxista, “*Gabriel Alves Silva, 20, anos*”, linha 2). O *lead*, por sua vez, recicla a informação contida no título, expandindo também onde o fato ocorreu “*em um cemitério*”, (linhas 2-3). Ainda que constem expressões marcadas pela oralidade, como “*deu carona*”, “*sumiu*” (linhas 2-3), o núcleo da notícia foi bem desenvolvido pelo trio de alunas.

A notícia 01 constitui-se por três satélites, o primeiro recicla as informações fornecidas no núcleo. Assim, foram especificados o lugar da carona, como observado no trecho “*rua Francisco Terres*” (linha 4) e o cemitério em que o fato ocorreu “*cemitério Vila Nova, em Porto Alegre*” (linha 6). Por sua vez, o satélite 2 exhibe algumas características de uma narrativa, pois aborda a estória de forma ascendente em seus detalhes. Conforme identificado por Butt et al. (2003, p. 228), “nas narrativas, o suspense criado pela desaceleração da ação e gradualmente aumentando até o ponto de maior perturbação, o ponto de crise.” Da mesma forma, pode-se atribuir esse desenvolvimento a uma resolução na tentativa de engajar o leitor na leitura da

notícia. Outras expressões presentes nos textos são marcadores de narrativas, como “*quando chegou*” (linha 7), “*então*” (linha 8), pois indicam o tempo cronológico do texto.¹⁰⁰

Ressalta-se a tentativa das alunas no investimento autoral e apropriação de vocabulário elaborado como se verifica nos usos de processos verbais “*relatar*” (linha 8), “*verificar*” (linha 9) e “*alega*” (linha 10). O investimento autoral, neste sentido, passa pela apropriação e pelo uso de palavras complexas em textos, tornando-os mais elaborados, além de colocar-se na posição de autor e responsável pelos significados produzidos.¹⁰¹

O último satélite confere voz à autoridade competente, a Brigada Militar, através do uso da circunstância de ângulo: “*eles disseram que já tinha acontecido...*” (linhas 12-13). Este recurso textual fora amplamente discutido na **leitura detalhada**, tendo sido utilizado pela maioria dos alunos que finalizaram as suas produções. Assim, é possível afirmar a importância da leitura detalhada realizada com as notícias ao longo da implementação da Usina do Texto (cf. capítulo 4, seção 4.1.1.), visto que a maioria dos alunos utilizou esse recurso em suas escritas.

Com relação às variáveis de registro, verifica-se que o **modo**, apesar de apresentar marcas de oralidade como em “*taxista, deu carona para uma mulher*” (linha 2) e “*onde ela sumiu*” (linha 3), o texto é apropriado para a escrita. A estrutura informativa predomina ao longo do texto de forma coerente e estruturada. Da mesma forma, pode-se afirmar que o **campo** foi bem desenvolvido, visto que as alunas conseguiram trazer para a notícia o assunto da lenda e apropriaram-se do campo para escrever o seu texto. As escolhas de vocabulário indicam que as alunas compreenderam a forma pela qual a narrativa da lenda desenvolve-se e trazem para a sua produção na escrita, como em “*taxista*” (linhas 2, 4, 8), “*cemitério*” (linhas 3, 6 e 9) e “*túmulo*” (linha 10).

Finalmente, a variável contextual denominada **relação** é bem estabelecida entre as alunas escritoras e os potenciais leitores, visto que a escrita previa a publicação do texto no *Jornal da Usina*. Existe uma distância média entre as escritoras e o público-alvo e uma tentativa de estabelecer uma relação de verdade ao conferir voz à Brigada Militar através do discurso

¹⁰⁰ As notícias não apresentam ordem cronológica em seus acontecimentos, mas uma ordem de relevância no texto, apresentando uma estrutura de pirâmide invertida, do mais para o menos importante, conforme discutido no capítulo 1, seção 1.2.1.

¹⁰¹ De acordo com Filipouski, Marchi e Simões, “a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa impossibilidade de negá-lo. (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 39).

indireto: “*eles disseram que...*” (linha 12). Além disso, o satélite 2 relata os acontecimentos que leva o leitor ao *clímax* do enredo: “*Gabriel alega que viu o túmulo da mulher e ele percebeu que a mulher estava morta*” (linhas 10-122), o que indica que as alunas tentaram engajar os leitores em sua leitura.

A análise do texto é resumida no Quadro 15.

Estratos		Realização	Desenvolvimento
Contexto de Cultura	Gênero	Título	Informação principal
		Lead	Ampliação do título
		Satélite 1	Especifica informação de lugar
		Satélite 2	Enredo dos acontecimentos
		Satélite 3	Ponto de vista da autoridade competente
Contexto de Situação	Registro	Campo	Notícia a partir da retextualização da lenda urbana “Fantasma pede carona” com vocabulário apropriado.
		Modo	Modo escrito com algumas marcas de oralidade e predominância da estrutura informativa.
		Relação	Escritoras e potenciais leitores do Jornal da Usina, com distância média entre os envolvidos. Investimento autoral com tentativa de engajamento dos leitores.

Quadro 15: Detalhamento da notícia 1.

Segue-se, no detalhamento do Quadro 15, a divisão por estratos proposta pela LSF (cf. capítulo 1, seção 1.1) para mostrar como realizam-se na produção das alunas que escreveram a notícia 1. A notícia 02, descrita abaixo segue a mesma análise desenvolvida.

5.1.2 Análise da Notícia 02

<i>Título</i>	<i>Palhaço ataca novamente no Parque Aquático</i>	<i>1</i>
<i>Lead</i>	<i>Homem vestido de palhaço rapta criança e mata ela em Parque Aquático de Porto Alegre.</i>	
<i>Satélite 1</i>	<i>Cláudia Pereira, de 10 anos, foi em um passeio da escola no Parque Aquático. Cláudia estava em uma das piscinas do Parque quando um homem, vestido de palhaço a chamou para pedir uma informação. Minutos depois, colegas escutam gritos e a professora, achou Cláudia atrás do banheiro morta, com o peito aberto.</i>	<i>5</i>
<i>Satélite 2</i>	<i>A tragédia aconteceu dia 13 de abril em uma tarde de quinta-feira. Os colegas e professores ficaram chocados com o acontecimento.</i>	<i>10</i>
<i>Satélite 3</i>	<i>De acordo com as testemunhas, os visitantes do Parque Aquático disseram que o palhaço era um homem que trabalhava em um circo que não existe mais. Ele tinha muitas passagens pela polícia, todas eram de roubo de órgãos. Ele matava a vítima e tirava os órgãos para vender. Polícias resolveram não revelar o nome do homem vestido de palhaço.</i>	<i>15</i>
<i>Satélite 4</i>	<i>O homem vestido de palhaço foi preso em sua casa, 3 dias depois de matar a vítima Cláudia Pereira. Vizinhos afirmam que o palhaço chegou em sua casa com um caminhão com isopores, quando os policiais abriram os isopores só havia órgãos.</i>	
<i>Satélite 5</i>	<i>O advogado do palhaço, afirmou que ele matava as pessoas e tirava os órgãos por não saber o que estava fazendo. Ele alegou que seu cliente é desequilibrado emocionalmente.</i>	<i>20</i>

Quadro 16: Notícia 02 - escrita autônoma

A notícia 02, produzida por uma aluna durante a etapa de escrita autônoma, foi considerada boa em termos de resultado da implementação do Ciclo de Aprendizagem no projeto Usina do Texto. É possível afirmar que o texto desenvolvido responde à proposta estabelecida, pois é uma notícia escrita a partir das leituras realizadas sobre ataques de palhaços, durante as etapas de busca de informações, de **desconstrução** e de **leitura detalhada** das lendas, de acordo com o Ciclo de Aprendizagem e a sua implementação na Usina do Texto (cf. capítulo 4). A lenda urbana envolvendo ataques de palhaços em diferentes lugares do mundo apresenta variadas versões, com as mais variadas finalidades: venda de órgãos, ataques terroristas, assassinato de crianças e até mesmo brincadeiras. Os relatos espalharam-se pelo mundo e chegaram mais fortemente ao Brasil na metade do ano de 2016, alimentados, principalmente, pelas redes sociais¹⁰².

