



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

**JOÃO PEDRO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE LEITURA A  
PARTIR DO CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS DA ESCOLA  
DE SYDNEY**

**Araguaína – TO**

**2022**

**JOÃO PEDRO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE LEITURA A  
PARTIR DO CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS DA ESCOLA  
DE SYDNEY**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em  
Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas  
para obtenção de aprovação na disciplina de TCC-II.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Vilma Nunes da Silva Fonseca

Araguaína – TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

O48e Oliveira, João Pedro Araújo de .

O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE LEITURA A PARTIR DO CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY . / João Pedro Araújo de Oliveira. – Araguaína, TO, 2022.

41 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Português, 2022.

Orientadora : Vilma Nunes da Silva Fonseca

1. Linguística Sistêmico-funcional. 2. Pedagogia do ensino de gênero da Escola de Sydney . 3. Gênero textual relato de leitura. 4. Construção conjunta do relato de leitura. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**JOÃO PEEDRO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE LEITURA A  
PARTIR DO CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS DA ESCOLA  
DE SYDNEY**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em  
Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas  
para obtenção de aprovação na disciplina de TCC-II.

Data de aprovação: 08/ 02 /2022

Banca Examinadora

---

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vilma Nunes da Silva Fonseca, UFT

---

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Janete Silva dos Santos, UFT

---

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Claudia Castiglioni, UFT

*Foi pensando nas pessoas que executei este projeto, por isso dedico este trabalho a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Olorum, pela minha vida, pela oportunidade de realizar este trabalho. E por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos colegas e amigos do curso que tiveram uma parcela de contribuição neste trabalho.

Aos meus pais, Gilmar Pereira de Oliveira e Josenilda Farias Araújo, por me incentivarem a ser uma pessoa melhor. Pelo incentivo nos momentos difíceis.

Aos meus professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

À escola-campo que cedeu o seu espaço para que esse estudo fosse de fato realizado, mesmo que nas salas de aulas virtuais.

À professora orientadora Dr. <sup>a</sup> Vilma Nunes da Silva Fonseca que apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica aceitou me orientar nessa etapa final. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença. Obrigado por confiar no meu potencial.

À professora preceptora Maria de Fátima Moreira César Valadares pelo incentivo, apoio, confiabilidade e dedicação frente ao meu desenvolvimento profissional no Programa de Residência Pedagógica.

Aos colegas residentes que estiveram presentes nos estudos e discussões realizadas em grupo. Obrigado pelo carinho e pelas excelentes contribuições na realização desta pesquisa. Vocês são os melhores.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa no Programa de Residência Pedagógica.

À Universidade Federal do Tocantins e o seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade do ensino.

À Banca Avaliadora que aceitou o convite para avaliar este trabalho, obrigado pela dedicação e pelas excelentes contribuições.

E, por fim, a todas as pessoas que de alguma forma estiveram junto comigo nesta caminhada. Obrigado!

## RESUMO

Este artigo apresenta uma metodologia de ensino e aprendizagem voltada para a contextualização do gênero textual relato de leitura (RL), a qual foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica. E, a partir dela descrevemos como ocorre o processo da construção de significados linguísticos para concretizar a materialização da língua na produção do gênero textual. Para isso, adota a proposta de ensino do programa *Reading to Learn* – ler para aprender – da Escola de Sydney, que tem articulado o ensino de gêneros a partir de etapas e fases, sistematizado de acordo com a Linguística Sistêmico-funcional. A pesquisa foi realizada em contexto escolar com alunos da 3ª série do Ensino Médio, na qual analisamos o texto produzido pelos participantes na construção conjunta, etapa do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros do programa *ler para aprender*, enfatizando o propósito comunicativo do gênero, relacionado à estrutura esquemática, bem como, às características linguísticas. Nesse sentido, apoiamos-nos teoricamente em Rose; Martin (2012) *apud* Muniz da Silva (2015), Muniz da Silva (2014) e Gouveia (2014), tendo em vista que apresentam várias pesquisas e reflexões sobre a temática que este texto busca discutir. De modo que seja possível possibilitar caminhos para que se efetue de maneira plausível o ensino e aprendizagem do gênero relato de leitura. Como resultado da pesquisa, foi possível perceber que os alunos conseguiram desenvolver e aprimorar a capacidade cognitiva no que diz respeito ao ensino e aprendizagem do gênero textual relato de leitura, tendo em vista que o produto final foi realizado efetivamente, respeitando as etapas, fases e circunstâncias que concretizam o uso da linguagem.

**Palavras chave:** Produção de texto, Ensino e aprendizagem de gênero, Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros.

## ABSTRACT

This article presents a teaching and learning methodology focused on the contextualization of the textual genre reading report (RL), which was developed through an action research carried out within the scope of the Pedagogical Residency Program. And, from there, we describe how the process of construction of linguistic meanings occurs to materialize the language in the production of the textual genre. Which has articulated the teaching of genres based on stages and phases, systematized according to Systemic-Functional Linguistics. The research was carried out in a school context with students from the 3rd grade of high school, in which we analyzed the text produced by the participants in the joint construction, stage of the learning cycle based on genres of the read to learn program, emphasizing the communicative purpose of the genre, related to the schematic structure, as well as to the linguistic characteristics. In this sense, we theoretically rely on Rose; Martin (2012) apud Muniz da Silva (2015), Muniz da Silva (2014) and Gouveia (2014), considering that they present several researches and reflections on the theme that this text seeks to discuss. So that it is possible to provide ways for the teaching and learning of the reading report genre to be carried out in a plausible way. As a result of the research, it was possible to perceive that the students were able to develop and improve the cognitive capacity with regard to the teaching and learning of the textual genre reading report, considering that the final product was carried out effectively, respecting the steps, phases and circumstances that materialize the use of language. **Keywords:** Text production, Teaching and learning of genres, Learning cycle based on genres.



## SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. Compreendendo a Linguística Sistêmico-funcional .....	12
2.1 A pedagogia do ensino de gênero: “ <i>Reading To Learn</i> – Ler Para Aprender” .....	15
2.2 O gênero textual relato de leitura.....	17
3. Procedimentos Metodológicos .....	19
4. Análise do gênero RL na perspectiva da construção conjunta.....	23
4.1 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção ideacional.....	24
4.2 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção interpessoal .....	31
4.3 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção textual .....	32
Considerações finais.....	36
Referências.....	37
Anexos.....	38



## 1. Introdução

Os documentos oficiais brasileiros, que estruturam as matrizes curriculares, orientam que o ensino de gêneros textuais seja pensado a partir da contextualização da linguagem, assim como é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Nesse sentido, a busca por teorias e metodologias que respaldem a proposta de ensino orientada na base tem repercutido nas academias e nas escolas, e um dos grandes questionamentos é “como contextualizar o ensino de gêneros textuais, que caminhos seguir?”

Dessa forma, uma das teorias que pode respaldar o ensino de leitura e escrita numa perspectiva contextualizada da linguagem é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) fundamentada por (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014), que compreende o texto como uma ferramenta para interação social dentro de contextos específicos, ou seja, cada gênero textual desempenha uma determinada função social.

A partir da LSF, elaboramos um projeto de pesquisa-ação, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, que buscou pensar o ensino do gênero textual Relato de Leitura (RL) a partir do contexto de produção, bem como, da contextualização da linguagem, como propõe a BNCC (2018). Por meio do estudo realizado desenvolvemos este trabalho.

Assim, este artigo apresenta uma metodologia de ensino e aprendizagem voltada para a contextualização do gênero textual RL, a qual foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. E, a partir dela descrevemos como ocorre o processo da construção de significados linguísticos para concretizar a materialização da língua na produção do gênero textual.

Alinhados a LSF, nossa discussão teórica se dá a partir da literatura científica publicada por Fuzer; Cecchin (2021), Rose; Martin (2012) *apud* Muniz da Silva (2015), Muniz da Silva (2014) e Gouveia (2009; 2014), que discutem a proposta da Pedagogia do Ensino e Aprendizagem de gêneros textuais baseados nos princípios teórico-metodológicos da LSF.

A relevância deste trabalho direciona-se à necessidade de pensar em novas metodologias de ensino que possam auxiliar os professores ao trabalharem com leitura e produção de textos. Destacamos que é fundamental que o ensino de gêneros textuais seja pensado a partir de etapas e fases, contextualizando o uso da linguagem, seja ela oral, seja ela escrita.

Assim sendo, nosso artigo se estrutura do seguinte modo: primeiramente, apresentamos o nosso marco teórico, o qual foi organizado para apresentar a teoria que respalda esta visão de ensino e aprendizagem de gêneros textuais pautados na contextualização da língua; logo após, trazemos as ações que foram realizadas nos procedimentos metodológicos; dando seguimento, apontamos a análise do produto final na seção “o gênero RL” na perspectiva da

Construção Conjunta, que compreende uma das fases do Programa Ler para Aprender da Pedagogia da Escola de Sydney.

