

LEITURA E ESCRITA EM UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOB O PRISMA DA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO DA ESCOLA DE SYDNEY

Reading and writing in a Portuguese language teaching material: an analysis from the perspective of the Sydney School genre-based pedagogy

Daniela da Silva CARDOSO (SEDUC-SP, Mauá/SP, Brasil; UNIFESP, Guarulhos/SP, Brasil)

Maria Beatriz de Azevedo RAMOS (SEE-MG, Varginha/MG, Brasil; UNIFESP, Guarulhos/SP, Brasil)

Maria Eugenia BATISTA (UNIFESP, Guarulhos/SP, Brasil)

RESUMO: *O objetivo deste estudo é apresentar uma análise da proposta de leitura e escrita em uma unidade didática sob o prisma da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney. Nossa fundamentação teórica é norteadada pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2014) e a Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012). Fazemos uso de uma abordagem metodológica qualitativa para analisar uma unidade de um material didático para o ensino da língua portuguesa no 7º ano em uso na rede pública estadual de São Paulo. Os resultados revelam potencialidades para o trabalho à luz do Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Contudo, observou-se o desafio para intervenção do professor no que diz respeito à etapa de Construção Conjunta que leve à Escrita Independente por meio de práticas emancipatórias de ler e escrever.*

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia com base em gêneros; Ciclo de ensino e aprendizagem; Ensino de Língua Portuguesa; Material Didático

ABSTRACT: *The aim of this paper is to present the analysis of the reading and writing processes presented by a unit in a teaching material in light of the Sydney School Genre-based Pedagogy. Our theoretical background is based on the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 2014) and the Genre-based Pedagogy (ROSE; MARTIN, 2012). We made use of a qualitative methodological approach to conduct the analysis of a unit used to teach Portuguese to year 7 in state schools in São Paulo. The results indicate that the teaching material has potential to be approached from the Teaching and Learning Cycle perspective. However, we have also observed that the material poses great challenges to teachers as far as Joint Construction is concerned so that it can lead to Independent Construction by means of emancipatory teaching practices to reach effective reading and writing competences.*

KEYWORDS: Genre-based pedagogy; Teaching-learning cycle; Portuguese language teaching; Teaching Material

Introdução

O trabalho com a leitura e a escrita configura o meio pelo qual estudantes de diferentes segmentos da educação básica e diferentes âmbitos da educação superior têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências, construir conhecimento para ler o mundo à sua volta e produzir textos por meio dos quais possam interagir e agir nos mais diversos contextos sociais que os cercam.

No âmbito acadêmico, a leitura e a escrita têm sido objeto de investigação de pesquisadores e educadores fundamentados principalmente em três tradições teóricas que propõem procedimentos para práticas pedagógicas com base em gêneros¹, a saber: a Escola de Sydney, fundamentada na perspectiva sistêmico-funcional, a Escola de Genebra, que propõe o trabalho com sequências didáticas sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, e a Escola Norte-Americana norteadada pela perspectiva sociorretórica e cultural, como descrevem Bunzen (2004) e Souza e Silveira (2014). Em síntese, as três tradições concebem os gêneros como práticas sociais.

O estudo de Rottava, Santos e Troian (2021) apresenta um panorama de pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (doravante PG). Podemos apreender desse panorama que pesquisas investigaram diversos gêneros em língua portuguesa, em contextos diversos, evidenciando-se vários estudos no âmbito da educação básica, além da interface teórica com outras vertentes dos estudos linguísticos. Destacamos também os estudos de Albuquerque Barbosa e Santos Silva (2021), Fuzer e Cecchin (2021), Vian Jr e De Faria (2021) e Weber (2021) que versam sobre a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney aplicada a contextos da educação básica.

Contudo, observamos a lacuna de estudos que abordam o uso de material didático mandatório nas redes públicas de ensino fundamentados no referencial teórico proposto para este trabalho. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar uma análise de propostas de leitura e escrita em uma unidade para o ensino de língua portuguesa na educação básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, sob um olhar analítico de professoras em formação continuada.

Para atingir nosso objetivo, definimos duas perguntas de pesquisa: (a) Quais famílias de gêneros são propostas para o ensino de leitura e escrita e (b) Quais as potencialidades e desafios para o trabalho a partir do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) proposto pela Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney.

Nosso estudo encontra-se fundamentado na perspectiva sistêmico-funcional da Escola de Sydney por entendermos que esta apresenta explicitamente a proposta do fazer conjunto, coletivo, que muito se aproxima da pedagogia freireana.

¹ Neste trabalho, quando usamos o termo *gênero(s)*, referimo-nos a *gênero(s) de texto*, conforme utilizam Fuzer; Gerhardt; Vian Jr (2021).

1. Fundamentação Teórica

Nesta seção apresentamos os referenciais teóricos que embasam a análise. Iniciamos explicitando a visão de língua, linguagem e de ensino-aprendizagem como ponto de partida para situar epistemologicamente nosso estudo. Em seguida, abordamos a Pedagogia com base em Gêneros proposta pela Escola de Sydney.

