



“OS SEGREDOS DA REDAÇÃO NOTA 1000”: ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

Gabriel de Santana¹
Isabela Cristina da Silva Nunes²
Maria Eduarda Ribeiro Fonseca³
Lindinalva Zagoto Fernandes⁴

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se a adaptação e a aplicação de uma proposta de ensino de produção de texto argumentativo, conforme exigido pelo ENEM, e as percepções dos alunos participantes sobre sua aprendizagem. A proposta é trabalhada com alunos de ensino médio de uma escola estadual de Mato Grosso, no subprojeto denominado “Os segredos da redação nota 1000”⁵, desenvolvido no interior do PIBID Letras Português da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. O projeto objetiva desenvolver habilidades de escrita para a redação, utilizando-se de uma proposta didática inspirada na pedagogia dos gêneros elaborada pela “Escola de Sydney” (Martin; Rose, 2012) e fundamentada teórica e metodologicamente na perspectiva funcional da linguagem (Halliday, 1994). Os procedimentos metodológicos envolvem o entendimento da redação como gênero da família “argumentos”, a aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem e a planificação do texto. Como resultados parciais têm-se a demonstração de consciência sobre as características cultural e situacional do gênero e respostas quantitativas de um questionário distribuído aos participantes sobre sua aprendizagem antes e depois do conhecimento da proposta. O desenvolvimento do projeto tem mostrado aos licenciandos a importância de se trabalhar com a produção de texto situada em práticas socialmente significativas e com propósitos definidos, bem como a relevância do planejamento e aplicação de atividades sistematizadas para a compreensão efetiva das estratégias de escrita e seu emprego na expressão da intencionalidade discursiva.

Palavras-chave: Proposta de produção textual, Texto argumentativo, Redação do ENEM, Projeto. PIBID.

¹ Graduando do curso de Letras Português e Inglês - UFMT – gabriel.santana2@sou.ufmt.br

² Graduanda do curso de Letras Português e Espanhol – UFMT - isabela.nunes@sou.ufmt.br

³ Graduanda do curso de Letras Português e Inglês – UFMT - maria.ribeiro9@sou.ufmt.br

⁴ Docente dos cursos de Letras e orientadora do PIBID Português – UFMT – lindinalva.fernandes@ufmt.br.

⁵ Agradecemos a Capes, pela bolsa de iniciação à docência, que possibilita experiências para a qualificação da formação docente; à coordenadora da Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral, Cuiabá, MT, pela recepção do PIBID em seu espaço; ao Prof. Rodrigo Silva, pela supervisão atenta no desenvolvimento das atividades; e aos alunos participantes do subprojeto, que nos incitam e nos desafiam em nossos conhecimentos.





1 INTRODUÇÃO

Uma das competências gerais preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a argumentativa, que deve ser ampliada nos anos do ensino médio, pelo contato com gêneros textuais diversos e contemporâneos, possibilitando aos estudantes vivências situadas de práticas de linguagem que favoreçam o enriquecimento cultural próprio, exercício da cidadania, preparação para o trabalho e para a continuidade dos estudos.

Porém, na realidade da escola, é muito comum nos depararmos com estudantes do ensino médio que apresentam certas apreensões quando solicitados a produzirem textos argumentativos, seja por não terem leituras significativas que possibilitem uma argumentação consistente sobre determinado assunto, seja por não dominarem a prática argumentativa na modalidade oral e escrita da língua. Essa dificuldade se evidencia no momento de produzir a redação exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), gênero com um peso expressivo na classificação para o ingresso no ensino superior e, por extensão, na continuidade aos estudos. Podemos ratificar tal informação com o fato de que no ano de 2024, apenas 12 (doze) candidatos alcançaram a nota mil na redação. Essa ocorrência leva a questionamentos de diferentes ordens e reflexões sobre os fatores que poderiam justificar o baixo desempenho dos estudantes na redação. Acreditamos que um desses fatores esteja relacionado à base epistemológica que fundamenta o ensino de produção textual e os procedimentos didáticos daí advindos.