## **2. Compreendendo a Linguística Sistêmico-funcional**

A Linguística Sistêmico-funcional (LSF) tem apresentado uma proposta diferente para trabalhar o ensino da léxico-gramática, a qual dispõe diversos fatores que contribuem para a significação de textos. Trata-se de uma corrente científica que fornece descrições sobre “como” e “porquê” a língua varia de acordo com o uso que se faz dela (FUZER; CABRAL, 2014).

Desse modo, temos a categoria de sistêmica, tendo em vista que nessa proposta a língua é compreendida como uma rede de sistemas acessíveis que possibilita aos seus usuários produzirem significados, bem como, a agirem no mundo.

Assim, qualquer sistema é integrado por um agrupamento de elementos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos etc.), que se estabelece em razão do objetivo pretendido com o uso da língua. Em vista disso, refere-se também a uma categoria funcionalista, tendo em vista que as estruturas linguísticas são explicadas por intermédio do significado, das funções que a linguagem efetiva em determinados contextos comunicativos (FUZER; CABRAL, 2014).

Dito de outro modo, é sistêmica porque os elementos linguísticos, ou seja, as palavras grafadas, contribuem para a construção de possíveis significados. Funcional porque a maneira como esses elementos se estruturam desempenham determinadas funções dentro de um texto.

Para Halliday (2014), o modo como utilizamos a linguagem funcional é resultante da necessidade de interação e negociação social. Nesse sentido, para alcançarmos tais necessidades fazemos várias escolhas linguísticas, as quais são disponibilizadas pelo próprio sistema linguístico. Assim, é fundamental que tenhamos conhecimento sobre o significado construído pelas unidades linguísticas organizadas harmoniosamente num texto, para que então, possamos efetivar, em contextos específicos, os nossos propósitos comunicativos.

Se a linguagem é compreendida como uma ferramenta social como propõe Gouveia (2009), então para que ocorra a ação comunicativa, é demandado que os seus usuários percebam o funcionamento do sistema linguístico, bem como as possibilidades de combinações linguísticas que promovem a comunicação e a interação social. Essa compreensão linguística requer, também, que os usuários da língua compreendam que, cada texto atende a uma necessidade específica, e isso resulta nos diversos tipos de gêneros textuais.

No contexto da LSF, o texto é colocado como um instrumento em que ocorre a incorporação da linguagem, essa incorporação auxilia os sujeitos numa interação social. Nesse

sentido, o texto serve como um elo para que haja interação entre os usuários da linguagem e o mundo, ou seja, é por meio dele que compreendemos o mundo, e atribuímos significados sobre aquilo que nos é posto.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 22), “o texto é uma unidade semântica, isto é, um constructo de significados, e, ao mesmo tempo, uma troca social de significados”, ou seja, o texto é produzido no momento em que há interação e comunicação entre as pessoas, isso significa dizer que ele se produz de maneira verbal e não-verbal, pode, ainda, ser individual ou coletivo, respeitando o seu contexto de produção.

Sendo assim, todo texto será produzido dentro de um contexto social e cultural, com uma funcionalidade específica, para atender ou não uma perspectiva social. Desse modo, o texto contribui para um objetivo específico do qual pertence, por exemplo, um “ofício” será compreendido a partir do seu contexto de produção, quem produz, quem lê, qual a finalidade da produção etc.

Isso significa dizer que somos providos de um contexto cultural e situacional. Cultural no sentido de que o lugar em que estamos, em que nos encontramos, forma uma cultura linguística específica, e o modo como a situação de produção do texto se desenvolve afeta a seleção das escolhas linguísticas, dependendo do que se pretende ou não produzir.

Para que possamos compreender as interfaces de produção e análise de um texto, Fuzer e Cabral, (2014, p. 24) nos apresentam três parâmetros, os quais são - o “contexto de produção (quem produz); contexto de consumo (para quem) e o contexto de circulação (como e onde é veiculado para chegar à audiência pretendida)”, em outras palavras, cada texto atende a um propósito específico de comunicação.

No contexto da LSF esses três parâmetros estão relacionados com as variáveis do contexto de situação, as quais temos no Quadro 1:

Quadro 1 – Variáveis do contexto de situação

CAMPO	RELAÇÃO	MODOS
ATIVIDADE OBJETIVO FINALIDADE	PARTICIPANTE NA SITUAÇÃO  PARTICIPANTE NO TEXTO DISTÂNCIA SOCIAL	LINGUAGEM CONSTITUTIVA, OU AUXILIAR.  MEIO ORAL, ESCRITO E/OU NÃO VERBAL.  CANAL GRÁFICO OU FÔNICO

Fonte: Fuzer e Cabral (2014) adaptado pelo autor.

As variáveis do contexto de situação servem para mostrar que as escolhas linguísticas estabelecem uma relação entre si no processo de construção de um texto. O contexto de produção se relaciona com o campo; o contexto de consumo se articula com a relação, ou seja, o proveito que se obtém a partir de um determinado texto, o contexto de circulação está relacionado com o modo.

Com base na LSF, Fuzer e Cabral (2014, p. 32) afirmam que as variáveis do contexto de situação “campo, relação e modo estabelecem uma relação que nos permite compreender que o processo de construção de um texto se desenvolve para atender alguma finalidade, ou não”, como já foi mencionado. Assim sendo, o campo de produção de um texto determina a atividade que se pretende desenvolver por intermédio de um texto, bem como o seu objetivo e a finalidade que se pretendem alcançar.

A relação que se estabelece no contexto situacional envolve os agentes que participam desse processo, como também, os papéis que são desempenhados por eles. Nesse sentido, temos a interação que se desenvolve por meio da produção de um texto. O modo refere-se à função que a linguagem desempenha em uma determinada situação e que meios ela utiliza para que ocorra o processo que se pretende alcançar em uma dada situação.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), as variáveis do contexto de situação possibilitam compreender a função que um determinado texto realiza num contexto específico, ou seja, a relação que se estabelece entre o texto com o seu contexto de produção. Assim, o processo de produção textual de determinados textos segue uma estrutura “prototípica”, essa estrutura é a identificação do texto, nesse sentido, o texto é caracterizado como gênero textual, o que resulta em uma própria estrutura.

Segundo Gouveia (2014, p. 3), os gêneros são diferentes maneiras de usar a linguagem dentro de um texto, desse modo, “o gênero resulta do propósito sócio-comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potência”.

Gouveia (2009) explica que toda troca comunicativa se desenvolve em um dado contexto situacional e em função de alguma semelhança genológica definida culturalmente. Nesse sentido, o gênero integra a característica de que os interlocutores produzam elementos por meio da linguagem e ajustam o texto de modo que possam atingir propósitos culturalmente apropriados. Dito de outro modo, o gênero corresponde à “como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las” (GOUVEIA, 2009, p. 28).

A partir dos fundamentos que a LSF dispõe sobre texto e gênero, pesquisadores sistêmico-funcionais da Escola de Sydney na Austrália desenvolveram uma metodologia para ensinar alunos a lerem e a escreverem textos diversos e dos mais variados gêneros.

## 2.1 A pedagogia do ensino de gênero: “*Reading To Learn – Ler Para Aprender*”

Por volta da década de 1980, foi desenvolvido na Escola de Sydney programas de letramentos curriculares na perspectiva de gêneros, os responsáveis pelo desenvolvimento desses programas foram pesquisadores, educadores e linguistas sistêmico-funcionais. Nessa perspectiva, pretendiam subsidiar os professores do Ensino Fundamental para ensinar os estudantes a escrever textos com proveito, buscando desenvolver a capacidade de ler e produzir textos autonomamente.

Estas metodologias de ensino desenvolvidas nas práticas de letramentos ficaram conhecidas como “pedagogia dos gêneros” com ênfase nos textos escritos durante as aulas, como por exemplo, “relatos, narrativas, procedimentos, relatórios, explicações e exposições” (MARTIN; PAINTER, 1986 *apud* MUNIZ DA SILVA, 2015, p.21).

De acordo com Muniz da Silva (2015, p. 21), nas décadas posteriores a de 1980, o trabalho com o ensino de gêneros voltou-se para os objetivos “sociais de uso da linguagem nas etapas e fases dos gêneros e nos aspectos gramaticais desses textos”.

Para nos situarmos, na primeira fase desenvolveram projetos voltados para a escrita, como *Writing Project* (Projeto de Escrita) e também *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social). Segundo Muniz da Silva (2015, p. 21), esses projetos foram desenvolvidos na perspectiva teórica da LSF, voltada para o contexto da sala de aula e “direcionado a crianças indígenas na Austrália”. Na segunda fase, desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escreva Certo). Este foi mais centrado nos gêneros que os “estudantes precisariam aprender a escrever ao longo da escola secundária.” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21)

A terceira fase é o *Reading to Learn* (Ler para Aprender), essa fase do projeto agrega metodologias que integram “a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos” dos diferentes níveis da educação, “primária, secundária e superior” (GOUVEIA, 2014; ROSE; MARTIN, 2012 *apud* MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21).

De acordo com Muniz da Silva (2015, p. 21), o objetivo dos programas de letramentos é propor que a prática do ensino forneça aos “estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros”, tendo em vista que eles precisam adquirir aprendizagens durante a estadia nas escolas.

