

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S.; SANTORUM, K. A. T. Critérios orientadores para tarefas de leitura e de escrita de textos acadêmicos fundamentados na pedagogia com base em gêneros textuais. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

CRITÉRIOS ORIENTADORES PARA TAREFAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS FUNDAMENTADOS NA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS TEXTUAIS

Criteria for reading and writing tasks based on genre pedagogy

Lucia Rottava¹

Sulany Silveira dos Santos²

Karen Andresa Teixeira Santorum³

lucia.rottava@ufrgs.br

sssantos@uepg.br

karen.santorum@ufsm.br

RESUMO: Este artigo apresenta critérios para orientar tarefas de leitura e escrita no contexto acadêmico. A proposta fundamenta-se na Pedagogia com Base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017; 2020) e segue princípios e estratégias do Programa Ler para Aprender (ROSE, 2017c), delinea critérios orientadores e compõe-se de 15 descritores organizados em quatro diferentes níveis do texto: Contexto, Discurso, Gramática e Formato Gráfico. Busca-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como orientar a leitura e a escrita de textos para estudantes de curso de graduação à luz da Pedagogia com Base em Gêneros? Metodologicamente, este estudo situa-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e bibliográfica (DÖRNYEI, 2007). É apresentada uma proposta para orientar a leitura e a escrita na graduação para alunos ingressantes (ROTTAVA, et al. no prelo). Os resultados permitem sugerir algumas possibilidades de compreensão do texto acadêmico a partir da Pedagogia com base em Gêneros, de viés sistêmico-funcional e de indicações de *feedback* sobre a linguagem relacionada à leitura e à escrita de textos (ROSE, 2017c). Esta proposta contribui para o desenvolvimento do texto em contexto acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia com base em gêneros; programa ler para aprender; contexto acadêmico; critérios orientadores.

ABSTRACT: This article presents criteria for guiding reading and writing tasks in the academic context. The proposal is based on Genre-Based Pedagogy (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017; 2020) and follows principles and strategies of the Program Reading to Learn (ROSE, 2017c), outlines guiding criteria consisting of 15 descriptors organized into four different levels of the text: Context, Discourse,

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

² Doutora em Letras. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

³ Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Grammar, and Graphic Format. It seeks to answer the following research question: How to guide the reading and writing of texts for undergraduate students considering the Genre-Based Pedagogy? Methodologically, this study is qualitative research of interpretative and bibliographic nature (DÖRNYEI, 2007). A proposal is presented to guide reading and writing at undergraduate level for students initiating undergraduate studies (ROTTAVA, et al. in press). The results allow suggesting some possibilities of understanding the academic text from the perspective of the Genre-based Pedagogy, of systemic-functional bias and feedback indications about the language related to reading and writing texts (ROSE, 2017c). This proposal contributes to the development of the text in academic contexts.

KEYWORDS: genre-based pedagogy; program reading to learn; academic context; guiding criteria.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta critérios para orientar tarefas de leitura e de escrita que abordam o texto acadêmico, fundamentados na Pedagogia com base em Gêneros (PG) (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017; 2020). Trata-se de uma proposta que segue princípios e estratégias do programa Ler para Aprender (LPA) (ROSE, 2017c), delinea critérios orientadores a partir de Rose (2017c) e compõe-se de 15 descritores organizados em quatro diferentes níveis do texto: Contexto, Discurso, Gramática e Formato Gráfico (Grafia e Formatação do Texto). Os critérios focalizam a leitura e a escrita acadêmica em língua portuguesa.

A proposição de critérios orientadores para tarefas de leitura e escrita justifica-se pedagogicamente uma vez que permitem ao professor contemplar quatro dimensões em sua prática de ensino: (1) delinear recursos e habilidades linguísticas dos alunos para planejar atividades de ensino; (2) identificar o progresso dos alunos e os níveis do texto que necessitam ser abordadas para alcançar os objetivos de aprendizagem; (3) discutir com os alunos sobre linguagem e habilidades relacionadas à leitura e escrita de textos; e (4) fornecer subsídios para que os estudantes identifiquem seu conhecimento de como a língua funciona no contexto acadêmico.

Metodologicamente, este artigo se configura em uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e bibliográfica (DÖRNYEI, 2007). O desenvolvimento da proposta deriva da seguinte pergunta central desta pesquisa: Como orientar a leitura e a escrita de textos para estudantes de curso de graduação à luz da PG? Para tanto, este artigo organiza-se em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os princípios teóricos que fundamentam esta proposta e a segunda seção apresenta os critérios propostos e respectivos descritores.

1. PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Os princípios teóricos que orientam a reflexão neste artigo seguem a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) hallidayana (1978; 1994; 2001), que concebe língua, texto e contexto de maneira indissociável (HALLIDAY, 1985; 1994; 2001; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), por compreender que a língua se manifesta em texto oral, escrito e multimodal e se realiza no contexto e por entender que o texto realiza o contexto, visto que, na interação social, o sujeito seleciona as opções do sistema linguístico que estão disponíveis e são adequadas à situação de uso (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY, 2001). Derivada da LSF, este artigo também segue os princípios e estratégias do programa LPA, alinhado à PG (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017).

1.1 A CONCEPÇÃO DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

O objeto analítico e pedagógico central na LSF é o texto, cuja definição toma como pressuposto central a inter-relação entre o sistema da língua e o contexto de uso, tanto o contexto imediato quanto o mais amplo (Figura 1).

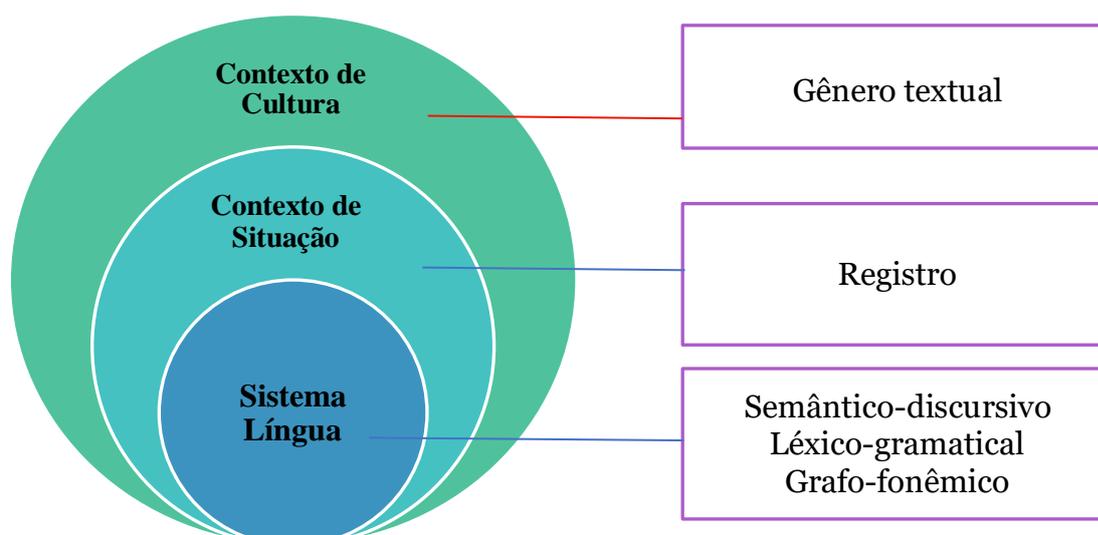


Figura 1: Inter-relação entre o sistema da língua e o contexto
Fonte: Adaptado de Martin (1993)

