

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

PAOLA MERCEDES JARA FIGUEROA

**Proposta de Modelo Didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque
sócio semiótico para o ensino fundamental e a região latino-americana**

Mariana, MG

2020

PAOLA MERCEDES JARA FIGUEROA

**Proposta de Modelo Didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque
sócio semiótico para o ensino fundamental e a região latino-americana**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação
em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de
Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de
Ouro Preto.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre
práticas e teorias

Orientador: Prof. Dr. Giácomo Patrocínio Figueredo

Coorientadora: Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado
Mendes

Mariana, MG

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

J371p Jara Figueroa, Paola Mercedes.

Proposta de modelo didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque sócio semiótico para o ensino fundamental e a região latino-americana. [manuscrito] / Paola Mercedes Jara Figueroa. - 2020.

137 f.: il.: gráf.. + Figuras. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. Giacomio Patrocínio Figueredo.

Coorientadora: Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Modelo de ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Compreensão na leitura - América Latina. I. Figueredo, Giacomio Patrocínio. II. Mendes, Soélis Teixeira do Prado. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 028:003(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Paola Mercedes Jara Figueroa

"Proposta de Modelo Didático de Ensino-Aprendizagem de Leitura Baseado no Enfoque Sócio Semiótico para o Ensino Fundamental e a Região Latino-Americana"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 11 de dezembro de 2020

Membros da banca

Prof. Dr. Giacomio Patrocínio Figueredo - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes - Coorientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Karen Andresa Teixeira Santorum - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Prof. Dr. Giacomio Patrocínio Figueredo, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 11/12/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Giacomo Patrocínio Figueredo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/03/2021, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0117485** e o código CRC **76E3A5DC**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me a vida e permitir-me a chance de chegar a esta cidade maravilhosa.

Aos funcionários da UFOP, equipe motor que permite o funcionamento do dia a dia de todos as estudantes, seja na biblioteca, RU, salas e todas as partes na universidade.

À todas as pessoas que conheci e me brindaram apoio e me acompanharam nesta viagem.

À minha família, nas alegrias e angústias compartilhadas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Giácomo Patrocínio Figueiredo, pela dedicação, compreensão e todas as reuniões.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado, pela motivação, escuta e oportunidade.

Aos membros da Banca Examinadora, Dra. Karen Andresa Teixeira Santorum e Profa. Dra Vanderlice dos Santos Andrade Sól, pelos momentos de aprendizagem e trocas de saberes.

À OEA-GCUB pela oportunidade de estudar o mestrado no meu Brasil.

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

RESUMO

A presente pesquisa visa apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem uma proposta de Modelo Didático baseado no enfoque sócio semiótico para o ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana. O objetivo desta é propor um Modelo Didático (ESCUDERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982) baseado no enfoque sócio-semiótico (CHRISTIE, 2004, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1982; HALLIDAY, MCINTOSH, STREVEN, 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; HASAN, 2011; ROSE, 2008, 2010, 2015; ROSE e ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019) voltado ao ensino-aprendizagem de leitura no nível fundamental (BRUNER, 1960; BRUNER, WOOD e ROSS, 1976; CABLE, DRISCOLL, MITCHELL, SING, CREMIN, et al., 2010; CHRISTIE, 2005; GRAHAM, S.; COURTNEY, TONKYN, MARINIS, 2016; VYGOTSKY, 1978; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016; ROSE e ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019) e na região latino-americana (BELLEI e ORELLANA, 2014; CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020; ROJAS-GARCÍA, 2016; VIAN JR, ANGLADA, MOYANO e ROMERO, 2009; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017; UNESCO, 2017). O desenho metodológico, corresponde a um estudo não experimental (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995; HERNÁNDEZ-SAMPIERI, FERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2014), de tipo descritiva-propositiva (ABANTO, 2016; ARAMENDI, VEGA, SANTIAGO, 2011; DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995; DÍAZ, 2018; HUARCAYA, 2016; TANTALEAN, 2015), de natureza mista (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), e de multi-métodos (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), da qual realizasse os passos de fase diagnóstica, fase extensiva e fase integradora e propositiva. Os resultados esperados para esta pesquisa são a apresentação da proposta de Modelo Didático com os princípios de ensino-aprendizagem desde o enfoque sócio semiótico, com as análises e discussões voltado à leitura, ao ensino fundamental e a região latino-americana.

Palavras-chave: Enfoque sócio semiótico; Compreensão Leitora; Região latino-americana

RESUMEN

La presente investigación dispone presentar al Programa de Postgrado en Letras: Estudios del Lenguaje una propuesta de Modelo Didáctico basado en el enfoque socio-semiótico para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la enseñanza básica y la región latinoamericana. El objetivo de esta es Proponer un Modelo Didáctico (ESCUDERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982) basado en el enfoque socio-semiótico (CHRISTIE, 2004, 2005; CHRISTIE y DEREWIANKA, 2008 ; GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1982; HALLIDAY, MCINTOSH, STREVEENS, 1964; HALLIDAY y MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; HASAN, 2011; ROSE, 2008, 2010, 2015; ROSE y ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012 , 2017, 2019) orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la enseñanza básica (BRUNER, 1960; BRUNER, WOOD y ROSS, 1976; CABLE, DRISCOLL, MITCHELL, SING, CREMIN, et al., 2010; CHRISTIE, 2005; GRAHAM, S.; COURTNEY, TONKYN, MARINIS, 2016; VYGOTSKY, 1978; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016; ROSE y ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019) y en la región de América Latina (BELLEI y ORELLANA, 2014; CEPAL, 2017,, 2018, 2019, 2020; ROJAS-GARCÍA, 2016; VIAN JR, ANGLADA, MOYANO y ROMERO, 2009; MURILLO y MARTÍNEZ, 2017; UNESCO, 2017). El diseño metodológico corresponde a un estudio no experimental (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL y SANS, 1995; HERNÁNDEZ-SAMPIERI, FERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2014), de tipo descriptivo-propositivo (ABANTO, 2016; ARAMENDI, VEGA, SANTIAGO, 2011; DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL y SANS, 1995; DÍAZ, 2018; HUARCAYA, 2016; TANTALEAN, 2015), de naturaleza mixta (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), y de múltiples métodos (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), a partir de la cual se realizó la fase de diagnóstico, la fase extensiva y la fase integradora y proposicional. Los resultados esperados para esta investigación son la presentación de la propuesta del Modelo Didáctico con los principios de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque socio-semiótico, con los análisis y discusiones dirigidos a la lectura, a la educación básica y la región latinoamericana.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Triângulo Pedagógico de Jean Housseya, 1988.....	16
Figura 2: Enfoque Construtivista da Tríade Didática de Coll,	17
Figura 3: Componentes do ato didático.....	17
Figura 4: Análise do ato educativo.....	18
Figura 5: Perspectivas da compreensão leitora	42
Figura 6: Padrões na linguagem	42
Figura 7: Cline de instanciación	47
Figura 8: Representação Fases da Pesquisa descritiva-propositiva.....	54
Figura 9: 16 habilidades demandadas para os estudantes para o século XXI	64
Figura 10: Aprender através da linguagem	70
Figura 11: Foco na linguagem como “objeto”	71
Figura 12: Divisão estudo da linguagem.....	71
Figura 13: Estratificação da linguagem.....	72
Figura 14: Expansão do potencial das atividades pedagógicas.....	75
Figura 15: Participação das pessoas em sociedade	78
Figura 16: Esquema de trabalho com textos para criar significados	79

Lista de Quadros

Quadro 1: Modelos Didáticos.....	19
Quadro 2: Perspectivas da compreensão leitora.....	40
Quadro 3: Resumo da relação metodologia com a pesquisa	53
Quadro 4: Técnicas e instrumentos de obtenção de informação	58
Quadro 5: Matriz de planificação	60
Quadro 6: Domínio da Educação para o EDS e para a ECM.....	65
Quadro 7: Um modelo funcional de linguagem	67
Quadro 8: Família de gêneros	73
Quadro 9: Modelo Didático para a leitura baseado no enfoque sócio semiótico	79
Quadro 10: Descrição do sistema educativo da América Latina.....	116
Quadro 11: Mudança na distribuição das avaliações em cada área 2015 - 2018	126
Quadro 12: Mudanças na capacidade de leitura segundo o status socioeconômico	127

Quadro 13: Análises curricular linguagem de terceiro e sexto ano do ensino fundamental	128
Quadro 14: Resumo das mudanças nas abordagens de ensino da linguagem desde 1960	132

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Peso da vantagem socioeconômico entre os estudantes latino-americanos: Diferença (Pontos Pisa) entre estudantes com vantagens e desfavorecidos socioeconomicamente e Porcentagem de variância atribuída ao status socioeconômico	123
Gráfico 2: Pontuação média Pisa 2018 Leitura segundo nível socioeconômico, Países América Latina OECD	125

Lista de abreviaturas e siglas

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAE	Centro de Investigação Avançada em Educação
FEM	Foro Econômico Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
LA	Linguística Aplicada
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Modelo Didático	15
2.2 Considerações relevantes do ensino - aprendizagem	21
2.2.1 Educação para o século XXI	22
2.2.2 Educação na região da América Latina	26
2.2.3 Teorias e Enfoques no Ensino-aprendizagem	29
2.2.4 Ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental	33
2.2.5 Avaliação	35
2.3 Ensino aprendizagem de leitura	36
2.3.1 Contextualização histórica sobre o ensino-aprendizagem da leitura	38
2.3.2 Definição de compreensão leitora	40
2.3.3 Ensino-aprendizagem de Leitura no ensino fundamental	43
2.3.4 LA e a LSF na Pedagogia	46
2.3.5 Experiências do Enfoque da teoria linguística LSF na Educação	48
3 METODOLOGIA	52
4 FASES DA PESQUISA	61
4.1 Fase Diagnóstica	61
4.1.1 Sistema educativo na América Latina	61
4.1.2 Contexto sociocultural	61
4.1.3 Enfoques pedagógicos	63
4.1.4 Habilidades para o século XXI	64
4.2 Problemas Identificados desde os campos da LA. Pedagogia e Didática	65

4.3 Fase extensiva ou pós-diagnóstica	66
4.3.1 A linguagem como sistema semiótico	66
4.3.2 Noção de aprendizagem como processo semiótico	69
4.3.3 Currículo e Pedagogia de Gênero	71
4.3.4 Letramento de reflexão	75
4.3.5 Currículo e pedagogia baseado no texto	77
4.4 Fase integradora e propositiva	79
5 RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÕES	87
6 CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE	110
ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

Diante da limitação dos enfoques e estratégias metodológicas no ensino da linguagem que dão prioridade aos estratos do conteúdo (léxico-gramática e semântica), sem conexão às camadas de organização superior de ordem semiótica (níveis contextuais + níveis linguísticos), e sua função comunicativa (AKBARI, 2014; BARTON e HAMILTON, 2000; CASSANY, 2006; HALLIDAY, 1982; HALLIDAY, MCINTOSH e STREVEENS, 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; KRASHEN, 2004; SCRIVENER, 2005; THORNBURY, 1999), esta pesquisa tem como objetivo principal, propor um Modelo Didático (ESCUERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999) baseado no enfoque sócio-semiótico (CHRISTIE, 2004, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1982; HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; HASAN, 2011; ROSE, 2008, 2010, 2015; ROSE e ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019), voltado ao ensino-aprendizagem de leitura no nível fundamental (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; CABLE, DRISCOLL, MITCHELL, SING, CREMIN, et al., 2010; CHRISTIE, 2005; GRAHAM, COURTNEY, TONKYN, MARINIS, 2016; VYGOTSKY, 1978; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016; ROSE e ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019) e na região latino-americana (BELLEI e ORELLANA, 2014; CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020; ROJAS-GARCÍA, 2016; VIAN JR, ANGLADA, MOYANO e ROMERO, 2009; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017; UNESCO, 2017).

O Modelo Didático (ESCUERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999) representa de maneira sintetizada e delimitada uma realidade permitindo o encontro entre a teoria e a prática, as orientações dos processos de ensino-aprendizagem e a abordagem de princípios e propostas de procedimentos concretos de intervenção e atuação, tanto no macroplanejamento como no plano diário.

O Modelo Didático permite descrever os princípios de procedimentos concretos de intervenção segundo um enfoque determinado e nos apresenta o seguinte questionamento: Como desenhar uma Proposta de Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico que aprimore o processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana?

Frente a esse questionamento, a pesquisa busca especificamente identificar aspectos teóricos do ensino-aprendizagem da linguagem segundo o enfoque sócio-semiótico para a

leitura voltada ao ensino fundamental e a região latino-americana, além de desenhar uma proposta de Modelo Didático sob a base teórica de ensino-aprendizagem sociossemiótica no ensino fundamental e na região latino-americana.

Dado esses objetivos, esta pesquisa está situada na interface dos campos disciplinares da Pedagogia (ROUSSEAU, 1762; COMTE, 1844; FERRIERE, 1920; DEWEY, 1916; SKINNER, 1938), Didática (RATKE, 1629; KOMENSKY, 1657; DECROLY, 1907), e Linguística Aplicada (doravante LA) (RIVERS, 1968; CORDER, 1973; VAN ELS, 1977; SPOLSKY, 1979; WIDDOWSON, 1979). Esses campos estão interconectados na tarefa do professor, tanto no âmbito da prática pedagógica como no âmbito teórico.

Com relação ao ensino, o papel do professor está embasado nos pilares propostos pela UNESCO (DELORS, 1996), na qual ele propõe atividades para aprender a aprender (DECROLY, 1923; COUSINET, 1964; DEWEY, 1916), para a autonomia do aluno em conduzir seu aprendizado com liberdade, aprender a fazer (DEWEY, 1916; COUSINET, 1964), com trabalhos reais de pesquisa, documentação e experimentação e de cooperação (FREINET, 1909), aprender a ser (COUSINET, 1964; FERRIERE, 1920), para atuar com independência e responsabilidade, e para saber tomar decisões por si, em que o aluno aprende por experiências variadas e atividades espontâneas que favorecem sua imaginação e criatividade (FERRIERE, 1920), aprender a conviver e colaborar com os outros, favorecendo habilidades para viver em sociedade, através de atividades em equipe, e com grupos autogeridos (COUSINET, 1964; DECROLY, 1923) e aprender do mundo (LOCKE, 1693; DECROLY, 1923; DEWEY, 1916), por meio de uma metodologia que apresenta contato com a vida e temáticas vinculadas com o entorno.

Ao mesmo tempo, no campo do conhecimento, o professor implementa conteúdos e propostas didáticas (CHEVALLARD, 1985; CALDERÓN, 2018) a partir de suas práticas pedagógicas e no contexto das aulas e reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações didático-pedagógicas (DEWEY, 1929; SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; STENHOUSE, 1975; CALDERÓN, 2018) de maneira crítica com foco no sistema, ideologias e instituições mais que no indivíduo (PENNYCOOK, 2006; GIROUX, 1981; WALSH, 2009). E ainda, contribui para elaborar a base do conhecimento, teorizando desde sua própria experiência (ZEICHNER e GORE, 1990; BAIRD, HAGGLUND e SVEN-OLOF, 1994; CALDERÓN, 2018).

No âmbito político-pedagógico, o professor como agente social e trabalhador da cultura, deve estar ciente das regras da estrutura social de poder e ideologias culturais que se

reproduzem implicitamente nas raízes da tradição social (WALSH, 2009; QUINTAR, 2008) e nas escolas através no Currículo Oculto (SILVA, 2010; GIROUX e PURPEL, 1983) para a formação de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades (PUJOLAS, 2010; WALSH, 2009).

O professor segundo o enfoque sociosemiótico (CHRISTIE, 2004; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; HALLIDAY, 1982; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008) é formador do homem social e apresenta um papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem com estratégias de acompanhamento e apoio, identifica a comunidade alvo e suas práticas sociais. É centrado nos textos como práticas sociais reais e mediado pelos recursos semióticos, o ensino explícito dos padrões linguísticos e a relação entre as práticas sociais, linguagem e significado.

Por referência à LA crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), à Pedagogia crítica (GIROUX, 1981) e Decolonial (QUINTAR, 2008; WALSH, 2009), a presente pesquisa visa considerar os elementos didáticos (HOUSSAYE, 1988; BERNAL, 2007) - professor, aluno e conhecimento - inseridos em um contexto real (BERNAL, 2007; MOLERO, 1999; LIBÂNEO, 2006) no que se traduz em procedimentos de intervenção que consideram os sistemas ideológicos que se normalizam e reproduzem no Currículo Escolar. Desta maneira, se persegue um Modelo Didático inclusivo e equitativo para a formação e transformação dos estudantes e de suas capacidades de comunicar-se e relacionar-se empregando códigos diversos, em contextos sociais variados, de maneira crítica (CALDERÓN, 2018; CASSANY, 2005).

Para Halliday et al. (1964, 1985, 1994, 2004, 2014), a linguagem é um recurso que gera significados para construí-los e interpretá-los em contextos sociais e ao interatuar com outros, representamos o mundo para nós e para outros. O potencial (HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN 1985, 1994, 2004, 2014), ou seja, o recurso gerador de significados é subjacente a uma língua, dentro da qual, é apresentado um conjunto de opções semânticas presentes no sistema e onde ocorrem diferentes tipos de variações linguísticas.

As pesquisas referentes à Linguística Sistêmica Funcional (doravante LSF) no contexto educativo brindam a oportunidade de compreender a aprendizagem da linguagem como aprendizagem do potencial de significados e abordar a linguagem padrão como uma variação linguística entre as várias variações de uma comunidade educativa com uma proposta de educação inclusiva (HALLIDAY et al., 1964; HASAN, 2004) e decolonial (QUINTAR, 2008; WALSH, 2009), conhecendo e dando prioridade à comunidade-alvo e as práticas sociais e experiências anteriores dos alunos (MICKAN, 2012; CANTORAL, 2013).

A Pedagogia, palavra com origem do grego antigo, *paidagogós* - de *paidos*, que significa criança, e de *agein*, que significa guiar - aquele que guia crianças, tem sua definição modificada através do transcurso do tempo, compreendendo-se inicialmente como arte de ensinar no livro *Grande Didática*, escrito em 1657 por Jan Amos Komensky, considerado como o Pai da Pedagogia e Maestro das Nações.

Juan Jacobo Rousseau, através da novela-pedagógica *Emílio*, ou *Da Educação*, escrita em 1762, adiciona a concepção sociopolítica e a noção psicológica da Pedagogia. Ele critica a educação como uma forma de dominação, questiona as estruturas sociais e políticas de sua época e propõe uma educação focada no desenvolvimento natural da criança e do homem para melhorar a sociedade. Seus postulados pedagógicos formam a corrente naturalista e são base para a formação da Pedagogia da sociedade moderna (CHÁVEZ, DELER e SUÁREZ, 2009; SOTO, 2010; BÓRQUEZ, 2012).

A partir das pesquisas sobre a sistematização das ciências de William Whewell em seu livro de 1837, *History of the Inductive Sciences*, o termo ciência passa a ser adotado por diversas áreas, incluindo a Pedagogia, que começou a definir-se como ciência da educação empírica, por Roberto Ardigó, em seu livro *Ciência da Educação*, de 1893.

Muitas das proposições pedagógicas do final do século XIX e início do século XX têm influência na educação contemporânea e como consequência, atualmente a Pedagogia é definida como ciência social, inter - trans - e pluridisciplinar, que estuda a educação e representa o ato educativo na dinâmica das relações sociais (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007). É transdisciplinar por referência ao trabalho integrado das diversas disciplinas, de modo que se consiga uma visão além de cada uma em particular, e pluridisciplinar, onde cada disciplina trabalha uma visão global desde sua disciplina e objetivos (CALZADILLA, 2004).

Os problemas da educação desde a Pedagogia são resolvidos de maneira inter -trans - e pluridisciplinar, o que significa que inclui diversas disciplinas para compreendê-la de diferentes pontos de vistas.

O fim da Pedagogia é preparar o homem como ser social, de uma sociedade determinada, através do processo formativo, em conjunto dos processos culturais, sociopolíticos e éticos, para responder à educação, seu objeto de estudo (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007).

Os estudos no campo da Pedagogia entregam ferramentas para a reflexão entre a práxis e a teoria a partir de e através de um Currículo (COLL, 1991; STENHOUSE, 1975),

proporcionando objetivos, conteúdos, valores, estratégias de ensino e avaliação para o ensino-aprendizagem de habilidades a desenvolver e para a formação integral do aluno segundo as etapas etárias de cada ciclo educacional (COLL, 1991), vinculado a um espaço-tempo de uma comunidade (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007). Ela abrange investigações de teorias educacionais nas quais se discutem suas práticas em contextos socioculturais e históricos específicos focando no papel do professor e do aluno no ato educativo, na diversidade e na formação de uma sociedade (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007).

A partir da abordagem pedagógica trataremos na presente pesquisa do ensino-aprendizagem da leitura para o ensino fundamental, aderindo à corrente natural (ROUSSEAU, 1762) que relaciona a aprendizagem segundo a etapa de desenvolvimento da criança e a relação do ser humano e o meio ambiente (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1983; BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al., 2016; VYGOTSKY, 1978).

A partir dessa perspectiva pedagógica, o aluno pode ser ensinado sobre qualquer tema na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1976), utilizando práticas de andaimes (BRUNER et al., 1976, 2006), a concepção de aprendizagem significativa (AUSUBEL, et. al., 1983), o que torna o desenvolvimento de competências eficientes, pois permite o máximo desenvolvimento das habilidades.

A palavra Didática, do grego *didaskein*, com significado de ensinar, foi pela primeira vez utilizada em 1629 pelo pedagogo Wolfgang Ratke, aludida em seu livro *Principais Aforismos Didáticos*, mas o termo ficou distinguido no livro *Grande Didática*, escrito por Jan Amos Komensky em 1657, que confere a noção de Didática baseada na religião como prescrições de atividades metodológicas para professores, cuja finalidade está representada por Deus.

A Didática Geral historicamente é reconhecida como normas para o ensino, conteúdos, métodos e avaliações, com uma visão reducionista à metodologia, mas nos anos 90, o conceito de Didática apresenta novos concepções.

Álvarez (1995) alude à noção de Didática para resolver problemas da escola focada na preparação do homem para a vida de modo sistemático e eficiente. Brousseau (1996) define a Didática como ensino, metodologia e descrição e estudo das atividades de uma disciplina científica específica, uma vez que esta é sujeita à natureza do que é ensinado. Villalta e Martinic (2009) e García (2018) se referem à Didática como Didática Situada, através da busca do sujeito social, dentro de um entorno histórico, social, cultural e político.

A Didática Situada latino-americana (GARCÍA, 2018; VILLALTA e MARTINIC, 2009; QUINTAR, 2008) se encontra contextualizada ao sujeito social latino-americano (ZEMELMAN, 1998), trata as situações de opressão e colonialidade e levanta os problemas, necessidades e realidades da região.

A Didática (ÁLVAREZ, 1995; BROUSSEAU, 1996; CALDERÓN, 2018; CHEVALLARD, 1985; VILLALTA e MARTINIC, 2009; GARCÍA, 2018; VILLALTA e MARTINIC, 2009; QUINTAR, 2008) é uma disciplina autônoma e emergente e faz uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem além da metodologia, discutindo a formação do sujeito para a vida dentro de um contexto social, questionando sobre o ensino, a interação dos elementos didáticos, a descrição e transformação do saber erudito a saber ensinado de maneira situada.

Para a orientação desta pesquisa nos beneficiamos dos estudos da Didática na busca de estratégias metodológicas e princípios do ensino-aprendizagem e para a escolha dos elementos didáticos do ato educativo (MEDINA, 1982; MOLERO, 1999; PUJOLAS, 2010; STENHOUSE, 1998).

A LA é uma ciência que pesquisa os usos da língua em diversos âmbitos (FERNÁNDEZ, 1996), como o educacional (BARTELS, 2005; CALDERÓN, 2018; CAVALCANTI, 1986; FERNÁNDEZ, 1996), no qual trata do ensino-aprendizagem de línguas e suas problemáticas e examina teorias que contribuem para a compreensão dos processos de aquisição de línguas, o bilinguismo e o multilinguismo e a preparação de recursos educativos (FERNÁNDEZ, 1996, CALDERÓN, 2018; BARTELS, 2005; GRABE, 2012).

A LA conduz as pesquisas sobre conceitos linguísticos atualizados, e além disso, nos insta a refletir sobre o contexto em que está inserido a linguagem e a educação, e por sobre elas, as bases culturais e ideológicas da desigualdade das sociedades, responsabilizando-nos sobre as implicações das pesquisas e intervenções sobre nosso mundo, sua reprodução, conservação e a geração das condições para mudá-la (PENNYCOOK, 1998).

A LA é uma ciência multidisciplinar (CAVALCANTI, 1986) e interdisciplinar (FERNÁNDEZ, 1996; WIDDOWSON, 1979), heterogênea, diversa, integradora e autônoma (FERNÁNDEZ, 1996; VAN ELS, 1977) que busca soluções para problemas reais, sociais e práticos respeito à linguagem humana (BARTELS, 2005; BRUMFIT, 1997; CALDERÓN, 2018; CORDER, 1973; FERNÁNDEZ, 1996; GRABE, 2012; VAN ELS, 1977; WIDDOWSON, 1979).

A LA, como ciência multidisciplinar, tem uma natureza variada de suas preocupações, não sendo abarcada por uma só área, mas busca seus subsídios teóricos em diversas disciplinas (CAVALCANTI, 1986). A LA, como ciência interdisciplinar, se entende como um conjunto de disciplinas que se entrelaçam entre si para um objetivo comum. Por heterogênea e diversa, em virtude de originar-se dos interesses das necessidades materiais que surgem em diversas áreas (FERNÁNDEZ, 1996; WIDDOWSON, 1979) e por integradora e autônoma é devido a que como ciência humana, e se estabelece por múltiplos fatores simultaneamente, sem fronteiras entre a teoria e a aplicação (FERNÁNDEZ, 1996; VAN ELS, 1977).

A LSF (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) se fundamenta na funcionalidade e sistema da língua, com princípios que visam a compreensão dos significados no uso da língua em seu contexto social. Esse enfoque está situado nos estudos da linguagem como uma atividade social, da qual a teoria, descrição e análises da linguagem se geram em ambientes de significados e estabelecem que a língua se organiza ao redor de redes de escolhas, que obedece a certas funções básicas da linguagem relacionadas com as metafunções ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014).

A partir da localização deste trabalho em seu espaço teórico e da interface dos campos disciplinares da Pedagogia, Didática e LA, conseguimos compreender como o percurso do conhecimento de cada um desses campos oferece subsídios para indagações e possíveis caminhos viáveis, identificando-se para a presente pesquisa os problemas em cada campo, para sua proposta de intervenção e reflexão, apresentadas a continuação.

Primeiramente, nos referimos à problemática da Pedagogia, onde as avaliações internacionais do nível de leitura revelam deficiências das habilidades adquiridas na América Latina (OECD, 2018). Também se observa que os resultados apresentam diferenças segundo o nível socioeconômico de maneira consistente através dos anos (GALINDO, 2019; OECD, 2018).