Ainda conforme a autora, “o principal objetivo do programa *Reading to Learn* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias cujo foco são os gêneros curriculares” (Ibidem). Desse modo, entende-se por ‘atividade desenhada’ um roteiro de estudo a ser seguido, o qual é orientado pelo professor.

As estratégias voltam-se para o ensino do gênero, os professores assumem o papel de “estimular” seus alunos a “refletirem sobre o conhecimento e a experiência” daquilo que está sendo estudado, bem como “oferecer-lhes orientações explícitas” para que adquiram as “habilidades de leitura e escrita” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 22)

Para que as habilidades de leitura e escrita sejam adquiridas e aprendidas pelos alunos, o programa de letramento Ler para Aprender se organiza estrategicamente em três níveis, como apresentado na Figura 1:

Figura 1: Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012 *apud* Muniz da Silva 2015, p. 23).

### Nível I – Desconstrução

Segundo Muniz da Silva (2015, p. 24) destaca que este nível se subdivide em duas etapas. A primeira, Etapa do Contexto, na qual temos “questionamentos no contexto de experiências compartilhadas”, a contextualização do gênero para uma determinada função social. A segunda, Etapa do Texto, “Informações compartilhadas sobre o texto”, na qual surgem os “Estágios” esquematizados de recursos de linguagens do gênero.

A abordagem metodológica desse nível volta-se para a contextualização do gênero que está sendo discutido, e, de certo modo, apreendido. Isso significa que os alunos tendem a compreender os fatores determinantes para estudar o gênero e em qual ambiente ele circula na sociedade, ou seja, qual a função social que o gênero assume enquanto ferramenta para a comunicação e interação social.



Após o momento de contextualização, o professor faz uma espécie de avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar os conhecimentos que os alunos já têm sobre determinado gênero. A partir daí o professor apresenta a estrutura textual do gênero, bem como, os aspectos linguísticos para desenvolver a leitura, a discussão e a interpretação.

### **Nível II – Construção Conjunta**

Neste nível, temos duas etapas: a primeira abrange a Preparação para a construção conjunta de um novo texto no mesmo gênero. Nela, desenvolve-se atividades de Observação, Pesquisa, Anotações, Discussão, Treino, Simulação; a segunda, desenvolve a Construção conjunta de um novo texto (feito pelo aluno e pelo professor) no mesmo gênero.

Essa construção conjunta se dá a partir de um texto específico de um determinado gênero, nele são trabalhados aspectos da leitura, aspectos semânticos e linguísticos, tendo-o como referência, professores e alunos que constroem juntos um texto, seguindo as orientações e mediações do docente.

### **Nível III – Escrita Autônoma**

Neste nível as atividades a serem desenvolvidas estão divididas em cinco etapas. Segundo Muniz da Silva (2015, p. 25), na primeira etapa temos a “Preparação para a elaboração independente do texto do mesmo gênero: Observação, Pesquisa, Anotação, Entrevista, Leitura”. Na segunda etapa temos a “Escrita individual do texto no mesmo gênero (1ª versão)”.

Na terceira etapa, temos a “Edição e o novo trabalho sobre a escrita. Avaliação crítica do trabalho textual alcançado”. Na quarta etapa, temos a “Análise com o professor e comparações da escrita com os colegas”. E, na última etapa, temos a “Exploração criativa do gênero e suas possibilidades”.

O objetivo desse nível é desenvolver a escrita independente do aluno, ou seja, o aluno precisa construir com autonomia seu próprio texto do gênero discutido e trabalhado em sala de aula. Entretanto, segundo Oliveira (2019), o aluno pode buscar instruções e orientações do professor, caso necessite.

## **2.2 O gênero textual relato de leitura**

Vivemos apresentando e argumentando fatos e experiências do nosso cotidiano, sendo estes pessoais e até mesmo de terceiros. No contexto da LSF, o ato de contar e narrar experiências pessoais, ou não, é conhecido prototipicamente como “relato”, no caso de um fato

peçoal, particular, atribuímos o termo “peçoal”, posposto ao termo “relato”, que, finalmente, se perpetua como gênero textual “Relato Peçoal”, tratando-se de leitura, o gênero assumiu a denominação de Relato de Leitura (RL).

O RL é um gênero escolar cujo objetivo é apresentar informações adquiridas a partir da leitura de uma obra literária ou de um outro texto, busca documentar memórias e experiências de práticas de leitura. Nele, o autor introduz dados que demonstram que a leitura foi efetivada e que aquilo que foi lido foi também compreendido.

De acordo com Muniz da Silva (2014), os relatos de experiência pessoal registram fatos e acontecimentos de um determinado evento, por meio de uma narrativa descritiva, sem perder a organização e a sequência dos fatos ocorridos, seguidos de um comentário relevante sobre o que de fato ocorreu. Esse comentário é posto, logicamente, pelo produtor do relato pessoal. Sendo assim, a autora classifica o relato pessoal como um gênero que faz parte do grupo das estórias. Nesse sentido, o RL segue a mesma estrutura textual, no entanto, o autor-produtor do gênero relata a organização e os fatos ocorridos durante a e na leitura realizada de uma obra.

A LSF classifica os gêneros textuais em “sistemas”, seguindo uma organização “prototípica”, ou seja, os gêneros textuais que têm como base fundamental de produção a narrativa, se agrupam em um único sistema, justamente pelo fato de apresentarem elementos em comum. E, assim, o relato se agrupa ao “sistema do gênero das estórias”, conforme Muniz da Silva (2014 p. 237).

A partir dessa perspectiva, Muniz da Silva (2014 p. 237) destaca que, “nas estórias estruturadas temporalmente, os relatos se opõem a outros tipos de estória que envolve uma ruptura a um esperado curso de eventos. Os relatos registram uma sequência esperada de eventos[...]”. Dito de outro modo, os relatos têm como característica principal o registro de eventos que se desenvolveram sequencialmente, ou seja, ele não pode romper com essa sequência.

De acordo com Muniz da Silva (2014, p. 24), o relato se estrutura do seguinte modo: primeiro, a **orientação**, nela são apresentadas as “informações sobre quem”; segundo, o **registro de eventos** na ordem em que ocorreram; terceiro, a **reorientação** em que se faz uma retomada sobre os eventos e, por fim, a **coda**, na qual, se tem uma avaliação pessoal sobre o que foi relatado.

Em se tratando do RL, teremos, na Orientação, o contexto de realização da leitura, bem como a contextualização do texto ou da obra lida, tendo em vista que é o marco inicial da produção do gênero. Na segunda parte do gênero, que é o Registro de eventos, temos um detalhamento dos eventos presentes na leitura, ou seja, é relatado o tema que é abordado na obra

lida, o principal personagem etc. Esta etapa pode ainda ter outro elemento, que é a Reorientação, (elemento opcional) que marca a sequência de eventos. E, por fim, a estrutura apresenta a Coda, que é uma espécie de avaliação (reflexão) sobre os temas que foram abordados na leitura, ela se apresenta como um posicionamento “crítico-reflexivo”.

### 3. Procedimentos Metodológicos

Este artigo descreve o desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa realizado no âmbito do Programa Institucional de Residência Pedagógica, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. As ações, aqui apresentadas, foram realizadas no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Araguaína – Tocantins, com alunos da 3ª série do Ensino Médio.

A escola-campo atende adolescentes, jovens e adultos, oriundos de bairros periféricos, como também da zona rural, oferta o Ensino Médio Seriado (3 anos), na modalidade de Ensino em Tempo Integral, na perspectiva do programa “Jovem em Ação”, conforme a resolução nº 027, Artigo 1º de 16 de maio de 2019 publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 5.423 de 20 de agosto de 2019.

Nesse contexto, assumimos a postura de pesquisadores alinhados à proposta da pesquisa-ação, uma vez que, nesta metodologia, o pesquisador não é apenas um agente externo, ele integra todo o corpus da pesquisa, desde o seu planejamento até a execução das ações articuladas para serem praticadas dentro de uma perspectiva interventiva, como destaca Toledo e Jacob (2013, p. 159)

“na pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões [...]”.

A partir do método da pesquisa-ação, propusemos o ensino e aprendizagem do gênero textual RL com base na proposta do programa *Reading to Learn* – Ler para aprender, como já mencionado, o programa orienta que o ensino de gêneros textuais deve ser articulado a partir de etapas e fases.

Vale ressaltar que todo o processo de ensino foi desenvolvido por meio de roteiros de estudo remoto, nesse sentido, podemos observar que os roteiros foram os principais meios para estreitar a relação entre professor e aluno e vice-versa, tendo em vista que as aulas estavam

sendo realizadas por meio deles, como também via *Google Meet*, devido à pandemia da covid-19. No entanto, nem todos os alunos tiveram acesso às aulas *on-line*, por se encontrarem em situações de vulnerabilidade social. Os conteúdos eram organizados e encaminhados nos roteiros, posteriormente, discutidos nas plataformas virtuais de aprendizagem e, também, pelo *WhatsApp*, através de grupo de conversa criado com a finalidade de orientar os alunos na resolução das atividades propostas

Fizemos, inicialmente, uma avaliação diagnóstica. Os alunos realizaram a leitura do romance “*Vidas Secas*” de Graciliano Ramos, após a leitura solicitamos que os alunos fizessem um relato de leitura. Pensávamos que eles já soubessem relatar em forma de texto escrito, fatos e acontecimentos, tendo em vista que já estavam concluindo a Educação Básica, entretanto, não tivemos êxitos nas produções de textos com características do gênero RL. A partir do diagnóstico, praticamos o nível da desconstrução do gênero, nessa proposta, apresentamos para os alunos textos com características específicas do RL.