No contexto de uso, um texto situa-se na cultura e é constituído e orientado por um propósito social, ligado aos valores e às normas de uma comunidade de falantes; além disso, instancia o contexto de situação por meio das variáveis de registro e das escolhas estruturais e linguísticas que potenciam o seu propósito.

O propósito social de um texto, situado em um determinado contexto de cultura, orienta a sua configuração em termos de gênero textual e suas etapas e fases (Anexo 1). O contexto de situação contém três variáveis de registro – campo, relações e modo - que constituem o ambiente imediato no qual o texto está, de fato, funcionando e ajuda o leitor e o escritor a preverem a linguagem que deve ser usada em uma determinada situação contextual (HALLIDAY; HASAN, 1985).

No sistema de uma língua, um texto é instanciado por uma relação interestratal entre os planos de conteúdo e expressão e entre os estratos que compõem esses planos – entre o semântico-discursivo e o léxico-gramatical, entre o léxico-gramatical e o fonológico e grafonêmico (grafológico se o texto é escrito ou gestual se são usados sinais para construir o texto), e entre o fonológico e o fonético. Assim, a compreensão e a produção de um texto envolvem estratos contextuais e linguísticos interdependentes, visto que as manifestações de uma cultura são verificadas pelo registro, que se realiza no estrato semântico-discursivo, e este, no estrato léxico-gramatical, por fim realizado no estrato grafo-fonêmico. Nessa perspectiva, o contexto social representa generalizações de padrões semântico-discursivos, sendo eles próprios padrões de padrões léxico-gramaticais, que, por sua vez, são padrões de padrões fonológicos (HALLIDAY, 2002). A Figura 2 resume essa relação interestratal:

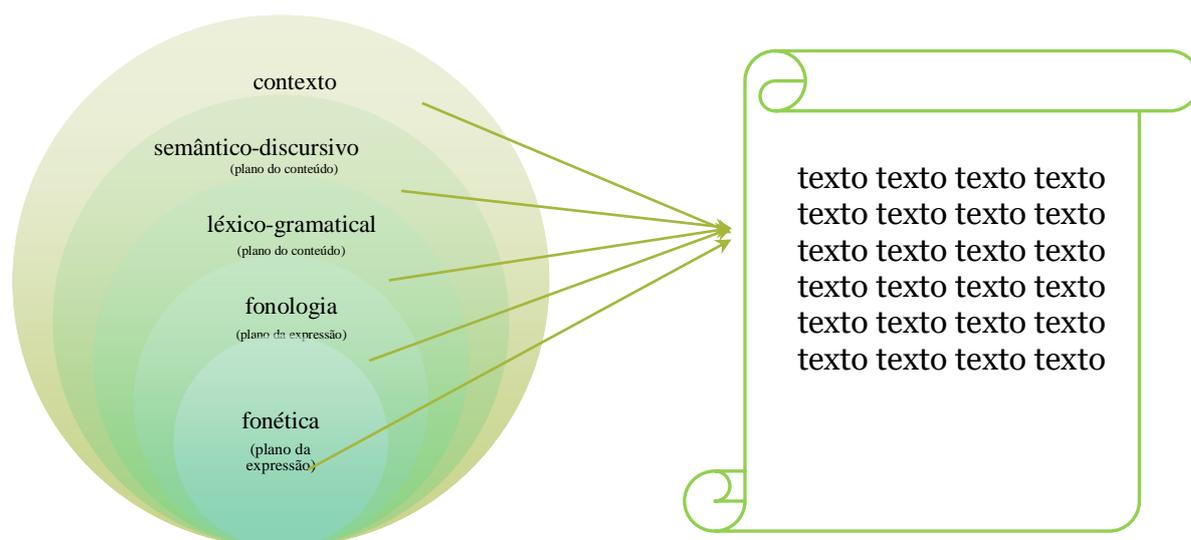


Figura 2: Sistema Interestratal

Fonte: Halliday e Matthiessen (2014)

Assim, os diferentes estratos do sistema da língua permitem a seus usuários empregarem distintos recursos linguísticos, quais sejam: recursos semântico-discursivos, responsáveis pela concretização das experiências e relações interpessoais dos significados; recursos léxico-gramaticais, relativos aos elementos lexicais e às estruturas gramaticais; recursos grafo-fonêmicos, relacionados aos sistemas de som (fonética e fonologia), de gestos (língua gestual) e de escrita (grafologia).

1.2 PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DO PROGRAMA LER PARA APRENDER

O programa LPA é uma proposta pedagógica que oferece diferentes níveis de suporte para ler e escrever com base em um conjunto de estratégias de ensino que orientam as ações pedagógicas do professor.

Esse Programa é a terceira geração⁴ da PG (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017a; b; c; d; e), desenvolvida no final dos anos 1990 para atender às necessidades de alunos aborígenes de comunidades remotas da região central da Austrália. Na terceira geração da PG, foram incorporadas estratégias de letramento que integram a

⁴ Previamente, foram desenvolvidos outros dois projetos, denominados: “Projeto de Escrita e Linguagem e Poder Social” (Writing Project and Language and Social Power) e “Escreva Corretamente” (Write It Right).

leitura e a escrita a fim de “preparar todos os estudantes para ler textos do currículo e empregar na escrita o que aprenderam a partir da leitura” (ROSE; MARTIN, 2012: 308). Além disso, esse projeto passa a ser concebido como “um programa de aprendizagem profissional, que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para aplicar com confiança junto a seus alunos” (ROSE, 2020:258). O programa LPA, proposto por Rose (2018; 2020) apresenta-se como um macrogênero e inclui: (a) gêneros do currículo, ou seja, as práticas em sala de aula pelas quais os alunos adquirem conhecimento escolar, e (b) gêneros do conhecimento, ou seja, os gêneros de texto que os alunos devem controlar para o sucesso acadêmico, para o ensino da leitura e da escrita.