Assim entendendo, propusemos um trabalho inspirado na pedagogia baseada no gênero, conforme praticada pela Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), adaptando-o para a produção da redação do ENEM. A proposta está sendo aplicada no projeto “Os segredos da redação nota 1000”, empreendido no interior do PIBID de Letras Português, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar a adaptação e a aplicação de tal proposta, bem como as percepções dos alunos participantes sobre suas aprendizagens de produção escrita antes e depois do conhecimento da proposta.

Para a apresentação deste trabalho, nas próximas seções, trazemos breves informações sobre referencial teórico que embasa o projeto; os procedimentos metodológicos; os resultados parciais, com adaptação da proposta e as percepções dos alunos sobre as



aprendizagens; finalmente, fazemos as considerações finais e listamos as referências utilizadas no trabalho.

A PEDAGOGIA DO GÊNERO DA ESCOLA DE SYDNEY E A NOÇÃO DE GÊNERO

A pedagogia baseada no gênero (PG), conforme praticada na Escola de Sydney, se ancora nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday. A LSF se fundamenta nos princípios de “[...] que o uso da língua é funcional; que sua função é criar significados; que esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são negociados; e que o processo de uso da língua é um processo semiótico, um processo de criação de significados por escolhas (Eggins, 2004, p.3)⁶. Nesse sentido, os significados são indissociáveis do contexto cultural e situacional em que são produzidos. Para a LSF, o contexto cultural circunda qualquer tipo de prática de linguagem e determina as características típicas das convenções socioculturais do fenômeno linguístico, resultando como produto o gênero de texto. Já o contexto de situação está relacionado à situação social imediata em que a realização/produção do texto ocorre por meio do registro, instância utilizada para explicar a relação estreita da língua com o propósito socialmente criado para usá-la (Eggins, 2004). Esses princípios direcionaram o desenvolvimento de programas de pesquisas e propostas de ensino de leitura e escrita baseados no gênero em vários contextos educacionais da Austrália, ainda em 1979, dando origem à PG.

O desenvolvimento da PG foi progressivo, com momentos distintos, porém complementares: iniciou-se com um programa de alfabetização baseado em gênero para alunos de escolas desfavorecidas de Sydney; passou pelos projetos *Writing Project* (Projeto de escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como poder social); na sequência, foi desenvolvido o projeto *Write it Right* (Escrever certo) e, nos anos 2000, foi engendrado o programa *Reading to learn* (Ler para aprender), que estendeu o foco para o ensino da leitura, reconhecendo-a como parte constitutiva da escrita e um modo fundamental de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Neste terceiro momento, além de se fundamentar nas teorias de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, a PG também incorporou a teoria da aprendizagem de Vygotsky e a teoria da sociologia educacional de Bernstein.

⁶ No original: “[...] that language use is functional; that its function is to make meanings; that these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; and that the process of using language is a semiotic process, a process of making meanings by choosing.”



em etapas e orientados para um objetivo” (Martin, 2009, p.13)⁷. É “processo social” porque, por meio deles, os membros de uma cultura interagem socialmente; “organizados em etapas” porque utilizamos mais de uma fase de significado para atingir um objetivo, “havendo uma sensação de incompletude, quando não se realizam todas as fases previstas” (Caels, 2015, p. 21); “orientado a objetivos” porque usamos os gêneros para realizar as coisas com a linguagem. Assim, a principal evidência dos gêneros é a sua estruturação discursiva em etapas (ou estágios) e fases. As etapas são geralmente fixas e previsíveis e, na escrita, se apresentam como uma sequência de parágrafos. Já as fases não estão presas a uma ordem pré-estabelecida, mas condicionadas ao desenvolvimento do conteúdo do texto. A outra evidência dos gêneros é o registro, visto como o conjunto de significados linguísticos potenciados pelas variáveis do contexto de situação: campo; relações e modo, que tornam um texto único e distinto de outros textos possíveis. A variável campo codifica a representação da realidade construída nas atividades sociais das quais participam os interlocutores. A variável relações codifica os aspectos linguísticos relativos às pessoas envolvidas na comunicação e o tipo de relação existente entre elas. Por fim, a variável modo, que dá conta do “como” se realiza a interação verbal (Gouveia, 2014).