¹⁰² De acordo com informações disponíveis na internet, “o primeiro relato de palhaços aterrorizantes aconteceu na Carolina do Sul, mas nos Estados Unidos o número de detidos por falsas declarações de ataques só cresce. Os acusados até agora pegos vestidos de palhaços eram adolescentes, que decidiram brincar com o caso, que já ganhou ares de lenda urbana. Aqui no Brasil, jovens de São Paulo começaram a fazer os primeiros relatos em redes sociais. Alguns afirmam já ter visto os palhaços e alertam, mas outros questionam a veracidade de fotos e vídeos, que estão sendo postados na rede.” Disponível em <https://br.sputniknews.com/brasil/201610116533727-onda-palhacos-assustadores-ataques-brasil/> (acesso: 29 mar 2017).

Com relação aos estágios do gênero, a notícia 02 apresenta a estrutura de título, *lead* e cinco satélites bem desenvolvidos ao longo da escrita. O título apresenta uma informação “*palhaço ataca novamente no Parque Aquático*” (linha 1). A informação mais relevante, no entanto, é apresentada no *lead* “*homem vestido de palhaço rapta criança e mata ela em Parque Aquático em Porto Alegre*” (linhas 2-3). Finalmente, os satélites retomam e ampliam as informações contidas no núcleo, apesar da inconsistência presente no título (não há explicação, no texto, de quando houve outro ataque, evidenciado pelo uso de “*novamente*”, na linha 1). De fato, o propósito era colocar que o palhaço havia atacado anteriormente, como pode ser constatado no decorrer do texto, nos trechos “*Ele tinha muitas passagens pela polícia, todas eram de roubo de órgãos*” (linhas 13-14) e “*o palhaço chegou em sua casa com um caminhão com isopores*” (linha 18), respectivamente¹⁰³.

No primeiro satélite, são discorridos como e onde o fato ocorreu, além de ampliar quem é a criança, “*Cláudia Pereira, 10 anos*” (linha 4). Além disso, são fornecidas as principais informações de como a sequência de fatos ocorreram, de acordo com a descrição de lugar “*em um passeio da escola no Parque Aquático*” (linhas 4-5), e como aconteceu o fato, “*quando um homem, vestido de palhaço a chamou para pedir uma informação*” (linhas 5-6). A aluna utiliza alguns recursos para levar ao *clímax* do enredo, como se pode verificar na sentença “*Minutos depois, colegas escutam gritos*” (linha 6), para finalizar com o fato mais relevante da notícia: “*Cláudia [está] no banheiro morta, com o peito aberto*” (linha 7).

O satélite 2 adiciona a informação exata de quando aconteceu o fato, no trecho “*aconteceu dia 13 de abril em uma tarde de quinta-feira*” (linha 9), além de trazer o ponto de vista dos colegas e professores, que estão “*chocados com os acontecimentos*” (linha 10). Da mesma forma, no satélite 3, a aluna agrega mais detalhes, ao colocar que o palhaço “*tinha muitas passagens pela polícia*” (linha 13) e de que ele “*tirava os órgãos [das vítimas] para vender*” (linha 14). No satélite 4, igualmente, a aluna adiciona quando o palhaço foi preso e que possuía isopores em sua casa que “*só havia órgãos*” (linha 19). Por fim, no satélite 5, a nova informação apresentada é de que, de acordo com o advogado, o palhaço “*é desequilibrado emocionalmente*” (linha 22). Assim, a aluna explora os recursos contextuais, semânticos e léxico-gramaticais disponíveis em sua escrita, ao utilizar, em cada satélite, um dado novo relacionado ao ocorrido.

¹⁰³ Outra possível explicação para o ponto de vista desenvolvido pela aluna está relacionada às leituras realizadas: como já havia relatos de outros ataques de palhaços, houve novamente outro, neste caso, em um parque aquático.

A sequência em cada satélite apresenta algumas características de narrativa, principalmente relacionadas ao tempo cronológico desenvolvido no texto, como no primeiro satélite, ao utilizar a expressão “*Minutos depois*” (linha 7), embora não predomine ao longo da escrita. Os ângulos da notícia foram bem explorados pela aluna, que abordou as circunstâncias de ângulo no desenvolvimento dos satélites: “*Os colegas e professores ficaram chocados com o acontecimento*” (linha 10), “*De acordo com as testemunhas*” (linha 11), “*Vizinhos afirmam*” (linha 17) e “*O advogado do palhaço afirmou*” (linha 20). Assim, ao explorar os pontos de vista sobre o ocorrido, a aluna estabelece, em sua escrita, a confiabilidade da notícia, pois confere voz aos envolvidos nos fatos. Além disso, é possível afirmar que a escrita engaja o leitor a lê-la até o final, pois a aluna acrescenta elementos que envolvem percepção de quem lê; assim, ao expandir e agregar novos elementos em cada satélite, estimula o leitor a querer finalizar a leitura do texto.

No que diz respeito ao registro da notícia 02, seus aspectos são bem desenvolvidos ao longo da notícia. Em primeiro lugar, a variável contextual **campo** é bem realizada, visto que a aluna se apropria da lenda urbana envolvendo ataques de palhaços, retextualizando-a em sua escrita, bem como demonstra ter se apropriado das leituras e pesquisas realizadas, ao trazer o vocabulário adequado no desenvolvimento da escrita da notícia.

O **modo**, apesar de apresentar algumas marcas de oralidade ao longo do texto como em “*mata ela*” (linha 2), “*foi em um passeio*” (linha 4) e “*ele tinha muitas passagens pela polícia*” (linha 13), apresenta-se apropriado à escrita. Percebe-se, da mesma forma, uma tentativa autoral da aluna na utilização de expressões utilizadas no modo escrito, principalmente relacionado às escolhas dos processos verbais – “*revelar*” (linha 15), “*afirmam/afirmou*” (linhas 17 e 20) e “*alegou*” (linha 21).

Por fim, a variável contextual **relação** foi bem desenvolvida e engaja o leitor em sua leitura ao relatar de forma adequada os fatos ocorridos, ao agregar informações significantes no desenvolvimento dos fatos – como tráfico de órgãos, passagens anteriores pela polícia. Além disso, há uma tentativa de estabelecer os ocorridos como verdadeiros, ao trazer o ponto de vista das testemunhas, dos vizinhos e do advogado do palhaço. Há uma distância média entre a aluna e os seus potenciais leitores, que é a comunidade da escola.