1.1. A visão sistêmico-funcional de língua e de linguagem

Partimos do fato de que todas nossas práticas sociais são permeadas pela língua e pela linguagem em uso. Sendo assim, nossas pesquisas encontram-se ancoradas na concepção de que a língua e a linguagem configuram um sistema do qual dispomos com funções sociais (HALLIDAY, 2014). A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) também se caracteriza como semiótica, pois preocupa-se com a linguagem em todas as manifestações procurando desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, ou seja, apresenta-se como uma teoria linguística socialmente comprometida.

Fazemos escolhas léxico-gramaticais a partir do contexto de cultura e de situação nos quais estamos inseridos. No âmbito do contexto de cultura, a língua é vista com potencial para gerar significados e ter o seu reconhecimento social e cultural. O contexto de situação, por sua vez, influencia nossas escolhas impulsionadas pelas variáveis de registro: *campo* (sobre o que se fala ou escreve), *relações* (participantes da interação) e *modo* (falado, escrito, multimodal). Neste sentido, a língua em uso é materializada como textos com função e propósito social e cultural, como forma de estabelecer relações e representar nossas experiências na sociedade. É, portanto, no âmbito do contexto de cultura que gêneros são reconhecidos social e culturalmente e materializados em textos a partir de escolhas linguísticas orientadas pelas variáveis de registro.

Portanto, a visão de língua e de linguagem que a LSF nos apresenta pode ser um potente referencial teórico para professores de línguas para explicar fenômenos de textualidade em gêneros escritos, orais ou multimodais, e para orientar como ensiná-los.

1.2. Nossa visão de ensino-aprendizagem: Freire, hooks², Bernstein e Vygotsky em perspectiva

O contexto atual da educação brasileira exige uma escola engajada e comprometida com a construção do conhecimento que proporcione a professores e estudantes oportunidades de desenvolvimento e pertencimento. Exige também um professor crítico e reflexivo sobre sua prática pedagógica e sobre o mundo no qual está inserido. Nesse sentido, compartilhamos da visão freireana (FREIRE, 1968[2005], 1996[2007]) que também fundamenta o pensamento de hooks (2013, 2020). Freire e bell hooks preconizam uma pedagogia pautada no compromisso social, comprometida com espaços de desenvolvimento e emancipação de nossos estudantes.

² “Para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: ‘o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu’. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas.” (cf. <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>)

Desse modo, buscamos propiciar uma educação libertadora construída de forma dialética, na interação professor-aluno-comunidade, onde a educação seja problematizadora, na qual o sujeito possa ouvir, ser ouvido, perguntar, interagir, investigar, ser curioso, oposta à concepção bancária de passividade do saber.

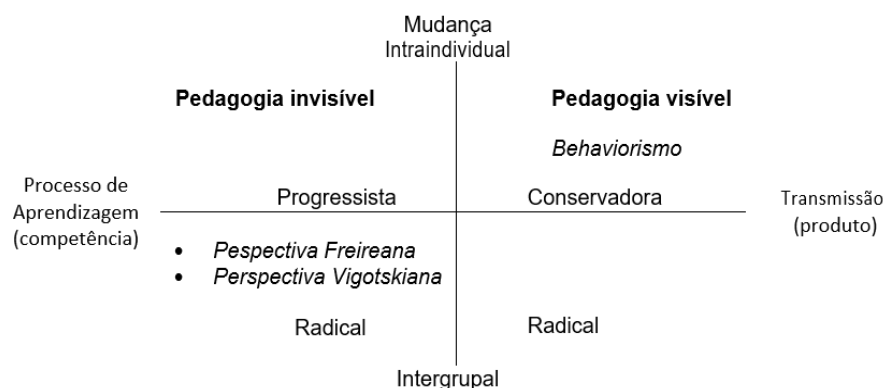
Inspirada na pedagogia freireana, hooks (2013) reafirma uma pedagogia libertadora, onde todos saibam que estão ali para aprender e ensinar juntos. hooks traz reflexões fundamentadas na prática do educador reflexivo como: o que estou ensinando? Para quem estou ensinando? Por que estou ensinando? Como estou ensinando? A autora nos convida à pedagogia da práxis, que nasce do chão da sala de aula, da realidade objetiva das pessoas e de suas dificuldades cotidianas, ou seja, ela nos convida a reinventar o olhar para realidade e transgredir para transformar a educação em prática da liberdade.

A proposta pedagógica sociologicamente orientada de Bernstein (1971) apoia-se nos conceitos de classes sociais, códigos e controle. Para o autor a noção de *códigos* sugere que as formas de linguagem falada no processo de aprendizagem de uma criança iniciam, generalizam e reforçam tipos específicos de relação com o meio e, por conseguinte, criam para ela dimensões particulares de significado. Assim, Bernstein afirma que uma teoria social sobre aprendizagem deveria apontar *o que* em um determinado ambiente está disponível para ser aprendido e quais são as *condições e limitações* de aprendizagem.