A abordagem metodológica na desconstrução voltou-se para a contextualização do RL, destacando o uso desse gênero no contexto social, ou seja, a finalidade que se espera alcançar ou, melhor dizendo, o objetivo que o RL desempenha na sociedade. Após a contextualização, fizemos o processo de caracterização do gênero, destacando a sua estrutura esquemática, bem como as características linguísticas que o definem como RL.

As “características linguísticas e a estrutura esquemática” foram discutidas a partir do exemplo apresentado na Figura 2. A desconstrução do gênero RL, a análise do relato que apresentamos abaixo, é uma adaptação do relato biográfico apresentado por Fuzer e Cechin (2021).

Figura 2: Exemplo de desconstrução do gênero RL com ênfase na estrutura esquemática e características linguísticas.

Estrutura Esquemática	Uma leitura de domingo João Pedro Araújo de oliveira	Características Linguísticas
<p><b>Orientação</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Apresenta o contexto de realização da leitura e a obra lida.</p>	<p><del>Era</del> domingo, por volta das dezessete horas, não sei exatamente, estava <del>sem nada pra fazer</del> naquele momento. Fui até aos pequenos arquivos de minha mãe, procurei um de seus romances preferidos, gostaria de ler e passar aquele tempo vago. Encontrei <del>era um romance</del> que ela denominara "o romance da liberdade", <del>não tinha</del> relação alguma com o título original do livro, "o preço de ser diferente". Tratava-se de um romance espírita, que foi escrito por Mônica de Castro orientado <del>pelo espírito</del> de luz Leonel. Peguei-o e fui até a varanda que ficava frente ao enorme quintal de minha casa, pus-me a ler.</p>	<p>Pretérito imperfeito para marcar o tempo</p> <p>Pretérito Perfeito para detalhar os acontecimentos</p> <p>Descrição do lugar onde a leitura foi realizada</p> <p>Identificação da obra lida</p>
<p><b>Registro de Eventos</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Detalhamento dos eventos ocorridos durante a leitura.</p> <p><b>Reorientação</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Reorienta a sequência dos eventos</p>	<p>Sentei-me numa velha cadeira de balanço que era de minha avó, abri o livro, comecei a <del>le-lo</del>, li o primeiro capítulo, o segundo, o terceiro, o quarto, não gostei dos primeiros, continuei a leitura, no quinto capítulo comecei a gostar do romance, a partir de então, <del>dediquei-me aos</del> capítulos seguintes. O principal tema abordado no livro foi "o preço de ser diferente", romanceava a história de um adolescente que fora abusado sexualmente e agredido por um rapaz mais velho, o adolescente tinha por volta de <del>dois ou três anos de idade</del>, enquanto o rapaz mais velho tinha vinte e cinco anos. O maior absurdo que eu já li, em toda a minha existência, o filho agredido e violentado, o pai o acusara de ser culpado pelo fato ocorrido. Enquanto lia perguntava-me por que o pai agira daquela forma, por que ele não apoiava e abraçara o filho que precisava de cuidados naquele momento. Seria esse o preço de ser diferente? O adolescente, <del>desequilibrado</del> emocionalmente, foi expulso de casa por ser diferente dos outros de sua idade, antes de ser violentado, já apresentava gostos e uma cultura diferente, e por esse motivo, o pai o culpava pelo ocorrido. Durante a narrativa o adolescente consegue dar a volta por cima, estuda, conclui o colegial e chega até a faculdade. Cursa medicina, o que traz um pouco de esperança para o leitor.</p>	<p>Pretérito Perfeito para relatar os eventos.</p> <p>Relata o tema abordado na obra lida.</p> <p>Relata características da principal personagem.</p> <p>Apresenta assuntos da leitura</p> <p>Reorientação dos eventos ocorridos na leitura</p>
<p><b>Coda</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>O autor apresenta uma reflexão (avaliação) sobre a leitura realizada.</p>	<p>Hoje a partir da leitura desse romance, comecei a perceber que tudo tem um preço, seja ele negativo ou positivo, mas pagaremos de alguma forma, ainda mais quando queremos ser e se tornar alguém de prestígio na sociedade. Temos que passar por cima de todos os problemas e nunca desistir dos nossos sonhos, e valorizar todas as pessoas que <del>nos apoiam</del>, que nos motivam a lutar. O romance me ensinou a nunca desistir, independentemente do problema temos que fazer da dor e do problema um degrau, que nos levará mais longe, como o adolescente, ele poderia ter desistido de viver, mas não optou por esse lado, ele continuou a lutar até conquistar o sonho de ser médico. Até hoje, não sei o porquê que minha mãe o denominou de "romance da liberdade", eu o chamaria de "a vida diante da morte" metaforizando o existir da</p>	<p>Marcadores de tempo.</p> <p>Marcas avaliativas sobre a leitura</p>

Fonte: adaptada de Fuzer e Cechin (2021)

Diferente da etapa da desconstrução, que foi discutida e analisada por meio dos roteiros de estudo remoto, a construção conjunta, segunda etapa do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros foi realizada através do *WhatsApp*, principal meio de comunicação e interação dos estudantes e professores neste período.

A construção conjunta do RL sucedeu-se a partir da leitura da obra “Capitães da Areia” de Jorge Amado. Para a realização dessa etapa, inicialmente, os alunos teriam que fazer a leitura da obra mencionada, para, posteriormente, partirem para a produção textual.

Ressaltamos que as propostas de atividades eram encaminhadas nos roteiros de estudo, como uma forma de registro pedagógico, no entanto, a escrita conjunta foi praticada no *WhatsApp*, depois os alunos, transcreveram-na para o roteiro de estudo, bem como para a plataforma digital, onde as atividades respondidas são arquivadas no banco de dados da escola.

Para construir o texto conjuntamente, os alunos apresentaram informações sobre a leitura, como se fosse uma tarefa de subdivisão, por exemplo, um aluno apresentou uma dada informação, e os demais potencializaram essa informação, tornando-a mais rica em conteúdos informacionais. Como apresentado no Anexo I e II.

Vale ressaltar que a construção conjunta não foi realizada por todos os alunos, alguns não participaram, tendo em vista que não dispunham de celulares com acesso à *internet*.

Observamos que os alunos estavam engajados, mostrando-se comprometidos com a proposta da escrita conjunta, nesse sentido, apresentamos abaixo, a produção do texto que foi realizada no grupo de *WhatsApp*.

#### *Relato de Leitura – escrita conjunta*

*A obra Capitães de Areia é uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937. Relata a história de menores que envolvem uma trama, vivem na capital baiana, Salvador. Conhecidos como capitães, o grupo reúne uns quarenta menores (entre 9 e 16 anos) que vivem num trapiche (um armazém velho e esquecido) abandonado no cais do porto. Gênero romance moderno de uma denúncia social com o evidenciado na miséria dos meninos de rua.*

*Após ler o livro em sala, através de uma leitura conjunta, ao iniciar a leitura, percebi que eles utilizam a linguagem informal, no livro tem várias palavras escritas de forma incorreta, por exemplo, "creança e vae", no início o autor descreve o que seria o trapiche, fazendo uma alusão histórica sobre o local que passa a ser utilizado como moradia pelas crianças, após isso, ele descreve cada criança e aponta o chefe e os principais personagens, como Pedro Bala, Professor, Gato, Sem Pernas e Boa Vida.*

*Relata a briga entre Pedro Bala e Raimundo, que um dia brigaram, Raimundo puxou uma navalha que acertou o rosto de Pedro bala e ficou marcado pra sempre, os outros entraram no meio, esperaram a revanche. Em uma noite ambos brigaram se revirando nas areias do cais pois Raimundo queria bater no Barandão, que era um dos meninos, mas*

*Raimundo ganhou por ter mais agilidade, fazendo com que Raimundo deixasse os Capitães da Areia o que acabou originando a liderança de Pedro Bala.*

*Achei interessante o fato de que eles apesar das dificuldades sempre se viraram "sozinhos".*

Com a produção do RL, na escrita conjunta, constatamos que alguns elementos linguísticos foram empregados na primeira pessoa do singular em vez de a primeira do plural, como “percebi” e “achei”. Por se tratar de uma escrita conjunta o ideal seria utilizar a primeira pessoa do plural, resultando em “percebemos” e “achamos”. Essa possibilidade poderia ser reescrita na segunda etapa da construção conjunta que é a “reescrita”, entretanto, a segunda etapa não foi realizada.

Na próxima seção, fazemos a análise do texto produzido na escrita conjunta, nossa análise se desenvolveu a partir da função social que o gênero RL desempenha na sociedade, ou seja, o texto produzido segue a estrutura esquemática e as características linguísticas propostas por Muniz da Silva (2014).