A análise é resumida no Quadro 17.

Estratos	Realização	Desenvolvimento	
Contexto de Cultura	Gênero	Título	Introdução da informação
		Lead	Informação mais relevante
		Satélite 1	Especifica como, onde e quem são os envolvidos
		Satélite 2	Quando ocorreu o fato e traz o ponto de vista de colegas e professores
		Satélite 3	Amplia as informações sobre o palhaço
		Satélite 4	Informa quando o palhaço foi preso e fornece novo dado sobre ele (tráfico de órgãos)
	Satélite 5	Traz o ponto de vista do advogado do palhaço	
Contexto de Situação	Registro	Campo	Notícia a partir da retextualização da lenda urbana sobre a temática de ataques de palhaços
		Modo	Modo escrito com algumas marcas de oralidade e predominância da estrutura informativa.
		Relação	Escritora e potenciais leitores do Jornal da Usina, com distância média entre os envolvidos. Investimento autoral em uma tentativa de engajar os leitores na progressão de informações. Tentativa de estabelecer os fatos como verdadeiros, ao conferir voz a várias pessoas.

Quadro 17: Detalhamento da notícia 02.

5.1.3. Análise da Notícia 03

<i>Título</i>	<i>Palhaço mata torcedor gremista após jogo da Copa do Brasil</i>	<i>1</i>
Lead	<i>O torcedor Jorge Cunha foi encontrado morto em frente a Arena do Grêmio</i>	
Satélite 1	<i>Um palhaço identificado como Leonardo Oliveira de 27 anos, assassinou, Jorge Cunha de 30 anos com um machado, na última quarta-feira, Leonardo apresentava ter problemas mentais. Na tarde de domingo, Leonardo estava trabalhando na cinaleira quando Jorge ameaçou Leonardo que estava em frente ao carro dele, Leonardo surtou e seguiu Jorge durante 3 dias até a quarta-feira, quando Jorge assistia ao jogo Grêmio e Cruzeiro pela Copa do Brasil. Jorge estava saindo do jogo quando Leonardo o atacou e matou e jogou seu corpo na lixeira.</i>	<i>5</i> <i>10</i>
Satélite 2	<i>Segundo os paramédicos, Jorge foi atingido no peito e no braço com o machado. Os moradores também relataram que o palhaço não tinha aparência assustadora. O delegado Eduardo Machado Neto disse: “Medidas serão tomadas para deter os palhaços que aterrosão Porto Alegre”</i>	<i>15</i>
Satélite 3	<i>A partir de quarta-feira que vem, a Brigada Militar vai fazer uma patrulha por toda cidade com ajuda do Exército brasileiro.</i>	

Quadro 18: Notícia 03 - escrita autônoma

A notícia 03, produzida por um aluno na etapa da **escrita autônoma**, responde à proposta de escrita a partir da lenda urbana sobre ataques de palhaços assustadores. Com relação ao gênero, o texto estrutura-se a partir de um título com a informação mais importante da notícia “*palhaço mata torcedor gremista após jogo da Copa do Brasil*” (linha 1) e expande a informação no *lead*, ao acrescentar o nome do torcedor “*Jorge Cunha*” (linha 2) e o lugar do ocorrido, “*em frente à Arena do Grêmio*” (linhas 2-3).

O texto se apresenta em três satélites, o primeiro evidencia todas as informações pertinentes à notícia: identidade do palhaço “*Leonardo Oliveira, 27 anos*” (linha 4) e da vítima “*Jorge Cunha, de 30 anos*” (linha 5) e como aconteceu o ataque. A descrição do fato complementa as informações do título e do *lead*, ao adicionar mais detalhes, ou seja, o palhaço matou Jorge Cunha “*com um machado*” (linha 5). Nos satélites, o escritor também amplia a informação de como o fato ocorreu, ao escrever que “*Jorge estava saindo do jogo quando Leonardo o atacou e matou e jogou seu corpo na lixeira*” (linhas 8-9) e quando “*na última quarta-feira*” (linha 8). O aluno estabelece onde ocorreu, em uma sequência de fatos, primeiramente em uma “*cinaleira*” (sic, linha 7), e depois quando a vítima “*estava saindo do jogo*” entre Grêmio e Cruzeiro (linha 10). Finalmente, o dado novo adicionado no primeiro parágrafo relaciona-se ao fato de que o palhaço “*matou e jogou [o] corpo [da vítima] na lixeira*” (linha 11).

O segundo e terceiro satélites trazem os pontos de vista de testemunhas e de especialistas. No segundo satélite, o aluno confere voz aos paramédicos, ao descrever que “*segundo os paramédicos, Jorge foi atingido no peito e no braço com o machado*” (linhas 12-13), dos moradores/testemunhas que “*relataram que o palhaço não tinha aparência assustadora*” (linha 12), do delegado que adiciona que “*medidas serão tomadas para deter os palhaços que aterrosão (sic) Porto Alegre*” (linhas 15-16). No último satélite, o aluno traz as consequências do fato a partir da voz das autoridades competentes, ao colocar que “*a Brigada Militar vai fazer uma patrulha por toda cidade com ajuda do Exército brasileiro*” (linhas 15-16). Os satélites 2 e 3 agregam pontos de vista sobre o fato, em uma tentativa de estabelecer os fatos ocorridos como verdadeiros, dos paramédicos, dos moradores, do delegado e da Brigada Militar. Pode-se concluir, dessa forma, que os satélites são bem elaborados pelo aluno ao longo da escrita da notícia.

No tocante ao registro, o aluno explora as relações de campo, relação e modo de forma satisfatória. No que concerne à variável contextual **campo**, este é bem desenvolvido, visto que

o aluno consegue trazer para a sua escrita a temática de ataques de palhaços e contextualiza-a na cidade de Porto Alegre. O aluno traz referência de lugares que reconhece em sua escrita, “*Arena do Grêmio*” (linha 3) em “*Porto Alegre*” (linhas 15-16). Da mesma forma, o aluno utiliza-se adequadamente do vocabulário oriundo das leituras e das investigações, empregando-as em sua notícia.

O **modo**, complementarmente, corresponde à modalidade escrita de notícia em uma tentativa autoral de exploração de palavras que caracterizam o gênero como nos trechos “*um palhaço identificado como*” (linha 4), “*segundo os paramédicos*” (linha 12), “*os moradores também relataram*” (linha 13), e “*medidas serão tomadas*” (linha 15).

Por fim, **relação** foi bem desenvolvida e tenta engajar o leitor em sua leitura ao relatar os fatos no segundo parágrafo, agregando novas informações importantes ao texto – o surto e os problemas mentais de Leonardo (palhaço), a especificação do jogo em que o fato ocorreu e que o corpo da vítima fora jogado em uma lixeira. Além disso, o aluno se coloca na posição de escritor em relação a um leitor em potencial que, conforme estabelecido durante a ocorrência da Usina, seria a comunidade escolar presente na Festa de Natal da Escola.

O quadro 19 apresenta a análise de forma resumida.

