

O programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a pedagogia baseada em gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais¹

Reading to Learn professional learning program and genre-based pedagogy in teaching and learning additional languages

El Programa de aprendizaje profesional Leer para Aprender y la pedagogía basada en géneros en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales

Miliane Moreira Cardoso Vieira
 0000-0002-6347-820X

RESUMO: Neste artigo descrevemos um macro procedimento para a sequência de gêneros do currículo, concebido na pedagogia baseada em gênero no Programa Ler para Aprender (LPA). A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tem sido amplamente utilizada na análise, na educação de línguas e, também, no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Portanto, apresentaremos a aplicabilidade teórica e prática das contribuições da LSF e também da sociolinguística de Bernstein (2000) para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com o intuito de que docentes possam aprimorar o ensino de leitura e de escrita em salas de aula através do uso do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e o ensino de gêneros nas escolas (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). Do ponto de vista metodológico, as atividades de ensino e aprendizagem são descritas com mais detalhes, destacando a interação professor/aluno através do Programa LPA, para que investigadores, formadores de professores e professores conheçam os gêneros do currículo, garantindo a metalinguagem pedagógica de que necessitam. Os resultados parecem sugerir que esboçar princípios para ensinar gêneros do currículo, para a formação de professores, pode trazer à consciência a estruturação das trocas pedagógicas, redesenhando-as no aprendizado por meio da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia com base em gêneros de texto; LSF; gêneros do currículo.

ABSTRACT: In this article, we describe a macro procedure for the sequence of genres in the curriculum, conceived in the genre-based pedagogy of the R2L Program. Systemic-Functional Linguistics (SFL) has been widely used in analysis, language education and also, in the teaching and learning of additional languages. Therefore, we present the theoretical and practical applicability of the contributions of SFL and also of Bernstein's

¹O presente artigo é um dos produtos do estágio pós-doutoral desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Letras da UNIFESP, sob supervisão do Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

sociolinguistics (2000) to the teaching and learning of additional languages, with the aim that teachers can improve the teaching of reading and writing in classrooms through the use of the Teaching and Learning Cycle (TLC) and the teaching of genres in schools (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). From a methodological point of view, teaching and learning activities are described in more detail, highlighting teacher/student interaction through the R2L Program, so that researchers, teacher trainers and teachers are familiar with the genres of the curriculum, ensuring the pedagogical metalanguage needed. The results seem to suggest that outlining principles for teaching curriculum genres, for teacher training, can bring awareness to the structuring of pedagogical exchanges, redesigning them in learning through reading and writing.

KEYWORDS: genre-based pedagogy; SFL; genres curriculum.

RESUMEN: En este artículo describimos un procedimiento macro para la secuencia de géneros en el currículo, concebido en la pedagogía basada en géneros del Programa Leer para Aprender. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), ha sido ampliamente utilizada en el análisis, la educación del lenguaje y, también, la enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas. Por lo tanto, presentaremos la aplicabilidad teórico-práctica de los aportes de la LSF y, también, de la sociolingüística de Bernstein (2000), a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales, con el objetivo de que los docentes mejoren la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el uso del Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje y la enseñanza de géneros (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). Desde un punto de vista metodológico, se describen las actividades de enseñanza y aprendizaje, destacando la interacción docente/estudiante a través del Programa Leer para Aprender, de manera que investigadores, formadores de docentes y docentes conozcan los géneros en el currículo, asegurando el metalenguaje pedagógico necesario. Los resultados parecen sugerir que delinear principios para diseñar y enseñar géneros en el currículo puede generar conciencia para la estructuración de los intercambios pedagógicos, rediseñándolos en el aprendizaje a través de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: pedagogía basada en géneros textuales; LSF; géneros en el currículo.

Introdução dos princípios teóricos da LSF

Iniciamos este texto elucidando a ideia de significado como função no contexto, que foi primeiro proposto por Firth (1935), assim como a ideia de linguagem como sistemas de funções. Firth, ao elaborar os sistemas fonológicos, concluiu que “a função fonética de uma forma, de um som, atributo sonoro ou grupo sonoro é então seu uso em contradição com outros 'sons'; o valor fonético ou uso de qualquer som é determinado pelo seu lugar em todo o sistema” (Firth, 1935, p. 55)².

² Texto Original: The phonetic function of a form, of a sound, sound-attribute, or sound-group is then its use in contradistinction from other sounds; the phonetic value or use of any sound is determined by its place in the whole system (Firth, 1935, p. 55, tradução nossa).



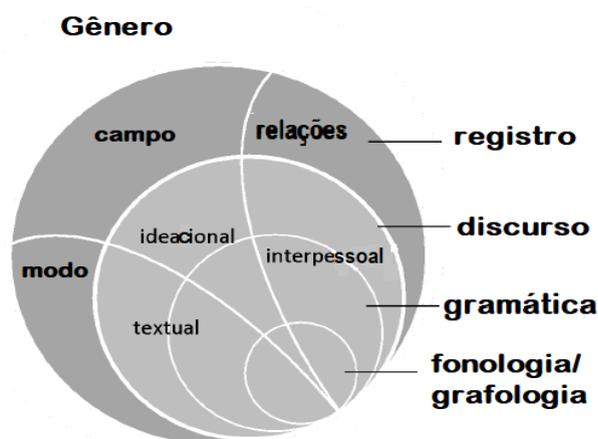
Segundo Rose (2016), esta é a genealogia do termo Linguística Sistêmico-funcional (LSF), na qual a linguagem é organizada como sistemas de opções contrastantes para a construção de significado (o "valor" para Saussure), nos níveis da fonologia, da léxico-gramática e da semântica do discurso. Dessa forma, na LSF, os elementos em cada um desses três estratos desempenham funções no contexto dos estratos superiores, com os contextos sociais da linguagem modelados como um estrato adicional de significado (Rose, 2016).