Em linhas gerais, as estruturas de um *código restrito* podem ser apreendidas informal e prontamente. A agência reguladora inicial desse código é a família, independentemente da classe social. Os *códigos elaborados*, por sua vez, dizem respeito a uma gama maior de possibilidades combinatórias (BERNSTEIN, 1971). Indivíduos pertencentes às classes mais privilegiadas estão, em tese, mais capacitados para manipular tanto códigos elaborados como códigos restritos, em função dos contextos em que convivem: família, acesso à cultura e escola de qualidade.

Diante do exposto, é papel da escola proporcionar o trânsito emancipatório dos aprendizes entre os códigos *restrito* e *elaborado* de modo que possam ser agentes de transformação social por meio da linguagem. Nessa direção, o trabalho integrado entre leitura e escrita pode proporcionar esse trânsito. Para tanto, Bernstein sugere uma pedagogia invisível que propicie este trânsito. Dito de outro modo, uma pedagogia é entendida como invisível pelo fato de não haver tais regras preestabelecidas e, assim, de modo radical, a construção do conhecimento acontece no *fazer com*, na interação e negociação entre os participantes do processo de ensinar-aprender. Bernstein (1990) cita Paulo Freire (FREIRE, 1968[2005]) para exemplificar o que vem a ser uma Pedagogia Invisível, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Pedagogia Visível e Invisível



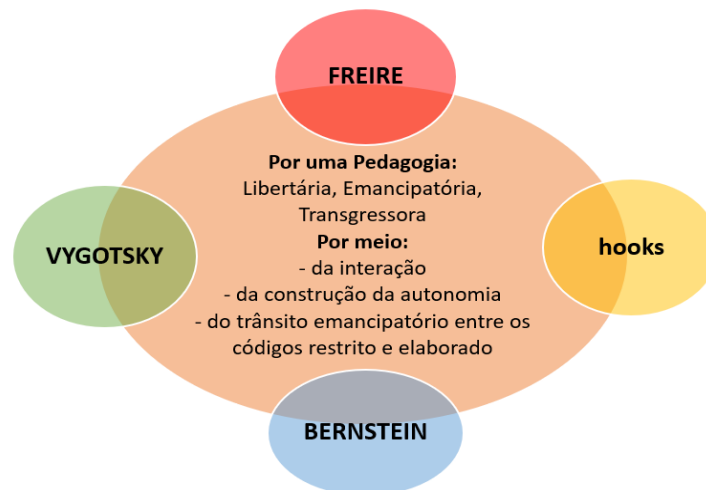
Fonte: Batista (2012), traduzida e adaptada de Bernstein (1990/1996)

Ressaltamos que Freire produziu suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido em um momento historicamente marcado por um regime que tolhia a liberdade e hoje, em um regime político que muito se aproxima daquele de 1968, vivemos situações escolares que oprimem de diferentes formas o futuro professor em formação, o professor em serviço, a comunidade escolar e os aprendizes.

Por último, mas não menos importante, trazemos a perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem por meio da qual o “espaço” para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram dar-se-á por meio da interação e da mediação, definido por Vygotsky (1978) pelo conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) descrito como a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial. É neste “espaço” que professores e alunos interagem para a construção do conhecimento por meio da linguagem. Com base nesses pressupostos, Batista (2012) insere a perspectiva vygotskiana no quadrante progressista radical de uma pedagogia construída de forma invisível.

Podemos estabelecer uma interface entre Freire, hooks, Bernstein e Vygotsky no que diz respeito às bases epistemológicas que compartilham e o papel da linguagem em suas propostas pedagógicas.

Figura 2 - Interface Freire, hooks, Bernstein, Vygotsky



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos aportes teóricos

A Figura 2 busca sintetizar a interface sugerida entre os teóricos que embasam nossa visão de ensino-aprendizagem. Faz-se importante pontuar o legado marxista que subjaz o pensamento dos autores mencionados nesta subseção, assim como o papel inerente da linguagem em todas as nossas práticas sociais.

1.3. A Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney

A Pedagogia com base em Gêneros é uma proposta de letramento que aborda questões escolares que transpassam a sala de aula, contribuindo metodologicamente para o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Nesta perspectiva, busca-se reduzir a desigualdade de aprendizagem entre os alunos por meio de atividades coletivas e individuais a partir da leitura e da escrita. Logo, destaca-se a importância de o ambiente escolar proporcionar o acolhimento das diferenças principalmente no que diz respeito ao letramento por meio da leitura e da escrita, possibilitando a construção coletiva do conhecimento envolvendo alunos e professores.

A PG fundamenta-se nos pressupostos da LSF, na teoria de gênero e registro (MARTIN, 1992; EGGINS; MARTIN, 1997; MARTIN; ROSE, 2008) e na sociologia da educação (BERNSTEIN, 1996/2000). Nesta corrente teórica, gênero é definido como uma prática social organizada e orientada a partir de seu propósito social³ (ROSE; MARTIN, 2012), que irá moldar o tipo de texto e seu registro.