Estratos	Realização	Desenvolvimento	
Contexto de Cultura	Gênero	Título	Informação mais relevante
		Lead	Amplia a informação do título
		Satélite 1	Desenvolvimento dos fatos. Adiciona novos fatos sobre o palhaço e de como o ataque ocorreu.
		Satélite 2	Traz o ponto de vista dos paramédicos, dos moradores e do delegado.
	Satélite 3	Consequências do fato e ponto de vista da Brigada Militar.	
Contexto de Situação	Registro	Campo	Notícia a partir da retextualização da lenda urbana sobre a temática de ataques de palhaços.
		Modo	Modo escrito com algumas marcas de oralidade e predominância da estrutura informativa.
		Relação	Escritor e potenciais leitores do Jornal da Usina, com distância média entre os envolvidos. Investimento autoral em uma tentativa de engajar os leitores na progressão de informações. Tentativa de estabelecer os fatos como verdadeiros, ao conferir voz a várias pessoas.

Quadro 19: Detalhamento da notícia 03.

Pode-se notar que a notícia 03 apresenta algumas incorreções ortográficas, ou seja, o aluno ainda se encontra em processo de apropriação da linguagem abstrata. Seria necessário realizar mais atividades de **reescritas conjuntas** e de **construções conjuntas**, para que o aluno conseguisse avançar em sua escrita e conseguisse escrever textos mais complexos em termos de padrão linguístico. Além disso, ressalta-se que o aluno não compareceu ao encontro em que os estudantes realizaram as últimas alterações nos textos para posterior publicação. Dessa forma, a professora estabeleceu que os alunos, em grupos, corrigissem os textos de seus colegas. Nesta dissertação, manteve-se o texto originalmente escrito pelo aluno, sem as correções, da mesma forma que a notícia 04, analisada a seguir.

5.1.4. Análise da Notícia 04

<i>Título</i>	<i>O palhaço mata grupo de adolescentes</i>	<i>1</i>
Lead	<i>Palhaço mata grupo de adolescentes na capital</i>	
Satélite 1	<i>Um grupo de adolescentes foi morto por palhaço, na zona norte de porto alegre no parque germânia. O palhaço atraiu os adolescentes de 14 e 15 anos e os matou.</i>	<i>5</i>
Satélite 2	<i>O palhaço estava com uma blusa de bolinhas coloridas, um sapato vermelho, uma calça roxa, com uma máscara e um balão.</i>	
Satélite 3	<i>O caso aconteceu no dia 13/10/16 a meia noite. De acordo com os pms os corpos foram esquartejados.</i>	<i>9</i>

Quadro 20: Notícia 04 - escrita autônoma

A notícia 04 foi escrita por uma aluna durante a fase de **escrita autônoma** e, da mesma forma que as notícias 2 e 3, apresenta como texto-fonte a lenda sobre ataques de palhaços. Para tanto, responde à tarefa de retextualização, ao utilizar-se da lenda para escrever o texto. Com relação ao núcleo da notícia, o título estabelecido pela aluna, “*O palhaço mata grupo de adolescentes*” (linha 1), emprega o artigo de forma inadequada, mas a informação é ampliada corretamente no *lead*, ao expandir a informação do lugar, “*na capital*” (linha 2).

A notícia 04 organiza-se em 3 satélites, sendo primeiro e terceiro satélites apresentam somente duas sentenças e os satélite dois, somente uma. Em particular, no primeiro, a aluna detalha sobre o ocorrido e quem foram as vítimas, sem, no entanto, especificar quem foram as pessoas e como ocorreu. A única informação específica no primeiro parágrafo refere-se ao lugar do ocorrido, “*na zona norte de porto alegre no parque Germânia*” (linhas 3-4). Por outro lado, o segundo satélite, composto de somente uma sentença, descreve como o palhaço estava

vestido; segundo a descrição, “o palhaço estava com uma blusa de bolinhas coloridas, um sapato vermelho, uma calça roxa, com uma máscara e um balão.” (linhas 6-7).

Por fim, o terceiro satélite informa quando aconteceu, “no dia 13/10/16 a meia-noite” (linha 8), o crime e a versão da autoridade policial ao afirmar que, “de acordo com os pms os corpos foram esquartejados” (linhas 8-9). As informações, no entanto, são escritas de forma superficial ao longo do texto: não se sabe quem é palhaço ou como o fato ocorreu. Conseqüentemente, os três satélites foram, em virtude do exposto, razoavelmente desenvolvidos, visto não haver expansões de informações ao longo do gênero.

No que concerne ao registro, a variável contextual o **campo** é estabelecido, ao evidenciar que a ocorrência de um ataque de um palhaço. Não há, no entanto, maiores referências, além da descrição do palhaço: “o palhaço estava com uma blusa de bolinhas coloridas, um sapato vermelho, uma calça roxa, com uma máscara e um balão” (linhas 6-7). Não há detalhamentos e retomadas das informações ao longo da notícia, prejudicando o fluxo de informações ao leitor. O **modo** corresponde à modalidade escrita, ao trazer algumas expressões características do gênero notícia, como em “o caso aconteceu no dia” (linha 8) e “de acordo com os” (linha 8), com uma estrutura predominantemente informativa de sentenças. Por fim, a **relação** estabelecida fica um pouco prejudicada, ao passo que o aluno, ao omitir muitas informações, não consegue engajar o leitor em sua escrita.

O quadro 21 apresenta a análise de forma resumida da notícia 04.

Estratos	Realização	Desenvolvimento	
Contexto de Cultura	Gênero	Título	Informação mais relevante
		<i>Lead</i>	Amplia a informação do título, ao estabelecer o local.
		Satélite 1	Desenvolvimento dos fatos. Apresenta onde ocorreu e quem foram os envolvidos.
		Satélite 2	Descrição do palhaço.
	Satélite 3	Acrescenta quando o fato ocorreu e confere voz à autoridade.	
Contexto de Situação	Registro	Campo	Notícia a partir da retextualização da lenda urbana sobre a temática de ataques de palhaços.
		Modo	Modo escrito com algumas marcas de oralidade e predominância da estrutura informativa.
		Relação	Escritora e potenciais leitores do Jornal da Usina, com distância média entre os envolvidos. Fraco investimento autoral da escritora, sem expressiva progressão de informações.

Quadro 21: Detalhamento da notícia 04

A escrita da notícia 04 ficou abaixo do considerado ideal, visto que a aluna não explorou o desenvolvimento dos fatos em satélites e na produção autoral. Percebe-se, desta forma, a necessidade de estabelecer mais atividades coletivas, como as **reescritas** e as **construções conjuntas**, para que a aluna conseguisse avançar no seu processo de escrita. Sobre o conhecimento e/ou reconhecimento do gênero notícia, é imprescindível considerar que o ensino é um processo contínuo e apresenta muitas variáveis e, como colocado por Vian Júnior,

O conhecimento sobre gêneros, portanto, é sistemático. Por outro lado, por estarmos tratando de algo abstrato, pois não se pode mensurar ou prever o conhecimento de gênero de cada indivíduo, esse conhecimento é, ao mesmo tempo, complexo e dicotômico, por implicar elementos cognitivos e sociais. (VIAN JÚNIOR, 2002, p. 63).