Com a ideia de significado como função no contexto pensada por Firth (1935), Halliday (1985), como gramático, descreveu as funções semânticas dos padrões gramaticais, examinando as suas funções no discurso e nos textos que as pessoas realmente falam e escrevem umas com as outras. Segundo Rose (2016), a maior contribuição de Halliday foi a descrição de três camadas de padrões gramaticais, sendo as funções interpessoais, ideacionais e textuais em cada texto. Halliday propôs relações intrínsecas entre as três metafunções da linguagem e as três dimensões dos contextos sociais, modeladas como tipos de realização: as funções interpessoais representam padrões de relações sociais (relações); as funções ideacionais constroem padrões de atividade social (campo); e as funções textuais apresentam funções interpessoais e ideacionais como relevância no contexto (modo). A descrição destas metafunções gramaticais em Halliday é considerada completa, elaborada e imensamente útil.

No que diz respeito às relações, as interações entre os interagentes são iguais ou desiguais, próximas ou distantes. O campo concentra-se em atividades e/ou entidades específicas ou generalizadas, relaciona-se ao que está acontecendo na situação, é o assunto ou o tópico sobre o qual a interação ocorre. No que diz respeito ao modo, o discurso é dialógico ou monológico, e acompanha o que está acontecendo ou constitui o seu próprio campo (linguagem como "ação" ou "reflexão"). Como cada um desses parâmetros pode variar independentemente, Martin (2015) referiu-se a relações, campo e modo como variáveis de registro. Martin, a partir das ideias de Halliday (1985), propõe o termo registro para denotar esse estrato contextual e propôs opções gerais para seus sistemas de significados, que são observáveis no discurso (Rose, 2016).

Tendo a LSF um aspecto sistêmico, por se concentrar na organização da linguagem como sistemas de recursos para construir sentido; e também um aspecto funcional, por se concentrar nas funções da linguagem em contextos sociais; as três dimensões dos contextos sociais (registro) estão presentes nos gêneros de atividades sociais que constituem uma cultura. Ou seja, um gênero é uma configuração regular de campo, relações e modo, que se desdobra em padrões previsíveis para os membros de uma cultura.

Figura 1 – Estratificação da Linguagem no Contexto



Fonte: Tradução de Rose (2020a, p. 238).

No modelo estratificado de discurso no contexto representado na Fig. 1, cada um desses estratos consiste em sistemas de recursos de significado que são instanciados como padrões de significado em textos reais, isto é, como instâncias de significado. Nos termos da LSF, essa recontextualização pode ser descrita em dois níveis de contexto – como variação no registro (campo, relações, modo) e como variação nos gêneros que configuram essas variáveis de registro.

Nos termos da LSF, o gênero é definido como configurações recorrentes de significados, e uma cultura pode ser descrita como um sistema de gêneros em evolução (Rose, 2016). Por serem configurações recorrentes, cada gênero é reconhecível pelos membros de uma cultura, por meio de experiências recorrentes.

Os sistemas de recursos em cada estrato da língua e do contexto social constituem o reservatório de significados potenciais numa cultura. Grupos e indivíduos numa comunidade desenvolvem repertórios variados de recursos de significado que são extraídos do reservatório global da cultura.

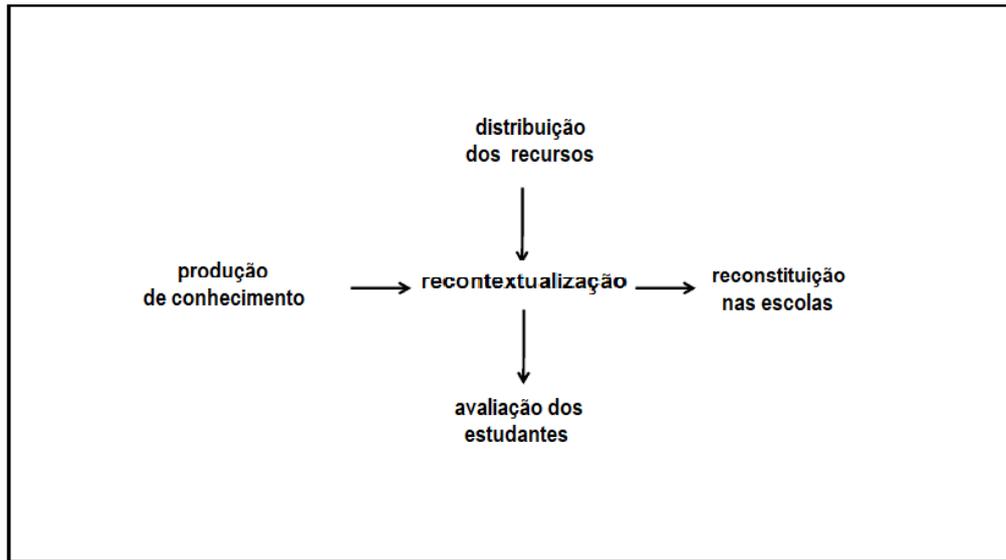
Neste sentido, um gênero é um processo social que se desenvolve na interação social; e é orientado para servir às funções sociais que evoluem nas culturas; levando, geralmente, mais de um passo para atingir seus objetivos (Rose, 2018). Esses gêneros, que circulam no contexto social, são levados para o ambiente de sala de aula através do processo de recontextualização, no qual “o campo recontextualizador determina quais conhecimentos/valores devem ser recontextualizados para a sala de aula; e os princípios recontextualizantes determinam como eles serão reordenados e focados” (Rose, 2020a, p. 237)³. No próximo subtópico, passaremos a aprofundar o processo de recontextualização no campo educacional.