A proposta metodológica que deriva da PG possibilita o ensino-aprendizagem com base em gêneros que são desconstruídos para apreensão de seu papel sociocultural e da léxico-gramática materializada no texto. Sendo assim, o estudante desenvolve habilidades linguísticas sociocomunicativas para a leitura e produção de textos que podem emancipá-lo para agir em sociedade por meio de gêneros.

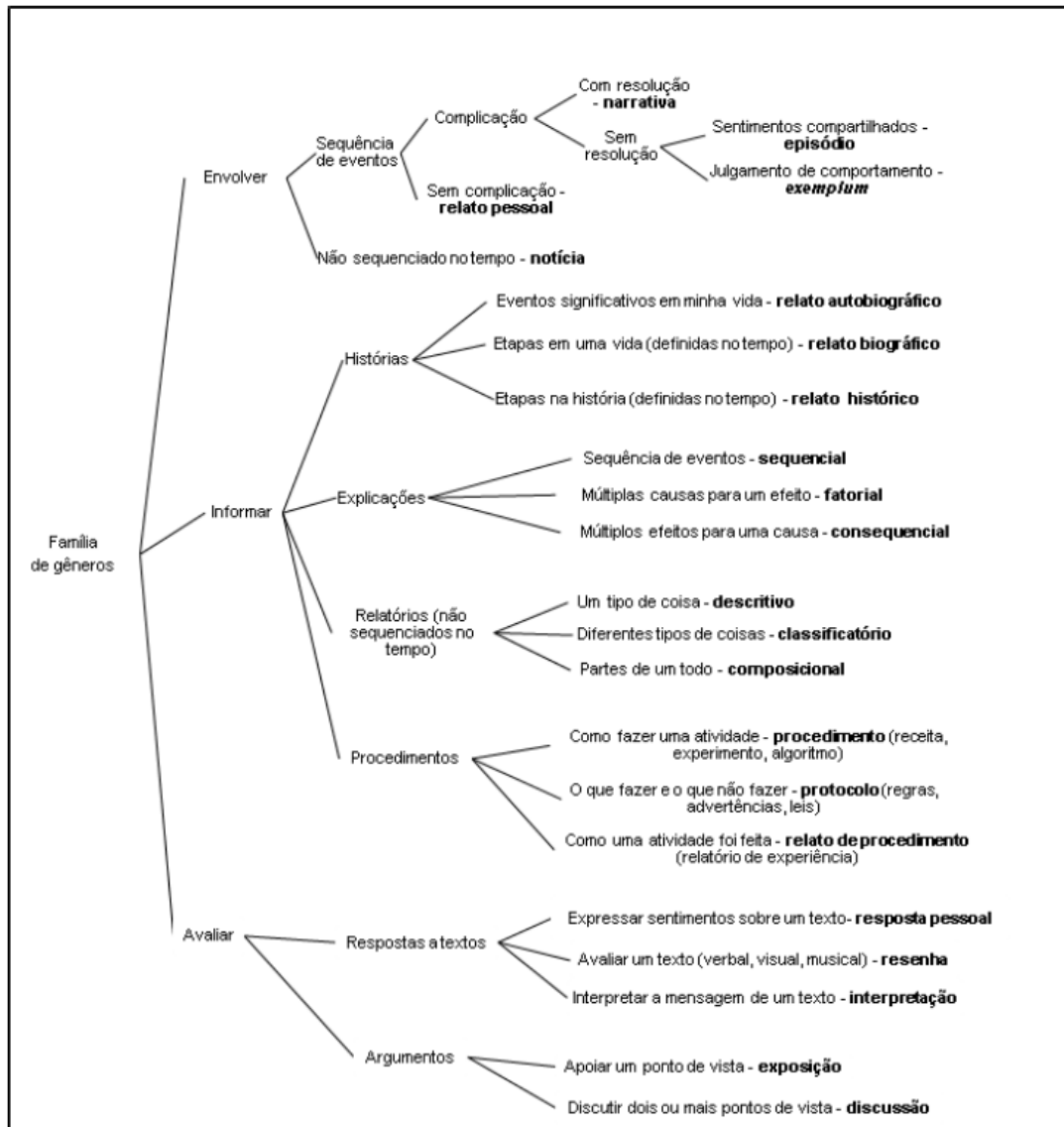
³ tradução nossa para “staged goal-oriented social process” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1)

A PG proporciona também a oportunidade de o educador refletir criticamente sobre as ações de sua prática pedagógica de forma a entender sua atividade socioeducacional, tornando-se um pesquisador de sua própria ação.

Rose e Martin (2012), ao mapear os gêneros no contexto escolar, identificaram famílias de acordo com propósitos sociais visando o ensino da escrita. Durante a caminhada escolar, há uma diversidade de gêneros que os alunos ao longo de sua aprendizagem precisam ter contato para o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Sendo assim, as crianças começam a ler e escrever textos primeiramente da família de gêneros da família de *Estórias*, pois estão mais próximos de sua vivência e que muitas vezes são contadas entre seus familiares permeadas de valores, ideologias, avaliações, julgamento de comportamentos, entre outros. No decorrer de seu percurso escolar, o estudante passa a vivenciar famílias de gêneros que podem apresentar maior complexidade, como o gênero *resenha* que integra a família de *respostas a textos* e traz pontos de vista pessoais, juízo de valores que expressam sentimentos sobre um texto. A Figura 3 apresenta as famílias de gêneros de acordo com seus propósitos sociais.