#### **4. Análise do gênero RL na perspectiva da construção conjunta**

O ciclo de aprendizagem de gêneros não se limita às duas etapas mencionadas na metodologia deste artigo, no entanto, as ações que desenvolvemos se findaram na escrita conjunta, tendo em vista que os conteúdos a serem ensinados na escola são múltiplos, o que resultou na não execução de todas as ações planejadas.

As análises que apresentamos nesta seção estão pautadas no objetivo maior do RL. Desse modo, pensamos nossa discussão a partir dos apontamentos de Muniz da Silva (2014, p. 240), destacando que a finalidade do relato é “contar o que aconteceu, documentar uma sequência de eventos e avaliar o seu significado”, quanto a isso, observamos a produção do gênero RL no contexto da construção conjunta.

No nível da desconstrução, enfatizamos a estrutura esquemática a ser seguida para produzir o gênero RL, bem como as suas características linguísticas. Para praticar a produção textual, os alunos seguiram a estrutura esquemática organizada por Muniz da Silva (2014), na qual é apresentada a **orientação, registro de eventos, reorientação e coda**.

Com o objetivo de auxiliá-los lançamos questões-problemas, com o propósito de chamar-lhes a atenção para os aspectos conteudistas da obra que foi lida, tais como: Qual é o

principal tema narrado na obra? Quem é (são) a(s) principal(is) personagem(ns) e como elas são caracterizadas? Qual é a reflexão que o romance apresenta para os leitores? Como você avalia os assuntos apresentados na obra? Dentre outras. Os questionamentos foram respondidos e organizados em formato de texto, especificamente no formato do gênero RL.

Sabemos que, a partir desse contexto, a significação baseia-se nas metafunções linguísticas. Nesse sentido, para a LSF as funções da linguagem, ou metafunções possibilitam que os elementos gramaticais/linguísticos sejam empregados textualmente de acordo com o objetivo que se pretende alcançar a partir do contexto de uso.

Segundo Gouveia (2009, p. 30), os elementos gramaticais “conjugam redes de sistemas de escolhas de caracterização semântica”, desse modo, a LSF pode descrever aspectos dessa caracterização por meio do “sistema de transitividade” (metafunção ideacional); “do modo oracional” (metafunção interpessoal) e da “tematização” (metafunção textual).

Assim, a metafunção ideacional está relacionada com a variável situacional campo, a metafunção interpessoal relaciona-se com a variável relação e a metafunção textual com a variável modo, o que significa dizer que os textos são significados a partir dessas três variáveis.

#### **4.1 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção ideacional**

A metafunção ideacional é compreendida como o sistema de transitividade oracional, que se estabelece no modo da léxico-gramática para representar ações e atividades. Para Gouveia (2009, p. 30), o sistema de transitividade é construído na LSF como “configurações de processos, dos participantes neles envolvidos e das circunstâncias que os enquadram e constroem”, os processos são as ações ou atividade que estão sendo realizadas, os participantes são os atores que praticam ação, como também os que são afetados por ela, já as circunstâncias são os componentes que estão na estrutura da oração, que não assumem a função de processo e nem de ator.

Para dinamizar nossa análise, dividimos o texto produzido na escrita conjunta em quadros, separando as etapas da estrutura esquemática, com o objetivo de identificar e discutir sobre as características linguísticas de maneira mais precisa.



Orientação	A obra Capitães de Areia é uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937. Relata a história de menores que envolvem uma trama, vivem na capital baiana, Salvador. Conhecidos como capitães, o grupo reúne uns quarenta menores (entre 9 e 16 anos) que vivem num trapiche (um armazém velho e esquecido) abandonado no cais do porto. Gênero romance moderno de uma denúncia social com o evidenciado na miséria dos meninos de rua.
------------	--

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

Na orientação, os alunos relataram, na primeira linha, a apresentação da obra lida como, “A obra Capitães de Areia é uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937”, utilizaram o processo relacional “ser” para fazer a indicação da autoria face a apresentação da obra, como apresenta o Quadro 3.

Quadro 3: Oração Relacional

Oração Relacional possessiva identificativa	A obra Capitães de Areia	é	uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937.
	Identificado	Processo relacional possessivo identificativo	Identificador

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

Na estrutura da oração apresentada no Quadro 3, o processo relacional possessivo identificativo (ser) é seguido pelos participantes: identificado (a obra Capitães de Areia) e identificador (uma obra do escritor baiano, Jorge Amado.). A oração relacional, nesse caso, tem a finalidade de identificar, caracterizar o objeto.

Logo após, contextualizaram, na segunda linha, de maneira sucinta, o principal aspecto que é narrado no livro, para isso, apropriaram-se do processo verbal, como apresenta o Quadro 4.

Quadro 4: Oração Verbal

Oração Verbal	Relata	a história de menores	que envolve uma trama
	Processo verbal	Alvo	Circunstância

Fonte: Elaboração Conjunta (alunos e professores)

No Quadro 4, a transitividade é realizada entre o processo verbal (relata) e os participantes: alvo (a história de menores) e a circunstância (que envolve uma trama), o modo como a oração está organizada afirma que a linguagem é empregada em função do uso que se faz dela, por exemplo, no Quadro 3, tivemos um processo diferente do que é apresentado no Quadro 4, isso é resultante da empregabilidade que se faz dos recursos linguísticos que são disponibilizados na rede de escolhas.

O Quadro 5 apresenta exemplos de orações comportamentais que foram utilizadas para descrever o local onde as personagens foram identificadas.

Quadro 5: Oração Comportamental

Oração Comportamental	vivem	na capital baiana, Salvador.
	vivem	num trapiche
	Processo comportamental	Circunstância

Fonte: Elaboração Conjunta (alunos e professores)

A oração comportamental é realizada pelo processo comportamental (vivem) e pelas circunstâncias (na capital baiana, Salvador; num trapiche), geralmente, os processos comportamentais representam atividades psicológicas ou físicas do ser humano, no exemplo anterior, a oração comportamental foi empregada para apresentar o contexto social em que as personagens se encontram.

Sobre a estrutura esquemática, observamos que na orientação os alunos atenderam ao objetivo dessa parte inicial do RL, que é descrever a obra que foi lida, bem como, a temática apresentada na obra, para isso, utilizaram como características linguísticas os processos: processo relacional; processo verbal e comportamental, para orientar o possível leitor do RL.

O Quadro 6 descreve a segunda parte do RL, ou seja, o registro de eventos. Observamos que os alunos detalharam o espaço onde a leitura foi realizada. Relataram sobre os aspectos que o autor da obra utilizou para descrever o ambiente em que os menores viviam.

Quadro 6: Registro de eventos

Registro de eventos	<p>Após ler o livro em sala, através de uma leitura conjunta, ao iniciar a leitura, percebi que eles utilizam a linguagem informal, no livro tem várias palavras escritas de forma incorreta, por exemplo, "creança e vae", no início o autor descreve o que seria o trapiche, fazendo uma alusão histórica sobre o local que passa a ser utilizado como moradia pelas crianças, após isso, ele descreve cada criança e aponta o chefe e os principais personagens, como Pedro Bala, Professor, Gato, Sem Pernas e Boa Vida.</p> <p>Relata a briga entre Pedro Bala e Raimundo, que um dia brigaram, Raimundo puxou uma navalha que acertou o rosto de Pedro bala e ficou marcado pra sempre, os outros entraram no meio, esperaram a revanche. Em uma noite ambos brigaram se revirando nas areias do cais pois Raimundo queria bater no Barandão, que era um dos meninos, mas Raimundo ganhou por ter mais agilidade, fazendo com que Raimundo deixasse os Capitães da Areia o que acabou originando a liderança de Pedro Bala.</p>
---------------------	---

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

Ainda no registro de eventos, os alunos utilizaram uma característica linguística que é comum no gênero RL, por exemplo, o processo mental “perceber” conjugado na primeira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito, do modo indicativo, “percebi”, que denota uma impressão sobre algo, nessa discussão, o “percebi” faz referência a impressão que os alunos tiveram sobre a obra que foi lida. Como já foi dito na metodologia, o ideal seria utilizar a primeira pessoa do plural, assumido a relação com a prática da escrita conjunta, assim, a forma do processo seria “percebemos”.

Quadro 7: Oração Mental

Oração Mental	(Eu)	Percebi	que eles utilizam a linguagem informal
Perceptiva	Experimentador	Processo mental perceptivo	Fenômeno

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), a oração mental é responsável por construir a mudança perceptiva da realidade. No Quadro 7, os participantes são classificados em experimentador (eu), aquele que é afetado pelo processo, o processo mental perceptivo (percebi), aquele que ocasiona a percepção da realidade e o fenômeno (que eles utilizam a linguagem informal), o elemento que complementa o processo.

Quadro 8: Oração Relacional

	no livro	tem	várias palavras escritas[...]
--	----------	-----	-------------------------------

Oração Relacional	Possuidor	Processo relacional	Possuído
Possessiva		possessivo	
Atributiva		atributivo	

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

Diferente da oração relacional descrita no Quadro 5, os participantes apresentados no complexo oracional descrito no Quadro 8, são: possuidor (no livro) o que possui algo ou alguma coisa; processo relacional possessivo atributivo (tem) e o possuído (várias palavras escritas...) entidade que pertence ao possuidor. (FUZER, CABRAL, 2014). Os diferentes participantes são resultantes dos diferentes tipos de processos que são construídos nas orações.