Desde o contexto sociopolítico, na região da América Latina se detecta desigualdade e segregação educacional (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017; LÓPEZ e TEDESCO, 2002) e para os próximos anos se prevê aumento do nível de pobreza e desigualdade social (CEPAL, 2020). A Pedagogia reconhece essas desigualdades para que em sua prática não se reproduzam (GIROUX e PURPEL, 1983; PENNYCOOK, 2006; GIROUX, 1981; WALSH, 2009) e para alcançar uma educação de qualidade, inclusiva e integradora (AGUERRONDO, 1999; PUJOLAS, 2010).

Nessa perspectiva, é importante considerar os aspectos político-culturais da comunidade educativa (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006;

LISCANO, 2007; LÓPEZ e TEDESCO, 2002) e os fatores que interferem no processo educativo de qualidade e equitativo (AGUERRONDO, 1999; LÓPEZ e TEDESCO, 2002; PUJOLAS, 2010; WALSH, 2009). Para uma sociedade equitativa, faz-se imprescindível a educação, mas para esta, se requer condições de bem-estar e equidade como possibilidade para chegar à essa educação (LÓPEZ e TEDESCO, 2002).

A região da América Latina se desenrola em uma realidade de desigualdade social e aumento da pobreza (CEPAL, 2020), o que origina segregação socioeconômica e, conseqüentemente, segregação escolar (MURILLO e MARTÍNEZ, 2017) trazendo diversas problemáticas, como por exemplo, alunos excluídos do sistema educativo, fragilização da integração de seu papel como cidadão em democracia em termos de direito e participação e dificuldade na inclusão ao mercado laboral em igualdade de condições.

Considerando essa realidade, se estabelecem os métodos, modo de interação entre os elementos didáticos, recursos, procedimentos e avaliação para orientar as decisões do professor no papel de professor protagonista (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008) para a construção do potencial como gerador de significados (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) no ensino-aprendizagem da leitura (CHRISTIE, 2005; ROSE e ACEVEDO, 2017; ROSE, 2010, 2015; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004).

Para fazer frente a essas variáveis, devem existir ações da comunidade educativa para poder garantir as condições mínimas de bem-estar e equidade (LÓPEZ e TEDESCO, 2002) e considerar as condições de reprodução social e as relações de poder entre as classes (PENNYCOOK, 2006; GIROUX, 1981; WALSH, 2009).

Para esse contexto, entre as medidas pedagógicas a considerar, são a focalização nos objetivos de aprendizagem concretos dos alunos, o ensino-aprendizagem de leitura e a produção de texto desde os primeiros anos escolares, aulas motivadoras contextualizadas à vida real dos alunos (RACZYNSKI, 2004), proposição do ensino de letramento de forma progressiva e espiral (BRUNER, 1960, 2006), sistemático e integral (PORTER, 2019), com recursos sociosemióticos, situados, variados, abundantes e significativos (AUSUBEL et. al., 1983; CANTORAL, 2013; CHU, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019; PORTER, 2019; VILLALTA e MARTINIC, 2009).

Na LA, os problemas têm relação com os aspectos e características dos enfoques metodológicos do ensino, na qual, se reconhece que as intervenções que priorizam os estratos do conteúdo e que não se relacionam com os níveis contextuais e linguísticos e suas funções

comunicativas são insuficientes para alcançar a compreensão leitora (THORNBURY, 1999; SCRIVENER, 2005; BARTON e HAMILTON, 2000; KRASHEN, 2004; CASSANY, 2006; AKBARI, 2014).

As habilidades da leitura são formadas a partir da interação entre o texto e o contexto (CHRISTIE, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; FIGUEIREDO, 2010; ROSE e MARTIN, 2007; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008; ROSE e ACEVEDO, 2017), portanto, se apresenta uma proposta de Modelo Didático a partir do enfoque sociosemiótico que associe e facilite esta relação.

No papel do professor protagonista, existe uma preocupação na aprendizagem de todos os alunos, independentemente do nível socioeconômico, sendo demonstrada a eficácia do ensino explícito (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008) e de metodologias que enfatizem a relação do contexto, registro e gênero (CHRISTIE, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; FIGUEIREDO, 2010; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008; ROSE e ACEVEDO, 2017) para o ensino-aprendizagem de leitura e dentro do papel do aluno, a interação com o texto e construção de conexões sistemáticas entre o sistema que circunda o texto, e o sistema semântico e léxico-gramatical, compreendendo o padrão de escolhas linguísticas (CHRISTIE, 2004; HASAN, 2011; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).

Segundo Halliday (2014, p. 27), “o sistema de uma linguagem é instanciado na forma de texto”, assim sendo, para haver compreensão leitora, deve-se primeiramente, conhecer o sistema linguístico em que opera o texto (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014). Sobre a base da LA, realiza-se uma proposta de Modelo Didático (ESCUADERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999) para a compreensão leitora, através do enfoque sociosemiótico (CHRISTIE, 2005; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; ROSE e ACEVEDO, 2017), com ênfase no conhecimento do sistema linguístico, com o ensino dos padrões linguísticos durante o processo de leitura, alcançada com o desenvolvimento da consciência metalinguística em interações pedagógicas explícitas (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2005; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; LICHTMAN, 2016; ROSE e ACEVEDO, 2017; ROEHR-BRACKIN e TELLIER, 2019).

Esse enfoque busca o processamento de significado no nível de todo o texto, com o propósito de apreender as relações entre o contexto e o sistema linguístico (CHRISTIE, 2005; FIGUEIREDO, 2010; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; ROSE, 2015;

ROSE e ACEVEDO, 2017; ROJAS-GARCÍA, 2016; GARCÍA et. al., 2014; VIAN JR et. al., 2009) pela intervenção do modelo de ensino de língua funcional (CHRISTIE, 2005; ROSE e ACEVEDO, 2017; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) e o modelo interativo do texto (CHRISTIE, 2004) para o desenvolvimento da compreensão leitora.

E por último, na Didática na América Latina se detecta uma menor ênfase curricular às habilidades de análises e reflexão sobre a língua e o uso do conhecimento linguístico para a compreensão e produção de textos (UNICEF, 2020), sendo esses importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã, competências importantes para ser partícipes da sociedade do século XXI (SOTOMAYOR, 2020).

A Didática (ÁLVAREZ, 1995; CALDERÓN, 2018; BROUSSEAU, 1996; CHEVALLARD, 1985) identifica o saber referente e realiza a transformação do saber sábio ao saber escolar, denominada Transposição Didática (CHEVALLARD, 1985), onde se adaptam os saberes de nível acadêmico para o aluno de um determinado nível escolar. Desse modo, esta proposta de Modelo Didático para a leitura do nível de ensino fundamental contempla as mudanças do desenvolvimento deste período etário nos aspectos cognitivos (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al., 2016; VYGOTSKY, 1978), comportamental e emocional (CABLE et al., 2010; CHRISTIE, 2005; GRAHAM et al. 2016; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Pedagogia e a Didática são campos interdependentes e inerentes, atuando fusionadas no ato educativo, a Pedagogia, no ato de ensinar e a Didática, em como aprender, conceito que fundamenta o atuar da pesquisa, ao considerar o ensino-aprendizagem indissolúvel e que se complementam (LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007) e desse modo, desde os fundamentos teóricos da Pedagogia e da Didática, atuando como unidade, pretende-se traçar uma proposta de Modelo Didático (ESCUDERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999) de ensino-aprendizagem de leitura baseado no sistema linguístico da LSF (CHRISTIE, 2004, 2005; ROSE e ACEVEDO, 2017; MICKAN, 2012, 2017, 2019) voltado no ensino fundamental (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al. 2016; VYGOTSKY, 1978; CABLE, et al., 2010; CHRISTIE, 2005; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016) e na região latino-americana (ROJAS-GARCÍA, 2016; VIAN JR et al., 2009; CEPAL, 2020) na perspectiva do aluno do século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017).

O ensino-aprendizagem da linguagem é estudada pela LA (BARTELS, 2005; CALDERÓN, 2018; CAVALCANTI, 1986; FERNÁNDEZ, 1996) e pela Didática da Linguagem e Comunicação (CALDERÓN, 2018), campos de interesse desta pesquisa, pela qual nos fornece a fonte de conhecimento desde esses campos na busca de responder como desenhar uma proposta de Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico, que aprimore o processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana.

De tal modo, a fundamentação teórica se organiza apresentando primeiramente a definição de Modelo Didático (GARCÍA, 2000; MEDINA, 1982), logo os aspectos relevantes do ensino-aprendizagem – educação para o século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017), contexto da América Latina (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017; LÓPEZ e TEDESCO, 2002), teorias e enfoques didático - pedagógicas atuais (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; VYGOTSKY, 1978; AUSUBEL, et. al., 1983), grupo de estudo da pesquisa, que corresponde a educação fundamental, etapa etária entre 6 a 14 anos (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al., 2016; VYGOTSKY, 1978) e avaliação (CASANOVA, 1999; ESCAMILLA E LLANOS, 1995;

TENUTTO, 2000) - e finalmente, o marco do ensino-aprendizagem de leitura, expondo primeiro a contextualização histórica do ensino-aprendizagem da leitura (CASSANY, 2005; JIMÉNEZ, 2014; SOARES, 2004), o ensino-aprendizagem e a definição de compreensão leitora (CASSANY, 2006; GRABE e STOLLER, 2013; GUTIERREZ-BRAJOS e SALMERÓN, 2012; JIMÉNEZ, 2014; SÁNCHEZ, 2013; SERRANO e FORERO, 2007) e especificamente sobre ensino-aprendizagem desde a base da LSF (CHRISTIE, 2005; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; HALLIDAY et al., 1964; ROSE e ACEVEDO, 2017).

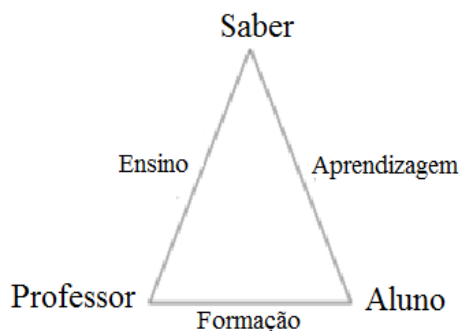
2.1 MODELO DIDÁTICO

Modelo Didático se define como a representação de uma realidade e situa o encontro entre o teórico-prático para resolver problemas educativos, ou seja, o meio que orienta e conecta a análise teórica e a intervenção prática em um contexto educacional (ESCUDEIRO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999).

O professor francês Jean Houssaye, em 1986, articulou um modelo teórico, desde sua experiência no ensino, para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem (GALAZZI, 2015) denominados tríade didática para fazer referência aos três elementos do ato educativo – o professor, o aluno e o conhecimento - e explicar suas relações (GALAZZI, 2015; BERNAL, 2007).

Tradicionalmente, o conhecimento é um saber que o professor possui e que o aluno deve chegar a possuir na interação através do ensino do professor e através da aprendizagem do aluno. O professor tem um papel de transmissor de conhecimento e o aluno recebe a informação, e sua relação é de formação. A aprendizagem é a aquisição do conhecimento na relação entre o conhecimento e o aluno (GALAZZI, 2015; BERNAL, 2007; MENOSCAL, ONOFRE e SALAZAR, 2015; ROMÁN e NARANJO, 2015).

Figura 1: Triângulo Pedagógico de Jean Housseya, 1988

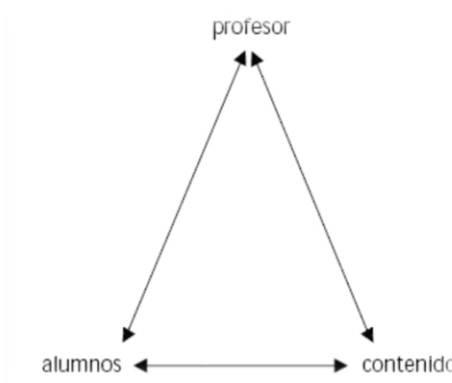


Fonte: Bernal, C. Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico, 2007, p. 438

Apesar da proposta do triângulo pedagógico ter sido importante ao esclarecer elementos que atuam no processo de ensino-aprendizagem e servir de base para outros modelos, recebe críticas em vários aspectos, entre eles, ao considerar o conhecimento como uma entidade, uma coisa, igualado ao mesmo nível de professor e de aluno, e ao interpretá-lo com propriedades tangíveis e materiais e vê a aprendizagem como aquisição de conhecimento, como domínio de matérias ou conteúdo. Outro aspecto criticado é que a proposta considera o professor como protagonista e ator principal e o aluno aprendiz de um conhecimento que não tinha, além de deixar de lado outros elementos fundamentais que interferem no processo, como por exemplo, o contexto da aprendizagem (GALAZZI, 2015; BERNAL, 2007; MENOSCAL et al., 2015; ROMÁN e NARANJO, 2015).

Seguindo o modelo da tríade didática sob a base do construtivismo, o aluno não é mais um receptor de informação, mas é protagonista da sua própria aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento (MENOSCAL et. al., 2015; ROMÁN e NARANJO, 2015). O professor considera as diferenças entre indivíduos (ROMÁN e NARANJO, 2015) e deixa de ser o protagonista, opta por ter um papel de guia e facilitador (COLL, 1989; MENOSCAL et. al., 2015, ROMÁN e NARANJO, 2015; MON AVELE, 2015) com estratégias como estudo de casos, criação de projetos, resolução de problemas (MENOSCAL et. al., 2015; ROMÁN e NARANJO, 2015; MON AVELE, 2015). O conhecimento é holístico e integrador entre os saberes e o aprendizado é a criação das Zonas de Desenvolvimento Próximo (ROMÁN e NARANJO, 2015). A avaliação ocorre durante o processo de aprendizagem (MON AVALLE, 2015).

Figura 2: Enfoque Construtivista da Tríade Didática de Coll,

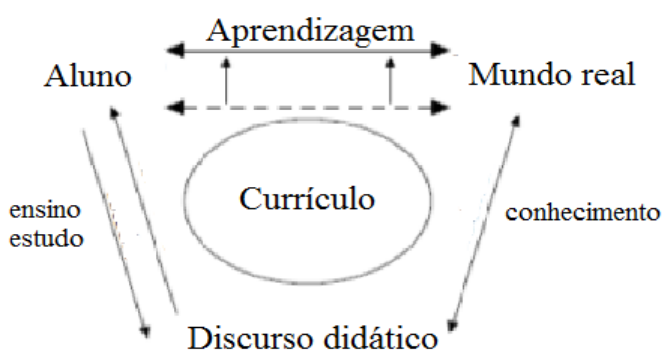


Fonte: Arteaga B. e Macías J. Didáctica de las matemáticas, 2016, p. 26

Uma proposta alternativa, criada com o objetivo de completar os elementos didáticos faltantes no modelo de tríade didática de Jean Housseya é apresentada por Bernal (2007) com elementos principais, o discurso didático, o aluno e o mundo real, com relações estabelecidas pelo currículo.

O discurso didático define o processo educativo ao ser um processo comunicativo que distingue as relações humanas, o aluno interage com o discurso através do estudo e o discurso ao interagir com o aluno, se estabelece a aprendizagem. O conhecimento se estabelece como competência e se relaciona como resposta de fazer e dizer no mundo real e frente ao discurso didático. A aprendizagem surge em situações concretas na interação entre o aluno e o mundo real.

Figura 3: Componentes do ato didático



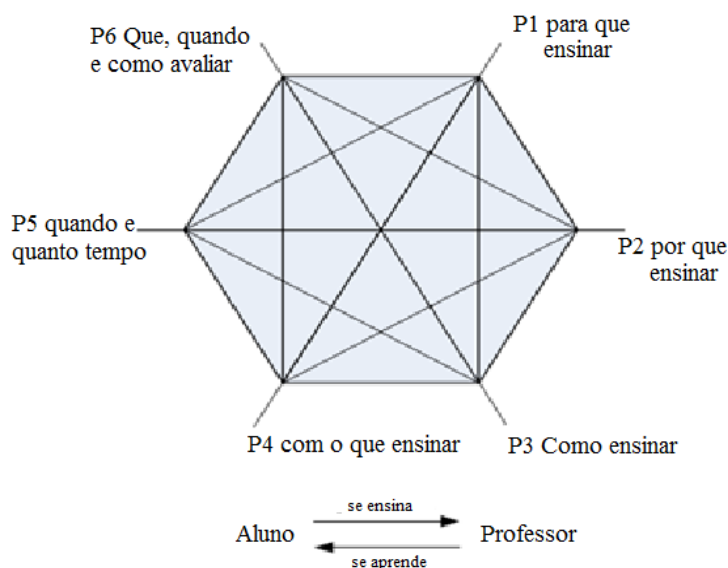
Fonte: Bernal, C. Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. 2007, p. 445

As decisões das escolhas dos elementos e objetivos educativos perseguem às perguntas que se relacionam com os elementos do processo ensino-aprendizagem, pelas quais orienta e

forma o Modelo Didático (MOLERO, 1999). Tradicionalmente, essas perguntas dão ênfases ao quê e como ensinar, que ao por quê e para quê se ensina, transformando a didática em um “simples didatismo vazio de conteúdo teórico” (PUJOLAS, 2010, p. 16).

A qualidade, equidade e direito de oportunidades na educação devem estar baseadas na integração e inclusão, reforçando os valores da convivência e cooperação, conhecer os alunos e estar cientes em que são diferentes em habilidades, interesses e motivação (MOLERO, 1999; PUJOLAS, 2010; MENOSCAL et. al., 2015), motivo que o professor deve analisar e integrar com todas as perguntas possíveis para poder responder a todos os componentes didáticos.

Figura 4: Análise do ato educativo



Fonte: MOLERO, La didáctica ante el tercer milenio. 1999, p. 38

O professor deve reconhecer quais elementos e variáveis interferem no ato educativo, segundo ao que se pretenda, respondendo a um contexto concreto, pois a resposta depende da especificidade de cada ambiente educacional (MOLERO, 1999; LIBÂNEO, 2006; STENHOUSE, 1998) assim, se identificam (PUJOLAS, 2010; STENHOUSE, 1998; MOLERO, 1999):

- A quem ensinar? (Ideias, Diversidade e Interesse do aluno)
- Quem ensina? (Professor e Aluno)
- Qual o campo político-cultural? (Estado, cultura, meio geográfico, agentes econômicos)

- O que ensinar? (Conteúdos, Valores, Competências e Habilidades)
- Quem diz o que se deve ensinar? (Base curricular)
- Por que ensinar? Que produz? (Causa o Motivo)
- Para que ensinar? (Objetivos)
- Como ensinar? (Método)
- Com o que ensinar? (Recursos)
- Quando e Quanto tempo ensinar? (Tempo)
- Que, quando e como avaliar o ensino? (Avaliação)

Ao seleccionar os elementos que formarão parte do modelo, deve-se tomar em conta (MEDINA, 1982):

- Uma análise minuciosa da repercussão e impacto dos elementos no ato educativo;
- Verificar e confrontar a escolhas desses elementos com outros autores;
- Optar por uma estrutura rigorosa que oriente o conjunto de decisões, os atores – docentes e discentes que estarão envolvidos na tarefa educativa.

García (2000, p. 9), apresenta quatro tipos de Modelos Didáticos:

Quadro 1: Modelos Didáticos

	MODELO DIDÁTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁTICO ALTERNATIVO
Para que ensinar?	-Proporcionar informações fundamentais da cultura vigente. -Obsessão pelos conteúdos	-Proporcionar uma formação "moderna" e "eficiente". -Obsessão pelos objetivos. Se segue uma programação detalhada.	-Educar o aluno mergulhando-o da realidade imediata. - Importância do fator ideológico.	-Enriquecimento progressivo do conhecimento do aluno a modelos mais complexos de entender o mundo e de atuar nele. -Importância da opção educativa que se tome.

Que ensinar?	- Sínteses do saber disciplinar. - Predomínio das "informações" de carácter conceitual.	-Saberes disciplinares atualizados, com incorporação de alguns conhecimentos não disciplinares. - Conteúdos preparados por expertos para ser utilizados pelos professores. - Importância do conceitual, mas outorgando também certa relevância das destrezas.	-Conteúdos presentes na realidade imediata. -Importância das destrezas e das atitudes.	- Conhecimento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social e ambiental, conhecimento metadisciplinar). - A aproximação ao conhecimento escolar desejável se realiza através de uma "hipótese geral de progresso em construção do conhecimento".
Como ensinar?	-Metodologia baseada na transmissão do professor. -Atividades focadas na apresentação do professor, com apoio de apostila e exercícios de revisão. -O papel do aluno é ouvir atentamente, "estudar" e reproduzir o conteúdo transmitido nas provas. -O papel do professor é explicar os tópicos e manter a ordem na aula.	-Metodologia vinculada aos métodos das disciplinas. -Atividades que combinam exposição e prática, frequentemente na forma de uma sequência de descoberta dirigida (e às vezes descoberta espontânea). -O papel do aluno consiste na realização sistemática das atividades programadas. -O papel do professor consiste em expor e dirigir as atividades da aula, bem como manter a ordem.	-Metodologia baseada na "descoberta espontânea" por parte do aluno. - Execução, pelo aluno, de atividades múltiplas (frequentemente em grupos) de natureza aberta e flexível. - Papel central e protagonista do aluno (que realiza uma grande diversidade de atividades). - O papel do professor é não diretivo; coordena a dinâmica geral da classe como líder social.	-Metodologia baseada na ideia de "pesquisa (escola) do aluno". - Contornar "problemas", com sequência de atividades relacionadas ao tratamento desses problemas. - Papel ativo do aluno como construtor (e reconstrutor) de seus conhecimentos. - Papel ativo do professor como coordenador dos processos e como "investigador em sala de aula".

Avaliação	- Focado em “lembrar” o conteúdo transmitido. -Atenda, principalmente, ao produto. - Realizado através de provas e exames.	- Focado na medição detalhada da aprendizagem. - Atende ao produto, mas tenta-se medir alguns processos (por exemplo, teste inicial e final). - Realizado através de testes e exercícios específicos.	-Focado em habilidades e, em parte, em atitudes. - Acompanhar o processo, embora não de forma sistemática. - Realizado através da observação direta e análise do trabalho dos alunos (especialmente em grupos).	- Focado, ao mesmo tempo, no acompanhamento da evolução dos conhecimentos dos alunos, do desempenho do professor e do desenvolvimento do projeto. - Atende processos de forma sistemática. - Reformulação com base nas conclusões obtidas. - Realizado por meio de diversos instrumentos de monitoramento (produções dos alunos, diário do professor, observações diversas ...).
-----------	--	---	---	---

Fonte: García, F. Los Modelos Didácticos como Instrumento de Análisis y de Intervención en la Realidad Educativa. p. 9, 2000.

Como vemos, os Modelos Didáticos são instrumentos válidos para a análise e avaliação do sistema a partir dos campos mais distantes do macroplanejamento para o mais próximo, como as atividades diárias em sala de aula (JIMÉNEZ, 1991) e permitem descrever e explicar os elementos essenciais do ato didático através de duas variáveis importantes, os elementos que incidem no ato didático e a interação entre os elementos no sistema (MEDINA, 1982), da qual, neste referencial teórico, trataremos os elementos que incidirão para a criação da proposta de Modelo Didático.

2.2 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES DO ENSINO - APRENDIZAGEM

O ensino-aprendizagem está vinculado ao espaço-tempo de uma comunidade (AGUERRONDO, 1999; ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007), à vista disso, entre as considerações relevantes a tomar em conta são a época e o grupo social, da qual, para esta pesquisa, estará contextualizada para o ensino-aprendizagem do aluno do século XXI (AGUERRONDO, 1999; BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD,

1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017), o aluno na etapa de desenvolvimento entre os 6 e 14 anos (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al., 2016; VYGOTSKY, 1978) e as realidades educativas da América Latina (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017; LÓPEZ e TEDESCO, 2002).

Para responder às demandas desta sociedade, esta pesquisa elabora uma proposta de Modelo Didático com um enfoque sociossemiótico (HALLIDAY, 1982; HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014). O Modelo Didático (GARCÍA, 2000; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982) involucra elementos didáticos que respondem às perguntas (LIBÂNEO, 2006; PUJOLAS, 2010; MOLERO, 1999; STENHOUSE, 1975) para que e por quê ensinar?, o que ensinar?, quem ensina e a quem ensinar?, como ensinar?, que, quando e como avaliar o ensino?, e qual o campo político-cultural?, variáveis que orientam as práticas educativas do professor e são considerações relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, das quais, se tratará nesta seção do marco teórico.

2.2.1 Educação para o século XXI

A educação do século XXI se refere ao tipo de educação que prepara os alunos para as demandas da sociedade deste período (GOODLAD, 1999; SERRANO e FORERO, 2007; MACLEAN, 2007). Tanto na UNESCO como na OCDE, nos anos 90 e 2000, tem se discutido o tipo de educação necessária para as demandas educacionais do século XXI em debates para reforma, Currículo, Pedagogia e investigação (MACLEAN, 2007; OCDE, 2018), sendo necessário designar novos objetivos, questionar o que é educação e redefini-la (AGUERRONDO, 1999; DELORS, 1996), mudança na formação de professores (GOODLAD, 1999), dissentir e concordar por diversas variáveis da realidade sociocultural e enfrentar barreiras atuais (MACLEAN, 2007).

A educação para o século XXI está orientada para a formação do ser humano como pessoa e como grupo pertencente a uma comunidade sociocultural e para a experiência conectada para a vida no plano cognitivo e prático, significativa e real baseada em quatro pilares de maneira equivalente, nesse sentido, deve estar direcionado ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver e colaborar com os outros (DELORS, 1996).

A educação para o século XXI considera relevante contemplar não somente o conhecimento e o aspecto cognitivo (DELORS, 1996; MACLEAN, 2007; OCDE, 2018;

SERRANO e FORERO, 2007), mas também as habilidades, as atitudes e os valores para uma formação integral do ser humano, como cidadãos críticos e autônomos (SERRANO e FORERO, 2007; OCDE, 2018), e ir além para alcançar a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atender demandas complexas e atuar como agentes de mudança (OCDE, 2018), de tal modo, a definição de educação é “o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes” (MACLEAN, 2007, p. 36) e seus objetivos e repercussões devem responder aos requerimentos deste século, sendo dialógica, questionadora, colaborativa, interdisciplinar e centrada no aluno (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; UNESCO, 2017).

Nesse sentido, primeiramente com relação ao conhecimento, a educação do século XXI contempla introduzir saberes sobre a educação cívica, educação para a paz, o desenvolvimento sustentável e a consciência social (MACLEAN, 2007).

Segundo, em referência às atitudes, abrange o respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos, compromisso com a paz, equidade e justiça social e empatia pelas necessidades, sentimentos e vidas dos outros (MACLEAN, 2007).

Finalmente, com relação às habilidades, essa sociedade requer habilidades avançadas de pensamento crítico, de resolução de problemas, colaboração, criatividade, conhecimento de idiomas, e comunicação efetiva (MACLEAN, 2007), habilidades expostas no Informe do FEM do ano 2015 e discutidas no Departamento dos Estados Unidos e diversas organizações do Enfoque P21 no ano 2002 e o Programa de Educação da América Latina e o Caribe E2030 no ano 2017.