Recontextualização em contextos educacionais

A recontextualização do discurso educacional restabelece os registros da teoria acadêmica, da formação de professores e da sala de aula, reordenando-o e reorientando-o de forma que o conhecimento sobre a língua, a aprendizagem e os seus modos de apresentação ocorram. De forma mais abstrata, também restabelece conhecimentos e valores de um gênero para outro, pois segundo Rose (2020a), o gênero é um macro procedimento no qual o conhecimento é reinstaurado como atividade pedagógica em sala de aula, pois “um princípio geral de recontextualização é visar a igualdade nos resultados educativos” (Rose, 2020a, p. 238)⁴.

³ Texto Original: The recontextualizing field determines what knowledge and values are to be recontextualized for the classroom, from which academic fields; recontextualizing principles determine how they will be reordered and focused (Rose, 2020a, p. 237, tradução nossa).

⁴ Texto Original: a general recontextualizing principle is to aim for equality in educational outcomes (Rose, 2020a, p. 238, tradução nossa).

Figura 2 – Recontextualização de fontes e conhecimento

Fonte: Tradução de Rose (2020a, p. 238).

Contribuindo com o objetivo social da pedagogia com base em gêneros de texto, para que ocorra a redistribuição dos recursos semióticos, a metalinguagem pedagógica “reordena e reorienta” o conhecimento sobre a linguagem produzido na academia (produção de conhecimento) para aplicações educacionais (reconstituição nas escolas). Passando ainda pelos processos de distribuição dos recursos e adequação de acordo com os estudantes (avaliação dos estudantes).

A metalinguagem que os professores necessitam (para seleção e análise de textos, planejamento de aulas e avaliação) é diferente da metalinguagem de que os seus estudantes necessitam (para participar em atividades de sala de aula e aplicar-se em tarefas de aprendizagem e avaliação). Segundo Rose (2020a, p. 239)⁵ “a metalinguagem pedagógica envolve duas etapas na recontextualização, uma vez para a formação de professores e novamente para a prática em sala de aula”.

No que diz respeito à recontextualização da metalinguagem, Maton (2020) utiliza duas nomenclaturas: Massa e Presença. Segundo o autor, podemos usar a Massa como uma medida do que é reinstaurado da teoria para a prática, e a

⁵ Texto Original: Pedagogic metalanguage involves two steps in recontextualization, once for teacher education, and again for classroom practice (Rose, 2020a, p. 239, tradução nossa).

Presença como uma medida de como é ensinado na formação de professores e na sala de aula.

Da perspectiva da Massa, o conhecimento sobre a língua é reorganizado em estruturas que são mais relevantes para a aprendizagem em sala de aula, sendo revalorizado de acordo com a sua relevância para essas tarefas e agregado para focar a atenção no que importa. Com a Presença, ensinar conhecimentos linguísticos envolve alternar entre o senso comum e a abstração, entre afirmar conhecimentos e valores e negociá-los com os estudantes, e entre experiências compartilhadas e novos conhecimentos (Rose, 2020a, p. 241)⁶.

Ao contrabalançar a relação entre Massa e Presença no contexto educacional, professores e estudantes precisam lidar com duas famílias de gêneros que constituem a cultura da escolarização. Uma delas é a família dos gêneros de conhecimento escolar, incluindo variedades de histórias, crônicas (história e biografia), explicações (de causas e efeitos), relatórios (que classificam e descrevem), procedimentos (dirigem atividades), argumentos (sobre questões e posição) e reações a texto (para literatura, artes, música) (Martin; Rose, 2008). A outra família é a dos gêneros multimodais da prática de sala de aula, nos quais o conhecimento é trocado entre professores e estudantes. São chamados de gêneros do currículo (Christie, 2002), constituídos de um conjunto de atividades pedagógicas projetadas para orientar explicitamente os estudantes a escrever gêneros de conhecimento com sucesso.

Em termos de metalinguagem, segundo Rose (2020a), professores e estudantes devem ser capazes de reconhecer e nomear os gêneros do conhecimento que leem e escrevem, e os gêneros do currículo em que estão envolvidos. O controle dos gêneros do conhecimento é fundamental para reconhecer os tipos e a organização do conhecimento e dos valores apresentados na leitura e para organizar o conhecimento e os valores de forma adequada na escrita. O

⁶ Texto Original: From the perspective of mass, knowledge about language is re-arranged into structures that are most relevant for classroom learning, it is re-valued according to its relevance for these tasks, and aggregated to focus attention on what matters. With presence, teaching language knowledge involves cycling between common sense and abstraction, between asserting knowledge and values and negotiating them with students, and between shared experience and new knowledge (Rose, 2020a, p. 241, tradução nossa).

controle dos gêneros do currículo é necessário para que os professores planejem e ministrem aulas eficazes e para que os estudantes se envolvam nelas com sucesso.

Nos níveis do discurso e da gramática, o foco da metalinguagem pedagógica é diferente para as duas famílias de gêneros. Para os gêneros do conhecimento, o foco está nos padrões de discurso escrito nos quais o conhecimento e a avaliação se desdobram através de um texto, e nos padrões de gramática através dos quais o discurso é realizado em frases escritas. Já o conhecimento curricular inclui registros e gêneros especializados, pois segundo Rose (2020a, p. 239), “para os gêneros do currículo, o foco está nos padrões de discurso falado em que o conhecimento e os valores são negociados entre professores e estudantes⁷”.