Quadro 9: Oração Verbal

Oração Verbal	o autor	descreve	O que seria o trapiche[...]
	ele	descreve	cada criança
	(ele)	aponta	o chefe e os principais personagens[...]
	Dizente	Processo verbal	Alvo

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

O Quadro 9 apresenta três exemplos de orações verbais que têm os mesmos participantes, os dizentes (autor; ele) o que diz algo sobre algum fato; o alvo (o que seria[...]; cada criança; o chefe e os[...];) aquele que foi dito pelo dizente, o dizente e o alvo são elementos que estão agregados aos processos verbais (descreve e aponta).

Quadro 10: Oração verbal

Oração verbal	(ele)	relata	a briga
	Dizente	Processo verbal	Circunstância

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

No Quadro 10, temos mais um complexo oracional realizado por meio da oração verbal, em que os participantes são o dizente (ele) o que fala sobre alguma coisa; o alvo (a briga) aquilo que foi dito, seguidos do processo verbal (relata).

Quadro 11: Oração Material Transitiva.

Oração Material transitiva	Raimundo	puxou	uma navalha
	(ele)	acertou	o rosto de Pedro Bala
	Ator	Processo material	Meta

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

O Quadro 11 apresenta uma oração material que, geralmente, estabelece mudanças desempenhadas pelo participante ator (Raimundo, (ele)) que é responsável pelo processo material (puxou, acertou), que direciona para a meta (navalha, o rosto de Pedro Bala). De acordo com Fuzer e Cabral (2014) os processos materiais representam experiências que, na maioria das vezes, tem alguma característica alterada, e até mesmo criada. Chama-se de oração material transitiva porque envolve dois participantes, como no quadro anterior, ator e meta.

Quadro 12: Oração Relacional Intensiva Atributiva.

Oração relacional intensiva atributiva	(rosto de Pedro Bala)	ficou	marcado pra sempre
	Portador	Processo relacional intensivo atributivo	Atributo

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), na oração relacional atributiva há atribuição de alguma característica, podendo ser positiva ou negativa. No Quadro 12 a oração é representada pelos participantes, portador (rosto de Pedro Bala), aquele que se atribui alguma característica; atributo (marcado pra sempre), a característica atribuída.

Quadro 13: Oração Mental Cognitiva

Oração mental cognitiva	Raimundo	queria	bater	no Baradão
	Experimentador	Processo mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

A oração mental cognitiva, no Quadro 13, é realizada pelos participantes, experimentador (Raimundo), aquele que deseja fazer alguma coisa; fenômeno (bater), complementa o processo que é desejado, e a circunstância (no Baradão), vale lembrar que, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), as orações mentais cognitivas se desempenha naquilo que ocorre na mente humana, como, sentir, perceber, desejar, pensar.

Quadro 14: Oração Material Transitiva

Oração Material Transitiva.	Raimundo	ganhou	(a briga)
	Ator	Processo material	Circunstância

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

O Quadro 14 descreve uma oração material realizada pelo ator (Raimundo) o que prática a ação seguido pela circunstância (a briga). É classificada como oração transitiva porque o processo material é seguido de dois participantes. Nesse aspecto, o complexo oracional do Quadro 14 descreveu um acontecimento identificado na leitura que foi realizada.

Na Coda, parte final do gênero RL, os alunos utilizaram o processo mental perceptivo para apresentar suas impressões sobre a leitura realizada, como exposto no Quadro 15.

Quadro 15: Oração Mental Perceptiva

Oração mental perceptiva	(Eu)	achei	interessante o fato de que eles[...]
	Experimentador	Processo mental perceptivo	Fenômeno

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

O complexo oracional apresentado no Quadro 15 é realizado a partir do processo mental perceptivo (achei), existe um experimentador (eu), aquele que percebe, que pensa, que demonstra alguma percepção, seguido pelo processo que se realiza (achei) e o fenômeno (interessante o fato de que eles[...]).

A Coda, relacionada à estrutura esquemática do gênero, requer que o escritor apresente suas impressões sobre a leitura que foi realizada, nesse sentido, os alunos utilizaram a primeira pessoa do singular para flexionar o processo mental “achei”, tendo em

vista que, geralmente, no RL o escritor apropria-se dessa opção para fazer os seus apontamentos. No entanto, o texto analisado foi produzido conjuntamente, o que pode levar o leitor desse artigo a entender que o processo a ser utilizado seria flexionado na primeira pessoa do plural, resultando no “achamos”, mas vale ressaltar que, a escrita conjunta não foi praticada pensando nessa questão, essa metodologia se aplica para que os alunos possam trocar conhecimentos e informações sobre o gênero textual que está sendo produzido. Contudo, por se tratar de uma escrita coletiva o elemento linguístico deveria ser empregado na primeira pessoa do plural, vale ressaltar que essa adaptação do elemento linguístico seria efetivada no processo de reescrita da construção conjunta, mas esta não se realizou.

A escrita do RL se desenvolveu a partir dos processos mentais, verbais, comportamentais e relacionais, desse modo, para Gouveia (2009), baseado nos princípios da LSF, a oração é a principal unidade de agenciamento gramatical, isso é o que resulta a concretização objetivo comunicativo.

#### 4.2 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção interpessoal

A metafunção textual está ligada ao componente situacional relação, refere-se aos participantes envolvidos na interação, através dela é possível notar às identidades sociais representadas por seus respectivos integrantes.

Esta metafunção é constituída pelo sistema de Modo, por meio dele é possível perceber a maneira como o falante/escritor organiza seu texto para interagir. Por meio da Avaliatividade é notável expressões que apresentam ao ouvinte como ele se sente em relação as coisas e pessoas, no trecho a seguir do RL percebe-se isso:

*“Achei interessante o fato de que eles apesar das dificuldades sempre se viraram sozinhos”.*

No sistema Modo, a oração é constituída por dois componentes: modo (verbal) e resíduo, o primeiro pode ser representado pelo **Sujeito** e pode ser reiterado por pronomes pessoais e demonstrativos, já o Finito refere-se ao tempo e ao espaço do discurso e é responsável por demarcar o tempo e a opinião do locutor (modalidade), como representado no Quadro 16.

Quadro 16: sistema de modo oração finita

(eu)	achei	interessante o fato de que eles apesar das dificuldades	sempre se viraram “sozinhos”
------	-------	---	---------------------------------

Sujeito	Finito	Complemento	Adjunto
Modo verbal		Resíduo	

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores).

No interior do finito, o locutor pode demonstrar suas percepções através da **polaridade** ou da **modalidade**, a primeira está relacionada ao tempo do evento da fala e ocorre quando o locutor tem a intenção de afirmar, negar ou refutar, portanto a polaridade pode ser tanto positiva quanto negativa.

Torna-se evidente a metafunção interpessoal por meio de recursos léxico gramaticais como: vocativo, expletivos, verbos modais, adjuntos modais e adjuntos de comentário. No RL analisado podemos destacar o mesmo trecho citado anteriormente, visto que é a única parte em que o escrevente realiza seu ponto de vista através do uso do epíteto “interessante” ao inferir sua respectiva apreciação à obra de Jorge Amado. Dessa forma, evidencia-se um expletivo e adjunto de comentário.

A **modalidade** faz referência a trocas de informações, o RL fornece descrições relevantes sobre a diegese, a escrita conjunta transmite informações, assim, há um compartilhamento ao interlocutor.

A intenção do locutor é proporcionar ao interlocutor as informações importantes sobre o que é enunciado, seu objetivo é responder aos possíveis questionamentos dentro do texto, como já mencionado, a produção do RL é alcançada, pois o leitor possui informações sobre as experiências de leituras as quais foram apresentadas, o que torna possível a troca de informações locutor/interlocutor.

### 4.3 O gênero textual relato de leitura na perspectiva da metafunção textual

A metafunção textual está relacionada à composição/construção do texto, através dela é possível identificar a intencionalidade do escrevente. Além disso, esta é agrupada pelo sistema temático, que organiza os significados do mundo externo e psicológico do comunicante em adição aos significados dos participantes da comunicação de maneira coerente e coesa.

Como ressaltado na metafunção ideacional, é perceptível que o RL organiza as ideias em suas descrições, o texto possui informações relevantes sobre a narrativa de Jorge Amado, dessa forma a comunicação e a intencionalidade de tal gênero textual alcança êxito por ser realizada de coesa.



Existem dois sistemas no fluxo de informação: *Estrutura temática e Estrutura informacional*. Na *Estrutura temática* é possível observar como o escrevente conduz o leitor no percurso de compreensão da mensagem. Vale ressaltar que ela é constituída por dois componentes: *Tema* e *Rema*. O primeiro refere-se ao destaque feito pelo autor, já o segundo refere-se às ideias que estão inseridas no *Tema*, e que são importantes ao leitor. Como destacado no Quadro 17.