No caso específico da Pedagogia da Linguagem, quanto ao conhecimento e habilidades, compreende o desenvolvimento das capacidades para o domínio de línguas, letramento crítico e produção de texto escrito (MACLEAN, 2007). Os estudos da linguagem também se devem acomodar à sociedade do século XXI, e a partir desse ponto, a Pedagogia da Linguagem, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem e no aprender através da língua, adequa-se a um processo de aprender como significar (MICKAN, 2017). Nesse novo enfoque, ao explorar a teoria da LSF em educação, o potencial semiótico organiza a base de conhecimento representada metaforicamente em camadas (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014).

Mas as instituições educativas devem implementar como sua função primordial, práticas educativas com atividades para o desenvolvimento de competências não somente cognitivas e linguísticas, senão também discursivas, pragmáticas, culturais, afetivas e

valorativas e que ao mesmo tempo, preparem os educandos para a interpretação, compreensão e apropriação das características culturais da própria e de outros grupos sociais e para o acesso, integração e exigências no mundo atual (SERRANO e FORERO, 2007).

Apesar que há décadas se fazem esforços em alcançar, na formação escolar, um avanço em direção à educação do século XXI, pela UNESCO, pela OCDE, e em diversos países trabalhando em colaboração, ainda existem muitos desafios por enfrentar. Por exemplo Goodlad (1999) afirma que existe nos Estados Unidos um número considerável de alunos que passam em cursos sem alcançar o nível de letramento desejado, dados que se observam em diferentes países e nos testes internacionais.

No teste de PISA 2018 (Programme for International Student Assessment), participaram alunos de 15 anos de 79 países, no qual se observa aumento na porcentagem de alunos com rendimento baixo, com resultado médio de 1 em cada 4 estudantes com dificuldades em aspectos básicos da leitura, como identificar a ideia principal em um texto de comprimento moderado ou conectando peças de informação fornecida por fontes diferentes. Os países com melhor rendimento em leitura foram os países asiáticos: China, Singapura, Macau, Hong Kong, seguidamente dos países da Europa: Estônia, Finlândia e Irlanda, e na América: Canadá. Todos os países da América Latina obtiveram níveis baixos (OCDE, 2019).

Para compreender o controverso, Aguerrondo (1999), Goodlad (1999), Senge (2012), e Bellei (2020) analisam os modelos educacionais e a que valores de sociedade respondem.

Aguerrondo (1999) afirma que frente às grandes transformações da sociedade, os centros educativos não respondem aos paradigmas atuais e futuros, senão que de maneira retrospectiva, replicando modelos clássicos do século XVIII.

Goodlad (1999) critica o modelo educacional que obedece a uma sociedade que depende do mercado financeiro baseada na produção e consumo massivo, assim, a escola é um sistema de economia global e competitiva dentro de um sistema de utilidade econômica, fazendo que as crianças se tornem investimentos e a escola preparatória de alunos para a economia de alta tecnologia do futuro, treinando-os em matemáticas e ciências, o que leva as escolas a focalizarem a educação em testes padronizados e não na preparação de cidadãos ativos numa democracia participativa.

Senge (2017) salienta que muitos profissionais da educação desta época trazem herança da educação do sistema da era industrial, o que incide na forma em que vemos a sociedade, leva a atos de recriação dessa época e a conjeturas de escolas e ensino-aprendizagem, gerando conseqüentemente, sistemas que dão prioridades aos testes estandardizados, aumento

da carga de trabalho e aulas centradas no professor protagonista, com classes magistrais e alunos passivos.

Bellei (2020) levanta um problema similar, ele se refere a uma educação que obedece a testes standardizados para enfrentar a competição do livre mercado, o que conseqüentemente modela as práticas pedagógicas baseadas no ensino para esses testes e na venda de um produto de concorrência, o que conseqüentemente impede currículos para o ensino-aprendizagem de preparo de alunos para o século XXI.

Frente a estas problemáticas, para responder à pergunta do que ensinar no Modelo Didático, além de focalizar-se aos conteúdos, competências, habilidades e valores, também se deve analisar em conjunto qual o campo político-cultural, a quem ensinar, e para quê ensinar para de maneira mais ampla observar as necessidades e responder às demandas da sociedade do século XXI. E assim, poder compreender quais competências são necessárias desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de leitura na perspectiva do aluno do século XXI segundo seu contexto.

Ler não é ler como era antes, estamos imersos em tempos da comunicação e o surgimento de novos gêneros, tecnologias e constantes mudanças da sociedade. Desse modo, o professor de linguagem deve ter consciência das novas práticas de leitura para este século da mesma maneira que a que sociedade corresponde, para assim, os alunos apreenderem essa relação (CASSANY, 2006; SOLÉ, 2012).

Com os processos de democracias atuais, faz-se necessário entender a ideologia que se esconde detrás dos textos; frente à globalização, a compreensão de textos em línguas estrangeiras; com as novas comunidades discursivas e ao enfrentar a comunicação instantânea, compreender as variadas e novas formas de gêneros; com os avanços da ciência e para que se possa debater sobre processos e ética na biotecnologia ou sobre a alimentação transgênica e a genética e clonagem, por exemplo, é imprescindível a compreensão na leitura de textos científicos, não centrados para a classe, mas para integrar os alunos no mundo atual (CASSANY, 2006).

Cabe destacar que a educação está inserida em uma sociedade em concreto, e contesta a ela (ÁLVAREZ, 1995; AGUERRONDO, 1999; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007), a partir de um novo paradigma da educação do século XXI (AGUERRONDO, 1999; BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017) e amplia seu foco de ensino de conhecimento a valores e competências (AGUERRONDO, 1999; FEM, 2015; GOODLAD,

1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017), o que engloba outras variáveis anexadas como educação para todos, com qualidade, com equidade e mais custo eficiente (AGUERRONDO, 1999; OCDE, 2018), o que se analisa na próxima seção.

2.2.2 Educação na região da América Latina

Para a construção da proposta do Modelo Didático, as discussões sobre campo político-cultural brindam informações adicionais para avançar em direção a uma educação do século XXI, principalmente no que diz respeito à América Latina, devido ao aumento da pobreza e extrema pobreza (CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020).

A educação na América Latina se converge entre diversas variáveis e problemáticas que afetam o campo da educação, entre elas, a desigualdade social e pobreza, desigualdade educativa, fragilização da educação pública e aumento das políticas de fomento para a privatização do sistema educacional (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017).

O modelo educativo deve responder em conjunto com a realidade sociocultural aos novos paradigmas e propósitos da sociedade do século XXI, através de uma nova proposta de paradigma de modelo educativo (AGUERRONDO, 1999; GOODLAD, 1999; SENGE, 2012; BELLEI, 2020) que inclui um novo paradigma das variáveis da educação para todos, de qualidade e de equidade (AGUERRONDO, 1999; LÓPEZ e TEDESCO, 2002).

A educação para todos do paradigma anterior alcançou avanços significativos na América Latina, com aumento dos anos da instrução formal obrigatório e alcançando um maior número da população, resumindo a resposta em quantidade, o que resultou em diferenças segundo as condições socioeconômicas e de habitat, observando-se vantagem aos alunos de classe média e de habitat urbano. Uma educação para todos desde um novo paradigma deve discutir os problemas da repetência e evasão escolar e deve repercutir sobre as diferenças dos indivíduos, atendendo às suas realidades e necessidades (AGUERRONDO, 1999).

A definição de educação de qualidade muda segundo o momento histórico e contexto social e desde esse novo paradigma, qualidade é alcançar novos conteúdos da educação em competências e habilidades. Elas são altas competências em leitura e produção de textos, cálculo e resolução de problemas, capacidade para analisar o entorno social e comportar-se eticamente, capacidade para a recepção crítica dos meios de comunicação, capacidade para

planejar, trabalhar e decidir em grupo e capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada (AGUERRONDO, 1999).

A equidade segundo o paradigma anterior, correspondia a uma educação igual para todos, o que significou ampliar as diferenças e desigualdades educativas dos alunos dos setores vulneráveis que ingressaram nesse sistema educativo padronizado, respondendo de maneira errônea às variáveis de recursos socioeconômicos e apoio escolar, o que gera repetência e evasão escolar. Para responder essas diferenças desde o novo paradigma, deveria responder às características, necessidades e formas de aprender de cada grupo escolar (AGUERRONDO, 1999).

A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020), no seu informe anual do Panorama Social de América Latina e Caribe, afirma no ano 2018 que para esse período se alcançaria 185 milhões de pessoas na linha da pobreza e 66 milhões da extrema pobreza. No ano de 2019 se constata um aumento da pobreza em 30,8% da população na América Latina, com 191 milhões de pessoas em situação de pobreza e 72 milhões em situação de pobreza extrema. Em um novo informe no ano 2020, estimou-se outra alça, com 214,7 milhões de pessoas na pobreza e 83,4 milhões de pessoas em pobreza extrema. Além dos fatores que comumente afetam a região, se projeta um impacto na linha da pobreza, devido à recessão econômica mundial da pandemia da Covid-19¹ (FMI, 2020).

As desigualdades sociais determinam as divisões socioeconômicas nas sociedades de maneira hierarquizada, na qual, com relação ao âmbito escolar, se observa que as crianças e adolescentes se concentram nos centros educativos divididos segundo seus recursos econômicos, gerando conseqüentemente, a segregação escolar econômica (MURILLO e MARTÍNEZ, 2017).

¹ A doença do Coronavírus 2019, acrônimo Covid-19, é uma infecção respiratória aguda grave causada pelo vírus SARS-COV2. Em 7 de janeiro, autoridades chinesas anunciam a identificação do novo Coronavírus. Em 30 de janeiro, é declarada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020 foi anunciada como pandemia pela OMS. O Fundo Monetário Internacional, FMI (2020), projeta uma experiência de crescimento negativo em todas as regiões, porém, as contrações econômicas dependem das diferenças substantivas segundo suas economias individuais, refletidas pela evolução e estratégias sanitárias efetivas da pandemia, e variação da estrutura econômica. Com relação à América Latina e Caribe, a FMI (2020), projeta uma caída média de 5.2% para 2020 e uma recuperação média de 3.4% para 2021. A OMS, adverte sobre o impacto dos serviços de saúde e combate à outras doenças e imunizações, como a malária. A UNESCO (2020) revisa as medidas extraordinárias em educação em diversos países, como implementação de plataformas de aprendizagem à distância, capacitações e apoio adicional e a brecha financeira para assegurar a educação nos países de baixos ingressos e nas populações vulneráveis, onde a demanda educacional é mais frágil, com consequência negativa prevista para os próximos anos no financiamento da educação.

Segundo Murillo e Martínez (2017, p. 728), segregação escolar é um termo que se refere à distribuição desigual de alunos nas escolas de acordo com suas características pessoais ou sociais (por exemplo, ALLEN; VIGNOLES, 2007; DUPRIEZ, 2010; FRANKEL; VOLIJ, 2011). Essas características podem ser o país de nascimento, cultura, gênero, capacidade ou nível socioeconômico das famílias dos alunos.

Outro aspecto que fortalece a problemática da iniquidade educativa na América Latina é a segregação escolar associada às políticas de fomento à privatização da educação (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO, MARTÍNEZ, 2017). Belfield e Levin (2002, p. 17) definem privatização como “a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas”.

Um estudo realizado por Pereyra (2008) detecta que na região, os estabelecimentos privados recebem o equivalente a 9% de alunos de menores recursos econômicos. Em outra pesquisa realizada por Arcidiácono, Cruces, Gasparini, Jaume, Serio, Vásquez (2014), vê-se um aumento nas últimas duas décadas da segregação da educação público-privado na América Latina, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Também os trabalhos de Bellei e Orellana (2014) detectam um aumento na segregação escolar, devido ao sistema econômico financeiro e aplicação de políticas neoliberais, o que causa desvantagem à educação pública frente ao sistema privado, ocasionando a dificuldade da região de garantir o direito universal à educação.

Frente às desigualdades sociais existentes na região, as escolas devem integrar novas abordagens que orientem as problemáticas sociais atuais da América Latina (AGUERRONDO, 1999; LÓPEZ e TEDESCO, 2002). Os atores da educação devem assumir a liderança de pesquisas que tratem dos problemas de desigualdades e segregação educacional, para facilitar a compreensão da dinâmica social, dos processos de empobrecimento, das crises sociais e dos problemas educativos que estas geram para guiar as intervenções para uma educação mais equitativa (LÓPEZ e TEDESCO, 2002).

No que se relaciona a esse ponto, esta pesquisa procura medidas e práticas pedagógicas que influem para um ensino-aprendizagem bem-sucedido da leitura em contextos de desigualdade social e segregação, respondendo com o novo paradigma a educação para todos, com qualidade e equidade (AGUERRONDO, 1999; LÓPEZ e TEDESCO, 2002). As medidas pedagógicas das escolas e equipes educativos frente a esses problemas são sobre os aspectos culturais da escola através de políticas educativas inovadoras e atrativas, aspectos políticos e

institucionais que respondam aos problemas da equidade e aspectos pedagógicos na aula, pensadas na diversidade (LÓPEZ e TEDESCO, 2002).

As práticas pedagógicas em zonas de pobreza de escolas efetivas (RACZYNSKI, 2004) contemplam uma gestão institucional e pedagógica focada nos objetivos de aprendizagem dos alunos, objetivos de aprendizagem concretos avaliados permanentemente, professores que se sintam responsáveis pelos resultados, focalização do ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos escolares e aulas motivadoras contextualizadas à realidade dos alunos.

Para responder aos aspectos das práticas pedagógicas e metodológicas, nas seguintes seções será abordado o ensino-aprendizagem e suas teorias, enfoques e princípios para o ensino fundamental.

2.2.3 Teorias e Enfoques no Ensino-aprendizagem

As respostas ao que ensinar, como ensinar e para quê ensinar se organizam no Modelo Didático como os objetivos, metodologia e finalidade pela qual ensinar.

Para responder à essas perguntas, é necessário compreender o processo de ensino do professor e o processo de aprendizado do aluno (LIBÂNEO, 2006). A relação ensino-aprendizagem não se realiza pela transmissão automática e mecânica do professor que ensina ao aluno que aprende, senão que é uma relação recíproca que conforma uma unidade (LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007). Por essa razão, esta seção aporta fundamentos importantes para compreender como deve estabelecer-se as atividades metodológicas.

O processo de ensino e aprendizagem opera em conjunto com os conteúdos, competências, atitudes e valores, determinados pelas demandas sociais e pedagógicas e devem ser incluídas na seleção e organização da metodologia (LIBÂNEO, 2006).

As atividades suscitadas nas aulas são realizadas individual e coletivamente, mas sempre sob uma perspectiva social, uma vez que o aprendizado é construído a partir de um processo de interação com o ambiente (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; VYGOTSKY, 1978; AUSUBEL, et. al., 1983; ROSE, 2010). Portanto, o conhecimento não é algo que passa de uma pessoa para outra, é algo que é construído através das operações e habilidades cognitivas que são elaboradas na interação social (VYGOTSKY, 1978). A seguir, detalhamos enfoques e teorias do processo de ensino-aprendizagem.

- Teoria de Andaime:

Scaffolding é uma metáfora criada por Bruner et. al. (1976, 2006), traduzida por andaime, para representar a aquisição de habilidades em um programa hierárquico, no qual as tarefas vão se tornando mais complexas.

Andaime (BRUNER et. al., 1976, 2006) significa fornecer suporte temporário à uma pessoa inexperiente para executar uma tarefa, adquirir uma habilidade e depois gradualmente retirar esse suporte, uma vez que é adquirida a competência e essa seja capaz de resolver os problemas de maneira autônoma. Quanto mais difícil for resolver um problema, mais orientações a pessoa que acompanhada deve receber.

Bruner (1960, 2006) afirma que qualquer tema pode ser ensinado efetivamente às crianças em qualquer estágio de desenvolvimento. O andaime permite que os professores mantenham altas expectativas dos alunos em vez de simplificar os objetivos. Isso significa que o tipo de acompanhamento que o professor fornece é crucial para o desenvolvimento das habilidades do aluno, adjacente com o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978).

- Zona de Desenvolvimento Proximal:

Há atividades em que uma criança pode realizá-las de maneira autônoma e outras em que pode fazê-las com a ajuda de um parceiro ou adulto. Com a ajuda de colegas ou adultos, as crianças podem fazer e entender muito mais do que poderiam fazer por si mesmas. Esse período de realização de tarefas com apoio se representa como uma zona entre o que as pessoas são capazes de executar normalmente e sozinhas e o que serão capazes de conquistar e fazer com as novas habilidades adquiridas depois do apoio (VYGOTSKY, 1978).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um termo que foi criado por Vygotsky (1978) para representar metaforicamente essa zona, onde se relaciona a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz, em que o aluno é capaz de realizar tarefas com o apoio.

As pessoas desempenham papéis importantes na aprendizagem. Um deles diz respeito ao professor, que deve mediar o mundo da criança e torná-lo acessível a elas. Em cada caso, a Zona de Desenvolvimento Proximal ou o que a criança pode fazer com a ajuda é diferente. Aprender a fazer algo ou aprender a pensar pode ser mediado em um contexto social (CAMERON, 2001).

- Internalização:

Por meio de interações sociais, a criança aprende a incorporar ferramentas culturais como a linguagem, o sistema de contagem, arte etc. em seu pensamento (CAMERON, 2001; VYGOTSKY, 1978). Entende-se, portanto, que o desenvolvimento cognitivo da criança é realizado à medida que ela integra em seus pensamentos os resultados das interações sociais, ou seja, o processo de internalização (VYGOTSKY, 1978).

Na sociedade em que estamos inseridos, se fornecem as ferramentas e os signos que entregam sentido ao ensino e à aprendizagem, portanto, a aprendizagem é um processo de internalização da cultura, em que cada indivíduo dá um significado de acordo com o que ele percebe com base em sua própria possibilidade de significado e, ao mesmo tempo, incorpora novos significados (VYGOTSKY, 1978).

Esses processos de internalização das práticas sociais ocorrem por meio de uma série de transformações progressivas, que envolvem autoconstrução e reconstrução das atividades psicológicas (VYGOTSKY, 1978, p. 56 - 57):

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruído e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado em intrapessoal (intrapsicológico, ou seja, dentro da pessoa). A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é o resultado de uma série de eventos de desenvolvimento. O processo que está sendo transformado continua existindo e mudando como uma forma externa de atividade por um longo tempo antes de se voltar definitivamente para dentro.

- **Aprendizagem significativa:**

Ausubel, Novak e Hanesian (1983) elucidam questões sobre a aprendizagem por recepção (AUSUBEL, et. al., 1983), que correspondem a materiais que se apresentam em tarefas escolares para sua internalização, de modo que possam ser recuperados e reproduzidos em condições futuras. Nesse tipo de aprendizagem existe a expectativa que o aluno internalize ou incorpore o material, como por exemplo, aprender um poema ou um teorema de geometria (AUSUBEL, et. al., 1983).

Se diferenciam dois principais tipos de aprendizagem de recepção: o de repetição e o significativo. Na aprendizagem por repetição, se observam associações arbitrárias entre as ideias simbólicas apresentadas e o que o aluno já sabe e na aprendizagem significativa, o material se associa com conhecimentos prévios relevantes do aluno.

A aprendizagem significativa compreende a aquisição de novos significados durante a internalização e ocorre em um processo em que novas ideias se relacionam com algum material existente anteriormente na estrutura cognoscitiva do aluno, o que permite a sua recuperação e reprodução posterior (AUSUBEL, et. al., 1983).

- Aprendizagem cooperativa:

A aprendizagem cooperativa é um conceito antigo citado como benéfico para a aprendizagem pelo filósofo romano Sêneca e o professor romano Quintiliano (JOHNSON e JOHNSON, 2014). A aprendizagem cooperativa é um caminho de aprendizagem organizado em um ambiente com atividades complexas e motivadoras que estimulam a externalização dos pensamentos, argumentos e expectativas (JOHNSON e JOHNSON, 2014).

Aprendizagem cooperativa é mais que aprendizagem em grupo de um conteúdo específico, pois envolve valores de cooperação e responsabilidade para benefício mútuo, igualdade de todos, relações de cuidado e confiança, habilidade de comunicação e argumentação, atitude de bem comum e de ajuda uns aos outros para compreender e incentivar-se entre os membros do grupo trabalho (JOHNSON e JOHNSON, 2014).

Há três tipos de grupos de aprendizagem cooperativo (JOHNSON e JOHNSON, 2014, p. 483):

Aprendizagem Cooperativa Formal: corresponde a grupos de larga duração para um projeto ou unidade completa. Maximiza a aprendizagem de todo o grupo. Aprendizagem Cooperativa Informal: corresponde a grupos de menor duração, para atividades de ensino direto, como para discutir perguntas por alguns minutos, para foco de atenção, organizar conhecimento, definir expectativas, recapitulações ou encerramento. Grupos Base: corresponde a um grupo permanente, de um semestre, um ano, ou vários anos, para garantir que todos os membros façam progresso acadêmico e desenvolver cognitiva e socialmente em um ambiente saudável.

- Mudanças psicológicas e representações do mundo:

Bruner (1960, 2006) se baseia no desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget para determinar que o professor deve estruturar o ensino com relação ao ponto de vista que a criança tem do mundo, referindo-se às três etapas do progresso:

- ✓ fase pré-operatório - 2 a 6 anos (BRUNER, 2006, p.47):

Nesta fase, [...] o trabalho mental da criança consiste principalmente em estabelecer relações entre a experiência e a ação; sua preocupação é manipular o mundo por meio da ação. Esse estágio corresponde aproximadamente ao período desde o primeiro desenvolvimento da linguagem até o ponto em que a criança aprende a manipular símbolos. [...] a principal conquista simbólica é que a criança aprende a representar o mundo externo por meio de símbolos estabelecidos por simples generalização; as coisas são representadas como equivalentes em termos de compartilhamento de alguma propriedade comum

- ✓ fase operatório concreta - 7 a 10 anos (BRUNER, 2006, p.48):

Uma operação é um tipo de ação: ela pode ser realizada de forma bastante direta pela manipulação de objetos, ou internamente, como quando se manipula os símbolos que

representam coisas e relações em sua mente. De modo geral, uma operação é um meio de levar dados sobre o mundo real para a mente e lá transformá-los para que possam ser organizados e usados seletivamente na solução de problemas

- ✓ fase operatório formal - 10 ou 14 anos (BRUNER, 2006, p.49):

Agora, a atividade intelectual da criança parece ser baseada na capacidade de operar em proposições hipotéticas, em vez de ser limitada ao que experimentou ou ao que está diante dela. A criança agora pode pensar em possíveis variáveis e até mesmo deduzir relacionamentos potenciais que podem ser verificados posteriormente por experimento ou observação. As operações intelectuais agora parecem estar baseadas nos mesmos tipos de operações lógicas que são o estoque do lógico, do cientista ou do pensador abstrato. É neste ponto que a criança consegue dar expressão formal ou axiomática às ideias concretas que antes orientavam sua resolução de problemas, mas não podiam ser descritas ou compreendidas formalmente

Bruner (1960, 2006) menciona que a realidade é representada por três formas ou modelos mentais:

- ✓ representação ativa: a aprendizagem ocorre no aprender fazendo. A manipulação de objetos, a imitação e atuação são fundamentais.
- ✓ representação icônica: informações ou experiências anteriores são representadas por elementos visuais reconhecíveis, como imagens e diagramas que ajudam a compreender conceitos e informações.
- ✓ representação simbólica: o conhecimento é alcançado por meio de símbolos, como palavras, conceitos, abstrações e linguagem produção de textos.

Nesta parte, se descrevem os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem para poder compreender como devem estabelecer-se as atividades metodológicas e para complementar esse conhecimento. No próximo tópico se trata sobre quais os princípios e metodologias são apropriados para organizar o processo de ensino-aprendizagem de leitura atendendo o desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental de etapa etária entre os 6 a 14 anos.

2.2.4 Ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental

No ensino fundamental, os alunos estão em constante mudança em seu desenvolvimento, por conseguinte, a Pedagogia entrega ferramentas tanto sobre o aspecto cognitivo, como de comportamento e emocional (GRAHAM et al., 2016).

Desde a base da progressão do desenvolvimento psicológico dos alunos (BRUNER, 1960, 2006), na etapa da educação do ensino fundamental, ocorrem mudanças significativas em

como os alunos explicam e representam o mundo, denominadas representação ativa, icônica e simbólica (BRUNER, 1960, 2006; GRAHAM et al., 2016), o que determina o quê e como as crianças podem ou não internalizar dos conceitos ensinados (VYGOTSKY, 1978), e consequentemente, implica o acompanhamento dessas mudanças nas estratégias didáticas de ensino em relação à linguagem que as crianças experimentam, quando escutam e leem (GRAHAM et al., 2016).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, entre as estratégias metodológicas, deve-se considerar os conhecimentos prévios dos alunos (AUSUBEL, et. al., 1983), incluir atividades variadas, sendo os principais conceitos apresentados com a representação ativa, com material concreto, manipulação de objetos, atuação e através do aprender fazendo (BRUNER, 1960, 2006). Deve-se utilizar recursos multimodais (CRHISTIE, 2005) com elementos audiovisuais (CRHISTIE, 2005; PAPP, 2020) e metáforas para simbolizar concretamente conceitos abstratos (BRUNER, 1960, 2006).

No avanço dos anos do ensino fundamental, o aluno começa gradualmente a ter maior controle e direção de sua atenção com aumento das capacidades lógicas e maior abstração (BRUNER, 1960, 2006), devendo-se por conseguinte, mudar o modo de organização e aumentar o nível de complexidade dos conceitos a ensinar, integrando a metalinguagem (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008), o que inclui as atividades de exploração das estruturas da linguagem em direção ao ensino explícito da gramática. Utilizando conceitos gramaticais, com estratégia de repetição, o professor reformula corretamente o que o aluno diz e com estratégias de elicitación do vocabulário ou informação, quando o aluno, através da exploração de exemplos de palavras, frases ou textos pode fornecer informação sobre estruturas gramaticais (BOUFFARD e SARKAR, 2008) e relacioná-los com atividades de letramento (MITCHELL e MYLES, 2019; KASPROWICZ e MARSDEN, 2017; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008). Nesse contexto, se oferecem desafios dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1978) e apoio para o aluno desenvolver a consciência metalinguística e a aptidão da aprendizagem na linguagem (BOUFFARD e SARKAR, 2008; LICHTMAN, 2016; ROEHR-BRACKIN e TELLIER, 2019).

Ao longo do desenvolvimento motivacional, os alunos passam da motivação intrínseca, entre os 7 aos 11 anos, quando gostam e querem aprender, principalmente por interesse próprio para a motivação extrínseca, entre os 11 aos 16 anos, quando influem principalmente as expectativas dos professores e pais (LANVERS, 2017).

Desde a perspectiva do desenvolvimento motivacional, os planejamentos das atividades devem contemplar interesses dos alunos, através de atividades que gostam de fazer e por adultos que apreciam (GRAHAM et al., 2016) com metas realistas e alcançáveis (WADDINGTON, 2019) e sair da zona de realização independente atual da criança para propostas de atividades com desafios altos e adequados para sua realização com apoio, a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978).

Nessa etapa são importantes que as atividades sejam divertidas e de repetição e gradualmente incluir atividades mais estruturadas e de reflexão (GRAHAM et al., 2016). Assim, consegue-se a atenção, motivação, confiança e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Com o intuito de analisar teoricamente todos os aspectos dos elementos didáticos para a construção da proposta de Modelo Didático, além da importância do conhecimento pelo professor com relação às bases metodológicas, também se incluem as bases sobre a avaliação, tratada na seguinte seção.