Gêneros do currículo e fases das atividades pedagógicas

Os gêneros do currículo evoluíram nas instituições educacionais para reproduzir o conhecimento e os valores codificados nos gêneros do conhecimento. Segundo Rose (2018), a tradição de pesquisa na pedagogia baseada em gêneros tem se concentrado na descrição das funções sociais, estruturas e características linguísticas dos gêneros do conhecimento, e na concepção de gêneros do currículo para que os estudantes tenham sucesso na leitura e na escrita de gêneros do conhecimento.

Uma sequência de gêneros do currículo projetados começa com a leitura para aprender e culmina com a aprendizagem da escrita. A série de gêneros do currículo precisa abordar cada estrato da tarefa linguística, do gênero ao registro, à gramática e à fonologia/grafologia, e integrar o ensino destas competências com o ensino do currículo (Rose, 2016, p. 9).⁸

Como a função central da educação é expandir os repertórios dos estudantes, fornecendo acesso aos reservatórios de recursos que estão em constante evolução nas instituições da cultura moderna, entendemos que a linguagem é aprendida

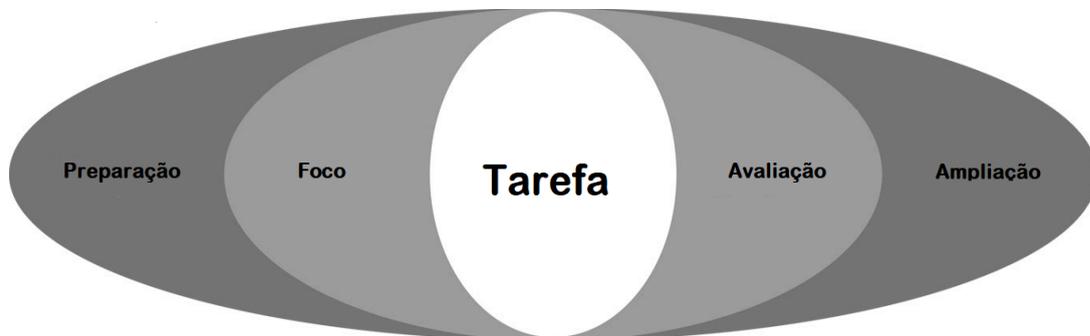
⁷ Texto Original: For curriculum genres the focus is on patterns of spoken discourse in which knowledge and values are negotiated between teachers and learners (Rose, 2020a, p. 239, tradução nossa).

⁸ Texto Original: a sequence of designed curriculum genres that commence with reading to learn and culminate with learning to write. The series of curriculum genres would need to address each stratum of the language task, from genre to register to discourse, grammar and phonology/graphology, and to integrate teaching these skills with teaching the curriculum (Rose, 2016, p. 9, tradução nossa).

experimentando instâncias no contexto (Rose, 2018). Assim, através da experiência repetida, os indivíduos constroem os seus próprios repertórios de recursos a partir dos reservatórios das suas culturas, ou seja, Rose (2018, p. 7)⁹ afirma que “os estudantes constroem recursos para a troca de significados em textos, experienciando-os repetidamente em contextos sociais, com a orientação de cuidadores, professores e outros”.

No contexto educacional, as relações pedagógicas não são estáticas, e são estruturadas em sequências de papéis alternados entre professores e estudantes. No mínimo, a orientação do professor envolve especificar uma tarefa e geralmente avaliar o desempenho do aluno. A tarefa pode ser especificada com uma instrução ou pergunta e isso inicia uma sequência de três fases de uma atividade pedagógica chamada de Foco, Tarefa e Avaliação, na qual os papéis de professor e estudante se alternam. As atividades pedagógicas são estruturadas como sequências de aulas, compostas por atividades letivas, compostas por ciclos de aprendizagem:

Figura 3 – Estrutura orbital de atividades pedagógicas



Fonte: Tradução de Rose (2018, p. 9).

A fase central de qualquer atividade pedagógica é chamada de Tarefa de aprendizagem. Somente o estudante pode realizar esta tarefa, mas nas instituições de ensino (Foco) cada tarefa é normalmente iniciada e avaliada por um professor,

⁹ Texto Original: Learners build resources for exchanging meanings in texts by repeatedly experiencing them in social contexts, with the guidance of carers, teachers and others (Rose, 2018, p. 7, tradução nossa).

diretamente ou através de um meio escrito (Avaliação). O núcleo de uma atividade pedagógica inclui assim as fases Foco, Tarefa e Avaliação. Este núcleo pode ser ampliado com duas fases opcionais: Preparação e Ampliação, que são elementos mais marginais de uma atividade pedagógica. O estudante pode primeiro estar preparado para realizar a tarefa com sucesso, através de alguma forma de demonstração, sinopse ou explicação. Uma vez concluída com sucesso, a tarefa pode ser ampliada com uma etapa adicional, como uma definição, explicação ou discussão do seu significado, como pode ser observado neste excerto de uma aula:

Figura 4 – Excerto de uma aula com foco nas atividades pedagógicas

Teacher	Prepare sentence	<i>In the next sentence Mr Fox checks for danger before he creeps all the way out. I'll read it. 'He took a last careful look around.'</i>
	Prepare	<i>So he took a look.</i>
Student	Focus	<i>[student name] What kind of look was it?</i>
Teacher	Identify	<i>A last careful look</i>
	Affirm	<i>Brilliant.</i>
	Direct	<i>Let's highlight last careful look.</i>
Elaboration		
Teacher	Prepare	<i>So he's just about to creep right out of his hole.</i>
Student	Focus	<i>Why do you think it's a last look? [student name]</i>
Teacher	Propose	<i>He's going to go outside.</i>
	Affirm	<i>That's right.</i>
	Elaborate	<i>He's about to creep right out of his hole and go off to steal the ducks for dinner, so he's having a last careful look around.</i>

Fonte: Rose (2020a, p. 256).