Essa concepção favoreceu a identificação, o levantamento e a descrição dos gêneros, resultando em um mapeamento dos gêneros a partir de três propósitos socioculturais: envolver, informar e avaliar. Os textos pertencentes a cada um desses propósitos foram classificados em “famílias de gêneros”. O propósito “envolver” compreende textos que narram eventos reais ou fictícios; o “informar” compreende textos factuais; e o propósito “avaliar” compreende os textos argumentativos, pelos quais o leitor se posiciona como um analista, devido à necessidade de avaliar, interpretar, reagir emocionalmente, concordar ou refutar argumentos (Rose; Martin, 2012). Os argumentos são organizados pelas etapas “Tese”⁸, “Argumentos” e “Reiteração”.

Mapeados os gêneros, foi possível recontextualizar a teoria para a prática, elaborando material descritivo e explicativo para capacitar os professores na estruturação de qualquer gênero previsto no currículo e no planejamento dos objetos de conhecimento. Igualmente, foi

⁷ No original: “[...] genre as a staged goal-oriented social process [...]”

⁸ Rose e Martin (2012) orientam a utilização de iniciais maiúsculas na referência às etapas.





desenvolvido um percurso metodológico, denominado ciclo de ensino e aprendizagem, com

explicitação dos procedimentos didáticos a serem utilizados pelos professores.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) foi inicialmente elaborado por Rothery e prevê três etapas distintas de trabalho em sala de aula: desconstrução, construção conjunta e construção independente. A todas as etapas perpassa a construção do campo, procedimento que envolve o conhecimento pelos alunos sobre o conteúdo a ser estudado, reconhecendo o que sabem e construindo um contexto compartilhado para trabalhar com o gênero. O modelo de Rothery passou por atualizações com o desenvolvimento do Programa *Ler para aprender*, e hoje é visto como uma estrutura pedagógica que inclui um sistema de atividades cuidadosamente planejado e orientado por professores, permitindo que todos os alunos tenham acesso e se envolvam com os gêneros valorizados socioeducacionalmente. Com esse aparato teórico-metodológico, a PG alcançou resultados surpreendentes logo no início da implantação, mostrando eficácia não apenas na aprendizagem por alunos de classes desfavorecidas, mas também na aprendizagem daqueles de outras classes, espalhando-se rapidamente por todas as escolas do País de Gales e sendo incluída no currículo escolar em 1994.

METODOLOGIA

O projeto “Os segredos da redação nota 1000” iniciou-se em fevereiro de 2025, na Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral, no município de Cuiabá – MT, e é destinado a alunos do 3º ano do ensino médio. Os encontros ocorrem semanalmente no contraturno das aulas. Atualmente, 25 alunos participam do projeto.

Após todos os procedimentos de implementação (divulgação, inscrições, organização de lista de presença etc.), o primeiro encontro do projeto constituiu-se em uma interação diagnóstica com os participantes para levantamento imediato de suas necessidades no processo de produção escrita, o que nos remeteu a dificuldades relacionadas à estrutura, basicamente em saber o “que” (informações) colocar no texto, e ao “onde” colocar (primeiro, segundo parágrafo etc.); e a aspectos linguístico-textuais, como o estabelecimento de relações sintático-semânticas principalmente entre parágrafos. O resultado nos remeteu aos





pressupostos e metodologia da pedagogia baseada em gêneros conforme praticada pela Escola de Sydney e à noção de planificação do texto (Hayes; Flower, 1980; Adam, 2011), os quais

pareceu-nos favoráveis à elaboração de uma proposta didática que, teoricamente, supriria as necessidades dos alunos, uma vez que tais abordagens concebe as formas de escrita como respostas propositais e socialmente situadas em contextos específicos.