O programa LPA, como é conhecido atualmente, constitui-se de um ciclo com três níveis de suporte ou andaimagem para a leitura e escrita do texto, do parágrafo e da oração.

	Leitura	Escrita		Suporte
Nível 1	Preparação para Leitura	Construção Conjunta	Construção Individual	Texto
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita Individual	Parágrafo
Nível 3	Produção de Orações	Ortografia	Escrita de Orações	Oração

Figura 3: Níveis de suporte para a leitura e escrita de textos

Fonte: adaptado de Rose (2015:7)

Os três níveis são distribuídos em nove estratégias que se constituem um conjunto de opções para integrar a leitura e a escrita com o currículo escolar. O professor emprega um texto modelo e pode seguir todas as estratégias ou escolher que caminho seguir entre as estratégias de acordo com a necessidade da turma e o foco de ensino e aprendizagem. Essas estratégias incluem:

(1) **Preparação para Leitura** - explora o texto como um todo; o foco de aprendizagem reside no gênero textual e no registro; oportuniza aos leitores e escritores uma reflexão a respeito do gênero textual abordado e de suas experiências prévias com a leitura e a escrita.

(2) **Leitura Detalhada** - trabalha passagens curtas do texto; o foco de aprendizagem reside no registro, no discurso e na gramática; integra oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos, enfim, todos os modos semióticos que possam relacionar-se ao texto e permite, “por um lado, a compreensão e aquisição de

estratégias de construção textual e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e das estruturas gramaticais” (GOUVEIA, 2014: 223).

(3) **Escrita de Orações, Produção de Orações e Ortografia** - denominadas estratégias intensivas, são usadas para ensinar as habilidades fundamentais internas para leitura e escrita no contexto de textos do currículo; sua ênfase está no nível das orações; o foco de aprendizagem reside no discurso, na gramática e na ortografia.

(4) **Reescrita Conjunta** - ajuda os alunos a usarem os padrões linguísticos estudados na Leitura Detalhada para escrever novas passagens de texto adotando o mesmo padrão de linguagem do texto utilizado como modelo.

(5) **Reescrita Individual** - propõe aos alunos a produção individual de um texto. Na reescrita de gêneros textuais factuais, por exemplo, emprega-se o mesmo campo do texto modelo e, na reescrita de gêneros textuais narrativos e avaliativos, emprega-se um novo campo.

(6) **Construção Conjunta** – propõe-se um novo campo para o texto e os alunos escrevem conjuntamente, seguindo as fases do texto modelo. As informações contidas no texto e que permitem a construção de um novo campo são anotadas pelos alunos (tomada de notas) e identificadas e rotuladas pelo professor, que, então, orienta a turma a construir um novo texto usando essas anotações.

(7) **Construção Individual** - ênfase na prática escrita de novos textos com as mesmas etapas e fases que foram empregadas na *Construção Conjunta*. O professor pode identificar as necessidades individuais de cada aluno.

O PLPA é aplicado seguindo um ciclo de ensino e de aprendizagem em que são postas em prática as nove estratégias nos três diferentes níveis de suporte à leitura e à escrita (Figura 3). Nelas há uma inter-relação entre a estratégia focalizada e o trabalho com o texto, contemplando diferentes escalas e o foco de aprendizagem em determinadas atividades, como pode ser visualizado na Figura 4:



Figura 4: Correlação entre Estratégia, Escala de Texto e Foco de Aprendizagem

Fonte: Santorum (2019:100); adaptado de Rose (2017a:38)

A Figura 4 apresenta a escala textual e sua convergência com cada uma das estratégias e em diferentes níveis de suporte ao texto e com o respectivo foco de aprendizagem.

O foco de aprendizagem de um texto contempla o funcionamento da língua, considerando seu caráter estratificado (Figura 2). Pode-se enfocar (1) o gênero textual; (2) o registro; (3) o discurso; (4) a gramática; e (5) a ortografia. O foco de aprendizagem no gênero e no registro concentra-se na contextualização do texto em termos de sua circulação em uma cultura – instituições sociais, educacionais e profissionais –, no propósito social daquele gênero textual e nas variáveis contextuais – campo do conhecimento, relação entre os interlocutores que interagem no texto e o modo como o texto é veiculado (oral, escrito, visual ou multimodal). O foco de aprendizagem no discurso concentra-se nos recursos ou padrões semântico-discursivos que revelam o campo do conhecimento, as relações entre os falantes e a subjetividade do texto. Finalmente, o foco de aprendizagem na gramática concentra-se nos recursos lógico-semânticos e na léxico-gramática.

O planejamento e o ensino da leitura e da escrita envolvem uma análise em níveis de gênero textual, registro, discurso (semântico-discursivo) e gramática (léxico-gramatical). Essas análises relacionam-se às atividades pedagógicas

comumente desenvolvidas em sala de aula e aos gêneros textuais que circulam no contexto social. Conseqüentemente, o trabalho pedagógico com o texto não se reduz meramente a análises linguísticas, mas constitui-se uma ferramenta eficaz para desenvolver vários aspectos da aprendizagem de forma integrada, com a língua em funcionamento contemplando seus diversos sistemas (semântico-discursivo e léxico-gramatical).

3. CRITÉRIOS ORIENTADORES AOS NÍVEIS DE SUPORTE À LEITURA E À ESCRITA

Os critérios propostos neste artigo dão suporte à aprendizagem: (i) do contexto (gênero e registro), que objetiva integrar um conjunto de variáveis que constituem e determinam como um texto é apropriado ao uso para uma área do conhecimento em particular; (ii) do discurso (recursos semântico-discursivos), que visa conceber o texto como a unidade de análise da língua; (iii) da gramática (recursos léxico-gramaticais), que considera o emprego e a complexidade da língua portuguesa. Em outras palavras, significa olhar para o funcionamento da língua nos gêneros textuais para além da oração, estabelecendo relações entre passagens do texto, etapas e fases que fazem que um texto se desenvolva e flua para construir significados sociais (MARTIN; ROSE, 2008:1); (iv) do formato gráfico (aspectos relativos à grafia e ao formato do texto).