Figura 3 - Propósito social das famílias de gêneros da Escola de Sydney



Fonte: Fuzer; Gerhardt; Vian Jr (2021) – traduzida e adaptada de Rose e Martin (2012, p. 312), com base em Rose (2018) e Pires (2017)

Os gêneros, segundo a PG, podem ser agrupados nas famílias de: *Estórias*, *Histórias*, *Explicações*, *Procedimentos*, *Relatórios*, *Argumentos* e *Respostas a textos*. Para este estudo, destacamos no Quadro 1 o detalhamento apenas das famílias às quais pertencem os gêneros que analisamos, evidenciando seus propósitos e etapas para identificação e construção.

Quadro 1 - Famílias, propósitos e etapas dos gêneros identificados na unidade

Família	Gênero	Propósito	Etapas
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Solucionar uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento em uma estória	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulo (ponto de vista)
Respostas a textos	Pessoal	Reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação
	Resenha	Avaliar um texto musical, visual ou literário	Contexto Descrição de um texto Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Descrição de um texto Reafirmação

Fonte: Adaptado de Pires (2017)

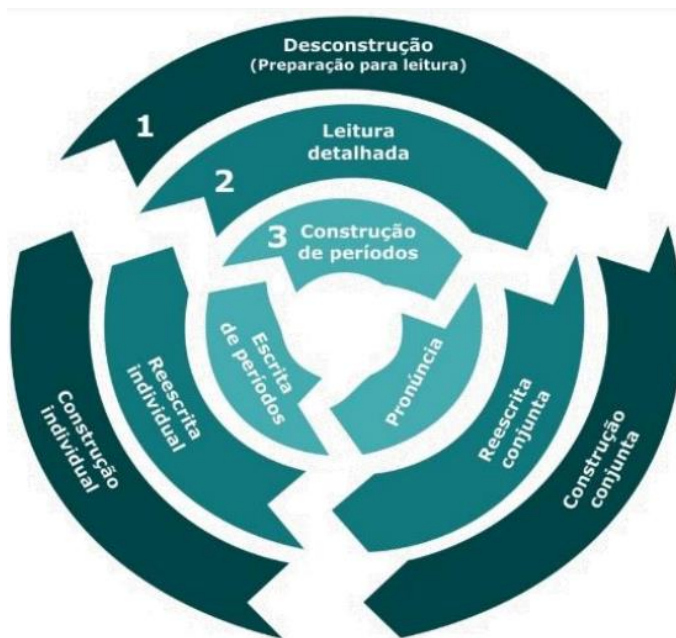
1.3.1. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney tem como objetivo o letramento, ler e escrever de forma autônoma os gêneros do currículo escolar e traça um caminho no qual professores e alunos assumem papel de decodificadores, participantes e usuários de textos.

Fuzer (2016), traduz os três estágios propostos pelo CEA: *Desconstrução*, *Construção Conjunta* e *Construção Individual*. *Desconstrução* é o momento no qual o estudante explora o propósito sociocomunicativo e os recursos linguísticos que constituem e caracterizam os textos do gênero estudado; *Construção Conjunta* é o momento no qual o professor assume um papel mediador e orientador do processo de produção de um texto do mesmo gênero modelizado anteriormente e *Construção Individual* é o momento no qual o estudante produz um texto do mesmo gênero trabalhado de forma autônoma.

A Figura 4, a seguir, ilustra o CEA, suas três etapas e níveis de estratégias. Vale ressaltar que a prática pedagógica em sala de aula pode contemplar os três níveis ou pode deter-se apenas ao nível 1 ou aos níveis 1 e 2, por exemplo.

Figura 4: Ciclo de Ensino e Aprendizagem



Fonte: Fuzer e Cecchin (2021), traduzido de Rose e Martin (2012) por Fuzer (2016).

Apropriamo-nos do CEA traduzido por Fuzer (2016) para nortear a análise das unidades à luz das três etapas e dos níveis de estratégias.

2. Metodologia

Adotamos uma abordagem qualitativa para subsidiar nossas análises e discussões acerca dos desafios postos para o ensino de leitura e escrita mediados por um material didático.

Buscando responder às duas perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução, (a) Quais famílias de gêneros são propostas para o ensino de leitura e escrita? e (b) Quais as potencialidades e desafios para o trabalho a partir do CEA proposto pela Pedagogia com base em Gênero?, foi escolhida uma unidade para análise e discussão, sendo uma sequência de atividades de um material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa.

2.1. Descrição do corpus

Com a crise sanitária e humanitária decorrente da Covid-19 instalada em todo território brasileiro, o governo do Estado de São Paulo suspende as aulas presenciais na rede pública e privada de todo estado em março de 2020.