Investindo na experiência compartilhada, inicialmente foi feito o reconhecimento da prática sócio-político-cultural do exame, o significado de cada competência exigida pelo ENEM e seus impactos na escrita, bem como a especificação do contexto situacional que envolve a redação, isto é, o campo (assuntos possíveis), as relações entre os participantes (banca examinadora e candidato) e o modo (escrito e argumentativo) exigido por este contexto. Posteriormente, foi distribuído um exemplar de redação nota mil do ENEM de 2024 e trabalhado o texto de acordo com o fluxo proposto pelo CEA, porém com acréscimo de planificação do texto (Hayes; Flower, 1980; Adam, 2011) em todas as etapas do ciclo.

A planificação é uma das operações cognitivas realizadas no momento da produção e tem como pressuposto o fato de que a todo texto subjaz um “plano”, um projeto de dizer, que pode ser tomado tanto em seu sentido funcional como operacional. Hayes e Flower (1980) afirmam que a planificação é a constituição de uma representação interna dos conhecimentos ativados para a produção de um determinado texto e capacita à seleção de informações relevantes ao propósito comunicativo e sua organização semântica. Já Adam (2011, p. 254-255) explica que “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis”, desempenhando “um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”.

Embora tomado de forma simplificada em relação às explicações de Adam (2011), operacionalmente, optamos por um plano de texto que hierarquizasse as informações, e a escolha foi pelo organograma, pois este mostra a subordinação das informações, possibilitando aos alunos a percepção do “local” onde estas deveriam ser inseridas no texto, suprimindo a necessidade de organização do texto apresentada por eles na interação diagnóstica. Na aplicação da proposta, a terminologia relacionada às etapas e às fases do texto foram explicitamente informadas aos estudantes. Igualmente, a mediação pelos ministrantes envolveu perguntas, afirmação de respostas válidas, questionamentos sobre respostas





insuficientes com direcionamentos para autorreflexão, para a elaboração de hipóteses e para a análise dos textos produzidos pelos próprios produtores, neste ponto, como leitor. Essa última

estratégia oportunizou ao aluno o distanciamento do próprio texto e sua avaliação como leitor, cujo efeito culminou em aperfeiçoamento dos textos produzidos.

Após quatro meses de aplicação do CEA, era preciso avaliar os trabalhos realizados bem como as necessidades ainda latentes. Para isso, elaboramos um questionário, via *googleforms*, com perguntas básicas⁹ sobre o projeto e sobre a proposta a fim de explorar o que os participantes estavam percebendo sobre as suas aprendizagens depois de ressignificar os conteúdos estudados. A adaptação do CEA e os resultados parciais da pesquisa exploratória serão apresentados na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adaptar uma proposta de ensino envolve considerar o contexto socioeducacional no qual será aplicada. Isso corresponde, dentre outros aspectos, saber o que os estudantes já conhecem sobre o objeto de ensino, suas potencialidades, fragilidades e interesses; saber sobre o trabalho didático já realizado em sala de aula pelo professor, para não repetir as mesmas estratégias e recursos; criar um ambiente favorável, seguro e colaborativo para a expressão das dificuldades, dos posicionamentos e das aprendizagens.

Conciliando, então, aspectos contextuais, cognitivos e linguísticos exigidos na redação, o CEA adaptado ficou com a seguinte configuração:

a) *preparação para a leitura*, com o reconhecimento do contexto cultural do ENEM e de seu propósito sociocomunicativo (“avaliar” algo, defendendo um ponto de vista para os leitores), bem como de seu contexto situacional (campo, relações e modo). Em termos práticos, envolveu a distribuição de cópias de uma redação do ENEM nota mil; a solicitação de respostas orais a perguntas sobre o gênero e sobre o assunto tratado na redação, além de perguntas sobre os fatores envolvidos na produção, enfatizando, inclusive, as competências do ENEM e as condições socioemocionais provocadas pelo exame; a explicitação do campo

⁹ Em consonância com objetivo deste trabalho, restringimo-nos a apresentar, na seção Resultados e Discussão, apenas as perguntas relacionadas à aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).