3.1 CONTEXTO: GÊNERO TEXTUAL E REGISTRO

Na PG, gênero é definido como “um processo social, orientado para um fim específico e estruturado em etapas” (MARTIN; ROSE, 2008:8). Os principais termos que definem esse conceito sugerem que o gênero é “social” porque indica que a interação acontece por meio dele com outras pessoas em contextos sociais; é “orientado” porque sempre há fim específico para usar um gênero para agir no mundo e, finalmente, é “estruturado em etapas” visto que, para alcançar propósitos comunicativos, é requerido mais do que um passo/movimento.

Contemplar o gênero textual para orientar o trabalho com a leitura e a escrita é considerar os vários fins para os quais a língua é usada na cultura. A língua é usada para alcançar uma diversidade de propósitos sociais em situações do cotidiano

(fazer uma viagem, seguir uma receita...), da atuação profissional (elaborar um memorando, atender um cliente...) e da inserção educacional (apresentar uma comunicação em um evento, escrever um artigo que resultou de nossa pesquisa...). Todas essas ações podem ser referidas como gêneros textuais porque se constituem em práticas sociais orientadas para objetivos, são recorrentes em uma cultura e permitem agir no mundo. No contexto acadêmico, quando o objetivo é relatar uma pesquisa, por exemplo, o gênero textual adequado seria um relatório de pesquisa ou um artigo acadêmico. No contexto profissional, se o objetivo for a compra e venda de um imóvel, o gênero textual apropriado seria um contrato. No contexto de nosso cotidiano, ao ter como objetivo entender como um aparelho de televisão funciona, a opção será de ler um manual de instruções. Portanto, a primeira pergunta que fazemos para identificar o gênero textual apropriado em determinada cultura é a respeito do propósito do texto (DEREWIANKA; JONES, 2016:7).

Cada gênero textual apresenta uma estrutura esquemática organizada em várias etapas para alcançar seu propósito sociocomunicativo. Por exemplo, em um e-mail, sempre é necessário mencionar o nome do destinatário; em uma resenha acadêmica, sempre precisamos mencionar o título da obra resenhada; e assim seguem algumas etapas do texto, que são mais ou menos estáveis. Intercaladas às etapas encontram-se as fases, que são flexíveis em termos de, por exemplo, quais incluir, onde incluí-las, quantas incluir e até mesmo se serão incluídas. As fases permitem uma descrição mais detalhada do texto e representam um elemento de criatividade ou de pistas de autoria. Em suma, os gêneros textuais apresentam uma estrutura esquemática formada por etapas e fases.

As etapas de um gênero textual são recursos culturais que organizam o discurso no nível do texto; são componentes relativamente estáveis de sua organização, reconhecíveis nos textos do mesmo gênero; desdobram-se em sequências altamente previsíveis, que permitem reconhecer um texto como pertencente a um determinado gênero; são compostas, ou não, de fases.

As fases de um gênero são componentes muito mais variáveis do que as etapas; podem ser específicas de um texto, mas nem todos os textos de um mesmo gênero terão as mesmas fases; apresentam-se em sequências variadas (MARTIN; ROSE, 2008: 82).

Os gêneros textuais possuem traços que os assemelham (topologia) e traços que os distanciam (tipologia). Gêneros textuais que compartilham do mesmo propósito

sociocomunicativo e possuem uma estrutura esquemática (etapas e fases) semelhante podem ser agrupados em uma mesma “família de gêneros” (MARTIN; ROSE, 2008:130), enquanto gêneros textuais com estruturas esquemáticas diferentes e que servem a propósitos distintos em uma determinada cultura ou situação pertencem a diferentes famílias de gêneros (Anexo 1).

Do ponto de vista pedagógico, para orientar os alunos na leitura e na escrita, o critério “Gênero textual” pode contemplar os seguintes descritores relacionados ao gênero textual:

CONTEXTO Gênero textual
<p>Propósito O propósito e o desenvolvimento do texto estão adequados ao gênero textual solicitado na tarefa?</p>
<p>Etapas – <i>um texto bem desenvolvido segue etapas obrigatórias que identificam cada gênero textual.</i> As etapas requeridas no gênero textual estão presentes? São apresentadas em sequência apropriada? Estão desenvolvidas apropriadamente? <i>Professor, identifique as etapas no texto.</i></p>
<p>Fases – <i>um texto bem organizado segue uma sequência lógica de passos.</i> As fases estão apresentadas em sequência adequada que permite o desenvolvimento lógico das ideias (relativas a cada etapa) de acordo com o gênero textual? <i>Professor, identifique as fases no texto.</i></p>

O contexto de situação é determinado por três variáveis de registro: campo, relações e modo. O campo refere-se à natureza da ação social e diz respeito ao assunto abordado, falado, lido ou escrito. Em um contexto educacional, as escolhas variam dependendo dos assuntos de cada área do conhecimento ou do tópico que está sendo estudado. As escolhas de linguagem feitas na área da Economia, no contexto acadêmico, por exemplo, são diferentes das que são feitas na área da Oftalmologia. Da mesma maneira, o campo/assunto “pandemia” pode ser abordado com recursos de linguagem bem diferentes na área das Ciências Sociais e na área das Ciências da Saúde. As relações referem-se aos participantes envolvidos na situação de interação e às funções assumidas por esses participantes (estudante, professor, funcionário, cliente, chefe, pesquisador) em sua vinculação com outras pessoas em qualquer situação particular. As relações são afetadas por aspectos tais como *status*, nível de especialização, idade, origem étnica e gênero dos participantes. As escolhas linguísticas variam também de acordo com fatores que indicam o quanto as pessoas

se conhecem, com que frequência se encontram e como se sentem perante outros. Por exemplo, as escolhas linguísticas de um aluno que apresenta um trabalho de uma disciplina em sala de aula para o professor e seus colegas conhecidos serão diferentes das escolhas que fará quando apresentar sua pesquisa a uma banca de avaliadores ou a um público desconhecido. Finalmente, o Modo refere-se ao canal ou ao meio pelo qual a comunicação é veiculada. O modo pode ser oral, escrito, visual, mono ou multimodal e possui diferentes funções dependendo do contexto de interação, da natureza da leitura ou escrita e do processo de aprendizagem. O modo selecionado para a comunicação impacta as escolhas linguísticas. Nas interações orais do cotidiano, por exemplo, a linguagem é menos densa e compacta se comparada à linguagem acadêmica, que preconiza linguagem mais densa, abstrata e técnica.