2.2.5 Avaliação

Outro aspecto importante para a realização do Modelo Didático é responder o quê, quando e como avaliar o ensino. A avaliação é um processo em que as informações são coletadas por diversos meios e de maneira continuada, assim, Casanova (1999, p. 60) a define da seguinte maneira:

A avaliação aplicada ao ensino-aprendizagem, consiste em um processo sistemático e rigoroso de recolhida de dados, incorporada al processo educativo desde o começo, de maneira que seja possível dispor de informação continua e regulado para conhecer a situação, formar juízos de valor com respeito a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir a atividade educativa melhorando-a progressivamente.

Nesse sentido, não se avalia somente o processo final, mas continuamente todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, desde o novo paradigma de modelo educativo, não só devem ser avaliados os conteúdos conceituais, mas também os aspectos procedimentais e atitudinais, uma vez que os aspectos procedimentais permitiriam a incorporação dos aspectos relacionados ao campo do saber-fazer e os atitudinais, o campo do valor (TENUTTO, 2000).

A avaliação de atitudes pode ser de fundamental importância no sentido de que constituem aprendizagens essenciais, inclusive para o alcance de habilidades cognitivas, podendo assim afetar o sucesso acadêmico, visto que o desenvolvimento de determinadas atitudes pode ter até uma utilidade preditiva (ESCAMILLA e LLANOS, 1995).

Casanova (1999) estabelece uma tipologia completa da avaliação de acordo com as características que adquire no seu desenvolvimento concreto em sala de aula, desta forma, estabelece quatro distinções básicas:

- pela sua funcionalidade: avaliação somativa, que determina o valor final e se os alunos cumprem as qualidades que se pretendia adquirir e se possuem as competências que foram estabelecidas como mínimas e avaliação formativa, cujo objetivo é ver como o processo está se desenvolvendo, nesse sentido, pode ter um caráter corretivo na medida em que por meio das informações que nos são fornecidas, medidas podem ser tomadas para melhor canalizar tanto o aprendizado dos alunos quanto o ensino do professor.
- pelo seu normotipo: avaliação nomotética - que pode ser normativa, baseada no nível do grupo ao qual pertence e determina a posição ordinal de um sujeito dentro de um grupo, ou criterioso, fixa critérios externos para avaliar cada disciplina com base em objetivos comportamentais concretos e específicos, o que implica um detalhamento preciso de cada área a ser avaliada. E avaliação ideográfica, que determina o valor de atitudes, na qual o referente avaliativo é o próprio sujeito de acordo com sua evolução pessoal, sendo necessário, portanto, um adequado diagnóstico psicopedagógico inicial.
- por seu tempo: avaliação inicial - realizada no início ou antes do processo de ensino-aprendizagem para saber em que condições estão os alunos; avaliação processual, que determina uma avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e do ensino do professor e requer coleta sistemática de dados, análise e tomada de decisão. E avaliação final, aplicada no final de um processo de aprendizagem
- por seus agentes: hetero-avaliação, avaliação feita por uma pessoa sobre a outra, expressada em classificações que atuam de acordo com escalas numéricas e sistemas de conversão, autoavaliação é aquela realizada pelo próprio agente, adotando uma atitude pessoal crítica; e coavaliação, feita quando um grupo avalia o trabalho realizado por um membro daquele grupo ou pelo grupo como um todo.

Nesta primeira parte do marco teórico tratou-se das bases do processo de ensino-aprendizagem em geral, a segunda parte visa focalizar sobre a leitura.

2.3 ENSINO - APRENDIZAGEM DE LEITURA

O ensino da leitura, no decorrer dos séculos, foi protagonista de grandes mudanças na sua definição, na sua descrição, na explicação sobre seu processo e em como se assigna o significado, revelando cada período o seu modo de ver e compreender o mundo (CASSANY, 2006; JIMÉNEZ, 2014; SOLÉ, 2012).

Nesta época, onde se convergem as democracias e a globalização, o ensino de letramento está enfocado na aquisição de habilidades para a leitura crítica (CASSANY, 2006; GARCÍA et al., 2014) e o acesso do conhecimento a partir dos gêneros escritos (CHRISTIE, 2004, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; ROSE, 2010; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROJAS-GARCÍA, 2016; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).

Um dos problemas detectados sobre o ensino é a limitação dos enfoques e estratégias metodológicas no ensino da linguagem que dão prioridade aos estratos do conteúdo (léxico-gramática e semântica) sem conexão às camadas de organização superior de ordem semiótica (níveis contextuais + níveis linguísticos) e sua função comunicativa (AKBARI, 2014; BARTON e HAMILTON, 2000; CASSANY, 2006; KRASHEN, 2004; SCRIVENER, 2005; THORNBURY, 1999), desse modo, pelo motivo desta problemática, dentro dos estudos linguísticos e investigações de metodologias de ensino, se buscaram novos caminhos, dos quais surgiram o enfoque situacional e o enfoque comunicacional.

O enfoque situacional foi desenvolvido pelos linguistas Harold Palmer e A. Hornsby entre os anos 30 e 60 (RICHARDS e ROGERS, 2001), sua ênfase se assenta na apresentação de estruturas em situações, fundamentada em que, assim como as crianças aprendem a língua materna por meio de situações, tanto a pronúncia, os padrões gramaticais, vocabulário e outras formas de linguagem, na sala de aula, o professor pode ensinar por meio de situações significativas, praticando estruturas básicas em atividades situacionais (GIBBS e MOODY, 1967; RICHARDS e ROGERS, 2001).

Mas esse método não apresenta os resultados esperados, havendo uma apreciação negativa em se basear o ensino da linguagem em estruturas, pois não responde às características fundamentais da linguagem, como a criatividade e singularidade das frases individuais, devendo-se examinar o estudo da própria língua, assim como argumenta Howatt, citado em Richards e Rogers (2001, p. 153):

é necessário um estudo mais aprofundado da própria língua e um retorno ao conceito tradicional de que os enunciados carregavam significado em si mesmos e expressavam os significados e intenções dos falantes e escritores que os criaram.

Nesse contexto, surge o foco do ensino de línguas na competência comunicativa em vez do mero domínio de estruturas, no qual a abordagem comunicativa é baseada em aprender uma língua pela necessidade de comunicar um significado real, em um contexto de comunicação real (RICHARDS e ROGERS, 2001).

Esse enfoque foi desenvolvido por vários estudos de alguns linguistas britânicos, como Wilkins, Candlin, Widdowson e Brumfit, que substituíram os termos tradicionais de gramática e vocabulário para noções e funções, enfatizando o princípio do ensino de línguas em interações reais (RICHARDS e ROGERS, 2001).

Mas ainda que este enfoque adjudique uma interação na sala de aula de comunicação pura, existem críticas em que além de ser um enfoque em que não se ajusta em vários contextos, não se consegue descrever um ambiente de comunicação real (BAX, 2003; NUNAN, 1987; RIDGE, 2000; SWAN, 1985).

Em uma sala de aula, o contexto real de comunicação é a mesma sala de aula (FIGUEIREDO, 2010), por esta razão, esta pesquisa persegue o enfoque sociosemiótico, sendo uma teoria que responde ao paradigma da sociedade do século XXI e de comunicação social genuína (WIDIASTUTI e CHU, 2017), ao considerar as interações da sala de aula o contexto real de comunicação (FIGUEIREDO, 2010).

As seguintes seções, se centram em fatores que afetam a leitura, como conjecturas atuais de compreensão leitora e no período do ensino fundamental, baseando-se em investigações recentes e as propostas e experiências desde o enfoque da LSF, para poder prosseguir os objetivos desta pesquisa em encontrar a relação entre o contexto e o texto.

2.3.1 Contextualização histórica sobre o ensino-aprendizagem da leitura

No século XIX, época em que a leitura era uma alfabetização mecanizada para objetivos religiosos, como participar na liturgia por exemplo, a compreensão não ocupava importância no ensino da leitura, tal como se pode observar nos comentários de Whipple que afirmava que “o fato de entender o que era lido, era um reflexo do pensamento” (JIMÉNEZ, 2014).

No final do século XIX e começo do século XX se inicia o interesse na noção de compreensão leitora, nesse sentido, aparecem alguns autores precursores nos estudos da leitura, como Edmund Burke Huey, que em 1908, afirmava que o leitor cria o significado dos rastros

que deixa o autor no texto e Thorndike, que em 1917, dizia que ler é raciocinar (JIMÉNEZ, 2014).

Nos anos 50 há uma expansão dos estudos nas áreas psicológicas, o que consequentemente dá origem a estudos que relacionam a leitura compreensiva com os processos cognitivos (JIMÉNEZ, 2014). Por décadas se buscam e discutem melhores enfoques e estratégias no ensino-aprendizagem da leitura. Soares (2004) menciona que em meados dos anos 80 começou-se a diferenciação dos termos alfabetização e letramento, em decorrência de observações e avaliações realizados em diversos países.

Nos Estados Unidos, por exemplo, as avaliações realizadas pelo National Assessment of Educational Progress entre os anos 70 e 80 demonstraram que, apesar de jovens e adultos terem finalizado o high school, não compreendiam as leituras em práticas sociais e profissionais. Constatação similar se detecta na França, onde parte dos jovens e adultos em condição de vulnerabilidade social e econômica, apesar de terem recebido escolarização básica, não possuíam as competências de leitura e produção de textos requeridas no âmbito do trabalho, o que dificultava que pudessem inserir-se no mercado laboral e na sociedade (SOARES, 2004). De tal modo, Soares (2004, p. 31) define letramento da seguinte maneira:

letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de produção de textos. E alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.

Nesse processo estão relacionados o ensino da leitura em conjunto com a escritura e nele se implicam “todos os conhecimentos, habilidades e atitudes e valores de uso generalizado, histórico, individual e social do código escrito” (CASSANY e HERNÁNDEZ, 2015, p. 1).

Essa diferenciação deu início a um novo campo nos estudos nesse momento, com vários livros e artigos publicados, aplicação de novos programas e avaliações com relação ao nível de competência de leitura e produção de textos (SOARES, 2004).

Segundo Cassany (2005), os estudos de letramento desde a perspectiva sociocultural têm sido adotados frequentemente nas investigações atuais, e neste panorama, o letramento crítico, com autores como Siegel e Fernández 2000, Freebody e Luke 1990 e 1999. Porém, é preciso incorporar pesquisas que abordem o ensino da compreensão crítica bilíngue.

O ensino-aprendizagem de leitura mecânica e literal não é suficiente para alcançar a competência da leitura para que o indivíduo possa interagir e integrar-se profissionalmente e como cidadão civil numa sociedade democrática (CASSANY, 2006).

Segundo Cassany (2006), atualmente o ensino-aprendizagem da leitura implica aprender na sala, não para a sala, mas para interagir com o mundo e para fazer parte dele e do

mesmo modo, Halliday (1993) afirma que aprender a linguagem é, ao mesmo tempo, aprender sobre a linguagem e aprender sobre o mundo, para dessa maneira alcançar sua inserção nele.

Ter uma visão do processo histórico da leitura é importante para poder compreender o caminho que foi percorrido na educação para chegar à definição do que é compreensão leitora hoje e das estratégias e metodologias do ensino-aprendizagem, assim sendo, nas próximas seções se trata da definição e do ensino-aprendizagem de leitura em LE no ensino fundamental.

2.3.2 Definição de compreensão leitora

Segundo Grabe e Stoller (2013), não é fácil definir o que é compreensão leitora em uma simples oração, e conceituá-la assim, é inadequado e insuficiente para compreender a natureza das habilidades de leitura. Na compreensão leitora interagem um conjunto de habilidades, conhecimentos e processos cognitivos em combinação e esses dependem e variam segundo os propósitos da leitura, além de estarem associados ao contexto social (GRABE e STOLLER, 2013).

A compreensão leitora pode ser compreendida segundo diferentes pontos de vista. Serafini, citado em Cassany (2006), distingue três perspectivas da compreensão leitora e a partir dessas se podem analisar a definição e o seu sentido no ensino e aprendizado, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2: Perspectivas da compreensão leitora

	MODERNISTA	TRANSACIONAL	CRÍTICA
LEITOR	O significado está no texto e é independente do contexto (leitor, comunidade, circunstância). A produção de textos é um invólucro neutro e ler consiste em descobrir sua essência.	O leitor recheia os “occos” do texto com seu conhecimento prévio, e convoca interpretações da comunidade. Ler é um processo individual que ocorre a cada leitor único e um contexto particular.	O texto está situado sócio historicamente, é um artefato cultural com propósitos e contexto social, histórico, político, cultural. É importante atender às perspectivas de gênero sexual, etnia, classe social, cultural, etc.
APRENDIZ	Se aprende com instrução formal, direta e sequencial. Se avalia e corrige objetivamente.	A leitura é uma forma de conhecer, que amplia o mundo da criança, que conecta o mundo natural e social com sua personalidade.	Nem os leitores, nem a classe ou o centro educativo são neutros ou desinteressados, se não que são membros de uma comunidade, com interesses políticos, culturais e históricos.
NA	Contém exercícios de decodificação fonética e leitura em voz alta, tarefas de compreensão de inferências e	Discussões em pequenos e grandes grupos para compartilhar interpretações (clubes de leitura, pesquisas, discussões)	Leituras de textos variados relacionados com o aprendiz, busca dos diferentes significados do texto, toma de

A U L A	leituras por níveis de dificuldade (calculada com fórmulas de legibilidade).	O professor atua como dinamizador.	consciência sobre como se posicionam o autor e leitor.
Ê N F A S I S	Na decodificação, na oralidade da prosa e na compreensão literal, com escassa resposta pessoal.	No desenvolvimento dos processos cognitivos, na constituição da interpretação pessoal, no crescimento do sujeito.	Nos contextos amplos (comunidade cultural) que influi na compreensão e na ação social, além da aula.

Fonte: CASSANY, Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica. 2006, p. 80

Ronsenblatt (1978) aborda o significado da compreensão leitora desde a perspectiva transacional a partir dos componentes cognitivos utilizadas no processo leitor, em que através da interação entre o leitor e o texto, sob circunstâncias particulares como gênero, etnia, cultura e contexto socioeconômico, ocorre o processo de extração e construção transacional, entre os conhecimentos do leitor e o texto escrito.

A concepção sociocultural – crítica considera que os propósitos da leitura incidem na compreensão, ocorrendo a partir de significados pela interação entre o leitor, o texto e contexto. De tal modo, compreender criticamente

consiste na capacidade do indivíduo para a reconstrução do significado, intenções e ideologias implícitas dos discursos, aceder à diversidade de textos produzidos por outros e também para produzir outros novos, para que, como cidadão, possa encontrar um espaço para participação com total autonomia na sociedade do conhecimento (SERRANO e FORERO, 2007, p. 59).

Essa noção de compreensão leitora enfatiza o significado específico que se outorga ao texto, segundo os interesses de uma cultura em um tempo, história e geografia específica (SÁNCHEZ, 2013).

Cassany (2006) distingue três perspectivas da compreensão leitora, que não se referem a três formas de ler e que uma não anula a outra, mas que esses são três procedimentos importantes para obter o significado:

- Perspectiva linguística: conceito de Alfabetização, Leitura e Redação, ler é decodificar.
- Perspectiva psicolinguística: conceito de Alfabetização Funcional, Compreensão e Composição, ler implica processos cognitivos.
- Perspectiva sociocultural: conceito de Letramento Social, Práticas Discursivas, e Gênero Profissional.

Figura 5: Perspectivas da compreensão leitora



Fonte: CASSANY, Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica. 2006, p. 25

O discurso “não possui conhecimento em si, senão que emerge ao entrar em contato com os significados que aporta cada comunidade através do leitor” (CASSANY, 2006, p.81-82). Contudo, a definição do que seria a compreensão leitora é “complexa e multidimensional” (SOLÉ, 2012) não havendo um consenso e um conceito para o que é compreensão leitora (JIMÉNEZ, 2014; GRABE, 2009).

Rose e Acevedo (2017) relatam que a partir dos anos 90 são trabalhadas na Escola de Sydney a leitura e a produção de texto escrito de maneira integrada, com o objetivo de reconhecer padrões da língua nas palavras, nas orações e nos textos, o que permite a leitura compreensiva crítica, para logo utilizar os mesmos padrões da língua na própria produção. Para que exista compreensão são necessários o reconhecimento e a interpretação de todos os padrões de maneira simultânea, como mostra a figura abaixo:

Figura 6: Padrões na linguagem



Fonte: ROSE. Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing, R2L Book 1, 2008, p. 9

O modelo de ensino de leitura do projeto Reading to Learn identifica a compreensão leitora em quatro perspectivas, que atuam em conjunto (ROSE, 2008, p. 9):

- Decodificação: reconhece os padrões das sílabas em cada palavra e os padrões das letras em cada sílaba.
- Compreensão literal: reconhece os padrões de significado dentro de cada sentença - sobre quem é, o que eles estão fazendo, onde, quando e como.
- Compreensão inferencial: infere conexões entre significados em um texto, de sentença em sentença, e de parágrafo a parágrafo.
- Compreensão interpretativa: interpreta conexões entre significados no texto e o contexto a que se refere - seu objetivo social, assunto e as relações em que ele estabelece entre as pessoas.

Atualmente se considera a leitura como parte do processo de letramento - o processo de ensino-aprendizagem das práticas sociais da leitura em conjunto com a produção de textos escritos (SOARES 2004; ROSE e ACEVEDO, 2017), no qual o sujeito reconhece e interpreta todos os padrões da língua (ROSE e ACEVEDO, 2017), a base dos saberes, habilidades, atitudes e valores de uso generalizado, histórico, individual e social para interagir em uma sociedade de gêneros escritos (CASSANY, 2005), não obstante, a motivação desta pesquisa se centra na leitura.

2.3.3 Ensino-aprendizagem de Leitura no ensino fundamental

O desenvolvimento da leitura é um processo de aprender a participar das práticas sociais do entorno (CASSANY, 2011; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008), no qual incidem a interação entre o leitor e o texto, códigos e gêneros diversos da sociedade e conhecimento da função do discurso e valores sociais das práticas discursivas (CASSANY, 2005).

Em termos linguísticos, aprender linguagem na escola (HALLIDAY, 2007) implica o aprendizado do uso da linguagem de diversas maneiras, em variadas experiências e o desenvolvimento do potencial total da linguagem, do mesmo modo, aprender a linguagem materna, assim como uma segunda língua na escola, implica aprender a língua e aprender através da língua em uso, desse modo, em palavras de Halliday (2007, p. 245), “o aspecto mais significativo da linguagem é que a criança está construindo-a para si mesma e usando-a enquanto ela a constrói.”

O ensino-aprendizagem da linguagem, seja a língua materna ou segunda língua, ou no ensino de ler e escrever, nas ciências ou nas matemáticas, é o ensino-aprendizagem do potencial

de significado (HALLIDAY, 2007), que corresponde aos recursos disponíveis no contexto da cultura, onde o aluno constrói significados.

Para Cassany (2005), se o aluno não possui o conhecimento cultural, a informação elaborada terá um grau menor de precisão, da mesma maneira Halliday (2007) enfatiza sobre a importância do conhecimento cultural, da qual, ele afirma que um componente importante nas diferenças entre línguas é a distância sociosemiótica (HALLIDAY, 2007, p. 246):

A distância da linguagem é uma noção complexa e vários fatores entram nela; mas inclui um componente importante que podemos chamar de distância "sócio-semântica" - isto é, diferenças sociais e culturais nos estilos de significado. A distância sócio-semântica tende a ser o produto de duas variáveis: (1) diferença de status, ao longo da dimensão mencionada anteriormente, de local - regional nacional - internacional; e (2) diferença de cultura.

Existem certas habilidades psicológicas e linguísticas universais no processo de leitura (CASSANY, 2011; GRABE, 2009), independente da pessoa, comunidade e língua (CASSANY, 2011), por exemplo, entre elas (GRABE, 2009, p.123):

realização do processamento fonológico durante a leitura, uso de informações sintáticas para e preparar aulas sobre a base da determinar o significado e a compreensão do texto, estabelecimento de metas, e envolvimento nas estratégias de leitura, aplicação de algum nível de conhecimento metacognitivo à compreensão do texto, envolvimento na capacidade limitada da memória de trabalho, utilização de uma memória de longo prazo para interpretar o significado do texto, realização rápida do reconhecimento de padrões e das habilidades de processamento automático.

Segundo Grabe (2009), poderia ser feita uma larga lista das habilidades universais psicológicas e linguísticas de leitura. De acordo com as características de cada língua, as habilidades universais cognitivas e linguísticas se desempenham de maneira própria, segundo cada idioma, para o desenvolvimento da leitura L1. Essas habilidades de leitura universais no processo de aprendizagem de um novo idioma influenciam no processo de aprendizagem em L2, fazendo com que ocorra transferência das habilidades da língua nativa para a língua meta, tanto do conhecimento dos aspectos específicos linguístico L1 como das estratégias de leitura (CASSANY, 2011; GRABE, 2009). Essas transferências podem ser aproveitadas como andaime e facilitar no processo de aprendizagem de leitura em L2, ou influir negativamente, gerando dificuldades (GRABE, 2009).

Além dos processos cognitivos, como fazer hipóteses e inferências, aplicar o conhecimento prévio, construir significado e linguísticos, como o aplicar os conhecimentos fonéticos, ortográficos, morfológicos, de vocabulário e gramática, interferem nos conhecimentos dos aspectos culturais (CALDERÓN, 2018; CASSANY, 2011; GRABE, 2009; GUTIERREZ-BRAJOS e SALMERÓN, 2012). Todo leitor possui esquemas conceituais e

culturais do texto e a interpretação do leitor sobre um texto estará influenciada pela relação com sua identidade sociocultural, conhecimentos prévios e culturais (CASSANY, 2013).

No que se refere às estratégias pedagógicas para uma leitura fluida, em qualquer língua a abordagem combinada das estratégias ascendente e descendente são eficientes, as quais, no processo da leitura intervêm os conhecimentos linguísticos, estrutura da língua, conhecimentos formais, estrutura retórica e conhecimentos conceptuais, o conhecimento prévio e familiaridade com o texto por parte do leitor (GRABE, 2009; PAPP, 2020).

É essencial que o professor conheça quais metodologias de leitura são apropriadas de acordo com o desenvolvimento etário dos alunos (PORTER, 2018) para levantar princípios que orientem suas atividades de aula.

A intervenção de estratégias de leitura no processo de ensino-aprendizagem escolar demonstra melhora na compreensão de textos em idiomas estrangeiros e a progressão para a compreensão de textos de maior complexidade (MACARO e ERLER 2008), aumento de vocabulário e desenvolvimento de diversas habilidades de leitura e produção de textos (PORTER, 2018).

No processo de ensino-aprendizagem de leitura, o avanço é gradual e requer muita prática (WORRE, 2009), por isso, é pertinente implementar atividades de leitura desde a etapa infantil e de maneira contínua, mas no Currículo Escolar, o letramento é utilizado para o estágio de revisão da unidade e consolidação de aprendizagem (PORTER, 2018).

Assim sendo, o letramento deve ser incluído além da forma sistemática, de maneira integrada (MACARO e ERLER, 2008; WOORE, GRAHAM, COURTNEY, PORTER, SAVORY, 2018), com estratégias de leitura, atividades fonéticas, leitura em voz alta e produção de textos escritos, o que melhora tanto a compreensão leitura como o desenvolvimento de vocabulário.

O ensino de letramento para crianças necessita estar mediado por andaimes e interações de qualidade e positivas entre o professor e o aluno, por classe com integração de múltiplos objetivos e altas expectativas para todos os alunos e por textos variados e abundantes, o que promove um comportamento de comprometimento, motivação e desenvolvimento do letramento (CAMERON, RIMM-KAUFMAN, GRIMM e CURBY, 2019; WHARTON-MCDONALD, PRESSLEY e HAMPSTON, 1998).

Segundo Porter (2019), na etapa da educação básica, no processo de letramento, se estabelecem os seguintes princípios pedagógicos: ensino integrado e sistemático da oralidade e letramento; ensino no reconhecimento de palavras através do foco na fonética e palavra

completa, de maneira sistemática e explícita e com atividades de fonética e grafia, textos variados, abundantes e significativos. Esses princípios de ensino são, de maneira geral, para o ensino fundamental, mas para responder ao foco da pesquisa, se prossegue com uma introdução sobre a linguística LSF.

2.3.4 LA e a LSF na Pedagogia

A LA cumpre seu papel sobre os problemas materiais que surgem sobre a língua e a linguagem (CORDER, 1973; FERNÁNDEZ, 1996). A LA, no âmbito da Pedagogia de Línguas, opera de forma autônoma no campo da pesquisa (CAVALCANTI, 1986; FERNÁNDEZ, 1996), entrelaçada entre a linguagem e a educação a partir da responsabilidade social, pedagógico e político (PENNYCOOK, 1998), fundamento tecido no desenho do Modelo Didático, ao contemplar as realidades e problemáticas da região latino-americana.

A LA também cumpre o papel de mediação entre as teorias da linguística e práticas de linguagem (WIDDOWSON, 1979). Desde um início a teoria da LSF, investigou-se na interface entre a teoria e a prática para constatar as implicações da teoria linguística para a educação de língua materna e dos povos originários (HALLIDAY et al., 1964).

A LSF apresenta um enfoque descritivo da linguística e uma perspectiva de comunicação de significados em um contexto social (HALLIDAY, 1985, 1994, 2004, 2014). A linguagem expressa o sistema social como sistema estratificado e organizado funcionalmente e como instituição que varia de acordo com o ambiente social e situação específica na interação entre indivíduos (HALLIDAY, 1985, 1994, 2004, 2014).

Halliday (1982) enfatiza o papel do professor como formador do homem social sob a influência da linguagem. O professor deve estar ciente dos aspectos da linguagem e do reconhecimento do homem como ser social ao interagir na aula, pois é através da linguagem que se apreende a cultura, o modo de pensar, valores e os padrões para atuar na sociedade como indivíduo pertencente ao grupo social (HALLIDAY, 1982).

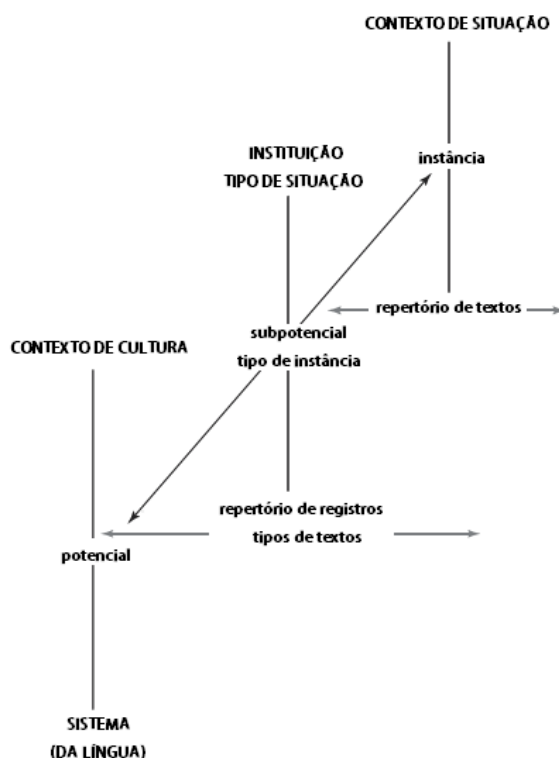
A LSF de Halliday e Matthiessen (1985, 1994, 2004, 2014) propõe uma abordagem sistêmica e funcional dos estudos da teoria da linguagem, o que contribui a compreensão da natureza e a função da linguagem a partir de uma perspectiva do seu uso em contexto, por esse motivo, é um enfoque que ajuda a responder as perguntas da pesquisa.