As tarefas de resposta são especificadas ainda como Identificar um elemento em um texto ou Propor a partir do próprio conhecimento, e as avaliações são especificadas como Afirmar ou Rejeitar. Esta interrogação minuciosa de um texto, embora envolva todos os estudantes da turma, requer um planejamento cuidadoso, para o qual a metalinguagem dos ciclos de aprendizagem é essencial. O planejamento detalhado da aula é outro gênero do currículo desenvolvido no Programa¹⁰ Ler para Aprender.

¹⁰A nomenclatura Programa pode ser encontrada em Rose (2016), Rose (2014) e Rose; Martin (2012). A partir de Rose (2018) há uma mudança de nomenclatura para Metodologia: 'The R2L classroom methodology and professional learning program constitute an integral whole, one embedded in the other' (Rose, 2018, p. 2). Em Rose (2018) encontramos a palavra metodologia sendo utilizada 22 vezes e programa 15 vezes para designar programa de aprendizagem profissional.

O Programa Ler para Aprender e gêneros do currículo de formação

O gênero do currículo na pedagogia baseada em gênero era conhecido como Ciclo de Ensino e Aprendizagem ou CEA (Martin, 2000; Rose; Martin, 2012; Rothery, 1994), que foi projetado para preparar os estudantes para escrever textos bem-sucedidos para avaliação. No centro deste ciclo estão duas fases conhecidas como Desconstrução e Construção Conjunta. Na Desconstrução, um texto modelo do gênero alvo é exibido, e os estudantes são orientados a reconhecer e nomear sua estrutura e linguagem. A estrutura e a linguagem semelhantes são usadas para construir conjuntamente um novo texto, com contribuições dos estudantes orientados pelo professor. Esta prática conjunta forma então uma base sólida para os estudantes escreverem seus próprios textos usando a estrutura e os padrões de linguagem do gênero alvo.

No Ler para Aprender (LPA) um conjunto mais amplo de gêneros do currículo foi projetado para orientar a leitura e a escrita. Segundo Rose (2018), o LPA é um Programa de aprendizagem profissional que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para ensinar com confiança.

Por meio dos gêneros do currículo de formação, os professores adquirem tanto os procedimentos dos gêneros do currículo em sala de aula quanto a metalinguagem para discuti-los. Assim, o LPA inclui uma série de gêneros do currículo de sala de aula, que foram projetados para ensinar gêneros de conhecimento (Rose, 2020a, p. 243).

O núcleo do LPA inclui cinco gêneros¹¹ do currículo, conhecidos como Preparação para Leitura, Leitura Detalhada, Elaboração de Frases, Reescrita Conjunta e Construção Conjunta.

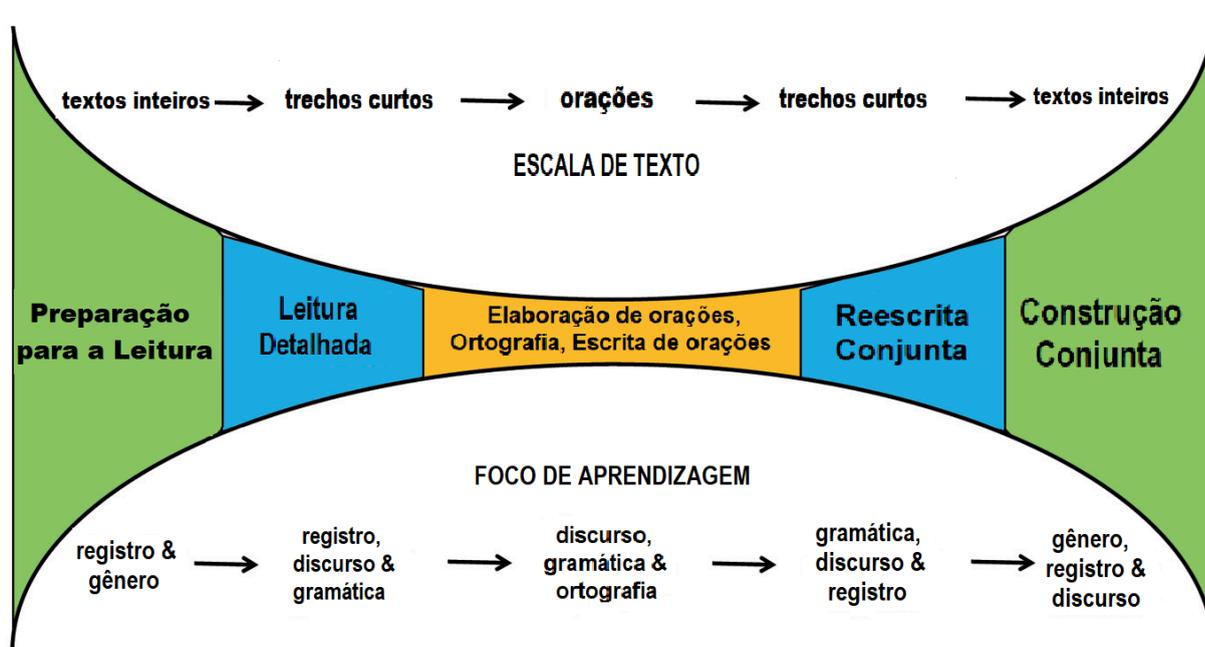
Em Rose (2020a) metodologia é usada apenas 5 vezes e programa 30 vezes. Em Rose (2020b) metodologia aparece apenas 3 vezes e programa 17 vezes. Neste artigo optamos por manter a nomenclatura Programa, pois é o termo que vem sendo utilizado pelos sistemicistas no Brasil.