Por meio da análise estabelecida, foi possível analisar que as escolhas realizadas pelos alunos em suas escritas constroem, em seus textos, significados que estabelecem o gênero notícia. Os textos, instanciados pelo gênero notícia, apresentam-se no arranjo orbital que, conforme proposto por White, apresenta “um núcleo textual central (o título/*lead*, no caso da notícia) e um conjunto de satélites dependentes que atuam para especificar esse núcleo.”¹⁰⁴ (WHITE, 2000, p. 9).

Assim, aqueles alunos que, em seus textos, apresentaram expansões de informações em seus satélites foram aqueles que conseguiram melhor estabelecer as noções de gênero e de registro. Nesse sentido, percebe-se uma relação entre as leituras realizadas ao longo da implementação do Ciclo de aprendizagem na Usina do Texto e as notícias escritas pelos alunos, conforme discutido na seção 5.2 na próxima seção.

5.2 IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS NO PROJETO USINA DO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES E RESULTADOS

¹⁰⁴ [...] the key relationship is between some central textual nucleus (the headline/lead, in the case of the news item) and a set of dependent satellites which act to specify that nucleus. (WHITE, 2000, p. 9).

Ao analisar as notícias produzidas pelos alunos ao longo do processo de implementação da Pedagogia de Gêneros no projeto Usina do Texto, levantam-se algumas hipóteses com relação às etapas de implementação do Ciclo de Aprendizagem e aos textos escritos pelos alunos. Primeiramente, em se tratando do contexto situacional, e as suas variáveis de campo, relação e modo, pode-se afirmar que os alunos progrediram no tocante à compreensão dos aspectos trabalhados ao longo das etapas do Ciclo de Aprendizagem. Assim, os aprendizes desenvolveram o **campo** a partir das leituras, das buscas e das discussões acerca das lendas urbanas para retextualização em notícias. A temática sobre lendas urbanas não era totalmente desconhecida aos alunos, e as atividades de exploração expandiram o seu conhecimento. Assim, as discussões possibilitaram a sua consolidação, pois foi a partir das trocas de informação que os estudantes ampliavam o repertório ainda não conhecido.

Da mesma maneira, as atividades de **leitura detalhada** mobilizaram aspectos dos textos de forma a ampliar o modo escrito das notícias produzidas. Os alunos, então, familiarizavam-se com o modo escrito dos textos, e utilizaram os recursos linguísticos que caracterizam a escrita como um todo. Assim, ao longo das atividades que envolviam a leitura das notícias, a saber, a **preparação para a leitura** e a **leitura detalhada**, os alunos construíam significados que poderiam ser acessados por eles no momento da sua escrita. Da mesma forma, as atividades de reescrita conjunta e individual propiciaram momentos em que os alunos poderiam mobilizar a língua de forma a caracterizá-la em seu modo escrito. De acordo com Martin e Rose (2012),

Para criar o campo, as estratégias de marcação de texto e a elaboração de notas que descrevemos [...] são igualmente aplicáveis a todos os tipos de leitura. À medida que um texto é lido, o professor pode orientar os alunos para identificar elementos-chave e marcá-los no texto com lápis ou marcadores. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 201).¹⁰⁵

A variável contextual **relação** fora bem desenvolvida pelos alunos em seus textos, visto que os alunos investiram na autoria de seus textos, colocando-se na posição de autor-escritor de suas notícias. Ao estabelecer a relação entre os leitores-receptores das notícias que seriam lidas por pessoas da comunidade escolar que, muitas vezes, desconheciam as lendas urbanas,

¹⁰⁵ In order to build the field, the strategies of text marking and note making we outlined [...] are equally applicable to all kinds of reading. As a text is read, the teacher can guide students to identify key elements and mark them in the text with pencil or highlighters. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 201).

os alunos projetavam-se como autores de notícias cujo enredo era de seu conhecimento e que partilhariam com os potenciais leitores.

Esses aspectos relacionados ao registro foram discutidos e retomados ao longo da ocorrência da Usina, sendo muitas vezes abordados como *aspectos dos textos* (campo, relação e modo). Acredita-se que a consciência textual tenha sido despertada em alguns alunos, assim como a sua criatividade e o desejo de escrever para compartilhar o seu texto com outros leitores. Assim, de acordo com Butt et al. (2003), as atividades previstas e empregadas metodologicamente no Ciclo de Aprendizagem “fornecem contextos sociais e atividades de aprendizagem de línguas em que os alunos usam a língua para uma comunicação significativa [e] intervém estrategicamente para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos e habilidades de forma explícita, sistemática e abrangente”¹⁰⁶ (BUTT, et al., 2003, p. 263) e criam importantes oportunidades de uso efetivo da língua em uso, com propósitos sociais estabelecidos.

A importância do desenvolvimento das atividades previstas pela Pedagogia de Gêneros em sala de aula reside no fato de que, ao criar um contexto de exploração e de uso da língua, os alunos e professores estabelecem um ambiente colaborativo de trabalho que se alterna em estratégias guiadas de produção (atividades de **leitura detalhada**, **reescrita conjunta** e **construção conjunta**) e independentes (**reescrita individual** e **escrita autônoma**).

Ao alternar as estratégias empregadas, de atividades coletivas e individuais, cria-se um ambiente colaborativo de trabalho que envolve os estudantes na tarefa de ler e escrever textos que envolve o conhecimento cultural, ou seja, sobre o objetivo do texto (gênero), do assunto (campo), a função e a relação estabelecida por quem escreve (relação) e a forma de comunicação envolvida e como acessá-la (modo). (BUTT, et al., 2003). Neste sentido, a compreensão, a reflexão e o posicionamento crítico necessários ao aluno, a fim de que ele alcance um objetivo sócio-comunicativo em sua escrita, são importantes na constituição de cidadania, compromisso fundamental da educação.

Neste sentido, a reflexão e a compreensão estabelecida a partir das leituras são retomadas nas atividades de escrita e, como são práticas coletivas, pressupõem discussões e trocas de informação sobre a sua própria produção textual. Ao discutirem o que podem ou não

¹⁰⁶ Provides social contexts and language learning activities in which learners use language for meaningful communication [and] intervene strategically so learners build their knowledge and skills explicitly, systematically and comprehensively. (BUTT, et al., 2003, p. 263).

escrever em seus textos, os alunos construíram uma consciência linguística importante, cujo objetivo é desenvolver a reflexão da língua em uso. A Pedagogia de Gêneros avança, dessa forma, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem que

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1998, p. 31)

As atividades que envolvem a reflexão da língua em uso, ou atividades epilinguísticas¹⁰⁷ são aquelas em que os alunos mobilizam os recursos disponíveis a partir de escolhas colaborativas entre eles. Os estudantes, dessa forma, sugerem e manipulam seus textos no intuito de encontrar as melhores opções de escrita.

A Pedagogia de Gêneros, ao estabelecer o Ciclo de Aprendizagem com níveis de suporte para o ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, estimula o engajamento entre os alunos e entre os alunos e o professor, visto que estabelece atividades coletivas, com maior suporte, e atividades individuais, com menos assistência. Em termos práticos, os alunos passam por um processo progressivo de produção de significados, seja a partir da leitura, seja a partir da escrita e, ao acessar níveis variados de compreensão de significados – literais, inferenciais e interpretativos – os aprendizes começam a estabelecer relações produtivas entre o seu conhecimento de mundo e os textos lidos/produzidos.