Por sistêmica, se refere que a língua está inserida numa rede de sistemas e por funcional, alude a propósitos funcionais da língua em um contexto, onde se produzem

significados, considerando os aspectos sociais inerentes ao sistema linguístico (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014). A linguagem, desde esta perspectiva é definida como “um recurso para dar sentido e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 23).

A composição dos significados se gera nas escolhas a partir de um conjunto de possibilidades - a rede de sistemas - que se realiza em um entorno particular, o contexto de situação (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 23). A rede de sistemas é a representação da organização de um conjunto de opções sistêmicas de padrões e regularidades, contidas e disponíveis como um recurso de significados em uma língua determinada no contexto de cultura e que se expressa e se realiza no contexto de situação em uma instância (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), representado na figura seguinte:

Figura 7: Cline de instanciação



Fonte: HALLIDAY e MATTHIESSEN. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 2014, p. 28

Ao compreender a linguagem na funcionalidade (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), se toma em conta a dimensão semântica e os aspectos sociais como parte inerente do sistema linguístico e seus princípios se concentram na compreensão dos

significados no uso da língua em seu contexto social e obedecem a certas funções básicas. Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (1985, 1994, 2004, 2014) propõem a noção de Metafunção para referir-se às funções mais abstratas da linguagem, que, englobam três linhas de significado gerais, denominadas Ideacional, Interpessoal e Textual, e que se dispõem nas orações simultaneamente como mensagem, troca e representação.

Os significados (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) dependem das duas variáveis: a variável de gênero e a de registro. As variáveis de gênero estão relacionadas às formas como diferentes culturas utilizam a língua segundo cada contexto de cultura e as variáveis de registro determinam as escolhas da linguagem a serem utilizadas pelo contexto situacional particular de relação (concernentes aos participantes na comunicação e sua relação entre elas), de campo (referente à experiência do evento) e modo (relacionada com o modo em como a linguagem é usada e seu papel na interação). Uma determinada língua “é assim interpretada por referência ao seu habitat semiótico” (HALLIDAY, 2014, p. 32).

Em vista que a língua e a linguagem são sistemas semióticos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), ou seja, que construímos significados para representar o mundo, interagir com outros e para fornecer recursos para textualizar a representação do mundo, e que este enfoque pode colaborar na construção de conexões sistemáticas entre as capas contextuais e linguísticas dos alunos no âmbito educativo (FIGUEIREDO, 2010), esta pesquisa empreende sob a LA para trabalhar o ensino-aprendizagem de línguas com uma corrente sociosemiótica crítica, através de um enfoque que relaciona a língua como construção e interpretação de significados, a LSF.

2.3.5 Experiências do Enfoque da teoria linguística LSF na Educação

Na Austrália existe um histórico de 3 décadas de intervenção escolar no ensino fundamental e secundário de ensino-aprendizagem com o enfoque da LSF. Essas pesquisas estão voltadas aos professores das escolas, em grande parte enfocadas no gênero e no ensino explícito da língua e dos gêneros para atender às necessidades de alunos desfavorecidos e estudantes dos povos originários (CHRISTIE, 2004, 2005; ROSE, 2008, 2010, 2015; ROSE e MARTIN, 2003, 2005, 2007, 2008, 2012).

Halliday, MacIntosh e Stevens (1964), em um primeiro momento, apresentaram os tipos de ensino de língua – prescritiva, descritiva e produtiva - e postularam a necessidade de práticas mais imaginativas no ensino de línguas nas escolas (CHRISTIE, 2005). No caso do

ensino produtivo da língua, os alunos expandem os recursos linguísticos do uso da língua e desenvolvem suas capacidades para construir o significado, o qual os autores postulavam o ensino das variedades linguísticas, os registros e dialetos disponíveis (HALLIDAY et al., 1964), e a partir desse momento e nos anos seguintes se realizaram diversas pesquisas na descrição de registros em inglês (CHRISTIE, 2008).

O governo da Austrália nos anos 60 e 70 subsidiou pesquisas educativas e desenvolvimento de currículos inovadores, da qual, Halliday, durante o período de 1964 a 1967, trabalhou em projetos de modelos de linguagem com propósitos pedagógicos e materiais curriculares para a alfabetização e o ensino de línguas (CHRISTIE, 2008). Seus programas apresentavam o foco do ensino da linguagem em uso e para o uso, no qual, os materiais curriculares relacionavam a linguagem e suas variedades com os aspectos sociais (CHRISTIE, 2008).

Halliday criticava o ensino da língua através dos modelos de processo que tinham como objetivo facilitar o processo de ensino e aprendizagem e cujo foco era o desenvolvimento da linguagem no aluno e o papel do professor facilitador desse processo de desenvolvimento.

Na década do 70, como alternativa ao modelo de processo, Halliday apresentou o modelo tripartido do desenvolvimento da língua que postulava “aprender a linguagem, aprender através da linguagem, aprender sobre a linguagem” (HALLIDAY, 1993, p. 113), em que, apesar de nem todos terem aceitado esse modelo naquele momento, ele foi adotado pelo Projeto Nacional de Desenvolvimento da Língua na Austrália (CHRISTIE, 2008), e partir daí, se elaboraram livros determinados por um conjunto de princípios básicos (CHRISTIE, 2008, p. 189):

o gênero objeto se introduzia em relação com os fins para os quais poderia ser usado; logo se propunha um ou vários exemplos e se desconstruíam para ensinar seus diversos elementos ou etapas e as funções que cumpria cada um de estes; logo se estimulava aos estudantes para praticar a escritura e a pesquisa de seu próprio gênero, geralmente em uma situação grupal, e, em última instância, individual.

Na Austrália, com o passar dos anos, implementou-se a teoria por meio dos materiais curriculares e dos livros elaborados, na qual, no início, os professores estiveram reservados ao ensino tanto da gramática tradicional como a funcional, houve professores que fizeram aperfeiçoamento na teoria LSF. E no Sul da Austrália, os mesmos professores produziram documentos e materiais curriculares durante a década dos 80 e 90. Também houve um trabalho em 1985, em um princípio em Melbourne fundado por John Baird, denominado Project for Enhancing the Effective Learning (PEEL), no qual os mesmos educadores realizaram

investigações em conjunto com acadêmicos para a melhoria de suas práticas pedagógicas e sobre a metacognição da aprendizagem dos alunos (BAIRD, et al., 1994; MITCHELL, 2014).

Nesse processo de avanço das pesquisas, Derewianka elaborou estratégias de ensino a partir da teoria de gênero, com a utilização de alguns termos da gramática tradicional, como verbos e da gramática funcional, como participante. Rose e Martin (2008) elaboraram estratégias para a pedagogia de gênero com uma metodologia descendente do ensino da gramática e Christie elaborou estratégias de ensino com base na noção de gênero (CHRISTIE, 2008).

Nos Estados Unidos, o enfoque da teoria LSF na educação é incipiente, na qual as investigações são escassas no que diz respeito ao desenvolvimento real das capacidades de construção de significados nas experiências em ensino-aprendizagem (ORTEGA, 2013). Entre as investigações que existem, elas descrevem os recursos linguísticos associados aos registros acadêmicos, desvelando as características de registros como de história e ciência e suas grandes diferenças com a linguagem cotidiana.

Na América Latina, diferentes países têm realizado investigações e docência sobre a LSF, entre eles, Chile, Peru, México, Argentina e Brasil, locais onde as investigações realizadas descrevem os elementos conceituais da gramática sistêmico-funcional, a transposição para o espanhol e o português e o uso da teoria na educação e especificamente no ensino do inglês como língua estrangeira (VIAN JR., ANGLADA, MOYANO e ROMERO, 2009, p. 682).

Os estudos produzidos em contextos latino-americanos revelam preocupações que vão desde os aspectos conceituais da gramática sistêmico-funcional até sua transposição para o espanhol e o português, como é o caso, por exemplo, da obra de Ghio e Fernández (2005), entre outros, ou a utilização do GSF como instrumento na educação, como é o caso da compilação organizada por Ninin e Romero (2008) em língua portuguesa. Do mesmo modo, têm-se realizado e estão a ser desenvolvidos importantes trabalhos de aplicação ao ensino do inglês como língua estrangeira, publicados principalmente em anais de congressos e publicações regionais ou locais.

Rose e Martin (2008), linguistas da Universidade de Sydney, na Austrália, observaram que um grupo de crianças eram competentes em inglês verbal, mas que apresentavam dificuldade de expressar-se na leitura e na produção de textos escritos, sendo a procedência do problema, a disparidade existente entre o contexto social e o acesso ao conhecimento.

Perseguindo a proposta linguística de Halliday e a abordagem sociológica educacional de Bernstein, sob um modelo do contexto social, se alcança a compreensão do papel do contexto no rendimento das crianças dos povos originários australianos (ROSE, 2010). Rose e Martin desenham uma estratégia de intervenção para melhorar as habilidades de leitura e produção de textos com uma metodologia baseada nos gêneros textuais (ROJAS- GARCÍA, 2016).

Nessa circunstância, desde os anos 80, grupos de linguistas trabalham no modelo pedagógico a partir de gêneros, que com o passar do tempo se identificaram como a Escola de Sydney, com o linguista J. R. Martin seu principal representante (CIAPUSCIO, 2005).

O Modelo Pedagógico de Gênero, fundamentado na gramática de Halliday e no discurso semântico de Martin (ROSE, 2015) afirma que existe uma série de conexões culturais estabelecidas, que antecedem a materialização dos gêneros em signo linguístico (ROJAS-GARCÍA, 2016). A partir desse preceito, se visualiza a problemática de dificuldades no processo de leitura e produção de texto e a importância do conhecimento das características e descrição dos gêneros para acesso dos campos institucionais modernos, foco importante do programa da Escola de Sydney (ROSE, 2010).

Com o objetivo de fortalecer o processo de aquisição de leitura e produção de textos escritos e permitir o acesso dos recursos linguísticos a todos os alunos, se realizaram diversas investigações e descrições dos gêneros escritos.

A Pedagogia do Gênero organizou-se em várias etapas principais (ROSE, 2010, p.13):

- o desenho inicial da Pedagogia de Gênero na década dos 80, com um conjunto de gêneros na escola primária;
- a extensão da Pedagogia de Gênero na década dos 90, em todo o Currículo do ensino médio e além;
- o desenvolvimento da Pedagogia de Gênero a partir do final dos anos 90, integrando a leitura e a produção de textos com a prática de ensino em todo o currículo nos níveis de ensino primário, secundário e educação superior.

A Pedagogia de Gêneros até hoje prossegue com vários projetos de pesquisa em educação em larga escala com colaboração de linguistas e professores em diferentes níveis e contextos educacionais (ROSE, 2010, 2015).

Esta pesquisa resgata várias experiências de pesquisas anteriores para cumprir com o objetivo de propor um Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico voltado ao ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana.

3 METODOLOGIA

Dentro do campo educativo, o Currículo, a Didática e a Avaliação, esta pesquisa enfocou-se em resolver problemas didático-pedagógicos dentro do âmbito da Didática de maneira transdisciplinar (CALZADILLA, 2004) entre a Didática (ÁLVAREZ, 1995; CALDERÓN, 2018; BROUSSEAU, 1996; CHEVALLARD, 1985), a Pedagogia (ÁLVAREZ, 1995; CALZADILLA, 2004; LIBÂNEO, 2006; LISCANO, 2007) e a Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; FERNÁNDEZ, 1996; WIDDOWSON, 1979). Ditos problemas foram detectados na fase diagnóstica da pesquisa.

Com o objetivo de propor um Modelo Didático (GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982) baseado no enfoque sociosemiótico (CHRISTIE, 2005; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; ROSE e ACEVEDO, 2017) para o ensino-aprendizagem de leitura no nível fundamental (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; GRAHAM et al. 2016; VYGOTSKY, 1978; CABLE, et al., 2010; CHRISTIE, 2005; GRAHAM et al., 2016; LANVERS, 2017; CHAMBERS, 2016) e na região latino-americana (ROJAS-GARCÍA, 2016; VIAN JR et al., 2009; CEPAL, 2020), a presente pesquisa visou responder à pergunta: Como desenhar uma Proposta de Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico que aprimore o processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana?

O desenho de uma pesquisa é o “plano ou estratégia que é desenvolvido para obter a informação necessária em uma pesquisa e responder à proposta” (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, FERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2014). O desenho da pesquisa pode ser empírico-analítica, construtivista ou sociocrítica (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995). Segundo a metodologia empírico-analítica, o tipo de desenho de pesquisa pode classificar-se em experimental, quase-experimental e não experimental ou ex-post-facto (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995). As pesquisas não experimentais se classificam em longitudinais, nas quais se analisam mudanças através do tempo e transversais, na qual a recollecção de dados ocorre em um único momento (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014). A pesquisa transversal pode ser classificada em exploratória, descritiva e correlacional-causal (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014).

Esta pesquisa correspondeu à metodologia empírico-analítica não experimental ou ex-post-facto (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995), de corte transversal (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014) e tendo em vista seu propósito de estudo descritivo-

propositivo, não se manipularam as variáveis, não se designaram os participantes de maneira aleatória e se levantaram os dados em um único momento (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014; DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995).

Quadro 3: Resumo da relação metodologia com a pesquisa

Metodologia	Problema	Objetivo	Pesquisa	Geração de dados
Empírico-analítica	Como desenhar uma Proposta de Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico, que aprimore o processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana?	Propor um Modelo Didático baseado no enfoque sociosemiótico voltado ao ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental e na região latino-americana.	não experimental ou ex-post-facto	Observação Questionário

Fonte: Adaptação da tabela de Del Rincón, Latorre, Arnal e Sans, 1995, p. 41

De acordo com a natureza dos dados (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), a pesquisa pode ser classificada segundo o paradigma quantitativo, qualitativo e misto. O paradigma que regeu esta pesquisa é misto (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014), com dados de caráter qualitativo e quantitativo.

O método misto (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014) é um processo que vincula os métodos quantitativos e qualitativos, com estratégias de geração de dados e análises que combinam amostras com números ou dados estatísticos e com dados que não são quantificáveis para entender de maneira robusta e ampla os fenômenos complexos, como afirmam Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 537): “métodos mistos caracterizam os objetos de estudo por meio de números e linguagem e tentam reunir uma ampla gama de evidências para fortalecer e expandir nossa compreensão deles.”

Esta pesquisa é quantitativa, porquanto aborda os fenômenos da realidade através de dados numéricos uma vez que “[...] representa os fenômenos por meio do uso de números e transformações numéricas, como variáveis numéricas e constantes, gráficos, funções, fórmulas, e modelos analíticos” (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014, p. 537) e é qualitativa, já que representa os fenômenos “[...] por meio de textos, narrativas, símbolos e elementos visuais” (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014, p. 537).

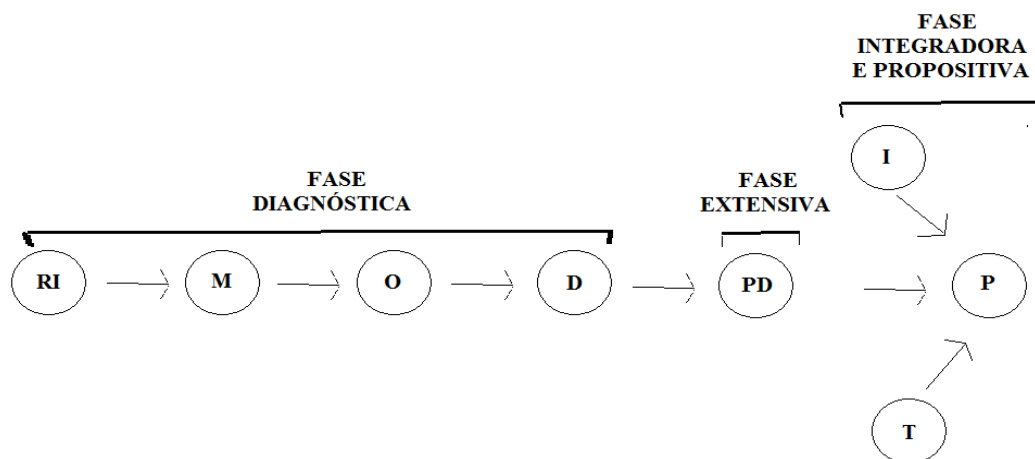
O paradigma misto é uma pesquisa de multi-métodos, em que “o pesquisador define o número de fases” (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014, p. 535), da qual, para os propósitos

desta pesquisa, se determinaram três fases, a primeira fase de diagnóstico, seguida da fase extensiva e finalmente, a fase integradora e propositiva (ARAMENDI, VEGA, SANTIAGO, 2011; CURO e PAREDES, 2016):

- fase diagnóstica: foi realizado o levantamento da informações, seleção das mostras e observação do comportamento das variáveis e sua descrição e a detecção do problema.
- fase extensiva ou pós-diagnóstica: se decidiu o tema da proposta, se realizou a geração de informações de diferentes estudos pedagógicos sociossemióticos e sua descrição.
- fase integradora e propositiva: se realizou a integração dos dados levantados, a análise da teoria de base e a elaboração da proposta.

O desenho desta pesquisa de tipo descritiva-propositiva adotou a seguinte forma:

Figura 8: Representação Fases da Pesquisa descritiva-propositiva



Onde:

RI = recolhida da informação

M = seleção da amostragem

O = observação do comportamento das variáveis

D = descrição dos dados do diagnóstico

PD = descrição dos dados do pós-diagnóstico

I = integração da informação das fases anteriores

T = análises da teoria que dá sustento à proposta

P = descrição da proposta

Fonte: Adaptação fases da pesquisa de Abanto, 2016, p. 77, Curo e Paredes, 2016, p.82 e Aramendi, Vega, Santiago, 2011, p. 192-193

Segundo o critério de aprofundamento e objetivos visados (CERVO e BERVIAN, 1983; DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995; TANTALEAN, 2015), as pesquisas podem ser classificadas de várias maneiras segundo o autor, como por exemplo bibliográfica, descritiva e experimental (CERVO e BERVIAN, 1983), como exploratória, descritiva, relacional, explicativa, preditiva, aplicativa e propositiva (TANTALEAN, 2015), como pesquisas do tipo descritiva, explicativa, avaliativa e propositiva (DEL RINCÓN, LATORRE, ARNAL e SANS, 1995), na qual, “cada tipo de pesquisa possui, além do núcleo comum de procedimentos, suas próprias peculiaridades” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 60).

O tipo de pesquisa bibliográfica (CERVO e BERVIAN, 1983; GIL, 1999) se desenvolve na base de conteúdo de livros ou artigos científicos, com o objetivo de procurar “explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos” (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 55), assim sendo, contribui para a compreensão da situação problema do tema a ser investigado. Pode realizar-se como pesquisa independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental e dessa segunda maneira, faz parte da fase inicial da pesquisa e “em ambos os casos [descritiva e experimental] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema” (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 55). Cervo e Bervian (1983, p. 48) afirmam que:

a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Esta pesquisa teve início com a pesquisa bibliográfica na fase de diagnóstico, pois buscou-se a fundamentação teórica em trabalhos científicos realizados anteriormente e a compreensão do problema (CERVO e BERVIAN, 1983).

De acordo com Andrade (2007, p. 114), na pesquisa descritiva “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” e do mesmo modo, Cervo e Bervian (1983, p. 49) afirmam que “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Segundo del Rincón, Latorre, Arnal e Sans (1995, p. 25), a pesquisa de tipo descritiva “mostra um objeto de estudo que não tem sido explorado em profundidade” e igualmente, Cervo e Bervian (1983, p. 49) declaram que “se desenvolve principalmente, [...] abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos”.

Assim sendo, a pesquisa se alinhou com o tipo descritiva por descrever os dados levantados de maneira qualitativa e quantitativa e não interferiu na recolecção dos fenômenos. Este tipo de pesquisa se realizou tanto na fase diagnóstica como na fase de análises e fundamentação.

Sobre a pesquisa de tipo propositiva, segundo Tantalean (2015, p. 16):

se trata de desenvolver uma proposta de mudança [...] recomenda-se, antes da elaboração e fundamentação da proposta, evidenciar - por meio da pesquisa descritiva - os erros contidos no atual regulamento.

E del Rincón et al. (1995, p. 25) que essa “parte de um diagnóstico, se estabelecem metas e se desenham estratégias para alcançá-las”.

Esta pesquisa foi do tipo propositiva, na qual, em sua última fase “foram feitas propostas de melhorias para abordar o fracasso escolar no ensino obrigatório” (ARAMENDI, et al., 2011, p. 193), no que especificamente considerou-se como problema, o baixo rendimento da leitura e como proposta, o enfoque sociossemiótico para o ensino-aprendizagem da leitura.

No campo da educação já foram realizadas pesquisas de tipo bibliográficas-descritivas-propositivas anteriormente, como por exemplo, a pesquisa para o Bacharelado em Educação da Universidade Católica do Peru *Proposta de orientações e estratégias didáticas na e da arte para promover o autocontrole em meninas e meninos de 6 e 7 anos*, do autor Carlos Enrique Huarcaya Pasache, no de 2016. Esta pesquisa foi de caráter qualitativo de tipo descritiva e propositiva, “uma vez que busca abordar aspectos comportamentais e emocionais de meninos e meninas de 6 e 7 anos, neste caso, no autocontrole das emoções” (HUARCAYA, 2016, p. 48) e “levanta ações críticas e criativas, que propõem soluções alternativas aos diferentes problemas suscitados por uma situação” (HUARCAYA, 2016, p. 49), cujo objetivo apontou a “elaborar uma proposta de orientações e estratégias metodológicas na e a partir da arte, visando promover o autocontrole em meninas e meninos de 6 e 7 anos” (HUARCAYA, 2016, p. 48).

A pesquisa *Proposta de programa baseado na resolução de casos para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças do 4º ano do ensino fundamental do IES Grande Marechal Luis José de Orbegoso - Santa 2014* foi realizada para o Bacharelado em Educação da Universidade Nacional de Santa por Candi Judith Abanto Gonzáles, no ano de 2016, na qual utilizou o enfoque qualitativo e qualitativo e seu desenho de pesquisa foi do tipo descritivo e propositivo, devido a que “[...] orientou-se para o estudo e interpretação do

problema com o fim de planejar opções e soluções alternativas às necessidades” (ABANTO, 2016, p. x -xi). O objetivo geral levantou uma (ABANTO, 2016, p. 15):

Proposta de Programa Baseado na Resolução de Casos de Desenvolvimento da Inteligência Emocional em crianças da 4ª série do ensino fundamental do I.E. Grande Marechal Luís José de Orbegoso - Santa 2014.

Outro exemplo, foi a pesquisa de dissertação para Mestrado em Ciências da Educação, *Proposta metodológica, baseada em pictogramas como método inclusivo para crianças autistas do ensino fundamental da unidade educacional Jatun Kuraka na cidade de Otavalo, ano 2017*, do autor Jonathan Steve Díaz Andrade, do ano de 2018. Esta foi uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de tipo explicativa e propositiva, uma vez que (DÍAZ, 2018, p. 20 - 21):

não só descreve o problema ou fenômeno observado, mas também aborda e procura explicar as causas que deram origem à situação analisada e [...] sugere uma proposta ao obter os resultados da investigação do problema. No nosso caso, temos a proposta de elaborar um guia que contenha estratégias para professores associadas a métodos inclusivos por meio de pictogramas para crianças autistas.

No seu objetivo se propôs (DÍAZ, 2018, p. 9):

elaborar uma proposta metodológica, baseada em pictogramas como método inclusivo para crianças autistas do ensino fundamental da Unidade Educacional "Jatun Kuraka", da cidade de Otavalo em 2017

Em relação às variáveis da pesquisa (CERVO e BERVÍAN, 1983; GIL, 1999; HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al., 2014; MARCONI e LAKATOS, 2017) se referem a quaisquer elementos, fenômenos ou entidades que podem medir-se e se classificam em categorias, na qual, para esta pesquisa, se identificaram a variável enfoque de ensino-aprendizagem sociosemiótica, de leitura e Modelo Didático. O enfoque sociosemiótico foi a variável temática para gerar a proposta e independente e medível de maneira qualitativa. A variável leitura foi o fato que apresenta o problema, é dependente da influência do enfoque de ensino-aprendizagem e seus resultados de medição possíveis de serem medidos de maneira qualitativa e quantitativa. O Modelo Didático foi a variável da proposta e medida de maneira qualitativa.

As técnicas ou estratégias (DEL RINCÓN et al., 1995) são modos de levantar informações e os instrumentos (DEL RINCÓN et al., 1995) são as ferramentas de cada técnica que permite levar à prática a geração de dados. As técnicas utilizadas são observação bibliográfica e validação a partir do juízo de especialistas e os instrumentos correspondem à

geração de dados, revisão bibliográfica e análise de conteúdo com fichas bibliográficas e questionário.

Quadro 4: Técnicas e instrumentos de obtenção de informação

Técnicas	Instrumentos de medição documental
Técnica de observação bibliográfica	Geração de dados, revisão bibliográfica e análise de conteúdo com fichas bibliográficas.
Técnica de validação por juízo de especialistas	Levantamento de dados com um questionário, especificamente uma rubrica

Fonte: Adaptação quadro Del Rincón, Latorre, Arnal e Sans, 1995, p. 36

A respeito dos procedimentos da geração de dados, para a técnica de observação bibliográfica, para a realização da fase diagnóstico com relação ao contexto sociocultural, tomou-se como fontes de revisão e análise as publicações da CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020, EL PAIS, 2019, BBC, 2019, CIAE, 2020, UNESCO, 2020, FEM, 2015, RACZYNSKI, 2004, OECD, 2018 na base eletrônica de dados disponível de cada instituição.

Este estudo descreveu e comentou na fase de diagnóstico os dados sobre o contexto sociocultural e o contexto acadêmico da região da América Latina, como sobre a teoria pedagógica, enfoque de ensino-aprendizagem na disciplina de linguagem, currículo e avaliação e os resultados de testes estandardizados do nível de leitura e na fase extensiva. Portanto, as unidades de observação do universo corresponderam aos resultados de testes estandardizados internacionais na região latino-americana, metodologias de ensino-aprendizagem leitura para o ensino fundamental, habilidades século XXI, características de ensino – aprendizagem da pedagogia de gênero e características de ensino – aprendizagem da pedagogia baseada no texto.

Para a realização da fase pós-diagnóstica, o levantamento bibliográfico a respeito do enfoque pedagógico, buscou-se livros de autores relacionados com a teoria de ensino-aprendizagem de enfoque sociosemiótico, entre eles, Christie, Derewianka, Mickan, Halliday, Rose, Hasan, Martin e Gibbons. Nesta fase tratou-se da descrição e análises do enfoque sociosemiótico, tema central da pesquisa, enfatizando nos conceitos e metodologias de ensino-aprendizagem da linguagem.