Quadro 17: Tema Rema no RL

A obra Capitães de Areia (TEMA) / é uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937 (REMA)	Relata (TEMA) / a história de menores que envolvem uma trama, vivem na capital baiana, Salvador (REMA)
<i>Tema</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula Núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

A cláusula núcleo ocupa a posição de *Tema* e a cláusula satélite exerce a função de *rema*. O *Tema* direciona o leitor a informação considerada relevante pelo escrevente ao conteúdo descrito no *Rema*, pode-se observar que isso foi realizado no trecho apresentado no quadro anterior.

Vale ressaltar que uma cláusula pode possuir temas distintos: se o elemento realiza uma função do sistema de TRANSITIVIDADE (participante, processo ou circunstância), ele é chamado de *Tema tópico*; se for do sistema de MODO (vocativo, adjunto modal, elemento QU, metáforas interpessoais), ele é chamado de *Tema interpessoal*, e, se for do sistema TEMÁTICO (conjunções, sequencializadores, elementos continuativos), ele é chamado de *Tema textual*. No Quadro 18 apresentamos exemplos de tema tópico que foram organizados no RL.

Quadro 18: Exemplo de tema tópico processo presentes no RL

A obra capitães de Areia	é uma obra do escritor baiano, Jorge Amado, de 1937.
<i>Tema tópico</i>	<i>Rema</i>
Relata (TEMA TÓPICO – PROCESSO) / a história de menores que envolvem uma trama (REMA)	Vivem (TEMA TÓPICO – PROCESSO) / na capital baiana, Salvador (REMA)
	<i>Rema</i>

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 117), não existe cláusula descontextualizada e, caso ela não tenha apoio em um material linguístico, seu apoio estará no ambiente situacional. Observa-se que no trecho do RL que será apresentado a seguir ocorre o que foi explicado pelos autores mencionados, embora a apresentação dessa cláusula não esteja bem posicionada e escrita, ela possui o suporte situacional e apresenta informação ao leitor:

*“Conhecidos como capitães, o grupo reúne uns quarenta menores (entre 9 e 16 anos) que vivem num trapiche (um armazém velho e esquecido) abandonado no cais do porto. Gênero romance moderno de uma denúncia social com o evidenciado na miséria dos meninos de rua”.*

Quadro 19: Exemplo de tema textual e tema tópico – participante na produção do RL

Conhecidos como capitães (TEMA TEXTUAL), o grupo (TEMA TÓPICO – PARTICIPANTE) / reúne uns quarenta menores (entre 9 e 16 anos (REMA)	que vivem num trapiche (um armazém velho e esquecido) abandonado no cais do porto (REMA)
<i>Tema (tema tópico)</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Tema textual</i>
	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

O tema textual (conhecidos como capitães) retoma a expressão “meninos” e é responsável pela ligação entre as orações.

Quadro 20: exemplo de tema e rema na produção do RL

Gênero romance moderno	de uma denúncia social com o evidenciado na miséria dos meninos de rua
<i>Tema (tema tópico)</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: elaboração conjunta (aluno e professores)

De acordo com a LSF de Halliday e Mattiessen (2014), o escrevente usa formalmente e de modo intencional o sinal gráfico ponto final com a finalidade de apresentar ao possível leitor uma informação Nova, isso ocorre em parte do segundo parágrafo do RL, observe:

*“Após ler o livro em sala, através de uma leitura conjunta, ao iniciar a leitura, percebi que eles utilizam a linguagem informal, no livro tem várias palavras escritas de forma incorreta, por exemplo, "creança e vae", no início o autor descreve o que seria o trapiche,*

*fazendo uma alusão histórica sobre o local que passa a ser utilizado como moradia pelas crianças, após isso, ele descreve cada criança e aponta o chefe e os principais personagens, como Pedro Bala, Professor, Gato, Sem Pernas e Boa Vida”.*

A informação *nova* e mais relevante dentro desse parágrafo, apesar de ser breve e simples, é o relato da descrição do que seria um trapiche, da alusão histórica do ambiente e da descrição das personagens da diegese. Como apresenta os Quadros 21 e 22.

Quadro 21

Após ler o livro em sala (TEMA TÓPICO – CIRCUNSTÂNCIA), /através de uma leitura conjunta, ao iniciar a leitura, percebi que eles utilizam a linguagem informal (REMA)	no livro tem várias palavras escritas de forma incorreta, por exemplo, "creança e vae" (REMA)
<i>Tema (tema tópico)</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>
no início (TEMA TEXTUAL) / o autor (TEMA TÓPICO) descreve o que seria o trapiche (REMA)	fazendo uma alusão histórica sobre o local que passa a ser utilizado como moradia pelas crianças (REMA)
<i>Tema (tema tópico)</i>	<i>Rema</i>

Fonte: Elaboração Conjunta alunos e professores)

Quadro 22.

após isso (TEMA TEXTUAL, ele (TEMA TÓPICO) descreve cada criança (REMA)	descreve cada criança e aponta o chefe e os principais personagens, como Pedro Bala, Professor, Gato, Sem Pernas e Boa Vida (REMA)
<i>Tema</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: Elaboração Conjunta (alunos e professores)

A próxima informação nova ao leitor e presente no terceiro parágrafo do RL é a descrição sobre conflitos entre as personagens, observe-o:

*“Relata a briga entre Pedro Bala e Raimundo, que um dia brigaram, Raimundo puxou uma navalha que acertou o rosto de Pedro bala e ficou marcado pra sempre, os outros entraram no meio, esperaram a revanche. Em uma noite ambos brigaram se revirando nas areias do cais pois Raimundo queria bater no Barandão, que era um dos meninos, mas*

*Raimundo ganhou por ter mais agilidade, fazendo com que Raimundo deixasse os Capitães da Areia o que acabou originando a liderança de Pedro Bala”.*

Quadro 23.

Relata (TEMA TÓPICO - PROCESSO) a briga entre Pedro Bala e Raimundo (REMA)	que um dia brigaram, Raimundo puxou uma navalha que acertou o rosto de Pedro Bala e ficou marcado pra sempre, os outros entraram no meio, esperaram a revanche (REMA)
Em uma noite (TEMA TÓPICO – CIRCUNSTÂNCIA) ambos brigaram se revirando nas areias do cais (REMA)	pois Raimundo queria bater no Barandão, que era um dos meninos, mas Raimundo ganhou por ter mais agilidade, fazendo com que Raimundo deixasse os Capitães da Areia o que acabou originando a liderança de Pedro Bala (REMA)
<i>Tema (tema tópico)</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

Além da percepção do uso da linguagem informal na narrativa e haver descrito isso no segundo parágrafo, a escrita conjunta conclui o RL com uma apreciação da obra de Jorge Amado, que apesar de muito simples ainda pode influenciar o leitor e despertar o desejo de leitura da narrativa: *“Achei interessante o fato de que eles apesar das dificuldades sempre se viraram "sozinhos”.*

Quadro 24.

Achei (TEMA TÓPICO) interessante (REMA)	O fato de que eles apesar das dificuldades sempre se viraram "sozinhos". (REMA)
<i>Tema</i>	<i>Rema</i>
<i>Cláusula núcleo</i>	<i>Cláusula satélite</i>

Fonte: Elaboração conjunta (alunos e professores)

Reiteramos que a escrita conjunta tem o objetivo de capacitar os aprendizes, de maneira coletiva, para produzirem seus textos de acordo com o objetivo esperado do gênero. Em outras palavras, os estudantes têm a oportunidade de trocarem conhecimentos e experiências entre si,

para construírem o texto conjuntamente, isto significa que o conhecimento é adquirido mediante ao processo de interação no ambiente das aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar habilidades de leitura e escrita para pessoas que estão em processo de aquisição de aprendizagem é uma tarefa desafiadora. No entanto, a pesquisa-ação descrita nesse artigo nos possibilitou refletir sobre o ensino de língua portuguesa a partir de situações específicas em que a linguagem é compreendida como um dos principais recursos para a negociação e interação social, e o texto é a materialização usual da língua na prática.

Apesar dos desafios que tivemos no contexto do ensino atual, percebemos, com a proposta de ensino do programa de letramento *Reading to Learn* – Ler para Aprender –, que é possível contribuir para a aprendizagem dos alunos de diferentes maneiras, uma vez que, nas ações realizadas, a apreensão do conhecimento se efetivou, fato comprovado nas análises, pois os elementos linguísticos empregados na estrutura esquemática do gênero RL, produzido na escrita conjunta, possibilitaram a construção do significado que o gênero requer.

Ressaltamos que, com as iniciativas apresentadas no primeiro momento, a pedagogia do ensino de gêneros da escola de Sydney, alicerçada nos conhecimentos da LSF, pôde contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois o desdobramento do ensino de gêneros textuais nesta teoria se concretiza a partir de etapas e fases. Desse modo, a escrita se concretiza por meio de momentos diferentes, ou seja, cada percurso segue um objetivo esperado pela generalização do texto que está sendo elaborado.

O objetivo de ensinar a produzir textos a partir de contextos específicos ressignificou o ensino e a aprendizagem dos alunos, o que significa dizer que a produção textual não se fez isoladamente, como acontece na realidade das escolas. Salientamos que não temos a intenção de dizer o que é certo ou o que é errado no ambiente de ensino, no entanto, o ensino de leitura e escrita requer uma ação anteposta à reflexão, bem como, posta a ela, ou seja, um ensino no qual o professor, principal mediador do conhecimento, possa fazer uma autorreflexão da sua metodologia, como também, adaptá-la para seu contexto real.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 11 de setembro de 2021.