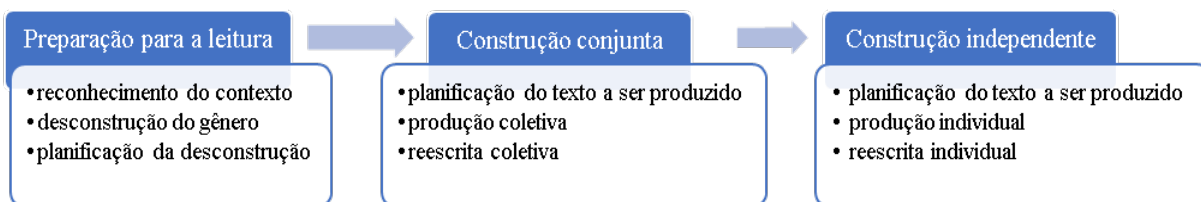
(temas possíveis); as relações entre os participantes (banca examinadora e candidatos); e o modo (escrito e argumentativo). ~~Sequencialmente, foi feita~~ a desconstrução do gênero com a leitura detalhada da redação distribuída, interpretação do texto, paráfrases e mediação para o

reconhecimento das etapas, fases e dos recursos linguísticos nelas empregados, tanto em termos de vocabulário quanto em termos de conectividade; e a planificação da desconstrução, por meio de organograma, para visualizar as informações em seus devidos lugares e se ter consciência de “onde colocar o quê”;

b) construção conjunta, que se iniciou com a planificação coletiva do texto a ser produzido, seguida de textualização colaborativa; nesta etapa, os alunos participaram oralmente com as informações e nós as transformávamos em linguagem escrita, incorporando vocabulário e estruturas linguísticas, e solicitando a ratificação por parte dos estudantes sobre a adequação desses elementos ao gênero. Além disso, na planificação, solicitávamos a indicação de onde determinadas informações deveriam ser alocadas, sedimentando a estruturação do gênero;

c) construção independente (individual), em que os alunos fizeram autonomamente a planificação do texto e sua explicitação ao professor para confirmar o que havia feito e refazer caso necessário para, em seguida, fazer a textualização; posteriormente, os textos produzidos eram lidos para a turma e entregues aos ministrantes, que faziam observações para reescrita e/ou para o aperfeiçoamento da escrita com nova textualização. A Figura 1 ilustra o percurso realizado.

Figura 1 - Ilustração do percurso realizado.



Fonte: elaboração própria

A inserção da fase de planificação em todos os níveis foi uma forma de trazer à memória a percepção dos conhecimentos sobre determinados assuntos e a visualização da organização das etapas e suas fases tanto de um texto pronto, acabado, quanto de um texto a ser produzido, organizando as informações e percebendo as possibilidades de estabelecimento



de relações sintático-semânticas entre elas, o que reforçou o entendimento da função dos conectivos, dos marcadores discursivo-argumentativos e do aspecto recursivo do texto. Ressaltamos que foi feita a correspondência entre as etapas e as fases do gênero aos termos

introdução, desenvolvimento e conclusão, conhecimento consolidado pela escola. As etapas e suas fases foram assim definidas:

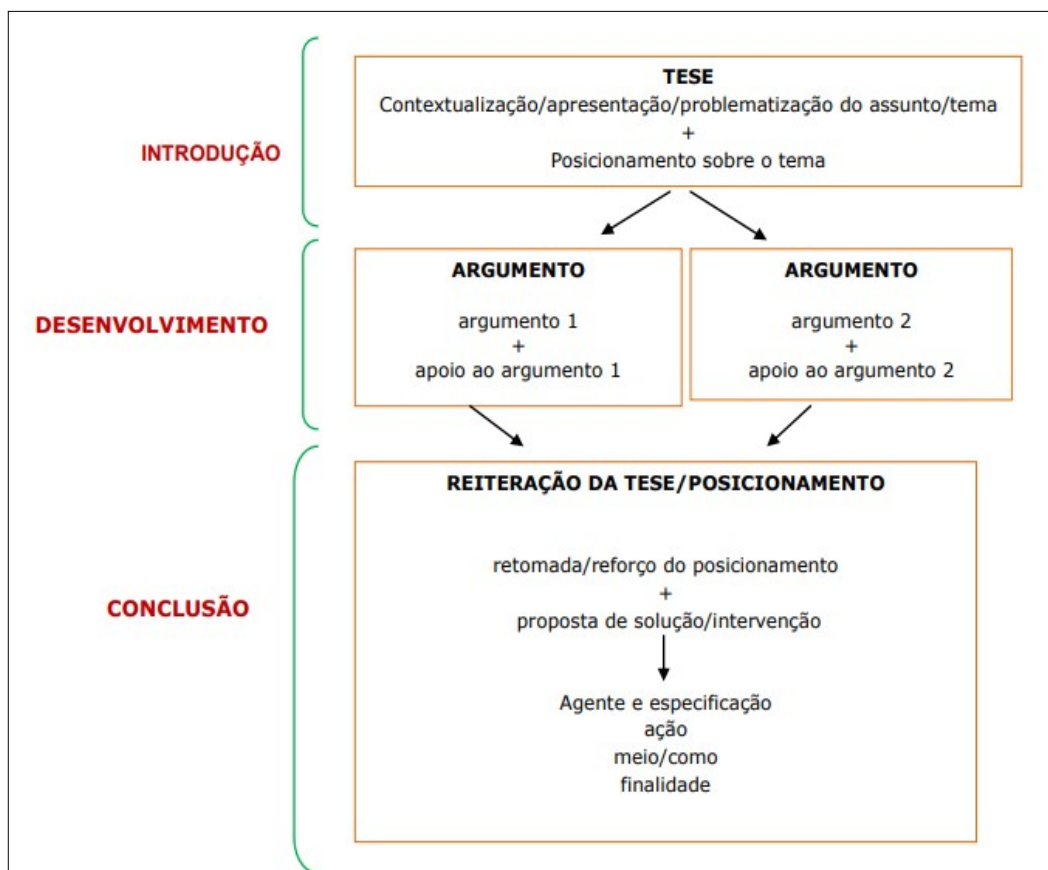
- a) 1ª etapa Tese, com duas fases: contextualização/problematização do tema a ser discutido e posicionamento sobre o tema. Essa etapa é correspondente ao que os alunos conhecem como introdução;
- b) 2ª etapa: Argumentos, com quatro fases: argumento 1 e apoio ao argumento e argumento 2 e apoio ao argumento. Essa etapa corresponde ao desenvolvimento;
- c) 3ª etapa: Reiteração do Tema, com duas fases: retomada do posicionamento/tese e proposta; na proposta, há a indicação dos cinco elementos necessários para a sua concretização, quais sejam: agente e especificação, ação, meio e finalidade.

A Figura 2 ilustra a planificação das etapas e fases trabalhadas, bem como as suas correspondências aos termos introdução, desenvolvimento e conclusão.

Figura 2 – Planificação das etapas e fases do gênero redação do ENEM.



Fonte:



elaboração própria.



A correspondência das etapas e fases aos termos introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como a planificação foram estratégias muito produtivas, pois, por um lado, permitiram a ressignificação do que entendiam por “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão” – na verdade, perceberam que esses termos não acrescentam conhecimentos suficientes para a produção de um texto – e por outro, favoreceram a organização das experiências, relacionando-as às palavras-chave que nomeiam as etapas e estas aos conteúdos das fases; permitiram relacionar as etapas à constituição dos parágrafos e destes com mecanismos adequados de coesão; além disso possibilitaram prever a quantidade de informação a ser inserida em cada etapa para não ultrapassar o número de linhas exigido pelo exame.

Em relação à exploração das percepções das aprendizagens, 20 alunos responderam às perguntas. As respostas obtidas foram as seguintes:

- a) para a pergunta “você já havia aprendido/estudado a redação do ENEM da forma como está sendo ensinada no projeto?” 77,8 % respondeu “não” e 22,2% respondeu “em parte”, referindo-se à nomenclatura “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”;
- b) a pergunta “como você avalia o instrumento ‘organograma’ para a organização de sua produção escrita?” obteve como resposta “fundamental, para organizar as etapas e fases do texto”, para 77,8% dos respondentes, e “relevante, para não perder as informações na escrita”, para 22,2%;
- c) para a pergunta “qual(is) das etapas da redação você se sente mais confortável, hoje, para redigir?”, 44% respondeu “Argumentos e suas fases”; 11,1% respondeu “todas as etapas”; 11,1% respondeu “tese e posicionamento”; e 33% a “proposta”;
- d) a pergunta “como você avalia a sua aprendizagem da redação a partir da explicitação separada das etapas e das fases que a compõem?” teve 88,1% com a resposta para “eficaz, pois me permitiu ter consciência de como iria começar a escrita em cada parte da redação; e 11,1% com a resposta “pertinente, porque as etapas e as fases direcionam aquilo de que preciso escrever”.