Neste contexto, visando minimizar as fragilidades percebidas no processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) destacou do Currículo Paulista habilidades essenciais que contemplassem o ciclo 2020-2021. Assim, criou-se o material didático *Aprender Sempre* (SÃO PAULO, 2021) de uso obrigatório para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, visando a recuperação e aprofundamento das habilidades em defasagem, de modo a assegurar os quatro eixos estruturantes: *Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica*.

O corpus selecionado para estudo deste trabalho localiza-se no volume 1, sequência 4 do material didático de recuperação e aprofundamento proposto no Currículo Paulista do 7º ano dos anos finais intitulado *Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica*. Utilizado no 1º bimestre, o material é composto por quatro sequências de atividades, cada uma delas subdividida em oito aulas. Selecionamos a quarta sequência de atividade que propõe como ponto de partida os gêneros narrativos *memória literária e conto* para o desenvolvimento de leitura e escrita.

2.2. Procedimento de análise

A unidade foi analisada à luz da PG proposta por Rose e Martin (2012). Primeiramente, identificamos e analisamos as famílias de gêneros propostos para leitura e para a escrita nas unidades em questão. Em seguida, à luz do CEA, analisamos as potencialidades e os desafios da unidade para o trabalho com as etapas do ciclo (*Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente*).

3. Análise e discussão da unidade

É importante ressaltar que o material analisado não foi elaborado a partir da teoria que subsidia este estudo. Contudo, identificamos o cuidado dos elaboradores em proporcionar um processo integrado de leitura e escrita, ainda que alguns desafios sejam postos.

No ambiente escolar trabalham-se diversos gêneros que são agrupados de acordo com o seu propósito social por meio de características que os aproximam ou distanciam de outros grupos de textos. Nesse sentido, a tentativa de agrupar textos por famílias que visam similaridade nos propósitos sociais resultaram na identificação de textos que abarcam três propósitos sociais distintos: *envolver, informar e avaliar*, ou seja, é preciso mapear os gêneros instanciados nos textos para compreender como se constrói semioticamente o seu campo de conhecimento.

O trabalho com gêneros textuais na sala de aula deve ter como objetivo emancipar o aluno linguisticamente para agir em sociedade, uma vez que adaptamos os gêneros às nossas necessidades de comunicação e os remodelamos a depender do tempo em que são produzidos, logo, trazem características do contexto de cultura e de situação em que estão inseridos.

3.1. Os gêneros na Sequência de Atividades

A Sequência de Atividades (SA) propõe um compromisso com a linguagem a ser desenvolvida, trabalhando a língua não apenas como um código elaborado, mas também como código restrito.

Por conseguinte, o material *Aprender Sempre* permite ao aluno trabalhar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva, bem como a cultura digital como agentes da linguagem em diferentes contextos.

O trabalho com gêneros textuais na SA 4 favorece a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita e análise linguística e semiótica. Desenhado o cenário no qual a sequência de atividade está inserida, a proposta de trabalho com o gênero *memória* busca reconstruir imagens e ideias de hoje, as experiências vividas no passado.

O gênero *conto* é um grande facilitador para estimular a leitura dos estudantes bem como a escrita criativa com fatos do cotidiano, pois, por meio dele, estudamos a língua em seu processo ativo, além de observar as particularidades da estrutura do enredo, foco narrativo, personagens e discurso direto e indireto.

Os gêneros *resenha* e *quarta capa* estimulam o aluno a ser um leitor crítico pautado em experiências reais em torno do texto com base no qual se propõe a escrever e atento ao contexto no qual está inserido.

Nesse contexto, a proposta de leitura e escrita na SA 4 em questão apresenta gêneros das famílias de *Estórias* e *Respostas a textos*. Ao apresentar a leitura, o material aborda a família das Estórias com *memória literária* e *conto*. Por outro lado, ao trabalhar a escrita, o material propõe a produção de *resenha* e *quarta capa* da família das *Respostas a textos*.

3.2. A Sequência de Atividades à luz do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

A proposta de trabalho com os gêneros na SA é estruturada em *habilidades essenciais* e *habilidades suporte*, ambas orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta o currículo escolar brasileiro. A escolha dessas habilidades para a SA foi feita por meio das análises realizadas dos resultados de avaliações internas e externas, que revelaram fragilidades dos estudantes em relação aos conteúdos de língua portuguesa do 7º ano.

No Quadro 2, apresentamos a análise da SA relacionando as etapas do CEA com base nas habilidades da BNCC mencionadas em cada aula.