Na fase propositiva, a geração de dados foi realizada pela técnica de validação por juízo de especialistas através de um questionário (ESCOBAR-PÉREZ e CUERVO-MARTÍNEZ, 2008; PEDROSA, SUÁREZ-ÁLVAREZ e GARCÍA-CUETO, 2013) com profissionais e especialistas da área, quanto à aplicação considerou-se uma única seção autoexplicativa, sem a

presença da pesquisadora e quanto à forma, múltiplas escolhas escalonadas e de estimação ou avaliação.

Primeiramente, se pesquisou e analisou a literatura sobre a validação de instrumentos, em seguida, se desenhou o instrumento de medição documental para avaliar o Modelo Didático, por meio de um questionário, seguidamente com a realização da validação do questionário por sondagem de especialistas, aplicação do questionário, sendo por último, a realização da revisão e aprimoramento do Modelo Didático a partir das observações do julgamento dos especialistas.

Em relação à elaboração do questionário, realizou-se com formato de rubrica, para avaliar a proposta e assim verificar a pertinência do Modelo Didático. As unidades de observação do universo corresponderam aos elementos didáticos do ato educativo com relação à dimensão disciplinar, didático-pedagógica, epistemológica ou cultural e sociológico, afetiva e psicológica e avaliativa e a proposta de Modelo Didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque sociossemiótico.

O questionário foi organizado em duas partes, a primeira se referiu à estrutura do Modelo Didático com 10 perguntas, valorada com indicadores sobre a construção da estrutura do Modelo e a segunda parte, aos princípios e conteúdo do Modelo Didático, com 15 perguntas, com os indicadores da descrição do desenvolvimento dos princípios e elementos didáticos no ato educativo. Os elementos atores do processo permitem conhecer a quem ensinar e quem ensina, o elemento sócio epistemológico e social permite responder qual o campo político-cultural e quem diz o que se deve ensinar, o elemento didático-pedagógico se refere ao que ensinar, quando e em quanto tempo ensinar e como e com o que ensinar. Com relação ao elemento justificativo, permitiu referir-se o para que e o por que ensinar e por último, o elemento avaliativo que responde a como avaliar o ensino.

No que concerne às análises de validade e confiabilidade do instrumento, antes de aplicar o questionário, se pretendeu realizar uma avaliação através de uma sondagem com profissionais que sejam das áreas da Metodologia da Investigação, Avaliação e/ou da Didática, para saber o grau de aceitação do questionário com alternativas em uma escala de Likert a) (CC) Concordo Completamente, b) (CM) Concordo Moderadamente, c) (I) Indiferente (não concordo, nem discordo), d) (DP) Discordo Parcialmente, e) (DT) Discordo Totalmente, com a possibilidade de opiniões e comentários para cada item.

A seguir se apresenta a matriz de planificação da pesquisa:

Quadro 5: Matriz de planificação

Variável	Unidade de observação	Indicadores	Técnicas de geração de dados	Método e Instrumentos de Medição
Leitura	Resultados testes estandardizados internacionais na região latino-americano.	Descrição com dados quantitativos dos testes Pisa da região e relação do resultado com o nível socioeconômico.	Técnica de observação bibliográfica	Método misto: - Análises documental - Análises de conteúdo
	Metodologias de ensino-aprendizagem leitura para o ensino fundamental.	Descrição com dados qualitativos sobre estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem de leitura.	Técnica de observação bibliográfica	Método misto: - Análises documental - Análises de conteúdo
	Habilidades século XXI.	Descrição com dados qualitativos das habilidades requeridas para a sociedade do século XXI.	Técnica de observação bibliográfica	Método misto: - Análises documental - Análises de conteúdo
Enfoque sócio semiótico	Características de ensino – aprendizagem pedagogia de gênero.	Descrição com dados qualitativos das características de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem de leitura segundo a pedagogia de gênero.	Técnica de observação bibliográfica	Método qualitativo: - Análises documental - Análises de conteúdo
	Características de Ensino – aprendizagem pedagogia baseado no texto.	Descrição com dados qualitativos das características de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem de leitura segundo a pedagogia baseado no texto.	Técnica de observação bibliográfica	Método qualitativo: - Análises documental - Análises de conteúdo
Modelo Didático	Elementos didáticos do ato educativo.	Descrição do desenvolvimento dos princípios e elementos didáticos no ato educativo.	Técnica de validação por juízo de especialistas	Método misto: - Questionário
	Proposta de Modelo Didático de ensino-aprendizagem de leitura baseado no enfoque sócio semiótico.	Construção da estrutura do Modelo.	Técnica de validação por juízo de especialistas	Método misto: - Questionário

Fonte: Adaptação quadro de Huarcaya, 2016, p. 49 – 51 e Villarroel, 2006, p. 26

4 FASES DA PESQUISA

4.1 FASE DIAGNÓSTICA

4.1.1 Sistema educativo na América Latina

O sistema educativo na América Latina (ver Anexo A) contempla, em sua maioria, os primeiros anos de escolaridade obrigatória e avaliações standardizadas para a medição do desempenho de aprendizagem das áreas de Linguagem e Matemática e em alguns países também incluem as áreas de Inglês, Ciências Sociais e Ciências Naturais.

4.1.2 Contexto sociocultural

No contexto sociopolítico da América Latina, entre os anos 2002 e 2014, há uma diminuição no registro de pobreza e extrema pobreza devido ao crescimento econômico e às políticas públicas sociais (CEPAL, 2017, p. 91):

Assim como a redução da pobreza e da pobreza extrema entre 2002 e 2014 esteve associada ao crescimento econômico dos países, também foi o resultado das políticas de proteção social e de mercado de trabalho desenvolvidas na região durante o período de expansão, preços das commodities frente à crise financeira global de 2008 e no período posterior.

Nos anos seguintes, há um aumento dos níveis de pobreza e de extrema pobreza de maneira continuada, devido ao retiro de proteções sociais como indica Alicia Bárcena (2019):

Uma das razões para esse aumento é que houve um ajuste fiscal, um corte de recursos para as famílias mais pobres

Desse modo, a respeito das políticas sociais implementadas na região, apesar de ter havido um período de diminuição da pobreza e aumento dos recursos destinados à proteção social, esse panorama mudou, ocorrendo um aumento gradual e crescente da pobreza e extrema pobreza (ver anexo B). Nesse sentido, também incidem os recursos em preparação de capital humano, como afirma Francisco Cajiao (2019):

[...] o potencial da América Latina frente ao mundo, do ponto de vista econômico, é enorme porque também possui recursos naturais extremamente valiosos. Mas sem capital humano, isso é uma tragédia. Se não tivermos cientistas nem produção intelectual, se não nos entendemos ou conseguirmos ter democracias sólidas, a América Latina continuará exportando carvão. Hoje em dia é muito claro: quando você pensa em marcas japonesas, tudo que você tem é tecnologia, computadores, celulares, televisores... se você pensa na Alemanha, você tem todo o maquinário pesado, ótica, biotecnologia... mas quando você pensa no Brasil, Colômbia, Peru ou Chile, pensa em cobre, carvão, ferro, níquel, café e salgadinhos. Portanto, estamos a distâncias siderais.

No contexto acadêmico em que se desenvolvem os alunos da América Latina, os resultados da prova Pisa 2018 desvelam a desigualdade e segregação educacional existentes nos grupos segundo o nível socioeconômico (ver Anexo C), observado na diferença de pontos na prova entre os de maior vantagem em comparação com os de alunos com origens familiares desfavorecidas e na variância, medida de dispersão que mostra quão distantes estão os valores da média, atribuída ao status socioeconômico (GALINDO, 2019).

Com relação à prova PISA de leitura, encontramos resultados de nível básico e abaixo do nível básico em leitura (ver Anexo D) e a correlação entre o nível socioeconômico e as notas médias de cada segmento populacional (ver Anexo E).

Outro aspecto que revela a Prova Pisa 2018 é a estagnação nos resultados desiguais entre os estudantes desde o ano 2015 (GALINDO, 2019), sem variação significativa independente do resultado da média nacional nas três áreas avaliadas, Leitura, Matemática e Ciência (ver Anexo F) e sem mudanças nos resultados na prova de leitura (ver Anexo G).

A análise do currículo, organizada pelo LLECE, a UNESCO e a CIAE, é realizada nos currículos do terceiro e sexto ano do ensino fundamental, em Matemática, Linguagem e Ciências, dos países membros do LLECE, pelas variáveis dimensão disciplinar, dimensão pedagógica e avaliação (ver Anexo H).

Com relação à dimensão disciplinar, a área de Linguagem e Comunicação é ensinado desde o enfoque comunicativo, que considera a influência do contexto comunicacional, assim inclui aspectos socioculturais dos falantes em situações comunicativas reais de interação, sendo seu objetivo, potenciar a competência comunicativa dos estudantes, portanto, seus conteúdos colocam maior ênfases às habilidades comunicativas de leitura, escrita e oralidade (UNESCO, 2020).

Com relação à dimensão pedagógica, está presente a teoria pedagógica construtivista, que põe ênfase ao papel social da aprendizagem, que postula que o conhecimento se constrói na interação, através de andaimes com outros, considera os conhecimentos prévios dos alunos e o aluno como protagonista do processo (UNESCO, 2020).

A educação põe ênfase na Pedagogia relacionada à vida, que pretende ser reflexiva, crítica ou analítica sobre a sociedade, e promover a proatividade para melhorar ou transformar o entorno, expressada de maneira transversal no currículo, nas competências, conhecimentos, aptidões e atitudes, para atuar no mundo e na disciplina da linguagem, aplicada em situações comunicativas da vida real (UNESCO, 2020).

No que concerne à avaliação, os currículos indicam o uso de métodos quantitativos e qualitativos e a prática de instrumentos ou procedimentos de vários tipos e ocorre durante o processo do ensino e aprendizagem, de forma sistemática, de modo que permita informar aos professores o progresso para a tomada de decisões para ajustar ou melhorar suas estratégias de ensino (UNESCO, 2020).

4.1.3 Enfoques pedagógicos

Na América Latina, como já mencionado anteriormente, está inserido no currículo o enfoque comunicativo, o que implica que o ensino não é apenas uma transmissão do saber linguístico, mas que considera os saberes socioculturais dos falantes em situações comunicativas reais. Desse modo, no ensino com propósitos comunicativos, estão presentes a leitura, oralidade e produção escrita, com as seguintes características (UNESCO, 2020, p. 27):

Por exemplo, na leitura, o aluno deve inferir a finalidade comunicativa dos textos que está lendo, reconhecer pontos de vista e vieses presentes neles, e antecipar e retirar informações do que é dito; na escrita e na oralidade, devem considerar o propósito, o destinatário e o contexto, e ajustar suas produções orais e escritas a eles (UNESCO, 2013, 2015). Diante desse enfoque, os textos passam a ser uma ferramenta fundamental de trabalho nessa área. É assim que surge o conhecimento dos tipos de textos e a reflexão sobre suas características em relação à compreensão e produção textual oral ou escrita.

Segundo Sotomayor (2020) é importante abordar o sistema da língua ao serviço comunicativo, promovendo habilidades de pensamento crítico para poder atuar como cidadão na sociedade do século XXI, entretanto, observa-se nos currículos analisados (UNESCO, 2020), menor ênfase às habilidades de análise e reflexão sobre a língua e o uso do conhecimento linguístico para a compreensão e produção de textos (UNESCO, 2020), sendo essa última, um modo de aproximar-se e apropriar-se do sistema no processo de letramento (SOTOMAYOR, 2020):

Na leitura, há forte presença da diversidade textual. Isso significa que há ênfase na leitura de textos diversos para diferentes fins de comunicação, por exemplo, histórias, artigos informativos, notícias, opiniões, pôsteres, etc. Isso é importante porque prepara as crianças para lidar com uma multiplicidade de textos escritos que irão encontrar no seu ambiente e não apenas na escola. Porém, a presença de reflexão e avaliação sobre os textos é cada vez menor, habilidade indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania na atualidade. Isso porque as pessoas são expostas a textos de qualidade diferente ou mesmo textos com informações imprecisas ou tendenciosas. Refletir sobre os textos torna-se então uma habilidade indispensável para estar bem informado e participar da sociedade do século XXI.

Nas análises dos diversos enfoques através do tempo, observa-se que sempre houve uma tendência em buscar o ensino da linguagem para propósitos comunicativos reais e situacionais, primeiramente desde o enfoque situacional, enfoque audiolingual, comunicativo, baseado em tarefa, gênero e texto, cada um desses com diferentes focos e características (ver Anexo I).

4.1.4 Habilidades para o século XXI

O Foro Econômico Mundial, apresentou um relatório com a brecha entre as habilidades tradicionais e as habilidades requeridas do século XXI, onde definiu 16 habilidades, que inclui seis letramentos fundamentais, quatro competências e seis qualidades de caráter. A seguir, são apresentadas as habilidades definidas pelo Foro Econômico Mundial (FEM, 2016).

Figura 9: 16 habilidades demandadas para os estudantes para o século XXI



Fonte: FEM. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. 2016, p. 4

Os letramentos fundamentais se referem ao letramento de leitura e produção de texto, numérico, científico, financeiro, da tecnologia, cultural e cívico. As competências são os meios pelos quais os alunos abordam desafios complexos, entre eles, devem estar presentes o

pensamento crítico e resolução de problemas, criatividade, comunicação e colaboração. As qualidades de carácter são as maneiras pelas quais os alunos abordam seu ambiente em mudança, eles incluem curiosidade, adaptabilidade e consciência social e cultural (FEM, 2015).

Segundo a Unesco (2017), é relevante na educação os domínios para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para a Cidadania Mundial (ECM), sendo para o primeiro, as competências da alfabetização ecológica, o pensamento sistêmico do consumo, a compreensão de design e tecnologia e contextos culturais, e para o segundo domínio, as competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais, explicadas no quadro seguinte:

Quadro 6: Domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para a Cidadania Mundial (ECM)

Domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)
- Áreas de competências fundamentais:
Alfabetização ecológica: visa compreender o impacto do ser humano no meio ambiente.
Pensamento sistêmico do consumo: refere-se à capacidade de compreender a interconexão entre diferentes eventos e processos relacionados ao consumo e uso de bens com uma abordagem que permite fazer interconexões desde a origem dos materiais envolvidos até o destino das diferentes partes que integrá-lo.
Compreensão de design e tecnologia: refere-se ao conhecimento de estratégias para minimizar o impacto das tecnologias no meio ambiente.
Contextos culturais: refere-se à capacidade de adaptar soluções relevantes ao próprio contexto cultural. (UNESCO e UNEP, 2016: 33).
Domínio da Educação para a Cidadania Mundial (ECM)
- Âmbitos de aprendizagens centrais:
Cognitivo: orientado para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais.
Sócio emocional: promove um “sentimento de pertença a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade” (UNESCO, 2015c: 14).
Comportamental: promove a capacidade de realizar ações eficazes e responsáveis em nível local, nacional e global com vistas a um mundo mais humano, pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO. E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21, 2017, p. 16

4.2 PROBLEMAS IDENTIFICADOS DESDE OS CAMPOS DA LA, PEDAGOGIA E DIDÁTICA

- Limitação dos enfoques pedagógicos e estratégias metodológicas no ensino de línguas com prioridade aos estratos do conteúdo (léxico-gramática e semântica) sem conexão às camadas de organização superior de ordem semiótica (níveis contextuais + níveis linguísticos), e sua função comunicativa.
- Diferenças sociais e inequidade educacional na América Latina e nível básico e abaixo de básico na leitura.
- Na América Latina existe menor ênfase curricular às habilidades de análises e reflexão sobre a língua e o uso do conhecimento linguístico para a compreensão e produção de textos, sendo estes importantes para o desenvolvimento de competências para uma sociedade do século XXI.

4.3 FASE EXTENSIVA OU PÓS-DIAGNÓSTICA

Na fase pós-diagnóstica, se decide sobre o tema para elaborar a proposta, que nesse caso, aponta para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem sob o enfoque da LSF. Também se avalia outros modelos e se esquematiza um Modelo Didático.

No que concerne aos enfoques de ensino-aprendizagem, se analisam o modelo da linguagem como sistema sociosemiótico de Halliday (HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY 1982; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), a triple perspectiva de aprendizagem de Halliday (HALLIDAY, 1993; GIBBONS, 2002), o letramento de reflexão de Hasan (HASAN, 2004, 2011) as estratégias de ensino com foco nos gêneros de Christie, Derewianka, Martin e Rose (ROSE, 2008, 2010, 2015; CHRISTIE, 2004, 2005, Martin e Rose, 2003, 2005, 2007, 2008, 2012; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008) e o processo de socialização no aprendizado em atividades socioculturais de Mican (2012, 2017, 2019). Também se investigam as bases teóricas do Modelo Didático.

Com respeito à elaboração do Modelo Didático, se fundamenta sob o enfoque sociosemiótico LSF (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) para alunos do sistema escolar regular do ensino fundamental, da América Latina e para o século XXI, com foco em uma educação inclusiva e equitativa.

4.3.1 A linguagem como sistema semiótico

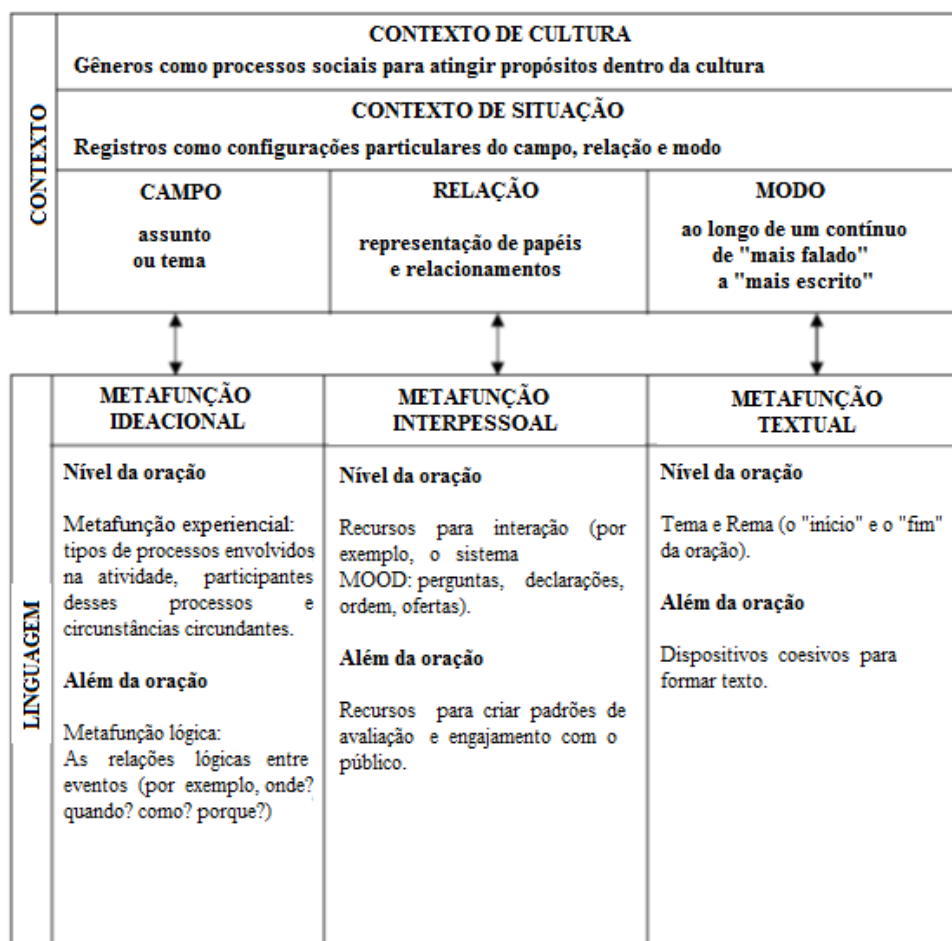
Em toda cultura há vários modos de criar e portar significados, como os modos de comportamento cultural, por exemplo, as formas de intercâmbio social e econômico, valores, crenças pessoais, costumes, modos de se vestir, ou os modos comunicativos, como as formas da linguagem verbal e não verbal, sendo a linguagem desde a perspectiva sociossemiótica, compreendida como um modo, entre vários, “de construir significados motivados social e culturalmente” (GHIO e FERNÁNDEZ, 2008, p. 15).

Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 25), “usamos a linguagem para dar sentido à nossas experiências e para realizar nossas interações interpessoais”, ou seja, construímos significados para representar o mundo, interagir com outros e para fornecer recursos para textualizar a representação do mundo.

O modelo funcional de linguagem se organiza em camadas descendentes desde o contexto de cultura, contexto de situação e as metafunções. Os significados (HALLIDAY 1982; HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014) dependem das duas variáveis, a variável de gênero, que corresponde aos padrões de escolhas linguísticas para diferentes propósitos dentro de uma cultura e a variável de registro, variedades de textos de acordo ao uso em situações específicas da vida social, ou seja, o campo, a relação e o modo.

No que diz respeito ao Campo, se refere a variável relativa à codificação da experiência, o assunto do texto e concerne ao aspecto de significado de representação, denominado Metafunção Ideacional. Referente à Relação, é a variável relativa às pessoas envolvidas na comunicação e a relação existente entre elas e trata do aspecto de significado de intercâmbio, denominado Metafunção Interpessoal. No que concerne ao Modo, é a variável de como a linguagem funciona na interação verbal particular, isto é, o papel da linguagem na interação (oral, escrita, multimodal), que constitui a função assignada na estrutura total da situação e expressa o significado de mensagem, denominado Metafunção Textual (HALLIDAY 1982; HALLIDAY et al., 1964; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014).

Quadro 7: Um modelo funcional de linguagem



Fonte: CHRISTIE, F. e DEREWIANKA, B. School Discourse: Learning to write across the years of schooling, 2010, p. 7

O conceito de linguagem como significado em contexto social foi desenvolvido por Halliday, McIntosh e Strevens (1964), o que se denomina teoria LSF e caracteriza a linguagem desde uma perspectiva social, em uso e em situações interativas. Para Halliday (1993), o desenvolvimento da linguagem é aprender a significar, sendo o processo de construção de significados uma característica da aprendizagem humana, ou seja, um processo semiótico.

Os elementos essenciais da linguagem sociosemiótica são (HALLIDAY, 1982, p. 143):

- O texto: “é uma unidade semântica, é a unidade básica do processo semântico” (HALLIDAY, 1982, p. 144).
- O potencial de significado: “gama paradigmática de opção semântica presente no sistema e na qual os membros de uma cultura têm acesso em sua língua” (HALLIDAY, 1982, p. 144).
- A situação: “é o entorno em que o texto surge na vida [...] especificam as configurações semânticas que o falante conformará tipicamente em contexto de tipos dado” (HALLIDAY, 1982, p. 144 - 145).

- O registro: “configuração de recursos semânticos que o membro de uma cultura associa tipicamente a um tipo de situação; é o potencial de significado acessível em um contexto social dado” (HALLIDAY, 1982, p. 146).
- O código: “é o tipo de semiótica social ou ordens simbólicas de significado gerados pelo sistema geral e se realiza na língua por meio dos registros posto que determinam a orientação semântica dos falantes em contextos sociais particulares” (HALLIDAY, 1982, p. 147).
- Sistema linguístico: “é o padrão básico que sustenta as interpretações da linguagem” (HALLIDAY, 1982, p. 147).

A teoria teve implicações desde seu início em todos os setores e níveis da educação, permitindo o conhecimento e uso de uma ampla gama de gêneros através do currículo (MICKAN, 2019, p. 538):

A Linguística Sistêmico-Funcional informa uma pedagogia para a conscientização e uso dos alunos de vários tipos de discurso com foco em textos ou gêneros em contextos sociais, e fornece aos professores a perspectiva e o acesso a um sistema de análise e ensino do funcionamento da linguagem no conhecimento - construindo em contextos sociais, textos e léxico-gramática.

Pensando nesses elementos essenciais da língua e em como a linguagem atua sociosemioticamente em contexto, surge uma nova perspectiva de trabalhar na Pedagogia de Línguas, fornecendo uma noção de aprendizagem como processo semiótico, que se apresenta na seção seguinte.

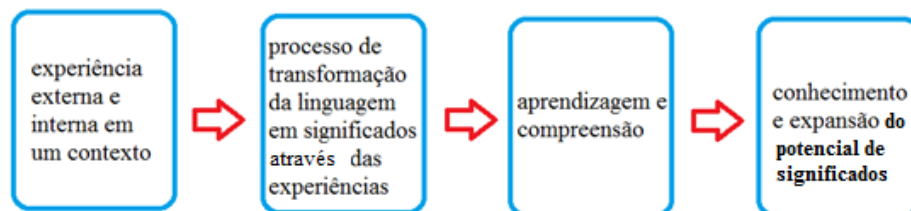
4.3.2 Noção de aprendizagem como processo semiótico

Segundo Halliday (1993), normalmente se trata de compreender como as crianças aprendem a linguagem como um processo de aprendizagem da linguagem, porém, ele critica essa maneira isolada de ver esse processo, pois ela implica outros processos aderidos, e isso é devido a que quando uma criança aprende uma linguagem, não é somente um tipo de aprendizagem, pois a linguagem é o fundamento da aprendizagem em si mesmo, portanto, aprender, seja qualquer tipo de conhecimento, é aprender através da linguagem, sendo a linguagem uma “condição essencial do conhecimento” (HALLIDAY, 1993, p. 94).

O conhecimento é dado pelo processo de transformação da linguagem em significados, através das experiências externas e internas, pois aprender através da linguagem é aprender a

significar em um contexto dado, ou seja, é um processo semiótico: “aprender é aprender a significar e expandir o potencial de significado de alguém” (HALLIDAY, 1993, p.113).

Figura 10: Aprender através da linguagem



Fonte: elaboração própria

Na escola, o contexto dado é a mesma sala de aula (FIGUEIREDO, 2010), da qual provê o contexto cultural e situacional e oferece uma linguagem significativa em contexto (GIBBONS, 2002).

Os conhecimentos de diferentes disciplinas são integrados no ensino da linguagem através do currículo e se focaliza no ensino da linguagem e ao mesmo tempo ao ensino do conhecimento disciplinar (GIBBONS, 2002).

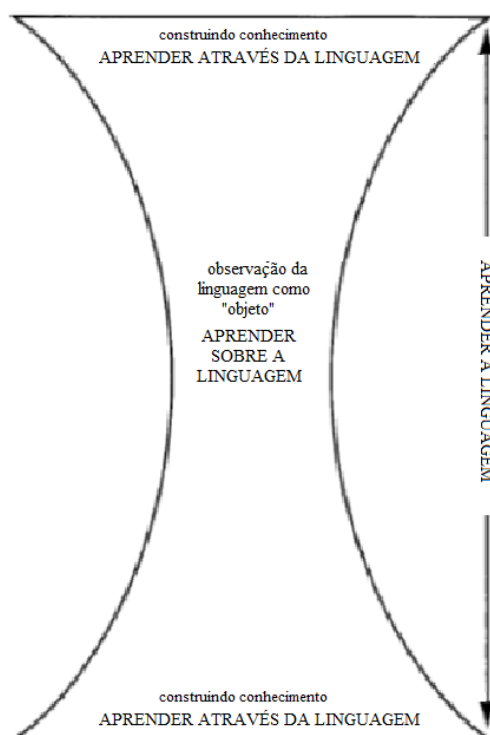
Desse modo, no ensino da linguagem associado ao ensino de conteúdo curricular, se obtém resultados de aprendizagem da linguagem em menor tempo, provê um contexto autêntico para o desenvolvimento de gêneros e registros de diferentes disciplinas e plano de estudos culturalmente inclusivo e linguisticamente diverso (GIBBONS, 2002).