É interessante notar que, embora seja apenas uma “pesquisa exploratória” sobre um procedimento didático com pouco tempo de aplicação (4 meses), aparentemente as apreensões sobre o processo de escrita começam a se dissipar, pois não houve nenhuma resposta negativa a qualquer uma das perguntas feitas. Igualmente, fomos surpreendidos com os 44% que



respondeu sentir-se confortável em redigir a etapa “argumentos”, uma vez que, na interação diagnóstica, esse foi um dos pontos que mais preocupava os alunos. Atribuímos esse sucesso ao procedimento didático de diferenciar, em termos gerais, “ideia, opinião/abstração” como argumentos e “fato/concretização” como evidências para a explicação/conclusão do argumento, o que correspondeu à fase do gênero “apoio ao argumento”.

O resultado obtido redirecionou os trabalhos do projeto, motivando a preparação de maior quantidade de atividades específicas de leitura e de produção, separadas em etapas sobre diferentes assuntos, visando ao aperfeiçoamento da aprendizagem e ao alcance da produção confortável do texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da proposta apresentada foi realizado de forma intencionalmente planejada e sistemática, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos sobre a produção da redação do ENEM.

Os pressupostos da pedagogia do gênero da Escola de Sydney o ensino por meio do CEA e seus resultados, apesar de limitações relacionadas a tempo de aplicação, espaço e à natureza da atividade pedagógica e de seus participantes, possibilitam dizer que sua aplicação é pertinente para conscientizar os alunos sobre o fato de que não falamos nem escrevemos sem propósito, mas produzimos textos de acordo com o contexto no qual interagimos. Podemos afirmar que os alunos estão cientes do propósito da redação do ENEM, das relações nela estabelecidas, de sua estrutura formal e linguística, bem como do impacto das escolhas linguísticas em sua escrita. Na próxima fase do projeto, será necessário investir no aperfeiçoamento desse aprendizado, acrescentando maior número de atividades de leitura para a construção de repertórios e de estratégias argumentativas específicas.

A realização parcial do projeto já nos permite admitir um deslumbre em ensinar a redação de forma contrastante com a que experienciamos em nossa aprendizagem, isto é, fomos ensinados a fazer a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, sem especificação do que isso realmente significava, ou seja, os aspectos funcionais do texto eram ignorados e a ideia de contexto e sua relação com o texto escrito era negligenciada. Ao proporcionar aos alunos uma compreensão retórica explícita dos textos e uma metalinguagem para analisá-los e





produzi-los, auxiliamos os alunos a enxergar os textos como artefatos que são culturalmente organizados e que têm um propósito social. Assim, entendem como a linguagem funciona e, portanto, como os textos são construídos. Daí a importância de as tarefas de escrita estar vinculadas a contextos do mundo real ou que simulem situações de escrita autênticas. Essas tarefas os ajudarão a compreender a relevância das convenções de gênero que estão aprendendo e a ver como sua escrita serve a propósitos comunicativos específicos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

CAELS, F. **Os textos de Ciências na disciplina de PLNM**: uma abordagem baseada em gênero. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras—Universidade de Lisboa: Lisboa, 2015.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Continuum, 2004.

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

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG; STEINBERG (ed.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3- 29

MARTIN, J. R. **Genre and language learning**: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, n.1, p. 10-21, 2009.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. Learning to Write, **Reading to Learn**: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd. 2012.

ROSE, David. **Reading to Learn**: preparing for readingand writing. vol 1. Austrália, 2017.