Quadro 2: As habilidades propostas para a SA e a relação com as etapas do CEA

Aula da SA	Relação com o CEA	Código BNCC	Descrição da habilidade
1, 2	<i>Desconstrução,</i> <i>Leitura</i>	EF69LP44	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades,

	<i>Detalhada</i>		sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (habilidade essencial)
		EF69LP46	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (habilidade suporte - leitura)
		EF69LP53	Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/ reconto, seja para análise posterior. (habilidade suporte - leitura)
3	<i>Construção de Períodos</i>	EF69LP47	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
4	<i>Leitura Detalhada</i>	EF69LP53	ver descrição nas <i>aulas 1 e 2</i>
	<i>Construção de Períodos</i>	EF69LP47	ver descrição na <i>aula 3</i>
5	<i>Construção Individual</i>	EF69LP51	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – Consideração das condições de produção, estratégias de produção: planejamento, leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.– e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (habilidade suporte - leitura e escrita)
6	<i>Desconstrução</i>	EF69LP45	Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposições etc.),sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (habilidade suporte - escrita)
7, 8	<i>Construção</i>	EF69LP51	ver descrição na <i>aula 5</i>

	<i>Individual</i>		
--	-------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BNCC e aportes teóricos

A partir das relações estabelecidas no Quadro 2, podemos identificar potencialidades na SA para o ensino de leitura e escrita com base no CEA, como vemos na Figura 5. Tais potencialidades estão indicadas pelas setas vermelhas a partir das estratégias do CEA e como estas podem ser relacionadas às aulas da SA, indicadas pelos números, no que diz respeito ao trabalho com as etapas de *Desconstrução* do gênero e *Construção Individual*.

Figura 5 - O CEA na SA



Fonte: Adaptada de Fuzer (2016) pelas autoras para esta análise.

Ao observarmos a sequência de atividades, percebemos que as aulas apresentam o potencial para o desenvolvimento do ciclo, concentradas nas etapas de *Desconstrução* do gênero e *Construção Individual*, apresentando uma lacuna na proposta para a etapa de *Construção Conjunta*. Desse modo, é desejoso que o professor seja crítico-reflexivo e que a sua prática propicie as adaptações necessárias para que a inter-relação entre leitura e escrita possa proporcionar letramento transformador aos estudantes que inclua a *Construção Conjunta* dos gêneros desconstruídos na leitura, além de propor também a *Desconstrução* e *Construção Conjunta* do gênero *resenha* e *quarta capa* (como uma resposta à produção escrita de uma memória ou conto de um colega, por exemplo), ou seja, *fazer o ciclo girar duas vezes* na SA. Em outras palavras, propiciar aos estudantes a oportunidade de vivenciar todas as etapas de leitura e escrita com base no CEA dos gêneros propostos.

3.3. Potencialidades e desafios na Sequência de Atividades

Observando a SA, percebeu-se sua potencialidade para o ensino de leitura e escrita por meio de gêneros em Língua Portuguesa à luz do CEA da PG. Entretanto, foi observado que não apresenta proposta de *Construção Conjunta*, e os gêneros propostos para a leitura

(*memória e conto*) não são os mesmos contemplados para a produção escrita (*resenha e quarta capa*), evidenciando uma lacuna a ser preenchida.

Ainda que o material não tenha sido elaborado à luz do ciclo, é possível explorarmos as potencialidades para a prática pedagógica, fazendo-se necessário, assim, que o professor seja crítico quanto a homologia do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que a leitura contribui para a expansão do repertório dos estudantes quanto aos aspectos discursivos e textuais.

Por conseguinte, o material didático *Aprender Sempre* tem potencial para uma proposta adaptada de ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa à luz do CEA, ou seja, é necessário preencher a lacuna identificada da ausência de *Construção Conjunta* conforme indicado na seção 3.2.

Diante da análise apresentada, podemos perceber que a SA analisada do material didático *Aprender Sempre* propõe gêneros de diferentes famílias para leitura e para a escrita. Os gêneros propostos para escrita são da família de *Respostas a textos* comumente dadas aos gêneros propostos para leitura. Dito de outra forma, a resenha é um tipo de *Resposta* à leitura de uma Estória, uma memória literária, por exemplo.

O Quadro 3 sintetiza a relação estabelecida entre as etapas do CEA no que diz respeito às famílias de gêneros nas aulas da SA.

Quadro 3: Os Gêneros no CEA

Etapas do CEA	Família de Gêneros	Gêneros na SA
DESCONSTRUÇÃO (LEITURA)	Estórias	Memória Literária Conto
CONSTRUÇÃO CONJUNTA	-	-
CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE / INDIVIDUAL	Respostas	Resenha Quarta Capa

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os resultados revelam que o material apresenta potencialidades de modo que professores de língua portuguesa possam tê-lo como forte aliado para desenvolver criticamente a leitura e a escrita nos contextos em que os materiais são utilizados. Contudo, para que a prática pedagógica desses professores seja suficientemente informada, isto é, para que professores de língua portuguesa observem as potencialidades e as lacunas no material didático, faz-se necessário que tais atores sociais tenham tido contato, por meio de formação inicial e/ou continuada, com um arcabouço teórico que dê conta das intervenções necessárias, no nosso caso, a PG da Escola de Sydney.

4. Considerações Finais

Rottava, Santos e Troian (2021), ao apresentarem as limitações de seu estudo, apontaram para as “lacunas a serem preenchidas para que a PG seja efetivamente aplicada em contextos brasileiros”. As autoras ainda sinalizam “a importância de trabalhos que mapeiem os gêneros que circulam em contextos educacionais brasileiros a fim de servirem como base para a aplicação do CEA”. Nesta direção, nosso estudo busca trazer, por meio da análise empreendida, um olhar reflexivo sobre o trabalho com a leitura e escrita em uma sequência de atividades que pode ser transposto para o material didático como um todo e para outros materiais.