Para compreender o processo de aprendizagem da linguagem, segundo Halliday (1993, p. 113):

devemos reconhecer não apenas uma continuidade de desenvolvimento desde o nascimento até a vida adulta, com a linguagem em casa, bairro, escola primária, escola secundária e local de trabalho, mas também uma continuidade estrutural percorrendo todos os componentes e processos de aprendizagem.

Portanto, a noção de aprendizagem como processo semiótico implica estabelecer a unificação da continuidade estrutural da língua e continuidade do desenvolvimento da linguagem no decorrer da vida, em um contexto, e compreender a aprendizagem da linguagem desde uma tríplice perspectiva “aprender a linguagem, aprender através da linguagem, aprender sobre a linguagem” (HALLIDAY, 1993, p. 113).

Figura 11: Foco na linguagem como “objeto”

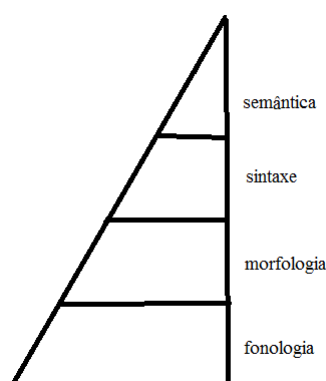


Fonte: GIBBONS, P. Learning language, learning through language, and learning about language: Developing an integrated curriculum. 2002, p. 134

4.3.3 Currículo e Pedagogia de Gênero

Tradicionalmente, o estudo da linguagem se divide em fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, organizada de maneira ascendente e hierárquica. Seu programa de ensino segue a mesma sequência na aprendizagem, com métodos de estudo das regras e estratégias de memória como requisito anterior à sua aplicação em leitura e escrita (ROSE e MARTIN, 2007).

Figura 12: Divisão estudo da linguagem

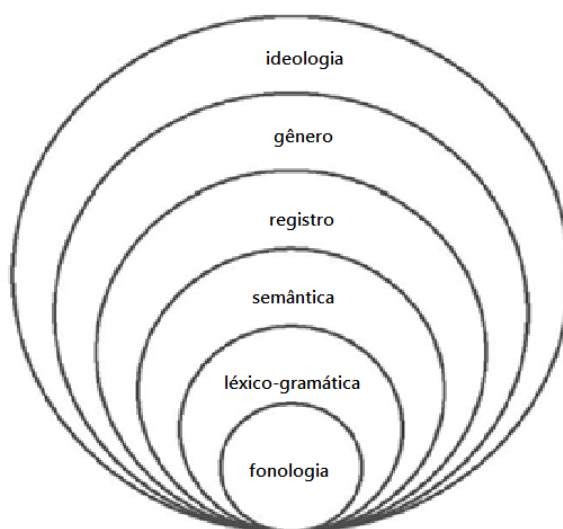


Fonte: elaboração própria

O aluno aplica os componentes da linguagem intuitivamente, o que faz com que os que não possuem boa bagagem cultural e conhecimento de letramento, tenham maiores desvantagens que os que são mais experientes e com um acervo cultural maior, assim consequentemente, apresentem maior dificuldades em leitura e escrita (ROSE e MARTIN, 2007).

A pedagogia de gênero (CHRISTIE, 2004, 2005; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; ROSE e MARTIN, 2003, 2005, 2007, 2008, 2012; ROSE, 2008, 2010, 2015) corresponde às estratégias de ensino com foco nos gêneros e se fundamenta no modelo baseado na estratificação da linguagem organizado de maneira descendente através dos níveis, desde as camadas de organização superior de ordem semiótica, aos níveis inferiores dos estratos do conteúdo, representado na seguinte figura.

Figura 13: Estratificação da linguagem



Fonte: Martin, J.R. English text: system and structure. 1992, p. 496.

Gênero e registro estão nas camadas do contexto (HALLIDAY e MATHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; ROSE e MARTIN, 2007). Os gêneros se referem a “configurações recorrentes de significados” (ROSE, 2015, p. 2), na qual, esses padrões ocorrem ciclicamente nas experiências sociais entrelaçadas em um contexto, portanto, sendo reconhecível e descritível empiricamente pelos participantes na atividade social e os registros e aludem às “opções gerais do sistema de significados, observável no discurso” (ROSE, 2015, p. 2).

Os gêneros constituem “os traços retóricos de um texto e o propósito de comunicação semiótica a que serve” (ALYOUSEF e ALYAHYA, 2018), ou seja, as organizações das estruturas e etapas do texto utilizados e os propósitos sociais em situações específicas, organizados em famílias de gêneros, nas quais se expõem no quadro a seguir:

Quadro 8: Família de gêneros

	Gênero	Propósitos	Etapas
Estórias	relato	contar eventos	Orientação Registro de eventos
	narrativa	resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
	exemplo	julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	episódio	compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento notável Reação
	notícia	relatar eventos atuais	Lead Ângulos
Historias	Autobiografia	relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	Biografia	relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágios
	Relato histórico	relatar etapas históricas	Background Registro de estágios
	Explicação histórica	explicar etapas históricas	Background Explicação de estágios
Explicações	explicação sequencial	explicar uma sequencia	Fenômeno Explicação
	explicação condicional	causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	explicação fatorial	múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	explicação consequencial	múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	como fazer experimentos e observações	Objetivo Equipamento Passos
	Protocolo	prescrever e proscrever ações	Objetivo Regras
	relato de procedimento	relatar experimentos e observações	Objetivo Método Resultados
Relatórios	relatório descritivo	classificar e descrever entidades	Classificação Descrição
	relatório classificatório	descrever tipos de entidades	Classificação Descrição: tipos
	relatório composicional	descrever as partes de um todo	Classificação Descrição: partes
Argu	Exposição	defender um ponto de vista	Tese Argumentos
	discussão	discutir dois ou mais pontos de vista	Reiteração da tese

			Questão Lados Resolução
Respostas a textos	Resenha	avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Avaliação
	Interpretação	interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse/descrição do texto Reafirmação
	pessoal	reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação

Fonte: Rose, D. e Martin, J. R. *Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. 2012, p. 130

O termo curriculum de gêneros é utilizado por Rose (2008, 2010, 2015), Christie (2004, 2005), Martin e Rose (2003, 2005, 2007, 2008, 2012) e Christie e Derewianka (2008) para designar aos gêneros das práticas pedagógicas. Os gêneros são realizados no registro, em três variáveis situacionais, o campo, as relações e o modo, que, no ato educativo, o campo, corresponde às atividades pedagógicas, às relações pedagógicas e o modo e às modalidades pedagógicas, intercambiadas nas experiências em conjunto com os campos de conhecimentos disciplinares.

Na pedagogia de gênero (CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; MARTIN e ROSE, 2003, 2005, 2007, 2008, 2012; ROSE, 2008, 2010, 2015), a metodologia de ensino da linguagem se organiza explicitamente no programa curricular, onde se orienta o aluno começando no ensino das características da linguagem e se aprende o sistema da linguagem em um contexto, de maneira relacionada com o texto, se baseando no aprender fazendo, no qual o aluno aplica habilidades de reconhecimento, interpretação e uso de padrões do texto, de maneira colaborativa com o professor e com seus colegas de curso (MARTIN e ROSE, 2007).

No desenho sequencial das atividades pedagógicas (ROSE, 2015), as fases nucleares das atividades estão as tarefas de aprendizagem feitas pelo aprendiz com a atividade inicial, denominada foco e a avaliação após a realização tarefa. Mas deve haver uma fase de preparo da atividade antes para poder realizar a tarefa de maneira satisfatória, que corresponde às atividades de explicação, demonstração do modelo ou apresentação de uma síntese e a fase de elaboração, onde uma vez realizada a tarefa de maneira satisfatória, se definem, explicam e discutem sua significância, da qual, ambas fases de preparo e elaboração estão localizadas nas fases externas do modelo.

Figura 14: Expansão do potencial das atividades pedagógicas



Fonte: Rose, D. Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School', p. 10, 2015.

Em relação ao conhecimento, na pedagogia de gênero, os alunos adquirem dois campos simultaneamente: o conhecimento sobre o tema do currículo e o conhecimento sobre a linguagem que o realiza como textos escritos (MARTIN e ROSE, 2007).

Referente à leitura, existem quatro níveis de significado (ROSE e MARTIN, 2012): decodificação, compreensão no nível de palavras a partir do padrão de letras; significado literal, compreensão da função da estrutura do texto, a partir das palavras de uma oração ou uma imagem; significados inferenciais, compreensão pessoal do texto como um todo, adquiridas de outras partes do texto - de orações seguidas, páginas consecutivas, seções ou imagens seguintes adiante; e significados interpretativos, compreensão, interpretação e análise a partir das experiências e valores pessoais.

4.3.4 Letramento de reflexão

Hasan (2011) critica a pedagogia de gênero e entrega uma base sobre os gêneros como atos de significado para a vida social dos estudantes. Os alunos não chegam a ser capazes de construir novos textos, estes somente são reproduções dos conhecimentos existentes, além de favorecerem as diferenças e brechas do sistema educativo padrão. Desse modo afirma (HASAN, 2011, p. 194):

é um instrumento para a perpetuação dos padrões do sistema educacional existente, e pode-se argumentar que, o objetivo ideal do ensino é capacitar os alunos a produzir novos conhecimentos, não apenas replicar o conhecimento existente.

Hasan (2011, p.193) afirma que "o objetivo da educação deve ser a produção de novos conhecimentos", assim, em 1996, propôs o letramento de reflexão, no que se pressupõe evidenciar um profundo significado social na compreensão da leitura e da escrita dos alunos e estender o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que se adquirem na pedagogia de

gênero, a que ele denomina letramento de ação, a uma pedagogia que forneça aos estudantes habilidades e competências para a formação de conhecimento.

Em seu trabalho se identificam três tipos de letramento: de reconhecimento, de ação e reflexão (HASAN, 2011, p. 178 - 198):

- Letramento de reconhecimento: “é o ensino de palavras e linguagem como um catálogo de formas” (HASAN, 2011, p. 178), sem relação com o uso e função da linguagem e conexões com o contexto social, de modo que não considera a perspectiva da linguagem como uma prática sociosemiótica.
- Letramento de ação: é o ensino de gêneros como modelos, de forma sistemática e explícita, onde os alunos produzem discursos a partir de estruturas e formatos dos textos (HASAN, 2011, p.193), nesta perspectiva de letramento, há uma relação entre o contexto e o texto como prática social.
- Letramento de reflexão: é o ensino de textos para "analisar e desafiar a conveniência das formas predominantes de ser, fazer e dizer" (HASAN, 2011, p. 193), a partir do conhecimento explícito dos professores da linguagem como um sistema de textos e sua composição léxico-gramática e de uma compreensão mais profunda da linguagem como um recurso para o significado. Hasan (2011, p.198), afirma que “o professor [. . .] precisa de sensibilizar os alunos não apenas para a estrutura esquemática geral do texto, que é apenas um aspecto da habilidade discursiva, [...] mas também mostrar que formas alternativas existem de dizer a mesma coisa”

O letramento (HASAN, 2011) é um processo social com potencial para ação e a análise e como um ato de significação associado com os sistemas semióticos, enfocando na descrição e as características dos textos para o seu ensino e as demandas e relevâncias escolares para a compreensão dos fatores que contribuem para a sua aquisição.

Segundo Hasan (2004), um fator importante que intercede no letramento se refere aos fatores de variações linguísticas. Em qualquer tipo de discurso ocorrem diferentes tipos de variações linguísticas, mas tradicionalmente, as estruturas linguísticas sociais dominantes são consideradas erroneamente comparado ao modelo padrão, e não outro tipo de variação de outro grupo. Porém, a LSF distingue a teoria das variações, pois essa varia pelos seus usuários e em seu uso, desde a perspectiva dos diversos registros existentes (HASAN, 2004, p. 9):

Halliday alude que diferentes usuários - ou mais precisamente, usuários pertencentes a diferentes grupos sociais ou 'tipos de usuários' - têm normas diferentes. Isso significa, por sua vez, que em teoria, e muitas vezes na prática, pode haver tantas variedades quantos grupos sociais / tipos de usuários em uma comunidade, cada norma diferindo sistematicamente das outras.

Desse modo, Hasan (2004) desvela a interferência da origem social familiar dos alunos na linguagem para o acesso ao conhecimento e aos meios de produção de conhecimento. Para alguns estudantes, as variações da linguagem de suas comunidades os preparam com habilidades discursivas necessárias para o letramento a partir de suas experiências na socialização. Entretanto, se a variação da linguagem dos estudantes em suas comunidades difere com o da escolar não alcançam em seus lares as competências exigidas nas tarefas escolares (HASAN, 2011).

O letramento de reflexão pretende possibilitar o acesso a todos os alunos desde a educação infantil, para o acesso do conhecimento e a produção de novo conhecimento, com a aprendizagem através da linguagem, considerando as variáveis dos fatores de posicionamento social.

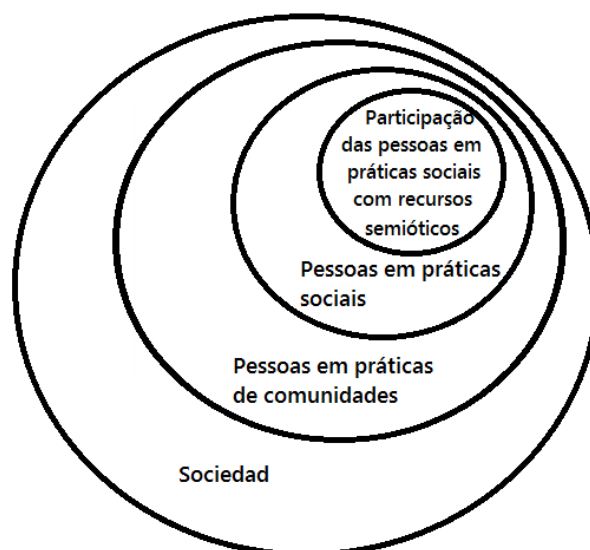
4.3.5 Currículo e pedagogia baseado no texto

O currículo baseado no texto (MICKAN, 2012, 2017, 2019) compreende a linguagem como um recurso semiótico para o desenvolvimento de discursos dos alunos e o engajamento nas práticas curriculares. Tem como objetivo a construção de significados e o aprendizado do uso de recursos do sistema, entregando conhecimentos sobre a linguagem e suas funções através do currículo, favorecendo a compreensão das mudanças de letramento entre os níveis de escolaridade e em diferentes domínios sociais (MICKAN, 2019).

A construção de significados por parte dos alunos se trabalha no texto, quando o professor se comunica na classe, na qual se conectam e dão sentido no contexto. O aprendizado do uso de recursos do sistema se forma no processo de socialização através de uma interação contundente e variada dos alunos com os textos e professores (MICKAN, 2019).

Os textos estão situados em comunidades e pressupõe a participação das pessoas em práticas sociais com os recursos semióticos (MICKAN, 2019). A seguinte figura mostra a participação das pessoas com os textos na sociedade:

Figura 15: Participação das pessoas em sociedade



Fonte: MICKAN, P. Language curriculum design and socialization. 2012, p. 34

Nesse sentido, é importante considerar as práticas sociais dos alunos, pois esses transferem seus conhecimentos e suas experiências para novos contextos, assim, a seleção dos textos para as aulas “deve levar em conta a socialização prévia das experiências dos estudantes e a familiaridade com as práticas discursivas” (MICKAN, 2012, p. 76).

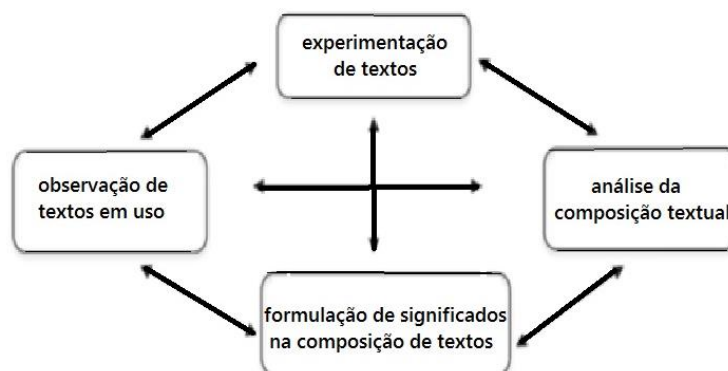
Mickan (2019, p. 541) afirma sobre a construção e expressão de significados:

Os alunos constroem em seu conhecimento prévio da linguagem em uso com análise de contexto, tipos de texto e léxico-gramática com o apoio de andaimes dos professores (Gibbons 2006). Observar as características dos tipos de texto selecionados e responder ao conteúdo dos textos prepara os alunos para a expressão de significados em seus próprios textos.

Desse modo, na pedagogia baseada no texto (MICKAN, 2012, 2017, 2019), a comunicação do professor está focada na instrução para o ensino e no conteúdo, e o andaime do professor na conexão dos conhecimentos prévios dos alunos com o novo conhecimento e a incorporação de linguagem corporal, para apoiar a comunicação verbal.

No trabalho com textos para a criação de significados (MICKAN, 2012), os alunos observam a linguagem em ação na fala do professor, as instruções e o conteúdo ensinado, experimentam os textos em uso, ouvindo a leitura do professor e vendo o texto durante as aulas, decodificam os textos, analisando a composição textual, as palavras conhecidas, a familiarização dos sons das palavras novas e discussão com o tema, e constroem seus conhecimentos na formulação de significados ao compor seus próprios textos autênticos, a partir das estruturas e palavras novas aprendidas, explicadas na figura a seguir:

Figura 16: Esquema de trabalho com textos para criar significados



Fonte: Mikan, P. Language curriculum design and socialization. 2012, p. 54

4.4 FASE INTEGRADORA E PROPOSITIVA

Segundo Mikan (2019), a perspectiva sociosemiótica na educação leva a mudanças no currículo e práticas pedagógicas, desse modo, a partir das análises levantadas, para ensinar a linguagem desde o enfoque sistêmico-funcional, deve-se tomar em conta os seguintes princípios didático-pedagógicos:

Quadro 9: Modelo Didático para a leitura baseado no enfoque sócio semiótico

Elementos atores do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno
A quem ensinar?
- Alunos da educação primária e ou secundaria - idades entrantes ao processo entre 6 ou 7 até os 14 ou 15 anos aproximadamente para a idade de termino de estudo (UNESCO, 2020). - Para alunos da sociedade do século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017). - Levar em consideração a diversidade e a formação cultural da comunidade-alvo (CANTORAL, 2013; MICKAN, 2012, 2017, 2019; VILLALTA e MARTINIC, 2009). - Levar em consideração os interesses, motivação, idade e ideias dos alunos-alvo (MOLERO, 1999; PUJOLAS, 2010; MENOSCAL et. al., 2015).
Quem ensina?

- Professor protagonista a través de instruções e ensino explícito dos padrões e estruturas linguísticas e todos os conhecimentos que possam os alunos necessitar para a compreensão leitora (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; HALLIDAY, 1993; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).
- Professor mediador através de andaimes (BRUNER, 1976; HALLIDAY, 1993).
- Professor ator chave para alcançar a qualidade da educação (ESCRIBANO, 2018).
- Professor que se sente responsável pelo aprendizado e os resultados dos alunos, autônomo no plano didático e que trabalha em colaboração entre eles (RACZYNSKI, 2004).

Elemento sócio epistemológico e social: construção do conhecimento em um meio geográfico, político, estado, instituição

Qual o campo político-cultural?

- Região da América Latina, apresenta heterogeneidade e realidades diversas em nível de desenvolvimento, econômico e político (CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020; UNESCO, 2017).
- Contexto regional de pobreza e extrema pobreza em porcentagem crescente nos últimos anos (ver Anexo B).
- Segregação educacional, diferenças socioeconômicas e de resultados de aprendizagem em escolas privadas e públicas (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017).
- Reconhecer desde a pedagogia as desigualdades sociais e sua origem para não a reproduzir-la e alcançar sua transformação (GIROUX e PURPEL, 1983; PENNYCOOK, 2006; GIROUX, 1981; WALSH, 2009).
- Atender as diferentes realidades e necessidades dos alunos (AGUERRONDO, 1999).
- Definir a comunidade-alvo e as experiências anteriores dos alunos (MICKAN, 2012).
- Determinar as práticas sociais e atividades cotidianas das comunidades (CANTORAL, 2013; VILLALTA e MARTINIC, 2009).
- Levar em conta os conhecimentos prévios do aluno socialização prévia das experiências dos estudantes e a familiaridade com as práticas discursivas (MICKAN, 2012, AUSUBEL et. al., 1983).

• Levar em conta as variáveis linguísticas da comunidade educativa (HALLIDAY et al., 1964; HASAN, 2004). • Levar em conta a linguagem padrão como outro tipo de variável linguístico (HASAN, 2004), trazer ao ensino a língua nativa do aluno (RAMIREZ, 2020) e o ensino da linguagem orientada à pedagogia de-colonial (WALSH, 2009; QUINTAR, 2008). • Focar nos objetivos de aprendizagem concretos dos alunos (RACZYNSKI, 2004) • Focalização do ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos escolares (RACZYNSKI, 2004; PORTER, 2019). • Aulas motivadoras, contextualizada à vida real dos alunos (RACZYNSKI, 2004).
Quem diz o que se deve ensinar? (Base curricular)
• Bases curriculares - Cada país tem seu currículo (UNESCO, 2020). • Cada país tem sua estrutura educativa em graus ou anos de estudos (UNESCO, 2020).
Elemento didático-pedagógico: conteúdos, competências, habilidades, valores, atitudes, método, recursos e tempo
O que ensinar?
• O saber como conhecimento em uso e a construção social do conhecimento (BRUNER, 1960, 2006; BRUNER et al., 1976, 2006; VYGOTSKY, 1978; AUSUBEL, et. al., 1983; ROSE, 2010). • Conteúdos: gêneros discursivos e tipos de textos, variações linguísticas, padrões linguísticos, estrutura do texto (CHRISTIE, 2004; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008). • Competências, habilidades, valores e atitudes para diferentes domínios: domínio cognitivo, domínio não cognitivo, domínio educação para o desenvolvimento sustentável, domínio educação para a cidadania mundial (UNESCO, 2017). “Embora haja consenso sobre a importância desses domínios, ainda não há uma definição precisa dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contêm, dada a sua natureza multifacetada, interdisciplinar e holística” (UNESCO, 2017, p. 15). • Incluir as habilidades para a sociedade do século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017).

- Planificar classes de leitura de maneira sistemática e integrada com multi-objetivos: leitura, produção de texto, vocabulário, fonemas, comunicação oral (PORTER, 2019, MACARO e ERLER, 2008; WOORE et al., 2018).
- Selecionar práticas sociais reais (MICKAN, 2012, 2017, 2019).
- Atos de significação modelados com práticas pedagógicas com ciclos de aprendizagem como campo do contexto situacional, relação pedagógica explícita e inclusiva e modalidade pedagógica, oral, escrita, visual e multimodal (MICKAN, 2012, 2017, 2019).
- Integração do currículo e ensino da linguagem nas diferentes disciplinas - aprender a través da linguagem (GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1993).
- Contemplar o currículo oculto, discurso sobre temas que não reproduza a desigualdade e exclusão (SILVA, 2010; GIROUX e PURPEL, 1983).
- Letramento a través do currículo em todos os níveis, e que não seja somente como atividade de consolidação (PORTER, 2019).
- 5 níveis de significado: decodificação, literal, inferencial, interpretativa, reflexiva (ROSE, 2017).
- Incluir o desenvolvimento da consciência da linguagem e o uso de terminologia metalinguística (BOUFFARD e SARKAR, 2008).

Como ensinar?

- Estratégias de ensino da Pedagogia de gênero (CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; MARTIN e ROSE, 2007; ROSE, 2015), letramento reflexiva (HASAN, 2011) e baseada no texto (MICKAN, 2012, 2017, 2019).
- Se ensina os padrões linguísticos explicitamente (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).
- Ensino dentro de um currículo em espiral e progressivo (BRUNER, 1960).
- Ensino em ciclos de aprendizagem (ROSE, 2015; ROSE, 2008, 2010, 2015; ROSE e MARTIN, 2005, 2008, 2007).
- Através de uma ampla variedade de atividades desde a representação enativa, seguindo a uma mudança metodológica gradual ao modo de representação icônica e simbólica (BRUNER, 1960) no avanço dos anos no ensino fundamental.

- Apoiar ao aluno a desenvolver a consciência metalinguística e a aptidão da aprendizagem na linguagem (BOUFFARD e SARKAR, 2008; LICHTMAN, 2016; ROEHR-BRACKIN e TELLIER, 2019).
- Modelo de leitura equilibrado textual – ascendente/descendente (CHRISTIE, 2005)
- Prática e apoio constante a través de andaimes em todo o processo de ensino-aprendizagem (BRUNER, 1960).
- Situar os textos em comunidades de práticas (MICKAN, 2012, 2017, 2019).
- Levar em conta a dimensão afetiva e psicológica: aspectos para o engajamento emocional, comportamental e cognitivo (GRAHAM et al., 2016).
- Incluir jogos e atividades de entretenimento (GRAHAM et al., 2016).
- Atividade segundo os interesses dos alunos (GRAHAM et al., 2016).
- Considerar os conhecimentos prévios dos alunos (AUSUBEL et al., 1983).
- Atividades de rotina (LICHTMAN, 2016; MITCHELL e MYLES, 2019; PAPP, 2020).
- Relacionar o ensino gramatical com o letramento ((MITCHELL e MYLES, 2019; KASPROWICZ e MARSDEN, 2017; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).
- Uso dos recursos auxiliados com apoio para a participação independente dos alunos (GRAHAM et al., 2016).

Com o que ensinar?

- Uso da linguagem como recurso semiótico, que tenham relação com o estilo de vida dos alunos (MICKAN, 2012; CHU, 2017).
- Seleção dos textos para as aulas, “devem levar em conta a socialização prévia das experiências dos estudantes e a familiaridade com as práticas discursivas (AUSUBEL et. al., 1983; MICKAN, 2012, 2017, 2019).
- Uso de recursos tecnológicos (UNESCO, 2017).
- Selecionar recursos semióticos com base no contexto social e seu entorno (MICKAN, 2012; CHU, 2017).
- Uso de material concreto (BRUNER, 1960).
- Uso de recursos multimodais (CRHISTIE, 2005; MICKAN, 2017), com elementos audiovisuais (CRHISTIE, 2005; PAPP, 2020).