Do ponto de vista pedagógico, para orientar os alunos na leitura e na escrita, o critério “variáveis de registro” pode contemplar os seguintes descritores:

CONTEXTO Variáveis de registro
<p>Campo – <i>situa a temática abordada no texto.</i> O léxico empregado está de acordo com o campo do conhecimento? O léxico empregado permite constatar que o autor do texto tem conhecimento adequado do assunto tratado?</p>
<p>Relação – <i>linguagem empregada pelo autor para interagir com o leitor.</i> A linguagem empregada para persuadir (textos argumentativos) e/ou informar (textos factuais) é empregada adequadamente?</p>
<p>Modo – <i>forma de realização do texto (escrito, oral, visual) e características da linguagem formal empregada em contexto acadêmico (técnica, abstrata, avaliativa, persuasiva etc.). O modo escrito prepondera no contexto acadêmico. Os modos oral e multimodal podem estar presentes de acordo com as características do gênero textual.</i> A linguagem empregada está adequada para a variedade escrita requerida no contexto acadêmico? É empregada apropriadamente: – linguagem técnica (resumo/ resenha/ artigo de opinião/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem abstrata (resumo/ resenha/ artigo de opinião/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem descritiva (resumo/ resenha/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem persuasiva: (artigo de opinião)? – linguagem avaliativa (resenha)?</p>

3.2 DISCURSO

Neste artigo, o discurso é exemplificado a partir de três recursos do estrato semântico-discursivo: o campo do conhecimento, a organização do texto e a intersubjetividade.

O campo do conhecimento se revela pelos recursos usados pelo autor para construir o texto e para situá-lo em determinado setor social ou área do conhecimento. Essa construção se dá no texto por intermédio da sequência de informações apresentadas pelas pessoas, conceitos e coisas envolvidas e é influenciada pelos lugares onde e pelas qualidades com que se associam. Assim, para entender como uma área é compreendida e expressa em textos diversos, é preciso explorar o campo do conhecimento ao qual um texto pertence.

Nos textos, observamos recursos semântico-discursivos que permitem compreender como o campo do conhecimento é abordado e com que propósito, indicando que o texto apresente um padrão. Para compreender esses padrões, verificamos como cadeias de relações entre elementos lexicais em um texto se realizam, incluindo:

- a) repetição: casar – casado – casamento;
- b) sinonímia: final da adolescência, aos dezoito anos;
- c) contraste:
 - c.1) oposição (antônimos e contrários): casamento-divórcio, esposa-esposo;
 - c.2) séries – escalas: quente, morno, frio, gelado, congelado; – ciclos: domingo, segunda, terça;
- d) hponímia/classe:
 - d.1) membros de uma classe: relacionamento – casamento;
 - d.2) coclasse: pertencimento a determinada classe (feminino, masculino);
- e) meronímia/parte:
 - e.1) todo-parte: corpo, braços, pernas;
 - e.2) coparte: rosto, olhos, garganta, cabeça, cérebro (homem – seu rosto – seus olhos).

Esses elementos lexicais constroem uma imagem de pessoas, de coisas e de conceitos conforme o texto se desdobra. Cada recurso semântico-discursivo cria possibilidades de uso de certos encadeamentos lexicais em detrimento de outros e informa ao leitor como o campo vai sendo construído nas relações dos elementos de uma oração para a outra, de uma parte do texto a outra e assim sucessivamente.

As escolhas linguísticas para a construção do campo são verificadas por: (a) taxonomias ou categorias que vão sendo estabelecidas ao longo do texto e permitem

compreender como pessoas, coisas, lugares e qualidades são progressivamente construídos no decorrer da interação no texto; em termos de sua realização no texto, cada escolha de um item lexical gera uma expectativa de um outro que se relacione àquele campo do conhecimento (assunto ou área). Quando isso não ocorre, há uma ruptura na expectativa até então gerada, e o leitor precisa reconfigurar a sua experiência; (b) relações nucleares que mostram a maneira como pessoas, coisas e lugares são recorrentes no texto e possibilitam estabelecer uma previsibilidade da construção do discurso, isto é, qual elemento é focado no texto ou em partes dele e com que itens estão relacionados na produção do sentido, permitindo rastrear qualidades e localizações de cada elemento nas cadeias léxicas ao longo do texto; (c) sequência de atividades que indicam como o campo de um texto se desdobra em uma série de atividades e que, frequentemente, estão associadas às fases de um gênero de texto.

Em suma, os recursos semântico-discursivos relativos à construção do campo do conhecimento se revelam nas relações lexicais que configuram as orações: os participantes (pessoas, coisas ou conceitos abordados), as circunstâncias (de tempo, modo, lugar...) e as escolhas verbais, que se expandem ao longo do texto, qualificando ou modificando essas relações para formar uma sequência de atividades (é o desenrolar no discurso e ajuda no fluxo das informações no texto).

Os recursos semântico-discursivos de organização do texto resultam das opções linguísticas capazes de realizar a interlocução entre o discurso, a atividade social e a gramática e que são observáveis por meio da inserção e rastreamento de participantes, de pessoas, de objetos e de conceitos, contribuindo conjuntamente para a organização textual (MARTIN; ROSE, 2007). Os recursos semântico-discursivos permitem ao leitor acompanhar o que está sendo dito a qualquer momento do discurso, bem como depreender quais as possibilidades para a sequência da informação presentes em um determinado texto (HAAG, 2018).

Para que se possa acompanhar um discurso, é preciso que se saiba sobre o que se está falando ou o que está sendo referido em qualquer etapa e/ou fase do discurso para *identificar* e *rastrear* as informações em um determinado texto. A identificação se dá por meio de dois recursos: apresentar ou presumir (por meio de pronomes que marcam 1ª, 2ª ou 3ª pessoa de fala, ou nomes determinados) e comparar a identidade dos participantes do discurso. O rastreamento, por sua vez, pode se dar por intermédio de entendimento comum (senso comum) ou situacional; quando o

rastreamento se dá situacionalmente, as informações podem ser presumidas de um recurso verbal (endofórico) ou não verbal (exofórico). Quando o rastreamento é com referência ao cotexto, essa referência pode indicar uma informação futura (para frente) ou já mencionada (para trás); se a informação já foi mencionada, então a referência será marcada linguisticamente pela anáfora; por outro lado, se a informação ainda não foi mencionada, então a referência é marcada linguisticamente pela catáfora (MARTIN; ROSE, 2007). Em suma, a referência é um recurso utilizado para acompanhar como as pessoas, coisas e conceitos são inseridos e rastreados ao longo de um texto.