É nosso entendimento que ter a proposta do CEA da PG como referencial teórico-metodológico para práticas pedagógicas de leitura e escrita pode emancipar os professores e seus estudantes de modo que possam, juntos, construir conhecimento sobre o papel social dos gêneros em nossa sociedade e, a partir deles e com eles, (re)construir práticas que efetivamente proporcionem oportunidades de desenvolver agentes transformadores para nossa sociedade.

Paulo Freire (1996[2007]) nos elucida que a reflexão se dá por meio da curiosidade crítica, em que o saber deixa de ser ingênuo. Nesse sentido, é muito importante que o professor faça reflexões críticas sobre o material e as adaptações necessárias para que a inter-relação entre leitura e escrita proporcione letramento transformador aos estudantes e que inclua a *Construção Conjunta* do gênero desconstruído na leitura.

Por ocasião do centenário de Paulo Freire, reiteramos seus ensinamentos sobre o fazer coletivo:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada **com ele e não para ele**, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. (FREIRE, 1968[2005], p. 34, grifos nossos)

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de **A com B**, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. (FREIRE, 1968[2005], p. 97, grifos nossos)

Nesse sentido, o educador pode desconstruir sua prática pedagógica a partir da análise do material didático, resignificando suas potencialidades para o trabalho à luz do CEA da PG. Dito isso, entendemos que a proposta do CEA de desconstruir e construir conjuntamente gêneros pode levar nossos estudantes a desenvolver escritas independentes por meio de práticas emancipatórias de ler e escrever.

5. Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE BARBOSA, M. R. S.; SANTOS SILVA, E. R. dos. 2021. Ampliando o letramento escolar: da leitura de anúncios em vídeo e a produção de comentários. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, maio. ISSN 1982-2014. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16027>

BATISTA, M. E. 2012. *Implicações socioeducacionais do ensino de inglês em escolas públicas: linguística sistêmico-funcional e representação da prática pedagógica*. 286 f. Tese

(Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London: Routledge.

_____. 1990. *A Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle*. Volume VI da edição inglesa. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, [1990] 1996.

_____. 1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Boston: Rowen & Littlefield Publishers, Inc., [1996] 2000.

BRASIL. 2018. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-fundamentos-pedagogicos-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BUNZEN, C. 2004. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível online em: https://www.academia.edu/14777043/O_ensino_de_g%C3%AAneros_em_tr%C3%AAs_tradici%C3%A7%C3%B5es_implica%C3%A7%C3%B5es_para_o_ensino_aprendizagem_de_l%C3%ADngua_materna . Acesso em: 10 out. 2021.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. 1997. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (Ed.). *Discourse as structure and process: discourse studies – a multidisciplinary introduction*. v. 1. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.

FREIRE, P. 1968[2005]. *Pedagogia do oprimido*. 47ª edição . São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1996[2007]. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 35ª edição.

FUZER, C. 2016. *Produção textual na escola: subsídios para formação do professor*. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV.

FUZER, C.; CECCHIN, A. S. 2021. Desconstrução e construção conjunta de relato biográfico: idealização e avaliabilidade na perspectiva sistêmico-funcional. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, maio 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.15891>.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; VIAN JR, O. 2021. Abordagem de gênero da Escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. *Organon*, v. 36, n. 71, p. 235-256. Disponível em <https://doi.org/10.22456/2238-8915.111696>.

HALLIDAY, M. A. K. 2014. *An introduction to functional grammar* (C. Matthiessen, Ed. 4th ed.). Oxon: Routledge.

HOOKS, B. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.

HOOKS, B. 2020. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvli Libanio.

São Paulo: Editora Elefante.

MARTIN, J.R. 1992. *English Text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox

PIRES, C. Z. 2017. *Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172388/001056836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ROSE, D; MARTIN, J. R. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Equinox Publishing.

ROTTAVA, L.; DOS SANTOS, S. S.; TROIAN, I. C. 2021. A Pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro—um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. *Signo*, v. 46, n. 86, p. 7-22. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16018>

SÃO PAULO. 2021. *Aprender Sempre: Língua Portuguesa vol.1, 7º ano Ensino Fundamental/Coord.* Caetano Pansani Siqueira. – São Paulo: SEE.

SOUZA, S.; SILVEIRA, E. L. 2014. *Escolas do gênero: entre tradições e perspectivas*. Web revista *linguagem, educação e memória*, v.7, n.7. disponível online em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3486>. Acesso em: 10 out. 2021.

VIAN JR., O.; DE FARIA, F. D. 2021. Genre-based pedagogy in Paulo Freire's country: Teaching Brazilian students to write essays for the National High School Exam. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (1), 61-76. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a08>.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

WEBER, S. 2021. Memórias Severinas: uma prática interdisciplinar de leitura e escrita com base na Pedagogia de Gênero. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, maio. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.15876>