¹¹ A partir de 2018, os textos de Rose nomeiam as etapas do LPA como gêneros, antes eram nomeadas de estágios (stages): Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Gêneros do currículo: Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Elaboração de Orações, Ortografia, Escrita de Orações, Reescrita Conjunta, Construção Conjunta.

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 31-51, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Figura 5 – Sequência de gêneros do currículo

Fonte: Tradução de Rose (2018, p. 14).

No gênero do currículo Preparação para a Leitura, os estudantes são apoiados na leitura de textos que fazem parte do currículo. O objetivo é seguir um texto com compreensão geral à medida que é lido, preparando os estudantes com o conhecimento necessário para acessar o texto, fazendo uma prévia de como o campo se desdobra através do texto, passo a passo. A prévia é seguida da leitura do texto integral, podendo ser ampliada com discussão de pontos-chave. A visualização pode ser seguida pela leitura parágrafo por parágrafo. Cada parágrafo é brevemente visualizado e lido, e seus pontos principais revisados. Os estudantes também podem ser orientados a marcar as informações principais à medida que são revisadas.

A Preparação para a Leitura ajuda todos os estudantes de uma turma a acompanhar um texto à medida que ele é lido em voz alta. Um texto relativamente acessível, como um conto ou capítulo de romance, pode ser lido como um todo, e aspectos de seu campo e características linguísticas podem então ser discutidos. Um texto mais denso ou mais técnico pode ser lido parágrafo por parágrafo, com cada parágrafo visualizado e revisado.

O segundo gênero do currículo é a Leitura Detalhada, no qual as principais passagens dos textos são selecionadas e lidas, frase por frase. O objetivo é fazer com que os professores orientem explicitamente algumas partes dos textos tornando-os visíveis para os estudantes. O método é um intercâmbio cuidadosamente planejado entre professores e suas turmas. O professor primeiro visualiza uma frase e a lê em voz alta, enquanto os estudantes acompanham a leitura. Cada frase do texto é então visualizada com uma dica de significado. A tarefa dos estudantes é identificar e marcar o texto a partir da pista de significado. Eles são solicitados, por sua vez, a identificar as palavras em voz alta, a fim de envolver todos os estudantes igualmente, e toda a turma marca as palavras em suas cópias. Uma vez que as palavras são identificadas, seus significados podem ser elaborados com discussão adicional.

Segundo Rose (2018), a Leitura Detalhada é um gênero do currículo poderoso para apoiar os estudantes em uma aula para ler passagens de texto em profundidade e detalhes, não importa qual seja o nível de habilidade de leitura independente e do nível de dificuldade do texto. A Leitura Detalhada ajuda os estudantes a lerem uma passagem do texto com compreensão detalhada de seu campo e a reconhecer as escolhas linguísticas do autor.

O professor visualiza uma oração, lê e depois prepara os estudantes para identificar cada frase que compõe a oração. Pede-se a eles que identifiquem o texto em voz alta, passando de um estudante para outro, a fim de envolver todos eles na ampliação dos significados. Esses ciclos continuam para cada frase da passagem de texto selecionada. No entanto, a Leitura Detalhada precisa ser diferenciada de uma atividade às vezes usada para ensinar gramática funcional, na qual os

estudantes identificam funções de transitividade em orações, usando marcadores coloridos ou cortando-as em tiras de papel (Derewianka, 2011; Williams, 2004).

O foco da Leitura Detalhada é primeiro compreender o campo de um texto, ao invés de ensinar funções gramaticais, “as características sistêmicas da gramática e do discurso são discutidas apenas quando são relevantes e não desviam a atenção da tarefa de leitura” (Rose, 2020a, p. 252)¹². Para envolver os estudantes na aprendizagem, os professores fazem perguntas continuamente em suas aulas e usam as respostas dos estudantes para ampliar novos conhecimentos. Este padrão de discurso onipresente na sala de aula é amplamente descrito como “iniciação-resposta-feedback” ou ciclos IRF (Alexander, 2000; Gibbons, 2002; Mercer, 2000; Sinclair; Coulthard, 1975; Wells, 2000).

Do ponto de vista da LSF, as interações professor/estudante foram descritas em termos de estrutura de troca e estrutura de atividade pedagógica (Martin, 2006; Martin; Rose, 2005, 2007a, 2007b; Rose, 2004, 2014, 2018; Rose; Martin, 2012). O ensino e aprendizagem em sala de aula é uma prática intermodal complexa, na qual os significados são trazidos para o discurso a partir de diversas fontes, incluindo o conhecimento do professor e do estudante, os registros como livros, telas, cópias ou quadros de classe, ou o ambiente.

Caso seja feita uma análise detalhada do discurso da sala de aula poderemos notar uma rápida mudança de modalidades, passo a passo, usando vários meios de busca, como falar, ler, escrever, desenhar, apontar, gesticular. Os professores apresentam conhecimentos, avaliam os estudantes e dirigem as atividades, enquanto os estudantes exibem os seus conhecimentos, valores ou percepções para avaliação. A participação dos estudantes é também uma dimensão crucial das relações pedagógicas, determinando quais deles são abordados, falam e são afirmados ou não.