Por fim, os recursos semântico-discursivos de subjetividade dizem respeito às marcas de subjetividade do texto e de quem o produz, trazem as informações relativas à relação estabelecida entre a familiaridade ou tratamento dispensado ao campo do conhecimento pelos usuários falantes (escritores e leitores) e como e onde o texto é veiculado (oral, escrito, multimodal). Essa subjetividade é revelada por recursos semântico-discursivos que expressam sentimentos, valores e posicionamentos frente a um campo do conhecimento, aos conceitos e a atividades negociadas com os interlocutores nas interações. Por intermédio desses recursos semântico-discursivos, observamos como os falantes, ao produzirem textos, avaliam a experiência realizada e posicionam seus ouvintes/leitores para fazer o mesmo; criam comunidades de compartilhamento de sentimentos e valores nos textos e quais elementos do sistema linguístico escolhem para fazê-lo; e constroem identidades para si próprios e pressupõem um público pretendido para suas produções (MARTIN; WHITE, 2005).

O recurso semântico-discursivo com marcas de subjetividade em um texto revela também o jogo de vozes envolvidas e permite compreender a influência de outros textos/discursos na construção de sentido, alinhando-se ou desalinhando-se com outros textos/discursos (MARTIN; WHITE, 2005).

As escolhas linguísticas que revelam a subjetividade dos falantes, em textos orais ou escritos, incluem usos da língua que revelam atitude, engajamento e gradação. A atitude compreende a avaliação de entidades, coisas e fatos que o escritor opera em seu texto e abarca suas reações emocionais e julgamentos de comportamento sobre o assunto e tudo que o envolve; linguisticamente, um atributo de uma oração relacional, um adjetivo de um grupo nominal, uma qualidade cumprindo a função de substantivo e um processo com significado atitudinal são as pistas que o autor deixa no texto (HOOD, 2004). O engajamento e indica a influência

de outras opiniões sobre o tema na construção de um texto, isto é, o “posicionamento dialógico” do escritor (MARTIN; WHITE, 2005). Esse uso revela a posição do autor frente às outras vozes, indicando se há alinhamento ou desalinhamento com outros textos sobre o assunto. Em outras palavras, indica se o texto tem uma orientação monoglóssica (rejeição total ou parcial de outras vozes) ou heteroglóssica (reconhecimento da existência de outras opiniões). Linguisticamente, projeções de orações, modalização e concepções são as marcas deixadas no texto para mostrar esse padrão. Finalmente, a gradação e mostra a intensificação das avaliações manifestadas pela ampliação ou redução do valor das tomadas de posição; linguisticamente, essas marcas se manifestam pelo uso de intensificadores, metáforas e expressões de aumento, diminuição, afinamento e suavização de qualidade, entidades e categorias.

Do ponto de vista pedagógico, para orientar os alunos na leitura e na escrita, esse critério pode contemplar os seguintes descritores relacionados ao discurso, pela ilustração de três recursos semântico-discursivos:

DISCURSO
<p>Campo do conhecimento/léxico – <i>vocabulário que o autor usa para construir o campo de um texto: palavras com carga semântica (palavras de conteúdo) e as relações estabelecidas entre essas palavras em cada oração e de oração para oração.</i></p> <p><i>O vocabulário empregado deve estar de acordo com o registro lexical do campo do conhecimento em que o texto se situa.</i></p> <p>As escolhas lexicais empregadas são apropriadas para construir o campo?</p> <p><i>Professor, identifique as escolhas lexicais usadas pelo aluno e avalie se estão adequadas ao campo do conhecimento.</i></p>
<p>Subjetividade – <i>marcada pelas escolhas linguísticas que o autor usa para avaliar. As escolhas incluem sentimentos, julgamento de pessoas, apreciação de coisas e de conceitos, palavras que amplificam ou atenuam a força da avaliação.</i></p> <p><i>Professor, identifique os recursos de subjetividade que o autor usa e observe quão apropriados são para estabelecer interação com o leitor, para convencer a respeito de um conceito, pessoa, objeto ou situação e para avaliar.</i></p>
<p>Fluxo da informação/referência – <i>vocabulário empregado para apresentar, manter e rastrear as pessoas, coisas e conceitos ao longo do texto, incluindo pronomes, artigos, pronomes demonstrativos, comparativos.</i></p> <p>As cadeias referenciais estão bem construídas, mantendo os referentes ao longo do texto?</p> <p><i>Professor, identifique todas as palavras que indicam referência; avalie se elas claramente indicam o que está sendo referido em cada etapa, fase e orações no texto.</i></p>

3.3 GRAMÁTICA

Considera as normas da língua portuguesa formal escrita e sua adequação para o contexto acadêmico. Observa-se o emprego da linguagem, a fim de lidar com a complexidade da língua do ponto de vista dos padrões léxico-gramaticais.

GRAMÁTICA	
<i>Refere-se às normas do português formal escrito.</i>	
Convenções gramaticais	O texto apresenta adequadamente as convenções gramaticais da língua portuguesa escrita? – orações complexas/ emprego adequado de conjunções <i>versus</i> orações simples; – concordância verbal/ nominal; – regência verbal/ nominal. O autor emprega uma variedade de estruturas gramaticais: orações, grupos nominais <i>versus</i> estruturas muito simples para o contexto acadêmico?
Ortografia	As palavras estão grafadas corretamente?
Pontuação	A pontuação no interior da oração/do parágrafo é usada corretamente?

3.4. FORMATO GRÁFICO (GRAFIA E FORMATAÇÃO DO TEXTO)

Considera as normas do texto acadêmico.

FORMATO	
Parágrafo	A divisão do texto em parágrafos está adequada?
Citação	As citações estão de acordo com as normas da ABNT?
Recursos visuais	Ilustrações, gráficos, figuras etc. são usados adequadamente?
Referências	As referências bibliográficas estão de acordo com as normas da ABNT? As referências bibliográficas listadas estão citadas no texto? Os autores citados no texto estão incluídos nas referências bibliográficas?

O suporte à aprendizagem da leitura e escrita proposto pelos diferentes critérios e seus descritores possibilitam ver o texto acadêmico como um todo, quanto os níveis que o compõem, especificando os recursos linguísticos (semântico-discursivos e léxico-gramaticais) que constituem o texto como uma unidade de

análise. Em vista disso, auxiliam o aluno a apropriar-se dos elementos linguísticos do formato que fazem um texto apropriado para as diferentes áreas do conhecimento nos contextos acadêmicos. Ademais, funcionam como um roteiro para o professor abordar o estudo do texto e propor atividades de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que motivou este artigo - Como orientar a leitura e a escrita de textos para estudantes de curso de graduação à luz da PG? – resultou na proposição de critérios que orientam tarefas de leitura e de escrita no contexto acadêmico. Esses critérios, fundamentados nos princípios e estratégias do programa LPA e organizados em 15 descritores, contemplaram diferentes níveis do texto e focalizaram a leitura e a escrita acadêmica em língua portuguesa.