Desse modo, a colaboração existente entre os alunos ao longo da implementação do Ciclo de Aprendizagem na Usina do Texto foi um fator importante ao longo das aulas. Primeiro, os alunos precisavam sentir-se motivados a frequentar o ambiente escolar em horário diverso ao da aula, sem a obrigatoriedade de uma nota final, visto que se trata de um projeto cuja adesão era voluntária. Segundo, os estudantes necessitavam estabelecer laços entre eles, os participantes, e o professor, para que as relações pedagógicas estabelecidas propiciassem a

¹⁰⁷ Esta dissertação compartilha a definição de atividade epilinguística estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a sua importância em atividades curriculares em sala de aula. De acordo com o documento, “nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. (BRASIL, 1998, p. 30).

aprendizagem. Terceiro, os aprendizes deviam engajar-se na tarefa de escrita de um Jornal que previa tarefas de leitura e de escrita para que o produto final fosse criado. Finalmente, os alunos precisavam desenvolver uma consciência de que a implementação de um projeto de letramento fosse significativa para eles, para que todo processo fosse bem-sucedido. Sobre isso, Martin e Rose esclarecem que

O objetivo das práticas pedagógicas da escola é desenvolver a conscientização dos alunos, em termos tanto do conhecimento adquirido quanto das suas identidades sociais como aprendizes, trabalhadores e cidadãos. O conhecimento e as identidades são criadas por atividades, relações e modalidades de prática pedagógica. Juntos, as práticas pedagógicas e os conhecimentos e identidades que produzem constituem o contexto da escolaridade que referimos como gênero curricular. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 314).¹⁰⁸

Criou-se, dessa forma, um ambiente cujas práticas pedagógicas eram pautadas no estímulo à confiança e à aprendizagem. Os alunos, ao longo da implementação da Pedagogia de Gêneros na ocorrência da Usina do Texto, sentiam-se acolhidos pelos espaços e pelas práticas escolares envolvidas. Os alunos, além de terem adquirido camisetas com o logo da Usina do Texto, usadas em apresentações, postavam, semanalmente, recados em suas redes sociais relacionadas à Usina do Texto, como #partiuUsina, #Usineiros, #HojetemUsina, #partiuUsinadoTexto, o que demonstra que as atividades desenvolvidas se tornaram significativas para todos os envolvidos. A Figura 18 desvela uma dessas postagens, escrita por uma aluna minutos antes do início da Usina.



Figura 18: Usina do Texto nas redes sociais

¹⁰⁸ The goal of the pedagogic practices of the school is to shape the consciousness of students, in terms of both the knowledge they acquire and their social identities as learners, workers and citizens. Knowledge and identities are brought into being by activities, relations and modalities of pedagogic practice. Together, pedagogic practices and the knowledge and identities they produce constitute the context of schooling that we have referred to as the curriculum genre. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 314).

Ressalta-se, nesse contexto, o envolvimento dos alunos e a forma com que eles construíram significados no ambiente escolar. Assim, as estratégias de ensino da Pedagogia de Gêneros, quando estabelecidas no Ciclo de Aprendizagem, oportunizam aos estudantes a desenvolver as suas habilidades de leitura e de escrita, mas, sobretudo a exercer o seu papel de autores e atores cidadãos na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a investigar a implementação de um projeto de letramento com base na Pedagogia de Gêneros (MARTIN; ROSE, 2008, 2012). Além deste objetivo, procurou-se compreender como o processo de efetivação poderia auxiliar os participantes envolvidos por meio da execução do Ciclo de Aprendizagem (cf. capítulo 2, seção 2.3) e como as escolhas realizadas pelos aprendizes influenciam as suas escritas de notícias jornalísticas. Por fim, buscou-se contribuir teoricamente sobre os conceitos mobilizados pela LSF e pela Pedagogia de Gêneros, particularmente sobre o ensino do gênero notícia jornalística. O propósito norteador deste estudo foi como a execução do Ciclo de Aprendizagem auxiliou nos processos de leitura e de escrita no ambiente escolar público.

Os resultados apontados mostram alguns caminhos possíveis de aplicação da Pedagogia de Gêneros, assim como algumas limitações. O atendimento de estudantes no turno inverso ao atendimento regular, além de uma demanda social e política, apresenta-se como uma oportunidade de planejamento de novas metodologias, ainda pouco exploradas. A aplicação do Ciclo de Aprendizagem em um projeto de turno inverso ao ensino regular, mostrou-se, neste sentido, uma alternativa realizável de implementação da Pedagogia de Gêneros.

Primeiro, o foco na oralidade do professor nas atividades de leitura, como na **leitura detalhada**, requer grande atenção dos alunos, aspecto em que os aprendizes em contexto brasileiro diferem daquele estabelecido primeiramente, ou seja, na Austrália. Segundo, as relações entre os alunos, previstas nas atividades coletivas (escritas) precisam ser negociadas e revalidadas ao longo do processo para que sejam realizadas com sucesso pelo professor responsável. Terceiro, existem limitações relacionadas à implementação de um Ciclo que prevê mapeamento de gêneros, visto que aqueles propostos pela Escola de Sidney são aqueles circulantes no contexto australiano, e não brasileiro. Neste sentido, o planejamento e a efetivação da Pedagogia precisam ser elaborados de forma a adaptá-los ao contexto brasileiro, sendo que o andamento das aulas depende de forma decisiva da organização e do delineamento do Ciclo de Aprendizagem.

Estas considerações foram possíveis uma vez que a pesquisadora se propôs a realizar uma pesquisa qualitativa-interpretativa da implementação do Ciclo de Aprendizagem previsto pela Pedagogia de Gêneros no ambiente da Usina do Texto. Neste sentido, foram considerados os sujeitos envolvidos a partir do olhar de alguém que vive o cotidiano da escola pública, bem

como as ações por eles desempenhadas. Sabe-se, no entanto, que pesquisas qualitativas de cunho interpretativas apresentam limitações e são resultados de olhares de uma pesquisadora imersa em seus conceitos e concepções de mundo, ou seja, de sua própria interpretação.

Destaca-se, no entanto, a relevância de estudos acadêmicos que ressaltem a importância social da escola pública de periferia, que habilita a grande maioria dos estudantes ingressantes no Ensino Médio regular em Porto Alegre. Neste sentido, pensar e refletir sobre práticas que envolvam o preparo desses sujeitos para o exercício da sua cidadania e de reflexão de uso da língua torna-se basilar em uma sociedade preocupada com o seu desenvolvimento social.

Por fim, almeja-se que este estudo colabore com a formação continuada de professores de língua materna, ao estabelecer práticas possíveis em sala de aula, visto que a Pedagogia de Gêneros fornece subsídios teórico-práticos que podem ser norteadores de atividades que visem ao empoderamento dos alunos por meio de práticas reais de letramento. Aponta-se, da mesma forma, como importantes, futuros estudos sobre gêneros em contexto brasileiro que sirvam de base teórico-metodológica para a aplicação de projetos em sala de aula, a partir da LSF.

6 BIBLIOGRAFIA

AH DUVIDO – O que são lendas urbanas. Disponível em: <<http://ahduvido.com.br/50-lendas-urbanas>>. Acesso em: 11 abr 2016.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

ASSIS, M. de. Dom Casmurro. São Paulo: Sol, 2006.