O terceiro gênero do currículo é um macrogênero que inclui três atividades (Elaboração de orações, Ortografia, Escrita de oração) que fortalecem o controle dos estudantes sobre os padrões de linguagem na passagem de Leitura Detalhada e

¹² Texto Original: Systemic features of grammar and discourse are only discussed where they are relevant, and do not distract from the reading task (Rose, 2020a, p. 252, tradução nossa).

avançam em direção à escrita. Na Elaboração de orações, os estudantes são orientados a recortar orações escritas em cartolina ou tiras de papel; a tarefa é misturar e reordenar as palavras e grupos de palavras, elaborados através da criação de novas orações a partir dos cartões. Esta prática manual pode ser usada para reforçar e ampliar o controle dos estudantes sobre a língua e pode ser praticada em grupos para que eles apoiem uns aos outros, como um passo em direção ao controle independente. Como na Leitura Detalhada, a oração é visualizada e lida, e o professor orienta os estudantes a identificarem as palavras, que eles se revezam para cortar as tiras. A tarefa deles é então misturar e refazer a ordem das palavras e dos grupos de palavras, dando-lhes a prática no reconhecimento de palavras e nas sequências de significado, como um passo em direção à escrita criativa.

Na Ortografia¹³, os estudantes são orientados a cortar palavras dessas orações em seus padrões de letras e a praticar escrevê-las em pequenos quadros brancos ou negros (isso pode ser estendido com outras palavras que usam os mesmos padrões de grafia). A tarefa é que os estudantes reconheçam as letras padrões nas palavras que estão lendo e pratiquem escrevê-las. As atividades ortográficas tradicionais concentram-se em sistemas de padrões ortográficos que utilizam palavras descontextualizadas, no Programa LPA começa com instâncias em contextos significativos e estende-se a outras instâncias, para desenvolver o conhecimento dos estudantes sobre sistemas ortográficos através da prática repetida. Por esta razão, segundo Rose (2018), pode ser aplicado a qualquer sistema de expressão, incluindo línguas de caracteres, silábicas e de sinais, uma vez que o conhecimento do sistema de expressão é construído a partir de instâncias em contextos significativos.

A ortografia é seguida pela Escrita de orações, em que os estudantes praticam o uso das palavras que aprenderam a soletrar. A tarefa é escrever com precisão a oração formando orações de memória, pois as funções da Escrita de

¹³ No contexto de ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil, talvez a ortografia não seja aplicada nas aulas. Podendo ser utilizada com mais eficiência no contexto de alfabetização ou até mesmo no Ensino Fundamental I.



orações incluem práticas de soletrar palavras no contexto, formar orações e desenvolver escrita fluente. Essas tarefas são facilitadas pela prática com orações familiares, em vez de inventar novas. Estratégias intensivas também podem ser usadas para alfabetizar e para aprender línguas adicionais e outras tarefas linguísticas desafiadoras.

Na Reescrita Conjunta o foco principal passa a ser os padrões de linguagem, usando e estendendo a metalinguagem apresentada na Leitura Detalhada. Mais uma vez, o conhecimento gramatical explícito é útil, embora não essencial para esta atividade, uma vez que a prática traz à consciência o conhecimento intuitivo da linguagem. A Reescrita Conjunta é moderada pelos professores que escrevem à medida que a turma contribui com ideias. O foco está nos padrões de linguagem dentro e entre as orações do mesmo texto que já estão trabalhando desde a Preparação para a Leitura, os estudantes são orientados a se apropriarem do que aprenderam na Leitura Detalhada para escrever uma nova passagem.

Para gêneros factuais, isso começa com anotações usando as palavras destacadas da passagem. O professor orienta a turma na criação de um novo texto, oração por oração, com base nas anotações. Para histórias, argumentos e reações a texto, esta atividade começa com o planejamento de um novo campo e, em seguida, reescrevendo os mesmos padrões gramaticais da passagem da Leitura Detalhada (com novos personagens, cenário e eventos para uma história, uma nova questão para um argumento, ou um novo assunto para uma resposta). Em cada caso, o professor orienta os estudantes a fazerem escolhas linguísticas complexas, entrelaçadas nos níveis de registro, discurso e gramática. Normalmente os estudantes se revezam para escrever novos textos no quadro com a orientação do professor.

Na Construção Conjunta os estudantes são orientados a construir textos inteiros nos gêneros alvo. A Construção Conjunta pode ser seguida da Construção Individual, na qual os estudantes praticam o uso da mesma estruturação com a orientação do professor, antes de escreverem de forma independente para avaliação. Este gênero apoia os estudantes a organizarem a sua escrita, para que possam demonstrar o que aprenderam com a leitura, antes de serem avaliados.



O poder pedagógico da Construção Conjunta surge através da participação conjunta dos estudantes, eles aprendem fazendo a atividade, que fornece um contexto significativo para estudar os padrões de linguagem explicitados pela metalinguagem para a encenação dos gêneros do conhecimento. Para os gêneros factuais, as atividades começam com a tomada de notas a partir dos textos de origem, que a turma utiliza para construir um texto com organização adequada, orientada pelo professor. Para histórias, argumentos e reações a texto, inicia-se com a desconstrução de um texto modelo no gênero alvo, rotulando suas etapas e fases. As mesmas etapas e fases são então utilizadas para construir um novo texto com um novo campo. Para os procedimentos, uma atividade é demonstrada e praticada em conjunto e, em seguida, suas etapas são construídas em conjunto.

Esta sequência de gêneros do currículo, desde a Preparação para a Leitura até a Construção Conjunta, lida com a complexidade da tarefa passo a passo, seguindo os estratos da linguagem no contexto. Tecnicamente, tais sequências de gêneros constituem um macrogênero, cujos componentes variam de acordo com os objetivos de ensino e as necessidades dos estudantes. Contudo, a sequência global em qualquer unidade curricular começa e termina com textos inteiros. Segundo Rose (2018), a sequência de gêneros do currículo constitui o núcleo do Programa LPA, mas cada gênero é, na verdade, um recurso por si só. São elementos dos repertórios dos professores que podem ser implementados de forma flexível, dependendo dos objetivos de ensino de cada aula e unidade curricular e das necessidades dos estudantes. Uma diferença substancial é que “estes gêneros são explicitamente concebidos, utilizando os princípios linguísticos, pedagógicos e sociais do Programa LPA” (Rose, 2018, p. 13).¹⁴

Considerações finais

Neste artigo procuramos descrever um macroprocedimento para a sequência de gêneros do currículo de formação, baseado na pedagogia de gênero do

¹⁴ Texto Original: A substantial difference is that these genres are explicitly designed, using the linguistic, pedagogic and social principles of the methodology (Rose, 2018, p. 13, tradução nossa).