O suporte ao ensino e à aprendizagem do texto no contexto acadêmico baseou-se no gênero textual e no registro, permitindo integrar variáveis que constituem e determinam como um texto é apropriado a esse contexto; focalizou o discurso e a gramática, concebendo o texto como a unidade de análise da língua e, finalmente, contemplou o formato gráfico característico do texto acadêmico.

Do ponto de vista pedagógico, os critérios propostos servem como base para que o professor possa planejar tarefas de leitura e de escrita, tomando o texto como unidade de análise, inserido em um contexto social que requer para sua apropriação que se considere a circulação do gênero textual em determinado contexto educacional e profissional, o registro adequado aos seus interlocutores e propósito do texto e as escolhas linguísticas (nos níveis do discurso e da gramática), bem como o formato requerido nesse contexto.

A contribuição teórico-pedagógica dos critérios orientadores para tarefas de leitura e escrita buscou oferecer ao professor possibilidades para refletir sobre sua prática de ensino. Essa reflexão diz respeito à compreensão dos recursos linguísticos e das habilidades necessárias para planejar atividades de ensino. Além disso, permite ao professor verificar o progresso dos alunos e os níveis do texto que necessitam ser abordados para alcançar os objetivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DEREWIANKA, Beverly; JONES, Pauline. *Teaching Language in context*. 2a. ed. Sydney: Oxford University Press, 2016.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford Univ. Press, 2007.
- GOUVEIA, Carlos Antônio M. *Ler e escrever para aprender nas diferentes disciplinas: ensino de leitura e escrita de base genológica*. 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/oB3iJsx2u_nineVQoXod6VzZDOEk/view. Acesso em: 27 abr. 2015.
- HAAG, Débora Plochski. *A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto*. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Tradução de Jorge Ferreira Santana. Buenos Aires: Mexico: Fondo de Cultura, 2001 [1982].
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. On language in relation to the evolution of human consciousness. In: ALLEN, Sture (ed.). *Of thoughts and words (Proceedings of Nobel Symposium 92: The relation between language and mind)*. London: Imperial College Press, 1994.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Some notes on "deep" grammar. *Journal of Linguistics*, v. 2, n. 1, p. 57-67, 1966. Reimp. in HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; WEBSTER, Jonathan. *On Grammar. Collected Works of M. A. K. Halliday*. New York: Bloomsbury Publishing, 2002. v. 1.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; HASAN, Rukaia. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HOOD, Susan. *Appraising Research: Taking a stance in academic writing*. Tese de doutorado (Doutorado em Filosofia) – University of Technology, Sydney, 2004.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3a. ed. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 4a. ed. London: Edward Arnold, 2014.
- MARTIN, Jim Robert. A contextual theory of language. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Ed.) *The power of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Palmer Press, 1993, p.116-136.
- MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2. ed. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, Jim Robert; WHITE, Peter Robert. *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave/Macmillan, 2005.
- MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. *Genre relations: Mapping culture*. Sheffield: Equinox, 2008.

NONEMACHER, Tanea. Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de Ensino Médio Técnico: mapeamento e análise Sistêmico-Funcional dos sistemas de ideiação e de periodicidade. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) -Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019

ROSE, David. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, 2015. Disponível em: <http://www.readingtolearn.com.au>. Acesso em: 30 set. 2020.

ROSE, David. *Designing pedagogic registers: Reading to Learn*. In: CADWELL, David; KNOZ, John; MARTIN, Jim Robert. (org.). *Developing theory: A handbook in applicable linguistics and semiotics*. London: Bloomsbury, 2020.

ROSE, David. *Doing maths: (de)constructing procedures for maths processes*. In: MATON, Karl; MARTIN, Jim Robert; DORAN, Yohan. (Org.). *Studying science: new insights into knowledge and language in education*. London: Routledge, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19268.73604>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROSE, David. *Reading to Learn - assessing writing - vol 3*. Australia, 2017c.

ROSE, David. *Reading to Learn - detailed reading and rewriting - vol 4*. Australia, 2017d.

ROSE, David. *Reading to Learn - patterns in text - vol. 8*. Australia, 2017e.

ROSE, David. *Reading to Learn - preparing for reading and writing - vol 1*. Australia, 2017a.

ROSE, David. *Reading to Learn - selecting and analyzing texts - vol 2*. Australia, 2017b.

ROSE, David; MARTIN, Jim Robert. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sidney school*. Sheffield (UK); Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd. 2012.

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany; SANTORUM, Karen; NAUJORKS, Jane; KNACK, Carolina. *Leitura e Escrita na Graduação – Pedagogia de Gêneros*. Editora Zouk: Porto Alegre, (no prelo).

SANTORUM, Karen Andresa Teixeira. *O efeito tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn - A apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

Artigo recebido em 18 de novembro de 2022.
Artigo aceito para publicação em 08 de fevereiro de 2023.

Anexos

Anexo 01 - Proposta da Pedagogia com base em gêneros

Famílias	Gêneros	Propósito	Etapas	Fases
Histórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Eventos	orientação descrição
	Narrativa	Resolver complicações	Orientação Complicação Resolução	eventos problema solução
	Episódio	Compartilhar uma ação emocional	Orientação Complicação (Avaliação)	reação resultado comentário
	Conto exemplar	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Complicação (Avaliação)	reflexão incidente (inclui outras fases)
Relatos	Relatos autobiográficos	Relatar eventos da vida	Orientação Eventos da vida	nascimento, família, eventos da infância
	Relatos biográficos	Relatar etapas da vida	Orientação Etapas da vida	nascimento, família, início da vida, estágios da fama
	Relatos históricos	Relatar eventos históricos	Contexto Etapas históricas	tópico, contexto estágios 1, 2, ... (paraestrutura)
	Explicação histórica	Explicar eventos históricos (causas e efeitos)	Contexto Etapas históricas	tópico, contexto estágios 1, 2, ... (paraestrutura)
Explicações	Sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação	passo 1, 2, ...
	Condicional	Explicar causas e efeitos alternativos (se a, então b)	(Fenômeno) Explicação	condição 1, 2 ...
	Fatorial	Explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação	resultado (fatores prévios) fator 1, 2, ... (paraestrutura)
	Consequencial	Explicar múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação:	causa (prévia) consequência 1, 2, ...(paraestrutura)
Relatórios	Descritivo	Classificar e descrever uma coisa	Classificação Descrição	fases dependem do tópico (p.ex., aparência, comportamento...)
	Classificativo	Classificar e descrever tipos de coisas	Classificação Descrição	tipo 1, 2 ...
	Composicional	Descrever partes de um todo	Classificação Descrição	parte 1, 2 ...
Procedimentos	Procedimento	Como fazer uma atividade	Objetivo Equipamento Método	(hipóteses, ingredientes) passos
	Protocolo	O que fazer e não fazer	Objetivo Regras/Lista	regras, avisos
	Relato de experimento/ observação	Relatar & avaliar experimento/ observação	Objetivo Equipamento Método Resultado Discussão	(hipótese, preparação) passos (revisão) avaliação de resultados
	Estudo de caso	Relatar e avaliar casos	Assunto Contexto Descrição Avaliação Recomendações	fases dependem do tópico ou duração
	Plano Estratégico	Planejar estratégias	Objetivo Contexto	fases dependem do tópico ou duração