BRASIL, Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins**. Palmas, 2020.

FUZER, Cristiane; CECCHIN, Anidene de Siqueira. **Desconstrução e Construção Conjunta de relato biográfico: Ideação e Avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional**. Signo, Santa Cruz do Sul, v.46, n.86 maio/ago. 2021, p. 51-67. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/772/2021/06/Cecchin\\_Fuzer.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/772/2021/06/Cecchin_Fuzer.pdf) Acesso em: 05 de setembro de 2021.

FUZER, C; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas (SP). Mercado da Letras, 2014.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico Funcional. Matranga, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009, p. 13-47. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/27795/19916> acesso em: 01 de setembro de 2021.

GOUVEIA, C. Compreensão leitores 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, SP: Pontes Editores, 2014.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSAN, M.I.M. **Introduction to Functional Grammar**, London: Routledge, 2014

MUNIZ DA SILVA, E. C. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org). Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

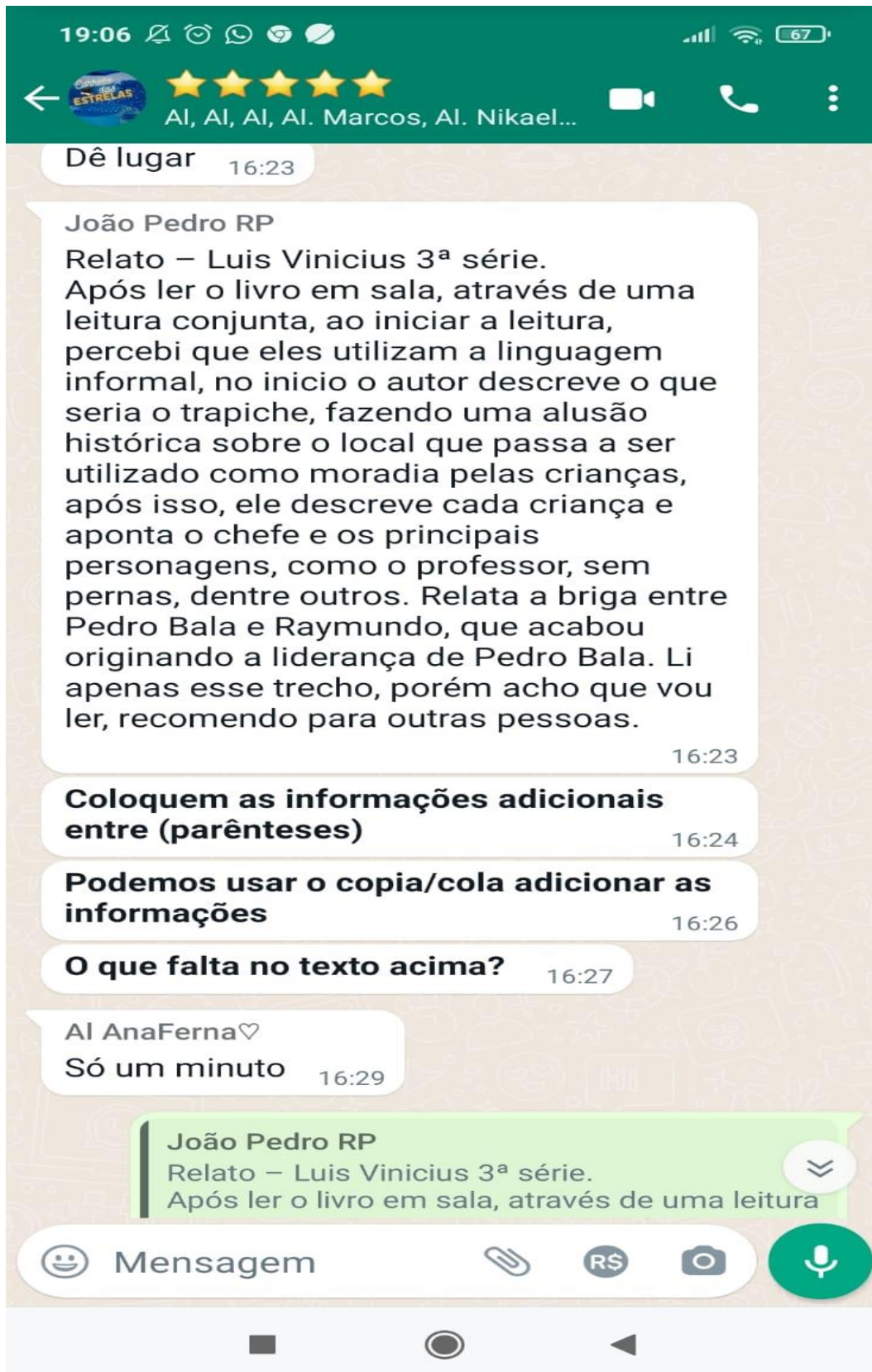
MUNIZ DA SILVA, E. C.. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Sandra et al. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019.

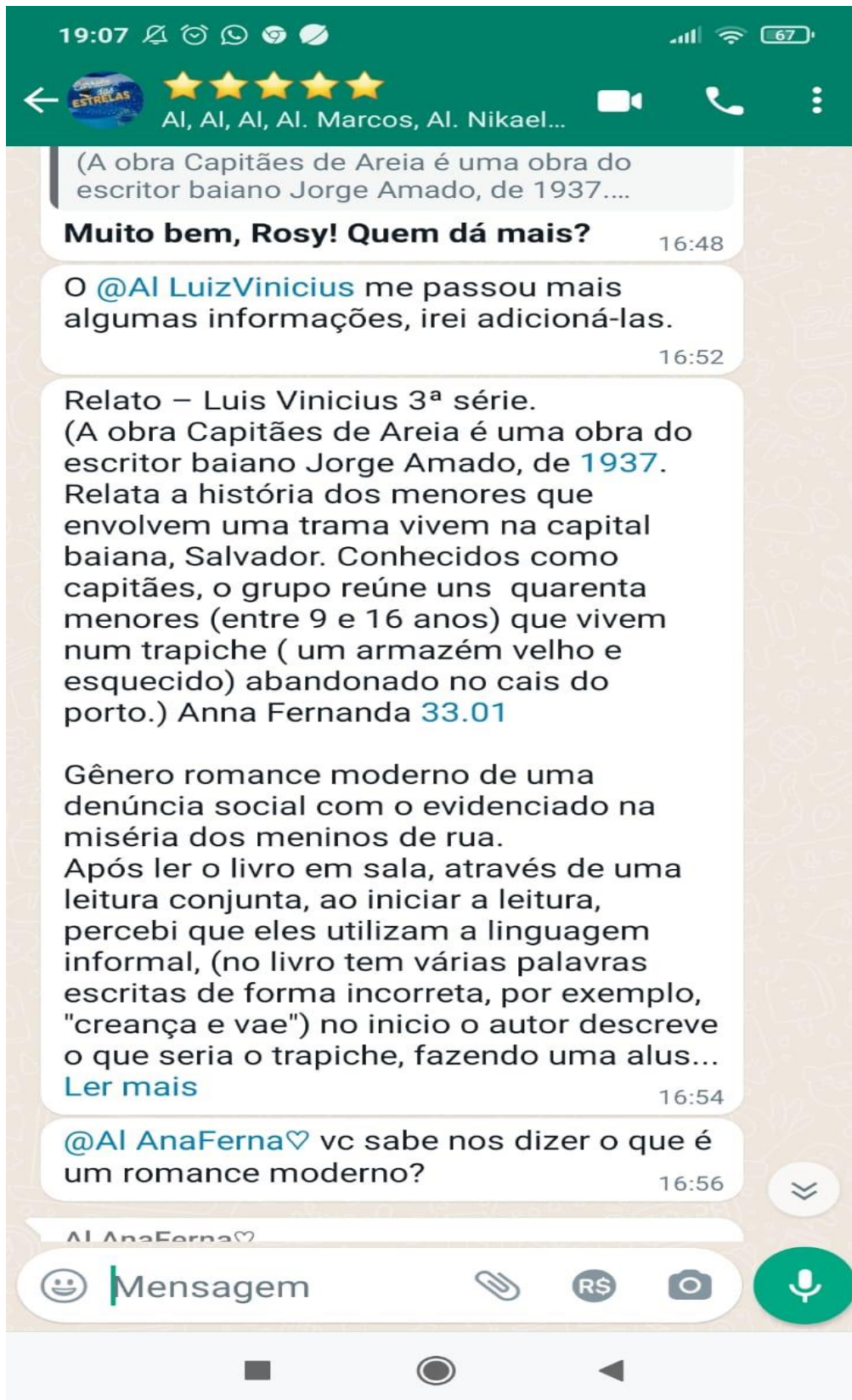
ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

## ANEXOS

## Anexo I – Parte primária da escrita conjunta



## Anexo II – Parte secundária da escrita conjunta





## Anexo III – Versão final da escrita conjunta