Programa LPA. A aplicabilidade teórica e prática das contribuições da LSF para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais também foi apresentada com o intuito de que docentes possam aprimorar o ensino de leitura e de escrita em suas salas de aula através do uso do CEA e o ensino de gêneros presentes nas escolas.

Como pudemos observar, a relação pedagógica é inclusiva, afirmativa e explícita, procurando ser maximamente eficaz para atingir o objetivo do gênero, ou seja, a aquisição de conhecimentos linguísticos. Junto com os gêneros do conhecimento e o discurso da sala de aula, o conhecimento explícito sobre a gramática e os sistemas de discurso proporciona uma base sólida para uma prática de ensino independente e eficaz.

Torna-se então óbvio que uma tarefa de aprendizagem tem maior probabilidade de ser bem-sucedida se o estudante for primeiro preparado por um professor, contrariando a visão construtivista de que a aprendizagem emerge independentemente do estudante. Uma vez que a tarefa é realizada com sucesso e confirmada pelo professor, abre-se a capacidade para mais um passo na aprendizagem. Segundo Rose (2020a), a tarefa é que os professores reconheçam a estruturação da sua própria prática pedagógica; que é iniciada trazendo à consciência o seu conhecimento intuitivo e negociando a experiência que os estudantes partilham. Em suma, projetar uma metalinguagem para a prática em sala de aula começa com princípios para recontextualizar o conhecimento sobre linguagem e pedagogia – da teoria e da pesquisa à formação de professores e à sala de aula. Os princípios são extraídos do modelo de Bernstein (2000) de recontextualização de campos e práticas, e do modelo funcional sistêmico do contexto social como gênero e registro.

No contexto de escolarização, como exposto no artigo, podem ser distinguidos os gêneros do conhecimento e os gêneros do currículo. Estes últimos são elaborados para dar aos professores o controle dos gêneros do currículo de sala de aula para o ensino da leitura e da escrita. Uma vez que os professores tenham controle sobre esses gêneros e análises por meio da prática repetida, eles são apresentados à metalinguagem explícita para analisar padrões gramaticais e

discursivos em gêneros do conhecimento. Para Rose (2020a, p. 261),¹⁵ “os gêneros do currículo da sala de aula moldam a forma como os professores constroem o conhecimento linguístico, substituindo a antiga tradição da teoria linguística que molda o ensino na sala de aula”.

Referências

ALEXANDER, R. *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 2000.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Oxford: Rowman and Littlefield, 2000.

CHRISTIE, F. *Classroom discourse analysis*. London: Continuum, 2002.

DEREWIANKA, B. *A new grammar companion for teachers*. Marrickville: Primary English Teaching Association, 2011.

FIRTH, J. R. The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, Hoboken, v. 34, n. 1, p. 36-73, 1935. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x>

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1985.

MARTIN, J. R. *La gramática se reúne con el género reflexiones sobre la “escuela de Sydney”*: inaugural lecture Sydney university arts association. Sydney: Universidad de Sydney, 2000.

MARTIN, J. R. Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. In: WHITTAKER, R.; O`DONNELL, M.; MCCABE, A. (ed.). *Language and literacy: functional approaches*. London: Continuum, 2006. p. 95-122.

MARTIN, J. R. One of three traditions: genre, functional linguistics and the ‘Sydney school’. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, N. A. (ed.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Bloomington: Trafford, 2015. p. 31-77.

¹⁵ Texto Original: Hence the curriculum genres of the classroom shape how teachers construe linguistic knowledge, replacing the ancient tradition of linguistic theory shaping classroom teaching (Rose, 2020a, p. 261, tradução nossa).

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. *In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J. (ed.). Continuing discourse on language*. London: Equinox, 2005. p. 251-280.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China*, Pequim, v. 4, n. 5, p. 66-80, 2007a.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285878102_Interacting_with_text_the_role_of_dialogue_in_learning_to_read_and_write. Acesso em: 7 jun. 2024.

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

MATON, K. Semantic waves: context, complexity, and academic discourse. *In: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). Accessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory*. London: Routledge, 2020. p. 59-85.

MERCER, N. *Words and minds: how we use language to work together*. London: Routledge, 2000.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, Berlin, v. 1, n. 13, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. *In: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020a, p. 236-267.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020b, p. 268-302.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney school'. *In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Ottawa: Inkwell, 2016. p. 299-338.

ROSE, D. Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, Berlin, v. 6, n. 1, p. 59-89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>

ROSE, D. Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous children are left out of the chain. *In: MULLER, J.; MORAIS, A.; DAVIES, B. (ed.). Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge and Falmer, 2004. p. 91-107.



VIEIRA, M.

O Programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a pedagogia baseada em gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox, 2012.

ROTHERY, J. *Exploring literacy in school english (write it right resources for literacy and learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: CUP, 2000.

WILLIAMS, G. Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse. In: WILLIAMS, G.; LUKIN, A. (ed.). *The development of language: functional perspectives on species and individuals*. London: Continuum, 2004, p. 241 – 267.

Recebido em: 30 abr. 2024.

Aprovado em: 04 mai. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de Língua Portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Revisora de Língua Inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