			Estratégias Avaliação	
Argumentos	Exposição	Argumentar por um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração	posicionamento, argumentos iniciais, paraestrutura, revisão de reiteração de posicionamento
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Assunto Lados Resolução	apresentação do assunto prévia dos lados, paraestrutura revisão, resolução do assunto
Reação a textos	Resenha	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Reavaliação	texto, autor, (audiência) passos/componentes do texto avaliação do texto
	Interpretação	Interpretar temas ou estéticas de texto	Avaliação Sinopse do texto Reavaliação	texto, prévia de temas, técnicas, paraestrutura, avaliação, sintetização de temas
	Interpretação Comparativa	Interpretar temas em múltiplos textos	Avaliação Sinopse do texto Reavaliação	textos, prévia de temas por temas ou por textos, avaliação, sintetize

Fonte: Nonemacher (2019); adaptado de Rose (2017b: 4)

Apêndice 01 - Critérios e Descritores

CONTEXTO
<p>Propósito O propósito e o desenvolvimento do texto estão adequados ao gênero textual solicitado na tarefa?</p>
<p>Etapas – <i>um texto bem desenvolvido segue etapas obrigatórias que identificam cada gênero textual.</i> As etapas requeridas no gênero textual estão presentes? São apresentadas em sequência apropriada? Estão desenvolvidas apropriadamente? <i>Professor, identifique as etapas no texto.</i></p>
<p>Fases – <i>um texto bem organizado segue uma sequência lógica de passos.</i> As fases estão apresentadas em sequência adequada que permite o desenvolvimento lógico das ideias (relativas a cada etapa) de acordo com o gênero textual? <i>Professor, identifique as fases no texto.</i></p>
<p>Campo – <i>situa a temática abordada no texto.</i> O léxico empregado está de acordo com o campo do conhecimento? O léxico empregado permite constatar que o autor do texto tem conhecimento adequado do assunto tratado?</p>
<p>Relação – <i>linguagem empregada pelo autor para interagir com o leitor.</i> A linguagem empregada para persuadir (textos argumentativos) e/ou informar (textos factuais) é empregada adequadamente?</p>
<p>Modo – <i>forma de realização do texto (escrito, oral, visual) e características da linguagem formal empregada em contexto acadêmico (técnica, abstrata, avaliativa, persuasiva etc.). O modo escrito prepondera no contexto acadêmico. Os modos oral e multimodal podem estar presentes de acordo com as características do gênero textual.</i> A linguagem empregada está adequada para a variedade escrita requerida no contexto acadêmico? É empregada apropriadamente: – linguagem técnica (resumo/ resenha/ artigo de opinião/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem abstrata (resumo/ resenha/ artigo de opinião/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem descritiva (resumo/ resenha/ artigo acadêmico/ projeto de pesquisa)? – linguagem persuasiva: (artigo de opinião)? – linguagem avaliativa (resenha)?</p>
DISCURSO
<p>Campo do conhecimento/léxico – <i>vocabulário que o autor usa para construir o campo de um texto: palavras com carga semântica (palavras de conteúdo) e as relações estabelecidas entre essas palavras em cada oração e de oração para oração.</i> <i>O vocabulário empregado deve estar de acordo com o registro lexical do campo do conhecimento em que o texto se situa.</i> As escolhas lexicais empregadas são apropriadas para construir o campo? <i>Professor, identifique as escolhas lexicais usadas pelo aluno e avalie se estão adequadas ao campo do conhecimento.</i></p>

<p>Subjetividade – <i>marcada pelas escolhas linguísticas que o autor usa para avaliar. As escolhas incluem sentimentos, julgamento de pessoas, apreciação de coisas e de conceitos, palavras que amplificam ou atenuam a força da avaliação.</i> <i>Professor, identifique os recursos de subjetividade que o autor usa e observe quão apropriados são para estabelecer interação com o leitor, para convencer a respeito de um conceito, pessoa, objeto ou situação e para avaliar.</i></p>	
<p>Fluxo da informação/referência – <i>vocabulário empregado para apresentar, manter e rastrear as pessoas, coisas e conceitos ao longo do texto, incluindo pronomes, artigos, pronomes demonstrativos, comparativos.</i> <i>As cadeias referenciais estão bem construídas, mantendo os referentes ao longo do texto?</i> <i>Professor, identifique todas as palavras que indicam referência; avalie se elas claramente indicam o que está sendo referido em cada etapa, fase e orações no texto.</i></p>	
<p>GRAMÁTICA</p>	
<p><i>Refere-se às normas do português formal escrito.</i></p>	
<p>Convenções gramaticais</p>	<p>O texto apresenta adequadamente as convenções gramaticais da língua portuguesa escrita?</p> <ul style="list-style-type: none"> – orações complexas/ emprego adequado de conjunções <i>versus</i> orações simples; – concordância verbal/ nominal; – regência verbal/ nominal. <p>O autor emprega uma variedade de estruturas gramaticais: orações, grupos nominais <i>versus</i> estruturas muito simples para o contexto acadêmico?</p>
<p>Ortografia</p>	<p>As palavras estão grafadas corretamente?</p>
<p>Pontuação</p>	<p>A pontuação no interior da oração/do parágrafo é usada corretamente?</p>
<p>FORMATO</p>	
<p>Parágrafo</p>	<p>A divisão do texto em parágrafos está adequada?</p>
<p>Citação</p>	<p>As citações estão de acordo com as normas da ABNT?</p>
<p>Recursos visuais</p>	<p>Ilustrações, gráficos, figuras etc. são usados adequadamente?</p>
<p>Referências</p>	<p>As referências bibliográficas estão de acordo com as normas da ABNT?</p> <p>As referências bibliográficas listadas estão citadas no texto?</p> <p>Os autores citados no texto estão incluídos nas referências bibliográficas?</p>