BERNSTEIN, B. The structuring of pedagogic discourse. Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique. Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasil no PISA 2015. Sumário Executivo, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 1 ago 2017.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTT, D.; FAHEY, R.; SPINKS, S. & ALLOP, C. Using Functional Grammar: An Explorer's Guide. National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney: Clarendon Printing, 2003.

CABRAL, S. R. S; FUZER, C. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Santa Maria/RS, 2014.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Revista Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2012.

EGGINS, S. Introduction to systemic functional linguistics. New York/London: Continuum. 2014.

ERICKSON, F. Qualitative research methods for science education. In: Second international handbook of science education. Springer Netherlands, 2012.

FIGUEIREDO, D. Context, register and genre: Implications for language education. *Revista Signos*, v. 43, n. 1, p. 119-141, 2010.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação, 2009.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Anpoll*. Nº 37, p. 56-79, Florianópolis, Jul./Dez. 2014

GARCÍA, J. N. Manual de dificuldades de aprendizagens: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga, estudos linguísticos e literários*, 16(24):13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 5a ed. Revisada por MATTHIESSEN, C. M. I. M. London: Edward Arnold, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 4a ed. Revisada por MATTHIESSEN, C. M. I. M. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY M. A. K. Interview with M. A. K. Halliday. Interviewers: Geoff Thompson and Heloisa Collins. Cardiff, July, 1998.

HALLIDAY M. A. K. On Grammar & Grammaticals. In Hasan, R., Butt, D. & Cloran, C. (eds.) *Functional Descriptions: language form & linguistic theory*. Amsterdam: Benjamins, 1996, p. 1-38.

HALLIDAY, M. A. K.; An introduction to functional grammar. 2ª ed. London E. Arnold, 1994

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Language as social semiotics. 1978.

HALLIDAY, M. A. K. Learning How to Mean: explorations in the development of language, London, 1975.

IEDEMA, R.; FEEZ, S.; WHITE, P. R. R. Media literacy. Sydney: Disadvantaged schools program, NSW Department of school education, 1994.

IEDEMA, R. The history of the accident news story. Australian Review of Applied Linguistics, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 11 abril 2017.

JORNAL GAZETA ONLINE – Médica more após ser baleada. Disponível em <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/08/noticias/brasil/3966188-medica-morre-apos-ser-baleada-durante-assalto-em-porto-alegre.html>. Acesso em: 12 março 2017.

KRESS, G., R.; VanLEEWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2ª.ed. London: Taylor & Francis e-Library, 2006.

LEFFA, V. J. Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, v. 120, 2006.

MACDOUGALL, C. D. Interpretative Reporting, 8th ed., New York, Macmillan Publishing Co., 1982

MARTIN, J. R. Grammar meets genre: Reflections on the “Sydney School”. Arts: the journal of the Sydney University Arts Association, 22, 47-95, 2000.

MARTIN, J. R. English Text: System and Structure. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Equinox, 2012.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genre relations: Mapping culture. Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Working with discourse: meaning beyond the clause. 2007.

MARTIN, J.; ROSE, D. Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. In J Webster, C Matthiessen & R Hasan (eds.) *Continuing Discourse on Language*. London:Continuum, 2005, 251-280.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: Appraisal in English*. 2005.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *INTERCÂMBIO*, v. 5, p. 3-14, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; CAVALCANTI, M. C. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalho de Linguística Aplicada*, 17: 133-144. Jan-jun de 1996.

OCDE (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.

PAINTER, C. *Into the Mother Tongue: a case study of early language development*, London, 1984.

POLIO, C. Issues and problems in reporting classroom research. In: SCHACHTER, J.; GASS, S. (Ed.). *Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. *Dicionário de narratologia*. Almedina, 2007.

ROSE, D. Engaging and supporting all our students to read and learn from reading. In PETAA: Primary English Teaching Association Austrália, 2016. Disponível em <<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/07/PETAA-PAPER-202.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2017.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School' David Rose Artemeva, N & A Freedman (Eds.) 2015 *Trends and traditions in genre studies*. Alberta, Canada: Inkshed, 2015a

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. A major discussion of R2L peagogy focused on teacher education. In Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University, 2015b

ROSE, D. New developments in genre-based literacy pedagogy David Rose In C A. MacArthur, S Graham, J Fitzgerald [Eds.] 2015 Handbook of Writing Research, 2nd Edition. New York: Guilford, 2015c

ROSE, D. Teaching reading and writing with Aboriginal children. In Harrison, N. 2015. Teaching and Learning in Aboriginal Education, 4th Edition. Sydney: Oxford University Press, 2015d.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. Functional Linguistics, 2014. Disponível em <<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Analysing-pedagogic-discourse.pdf>>. Disponível em 20 jun 2017.

ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics. Hasan & Williams. 1996, p. 86-123.

SANTOS, S. S. dos. A Retextualização em Inglês/Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, 2016. 181 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

SPUTNIK NEWS. Onda de palhaços assustadores chega ao Brasil. Disponível em <<https://br.sputniknews.com/brasil/201610116533727-onda-palhacos-assustadores-ataques-brasil/>>. Acesso em: 29 mar 2017.

THOMPSON, G. Introducing functional grammar. Routledge, 2004.

VERÍSSIMO, E. O tempo e o vento, parte I: O Continente 1 e 2 , 4a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VIAN JÚNIOR., O. O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

VIAN JÚNIOR, O.; LIMA-LOPES, R. E. de L.. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, A. B., MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 1, n. 2, p. 59-74, 2010.

WHITE, P. R. R.; THOMPSON, E. "Objectivity" and "Hard News" Reporting Across Cultures: Comparing the news report in English, French, Japanese and Indonesian journalism", in Richards, J.E., (ed.), *Language and Journalism*, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, 2010.

WHITE P. R. R. Telling Media Tales: The News Story as Rhetoric. Unpublished PhD thesis, University of Sydney. 1998.

WHITE, P. R. R. Media Objectivity and the Rhetoric of News Story Structure, in DISCOURSE AND COMMUNITY. DOING FUNCTIONAL LINGUISTICS. *Language in Performance* 21., Ventola, E. (ed.), Tübingen, Gunter Narr Verlag: 2003, p. 79-97.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS

Pesquisadoras: Professora Doutora Lucia Rottava, professora do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51)81868440; Carolina Zeferino Pires, mestranda do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51)82071345.

Estamos convidando você a participar deste estudo como voluntário(a). Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, caso concorde, escreva seu nome ao final deste documento, o qual constará de duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com o seu responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Vou fazer uma pesquisa sobre como são escritos os teus textos e tentar entender como a leitura pode ter te ajudado nesse tempo em que tu frequentaste a Usina do Texto. Eu estarei presente nas aulas do projeto para acompanhar como acontece, para poder entender como tu escreves os teus textos e como as explicações da professora são dadas. Tudo o que tu escrever será disponibilizado para mim (duas tarefas), mas eu não colocarei o teu nome em minha pesquisa. Ou seja, ninguém saberá que tu escreveste aquele texto. Tu não serás identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso tu te sintas cansado, nervoso, indisposto ou desconfortável com a pesquisa, tu podes conversar comigo a qualquer momento. Eu gostaria muito que tu participasses, mas caso tu não queiras ou decidires em algum momento desistir, não faz mal, porque tu continuarás frequentando a Usina do Texto normalmente.

ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, concordo em participar dessa pesquisa. Declaro que me disseram de forma clara e detalhada sobre o motivo dessa pesquisa e também fui informado(a) que poderei me retirar do estudo a qualquer momento sem prejuízo para a minha pessoa.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS

Pesquisadoras: Professora Doutora Lucia Rottava, professora do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51)81868440; Carolina Zeferino Pires, mestranda do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), telefone (51)82071345.

Estamos convidando seu(sua) filho(a) a participar deste estudo como voluntário(a). Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, caso concorde, escreva seu nome ao final deste documento, o qual constará de duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com o seu responsável. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS), telefone: (51) 3308 37 38, email: etica@propesq.ufrgs.br, endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 317, prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro/PoA/RS.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Vou fazer uma pesquisa sobre como são escritos os teus textos do(a) seu(sua) filho(a) e tentar entender como a leitura pode ter ajudado nesse tempo em que ele(a) frequenta a Usina do Texto. O motivo que nos leva a estudar o problema é a investigação dos processos envolvidos com a leitura e a escrita dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas.

O(A) seu(sua) filho(a) e os demais participantes do projeto serão observados por mim no momento da sua participação na Usina do Texto, sendo que as duas (2) tarefas que virão a ser desenvolvidas constituirão como dados da pesquisa. Essas tarefas serão realizadas individual e em grupo, no local da realização do projeto Usina do Texto, e serão posteriormente entregues a mim ao final da participação de seu(sua) filho(a). Não haverá qualquer tipo de interferência minha em nenhum momento da ocorrência do projeto.

Eu estarei presente nas aulas do projeto para acompanhar como acontece, para poder entender como o(a) seu(sua) filho(a) escreve os textos e como as explicações da professora são dadas. A identidade do(a) seu(sua) filho(a) será resguardada, ou seja, ninguém saberá que ele(a) escreveu aquele texto. Ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso o(a) seu(sua) filho(a) sinta qualquer tipo de desconforto, como cansaço, nervosismo e indisposição, ele(a) pode conversar comigo a qualquer momento. Eu gostaria muito que ele(a) participasse, mas caso ele(a) não queira ou decida em algum momento desistir, não faz mal, porque ele(a) continuará frequentando a Usina do Texto normalmente. É importante afirmar

que a pesquisa analisa a produção dos textos escritos e não o comportamento dos sujeitos nela envolvidos.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Informamos que, caso seu filho(a) participe, poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para você ou para ele(a). A desistência não acarretará em qualquer problema na Usina do Texto.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DO FILHO(A) COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, concordo em deixar meu filho(a) _____ participar dessa pesquisa. Declaro que fui devidamente informada(o) e esclarecido(a) de forma clara e detalhada sobre o objetivo dessa pesquisa, fui igualmente informado(a) sobre os possíveis benefícios e possíveis riscos decorrentes da participação de meu(minha) filho(a), fui informado(a) que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento sem prejuízo para a minha pessoa ou para meu filho(a). Foi garantido também que meu filho(a) não será identificado no estudo e que receberei uma cópia do presente documento.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO 3

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS, coordenado pela pesquisadora Professora Doutora Lucia Rottava, desenvolvido em conjunto com a mestrandia Carolina Zeferino Pires do Programa de Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos dessa resolução e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.



Nome do responsável institucional ou setorial Cargo do Responsável pelo consentimento
Carimbo com identificação ou CNPJ

Catílica Prass Lange
Vice-Diretora - Aut. 058/2015
Matr. 925072/3
EMEF Prof. Anísio Teixeira

ANEXO 4

Médica morre após ser baleada durante assalto em Porto Alegre

15/08/2016 - 10h15 - Atualizado em 15/08/2016 - 10h15



Graziela Müller Lérias, 32 anos, estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens abordaram o veículo

Foto: Reprodução/Arquivo Pessoal



Graziela foi baleada durante um assalto em Porto Alegre

A médica Graziela Müller Lérias, 32 anos, morreu às 4h40 desta segunda-feira (15) após ser baleada durante um assalto em Porto Alegre neste domingo (14). Ela não resistiu aos ferimentos e morreu no Hospital Cristo Redentor.

Graziela estava parada no semáforo, acompanhada da irmã mais nova, quando dois homens armados se aproximaram e tentaram abrir a porta do veículo. Logo em seguida abriram fogo, atingindo a vítima.

As duas conseguiram descer do carro. Graziela foi levada em estado gravíssimo para o Hospital Cristo Redentor, onde acabou morrendo. Os bandidos

conseguiram fugir com o veículo da médica.

Ainda na noite de domingo, familiares de Graziela iniciaram uma campanha nas redes sociais para pedir doações de sangue para a médica. No entanto, a vítima, que passou por cirurgia, não resistiu.

Após a confirmação da morte, o Sindicato Médico do Rio Grande do Sul divulgou nota manifestando 'dor e revolta'. "O Sindicato Médico do RS (SIMERS) manifesta dor e revolta diante da morte brutal da médica Graziela Muller Lérias, 32 anos, vítima da violência que atinge níveis insuportáveis no Estado, principalmente em Porto Alegre. A categoria está em luto. A direção da entidade reforça que a perda da jovem reflete um problema generalizado que afeta todos os gaúchos", diz o texto publicado.

ANEXO 5

Palhaço armado com faca persegue crianças no Reino Unido

Ataque ocorre em meio a outros aparecimentos misteriosos de palhaços nos Estados Unidos

Por Da redação
7 out 2016, 20h14



Um homem vestido de palhaço e armado com uma faca perseguiu um grupo de crianças em Durham, no Reino Unido. Os estudantes, de idades entre 11 e 12 anos, caminhavam juntos para a escola quando foram confrontados pelo indivíduo, deixando-os extremamente assustados, mas ilesos.

O ataque aconteceu nesta sexta-feira, por volta de 8h40 do horário local (4h40 no Brasil). O palhaço usava uma calça de agasalho cinza, sapatos vermelhos, uma blusa colorida e uma máscara. “As crianças chegaram à escola assustadas e angustiadas pelo incidente, mas estamos atualmente tentando localizar esse homem”, afirmou o sargento local Mel Sutherland, ao jornal *The Guardian*.

Segundo o oficial, a polícia patrulhou os arredores da escola das crianças, mas acredita se tratar de uma brincadeira que não resultaria em nenhum ferido.

A polícia suspeita que o homem tenha sido inspirado por outros ataques de palhaços que aconteceram no Reino Unido e nos Estados Unidos nas últimas semanas. Em solo americano, até o final de setembro foram relatados encontros com palhaços misteriosos em pelo menos seis Estados: Carolina do Norte, Carolina do Sul, Alabama, Geórgia e Kentucky.

Um homem vestido de palhaço já foi preso em uma mata do Kentucky. Jonathan Martin, de 20 anos, estava de tocaia em um local próximo a um condomínio na cidade de Middlesboro, no meio da madrugada. Segundo o relatório da prisão, ele estava “provocando alarme público” com sua “conduta desordeira”.