• Selecionar recursos de metalinguagem – padrões discurso, léxico-gramática, soletração (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008). • Vasta exposição de gêneros das diferentes disciplinas (GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1993; ROSE, 2015, 2017; ROSE e MARTIN, 2008).
Quando e Quanto tempo ensinar?
• Devido que a leitura se adquire lentamente, deve-se trabalhar semanalmente, incluir no currículo e nas planificações semanais e nas mensais (POTER, 2019). • Em todas as disciplinas (GIBBONS, 2002; HALLIDAY, 1993; MICKAN, 2017; ROSE, 2015, 2017; ROSE e MARTIN, 2008).
Elemento justificativo: objetivos, causa o motivo
Por quê ensinar? Que produz quê... ?
• Necessidade de orientar medidas didático-pedagógicas em direção a formação de saberes, competências, habilidades, valores e atitudes para o desenvolvimento do aluno para a sociedade do século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017). • Tomar em conta as características da região latino-americana de acordo às condições histórico, política, social e cultural (GARCÍA, 2018; VILLALTA e MARTINIC, 2009; QUINTAR, 2008; ZEMELMAN, 1998), que levam a níveis não suficientes em leitura. • Educação para a diversidade, tomando em consideração os alunos em desvantagens no âmbito educativo, a través da metodologia explícita (CHRISTIE, 2004; HASAN, 2004; ROSE, 2015, 2017; ROSE e MARTIN, 2008). • Desenvolvimento da compreensão leitora na sociedade contemporânea (CASSANY, 2006): ○ Vivemos numa sociedade democrática, e precisamos compreender criticamente para compreender textos ideológicos e poder tomar decisões no mundo. ○ Vivemos numa sociedade globalizada, e precisamos compreender e interagir em outras línguas

○ Vivemos numa sociedade em constante mudança, e precisamos compreender diversos gêneros para poder analisar benefícios ou desvantagens em diversas áreas
Para quê ensinar?
• Para o aluno ser capaz de utilizar uma ampla gama de gêneros e registro (CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; HASAN, 2011; MICKAN, 2012, 2017; ROSE e MARTIN, 2007; ROSE, 2015), sendo capaz de selecionar desde o reservatório da língua uma ampla gama de opções léxico-gramaticais. • Para alcançar os objetivos requeridos para um aluno do século XXI (BELLEI, 2020; FEM, 2015; GOODLAD, 1999; MACLEAN, 2007; SENGE, 2012; SERRANO e FORERO, 2007; UNESCO, 2017). • Para alcançar uma educação para todos, de equidade e qualidade, fazendo frente as carências sócias econômicas (AGUERRONDO, 1999).
Elemento avaliativo: Avaliação, processo sistemático e rigoroso de recolhida de dados
Como avaliar o ensino?
• Constantemente no processo (CASANOVA, 1999). • avaliação permanentemente para monitoramento das habilidades, não como pontos, mas para saber si os alunos estão prontos para a aprendizagem (CASANOVA, 1999). • estimular a autoavaliação (CASANOVA, 1999). • promover a percepção de progressão e efetividade (GRAHAM et al., 2016). • tomar em conta domínios cognitivos, não cognitivas e sociais, desse modo, não só os conteúdos conceituais, os aspectos procedimentais e atitudinais (ESCAMILLA e LLANOS, 1995; TENUTTO, 2000). • faz parte de um planejamento eficaz(CASANOVA, 1999). • enfoca em como os alunos aprendem (CASANOVA, 1999; ESCAMILLA e LLANOS, 1995;). • é fundamental para a atividade de sala de aula (CASANOVA, 1999). • gera impacto emocional e afeta a motivação do aluno. • promove um compromisso com os objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. • ajuda os alunos a saber como melhorar (CASANOVA, 1999). • reconhecer todas as conquistas (GRAHAM et al., 2016).

- Demonstrar aprovação e comentários positivos auxiliares no desenvolvimento da consciência de autonomia gradual e do êxito nas atividades.

5 RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÕES

Com o fim de realizar uma proposta de Modelo Didático para a compreensão leitora desde o enfoque sociosemiótico, se realiza o desenho do modelo e se constrói um instrumento de medição, o questionário, para a retroalimentação e validação, para alcançar assim, um desenho de métodos didáticos de ensino e atividades didáticas com o enfoque sociosemiótico, que se adeque à região latino-americana.

Por motivo de fechamento de vários serviços no período de quarentena para enfrentamento da pandemia da Covid-19 e dificuldade para a conexão com as pessoas especialistas da área para a implementação do questionário, se realiza esta seção de resultado esperados da pesquisa e discussões.

Após a geração de dados mediante aplicação do instrumento de pesquisa pela técnica de validação por juízo de especialistas, ou seja, do questionário, os conteúdos seriam categorizados para a análise de conteúdo referente às questões qualitativas e análise estatística descritiva dos conteúdos quantitativos. A análise e interpretação dos resultados se realizariam com base às variáveis e indicadores que foram considerados neste estudo, ou seja, as variáveis leitura, enfoque sociosemiótico e o Modelo Didático. Os resultados desta pesquisa pretendiam-se ser apresentados no item que denominaríamos Resultados e Discussões.

O resultado esperado principal é a formulação de princípios do enfoque sociosemiótico para o ensino-aprendizagem de leitura no nível fundamental e na região da latino-americano para uma proposta de Modelo Didático.

O principal aspecto a destacar é refletir sobre a aplicação de didáticas de outras regiões trazidas para outras realidades históricas, políticas e sociais e a discussão sobre os elementos histórico-epistemológicos e sociológicos da região onde será aplicada a didática.

Cantoral (2013) por exemplo, diz da importância das atividades cotidianas da vida do aluno, preocupando-se com as experiências e conhecimentos prévios, onde ele exemplifica com o caso da “limonada”, se for parte da cultura de uma comunidade, trazê-la como recurso para a classe.

Desde a Didática Situada Latino-americana (GARCÍA, 2018; VILLALTA e MARTINIC, 2009; QUINTAR, 2008) se requer uma reflexão e criticidade nas didáticas trazidas de outras regiões, devendo-se considerar as problemáticas da região e a partir do sujeito latino-americano, social, político e histórico (ZEMELMAN, 1998), propor as situações didáticas, rever a interação entre os elementos didáticos no ato educativo e analisar

epistemológico e sociologicamente a construção do conhecimento de uma comunidade determinada (CANTORAL, 2013; VILLALTA e MARTINIC, 2009).

Um fator importante que se observa, sendo a região latino-americana um lugar de grandes diferenças e segregação social e educacional, deve haver uma preocupação ao enfrentarmos essas realidades diversas, entre as escolas públicas e privadas (BELLEI e ORELLANA, 2014; MURILLO e MARTÍNEZ, 2017), considerando suas peculiaridades, a importância de estarmos conscientes do currículo oculto e dos eixos do grupo de dominação, para evitar a exclusão e sua reprodução (SILVA, 2010; GIROUX e PURPEL, 1983) e com o objetivo de alcançar sua transformação (GIROUX e PURPEL, 1983; PENNYCOOK, 2006; GIROUX, 1981; WALSH, 2009).

Desse modo, de acordo com os propósitos desta pesquisa, se pretendeu contribuir na formulação dos princípios de ensino-aprendizagem da leitura, sob o enfoque sociosemiótico, e a apresentação de uma proposta de Modelo Didático, que faça frente às necessidades e realidades latino-americanas para alunos do ensino fundamental.

6 CONCLUSÃO

Ao reflexionar no campo da Didática, nos submergimos além da mera metodologia, técnica ou procedimento de ensino-aprendizagem, pois, para trabalhar na sala de aula com didáticas trazidas de outras regiões não significa apenas copiar receitas ou traduzir uma produção anglo-saxão, francófona ou alemã para a minha realidade e ver o que pode ser adaptado (OTÁLVARO e MUÑOZ, 2013), mas através das observações epistêmico-metodológicas, ir em direção a uma aproximação do sujeito social latino-americano (ZEMELMAN, 1998) e através da Didática Situada (GARCÍA, 2018; VILLALTA e MARTINIC, 2009; QUINTAR, 2008), com foco nos problemas locais e considerando as características políticas, históricas e socioeconômicas da região latino-americana, ir ao encontro de uma postura não parametral (QUINTAR, 2008), ou seja, propostas pedagógicas situadas.

Na tarefa de aproximação da realidade da região latino-americana nas observações sociopolíticas e da realidade acadêmica, nos deparamos com uma realidade de desigualdades (CEPAL, 2017, 2018, 2019, 2020), na qual nos revela o problema de diferenças dos resultados que se observa na leitura, que são o baixo rendimento nos resultados da Prova Pisa 2018 (GALINDO, 2019) e a associação da desigualdade e segregação socioeconômica e educacional (GALINDO, 2019).

Com relação às metodologias imperantes nos currículos da região latino-americana, se encontram o modelo do construtivismo e o enfoque linguístico comunicativo (UNICEF, 2020), sendo essas metodologias baseadas na aprendizagem da linguagem de maneira natural, somente ao expor o aluno em um ambiente enriquecido, com um avanço segundo o tempo do aluno, seguindo suas intuições e interesses, mas desde o enfoque sociossemiótico há críticas frente a esta postura, (HALLIDAY, 1982, 1993; HALLIDAY et al., 1964), devido à escassa instrução sistemática no ensino da leitura e produção de texto escrito (CHRISTIE, 2004; HALLIDAY, 1993), fundamentando-se em que esta não se baseia em como as crianças aprendem a linguagem e enfatizando a importância do andaime no processo de aprendizagem através de uma tutoria assistida.

Na análise bibliográfica sobre letramento desde o enfoque sociossemiótico se revela que o ensino explícito do sistema linguístico e dos gêneros favorecem a aprendizagem da leitura e produção de texto escrito (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; HALLIDAY, 1993; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).

Observa-se também, sob a pesquisa bibliográfica, que por meio da análise curricular Latino-Americano (UNICEF, 2020), existe baixo destaque às habilidades de análises e reflexão sobre a língua e o uso do conhecimento linguístico para a compreensão e produção de textos (SOTOMAYOR, 2020), podendo ser uma consequência do enfoque comunicativo e metodologias construtivistas, o que impede alcançar a compreensão crítica como competências requeridas para a sociedade do século XXI.

No enfoque sociosemiótico, o professor cumpre um papel protagonista no ensino (BOUFFARD e SARKAR, 2008; CHRISTIE, 2004; HALLIDAY, 1993; MICKAN, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008), sendo um ator fundamental para alcançar a qualidade da educação, que desde a realidade da região, deve ter as características de sentir-se responsável pelo aprendizado e dos resultados dos alunos, sendo autônomo e colaborativo (RACZYNSKI, 2004).

Os estudos da LSF para o ensino afirmam existir a conexão entre o contexto e o texto em situações autênticas, permite responder à dimensão epistemológica ou cultural e sociológica e ao ser ensino das estruturas e padrões linguísticos explícitos. Ao considerar as variáveis linguísticas (HASAN, 2004), permite que a aprendizagem seja para todos, respeitando a língua materna do aluno (RAMIREZ, 2020) e o ensino da linguagem orientada à pedagogia decolonial (WALSH, 2009; QUINTAR, 2008).

O ensino da leitura, por ser um processo de aprendizagem que requer muito tempo, é importante iniciá-lo desde primeiros anos escolares (RACZYNSKI, 2004; PORTER, 2019), incluir variados gêneros discursivos e tipos de textos, variações linguísticas, padrões linguísticos, estrutura do texto (CHRISTIE, 2004; CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; MICKAN, 2012, 2017, 2019; ROSE, 2015; ROSE e MARTIN, 2008).

A planificação de classes para o ensino-aprendizagem da leitura deve ser de maneira sistemática e integrada com multiobjetivos: leitura, produção de texto, vocabulário, fonemas, comunicação oral (PORTER, 2019, MACARO e ERLER, 2008; WOORE et al., 2018).

A proposta sociosemiótica considera como aspecto importante a cultura, na qual se encontram os significados desde a própria comunidade em suas práticas sociais (MICKAN, 2012, 2017, 2019), o que contribui e se ajusta aos requerimentos da sociedade do século XXI, onde deve-se oferecer experiências em atividades de diferentes domínios, como o de educação para o desenvolvimento sustentável, domínio educação para a cidadania mundial (UNESCO, 2017) e em aspectos cognitivos e não cognitivos (DELORS, 1996; MACLEAN, 2007; OCDE, 2018; SERRANO e FORERO, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABANTO, C. *Proposta de programa baseado na resolução de casos para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças do 4º ano do ensino fundamental do IES. Grande Marechal Luis José de Orbegoso - Santa 2014*, Tesina (Bacharelado em Educação) - Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional de Santa, Nuevo Chimbote, Perú, 2016.

AGUERRONDO, I. *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. OEI Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa, 1999 Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm>> Acesso em: 10 jul. 2000.

AKBARI, Z. *The Role of Grammar in Second Language Reading Comprehension: Iranian ESP Context*. Procedia - Social and Behavioral Sciences v. 98, p. 122 - 126, 2014.

ÁLVAREZ, Z. *La escuela en la vida*. La Habana: Colección Educación y Desarrollo, 1995.

ALYOUSEF, H.; ALYAHYA, A. *The Conceptualization of Genre in Systemic Functional Linguistics*. RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa, v. 4, nº 2, p. 91-99, oct. 2018.

ANDRADE, M. M. *Introdução a metodologia do trabalho científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARAMENDI, P.; VEGA, A.; SANTIAGO, K. *Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado* Revista de Educación, nº 356, p. 185 – 209, sep. - dez. 2011.

ARCIDIÁCONO, M.; CRUCES, G.; GASPARINI, L.; JAUME, D.; SERIO, M.; VÁSQUEZ, E. *La segregación escolar publico privada en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas, 2014.

ARTEAGA B; MACÍAS J. *Didáctica de las matemáticas*. La Rioja: UNIR, 2016.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2 Ed. México, DF.: Trillas, 1983.

BAIRD, J.; HAGGLUND, S.; SVEN-OLOF. *Teacher collaborative action research A Swedish adaptation of an Australian project*. Annual Conference of the Australian Teacher Education Association, 24th, Brisbane, Queensland, Australia, July 3-6, 1994.

BÁRCENA, A. *Los países de América Latina donde más ha crecido la pobreza extrema (y donde ha bajado)*. Entrevista concedida a Cecilia Barría, BBC News Mundo. 4 oct. 2019. Disponible en: < <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49923889> > Acceso en: 15 ago. 2020.

BARTELS, N. *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. v. 4 Boston: Springer, 2005.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.

BAX, S. *The end of CLT: A context approach to language teaching*. ELT Journal, v. 57, nº 3, p. 278 - 287, 2003.

BELLEI, C. Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? In: *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020.

BELLEI, C; ORELLANA, V. *What does education privatization mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases*. CIAE Documento de Trabajo nº 14, [Sl: s.n.], 2014.

BELFIELD, C.R.; LEVIN, H. *The privatization of education: causes, consequences, and planning implications*. UNESCO, IIEP. Porto: ASA, 2002.

BERNAL, C. *Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico*. RMIE, v. 12, nº 32, p. 435-456, jan.-mar. 2007.

BÓRQUEZ, R. Las primeras críticas a la modernidad y las raíces de la Teoría Crítica. In: _____. *Pedagogía crítica*. México: Trillas, p. 31 - 51, 2012.

BOUFFARD L. A.; SARKAR, M. *Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy*. Language Awareness. v.17, nº 1, p. 3 – 24, 2008.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, J. *Didáctica das Matemáticas*. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BRUNER, J. Readiness for learning. In: _____. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, p. 33 - 54, 1960.

BRUNER, J. Readiness for learning. In: _____. *Search of pedagogy*. New York: Routledge, p. 47 - 56, 2006.

BRUNER, J.; WOOD, D.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: _____. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Disciplines*. p. 89 - 100, Pergamon Press, 1976.

BRUNER, J.; WOOD, D.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: _____. *Search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner*, v.1, New York: Routledge, p. 198 - 208, 2006.

CABLE, C.; DRISCOLL, P.; MITCHELL, R.; SING, S.; CREMIN, T.; EARL, J.; EYRES, I.; HOLMES, B.; MARTIN, C.; HEINS, B. *Languages and Learning at Key Stage 2: A Longitudinal Study Final Report*. Department for Children, Schools and Families. The Open University, [Sl: s.n.], 2010.

CAJIAO, F. *Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. Entrevista concedida a Fernanda Paúl, BBC Mundo, dic. 2019. Disponible en: < <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470> > Acceso en: 10 ago. 2020.

CALDERÓN, D. *Didáctica de Lenguaje y Comunicación: campo de investigación y formación de profesores*, Revista Praxis e Saber, v. 9, nº 21, p. 151 - 178, set./dez. 2018.

CALZADILLA, R. *La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad*. Revista de Pedagogía, Caracas, v.25, nº 72, p.123 - 148, jan. 2004.

CAMERON, L. 2001. Children Learning a foreign Language. In: _____. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1 – 20, 2001.

CAMERON, C.; RIMM-KAUFMAN, S.; GRIMM, K.; CURBY, T. *Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement*. School Psychology Review, v. 38, nº 1, p. 102 - 120, 2019.

CANTORAL, R. *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2013.

CASANOVA, M. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1999.

CASSANY, D. *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* In: Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Acta Leer y escribir en un mundo cambiante. Concepción: Grupo editor tridente, p. 1 - 10, 2005.

CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY D. *Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2*. Revista Zona próxima. nº 15, p. 122 - 133, 2011.

CASSANY, D. Leer en la red y escribir en la red. In: *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Ediciones Morata., p. 225 - 264, 2013.

CASSANY, D.; HERNÁNDEZ C. *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*, Project: Identidades y Culturas Digitales en la Educación Lingüística (ICUDEL15) [sl: s.n.], 2015.

CAVALCANTI, M. *A propósito de lingüística aplicada*. Trabalhos em Linguística Aplicada v. 7, nº 2, p. 5-12, 1986.

CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. Santiago: NACIONES UNIDAS, 2017.

CEPAL. América Latina: Tasas de pobreza y extrema pobreza. 2019. Disponible em: <
https://twitter.com/cepal_onu/status/1085186440407859201/photo/1
 > Acceso em: 24 jul. 2020.

CEPAL. *Estudio Económica de América Latina y el Caribe 2018: Evolución de la inversión en América Latina y el Caribe: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política*. Santiago: NACIONES UNIDAS, 2018.

CEPAL. *Estudio Económica de América Latina y el Caribe 2019: El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región*. Santiago: NACIONES UNIDAS, 2019.

CEPAL. *Estudio Económica de América Latina y el Caribe 2020: Cómo evitar que la crisis del COVID-19 se transforme en una crisis alimentaria: acciones urgentes contra el hambre en América Latina y el Caribe*. Santiago: NACIONES UNIDAS, 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAMBERS, G. N. *Pupils' perceptions of Key Stage 2 to Key Stage 3 transition in modern foreign languages*. Language Learning Journal, v. 47, nº 1, p. 19 - 33, 2016.

CHÁVEZ, J.; DELER G.; SUÁREZ, A. Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. La Habana: Educación Cubana 2009.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1985.

CHU, C., Talking about Children's Picture Books: An analysis of student questioning. In: MICKAN, P.; LÓPEZ, E. *Text-Based Research and Teaching: A Social Semiotic Perspective on Language in Use*. London: Palgrave Macmillan, p. 139 – 155, 2017.

CIAPUSCIO, G. *La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual*. Revista signos: Estudios de Lingüística, nº 57, 2005, p. 31-48, 2005.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos aires: Paidós 1989.

COLL, C. Los Fundamentos del Currículum. In: _____. *Psicología y Currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum*. México DF: Paidós Mexicana. p. 21 - 47, 1991.

CHRISTIE, F. *Systemic functional linguistics and a theory of language in education*. Revista ilha do desterro, nº 46, p. 13 - 40, 2004.

CHRISTIE, F. *Language Education in the Primary Years*. Sydney: UNSW PRESS, 2005.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA B. *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London and New York: Continuum, 2008.

CURO, L; PAREDES, L. *Propuesta de gestión de la proyección social y extensión cultural y universitaria en la formación integral e interdisciplinaria del estudiante de la Facultad de*

Ciencias Físicas y Matemáticas-UNPRG. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú, 2016.

DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación, In: _____. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana / UNESCO. p. 91-103, 1996.

DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL J.; SANS, A. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.

DÍAZ, J. *Propuesta metodológica, basada en pictogramas como método inclusivo para niños autistas de básica elemental de la Unidad Educativa "Jatun Kuraka" en la Ciudad de Otavalo año 2017*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2018.

ESCAMILLA, A.; LLANOS, E. *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*". Zaragoza: Edelvives, 1995.

ESCOBAR-PÉREZ, J.; CUERVO-MARTÍNEZ, A. *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización avances en medición*, nº 6, p. 27–36, 2008.

ESCUADERO, J. *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.

FERNÁNDEZ, M. El campo de la Lingüística Aplicada. Introducción. In: _____. *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 1996.

FIGUEIREDO, D. *Context, register and genre: Implications for language education*. Revista Signos, v. 43, nº 1, p. 119 - 141, 2010.

FMI. *Informe internacional Situación Mundial COVID-19: Industria de la construcción y general*. [sl: s.n.], 2020.

FEM. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Switzerland: WEF, 2015.

GALAZZI, L. *Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”* Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica, v. 35, nº 102, p. 53-74, 2015.

GALINDO, J. *La desigualdad latinoamericana empieza en la escuela*. EL PAIS, Internacional, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://elpais.com/internacional/2019/12/05/america/1575575380_272998.html> Acesso em: 25 jul. 2020.

GARCÍA, F. *Los Modelos Didácticos como Instrumento de Análisis y de Intervención en la Realidad Educativa*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona, nº 207, fev. 2000.

GARCÍA, P. A.; SAGRE, A. M.; LACHARME, A. I. *Systemic functional linguistics and discourse analysis as alternatives when dealing with texts*. Teachers' Professional Development v. 16, nº 2, p. 101-116, out. 2014.

GARCÍA, V. *Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, v. 17, nº 34, p. 129 – 138, ago. 2018.

GHIO, E; FERNÁNDEZ, M. *Linguística sistémico funcional: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Waldhuter Editores, 2008.

GIBBS, K.W.; MOODY, P.H. *Teaching Structures in Situation*. Lagos: African University Press, 1967.

GIBBONS, P. Learning language, learning through language, and learning about language: Developing an integrated curriculum. In: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. pp. 118-138. Portsmouth: Heinemann, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GIROUX, H. A. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1981.

GIROUX, H. A.; PURPEL D. *Hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Berkeley, CA: McCutchen Publishing, 1983.

GOODLAD, J. *Renewing the Profession of Teaching: A Conversation with John Goodlad*. Educational Leadership Supporting New Teachers. Entrevista concedida a Carol Tell, ASCD, Educational Leadership, Estados Unidos, v. 56, nº 8, p. 14-19, mai. 1999. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may99/vol56/num08/Renewing-the-Profession-of-Teaching@-A-Conversation-with-John-Goodlad.aspx>> Acesso em: 20 jul. 2020.

GRABE, W. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2009.

GRABE, W. *Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline*. Oxford Handbooks Online, set. 2012. Disponível em: <<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2>> Acesso em: 4 jul. 2020.

GRABE, W.; STOLLER, F. *Teaching and Researching Reading*. 2 ed. Oxon: Routledge, 2013.

GRAHAM, S.; COURTNEY, L; TONKYN, A.; MARINIS, T. *Motivational trajectories for early language learning across the primary - secondary school transition*. British Educational Research Journal, v.42, nº 4, p. 682 - 702, 2016.

GUTIERREZ-BRAOJOS, C.; SALMERÓN, H. *Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria*. Revista Profesorado v. 16, nº 1, p. 183 – 202, jan. –abr., 2012.

HALLIDAY, M. A. K. El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. trad. de Jorge Ferrero Santana - México FD.: FCE, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. *Language and Education*. Londres: Continuum, 2007.

HALLIDAY, M.A.K. *Towards a Language-Based Theory of Learning*. Linguistics and Education v. 5, p. 93- 116, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1 ed. Londres: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4 ed. Nova York: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, 1964.

HASAN, R. Reading picture reading: A study in ideology and inference. In: FOLEY J. A. *Language, Education and Discourse: Functional Approaches*. p. 43 – 75, London: Continuum, 2004.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: Webster J. J. *Language and Education: Learning and Teaching in Society*. p. 169-206, London: Equinox, 2011.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 2014.

HUARCAYA, C. *Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años*. Tesina (Bacharelado em Educação) - Facultad de Educación - Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel, Perú, 2016.

JIMÉNEZ, E. *Comprensión lectora v/s Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. ISLL Investigaciones sobre Lectura, Málaga: Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL), nº 1, p. 65 - 74, 2014.

JIMÉNEZ, B. Los sistemas y modelos didácticos. In: MEDINA, A. e SEVILLANO, M. L. *Didáctica-adaptación: El curriculum, Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. 2ª ed. Madrid: UNED, p. 705-733, 1991.

JOHNSON, D. W., E JOHNSON, R. T. *Joining Together: Group theory and group skills*. 11th ed. Boston: Pearson, 2014.

KASPROWICZ, R.E.; MARSDEN, E. *Towards ecological validity in research into input-based practice: Form spotting can be as beneficial as form-meaning practice*. Applied Linguistics v. 39, nº 6, p. 1-27, fev. 2017.

KRASHEN, Stephen D. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport: Libraries Unlimited, 2004.

LANVERS, U. *Contradictory Others and the Habitus of Languages: Surveying the L2 Motivation Landscape in the United Kingdom*. The Modern Language Journal, v. 101, nº 3, p. 517-532, 2017.

LARRIBA, F. *La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza*. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, nº 19, p. 73-88, 2001.

LIBÂNEO, J.C. *Didáctica*. São Paulo: Cortez, 2006.

LICHTMAN, K. *Age and learning environment: Are children implicit second language learners?*. Journal of Child Language, v. 43, p. 707 – 730, 2016.

LISCANO, A. *La pedagogía como ciencia de la educación*. Revista Archipiélago. v. 14, nº 56, p. 24-25, 2007.

LÓPEZ, N.; TEDESCO, J.C. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - Unesco, 2002.

MACARO, E.; ERLER, L. *Raising the achievement of young beginner-readers of French through strategy instruction*.v.29, nº 1, pp. 90-119, 2008.

MACLEAN, R. *Learning and Teaching for the Twenty-First: Festschrift for Professor Phillip Hughes* Century. 1 ed., New York: Springer, 2007.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8 ed., São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARTIN, J.R. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1992.

MEDINA, A. *Elaboración de un Modelo Didáctico: Base para la realización eficiente de la tarea docente*. Revista Española de Pedagogía, ano. XL, nº 155, jun.-set., p.75 - 103, 1982.

MENOSCAL, M.; ONOFRE, S.; SALAZAR, E. *El alumno como protagonista de la clase*. Universidad de Palermo, Escritos en la Facultad: Reflexión Pedagógica, ano 11, nº 109, p. 53-54, 2015.

MITCHELL, I. *Project for Enhancing Effective Learning (PEEL)* Encyclopedia of Science Education. Dordrecht: Springer, 2014.

MITCHELL, R; MYLES, F. *Learning French in the UK setting: Policy, classroom engagement and attainable learning outcomes*. Apples - Journal of Applied Language Studies, v.13, nº 1, p. 69-93, 2019.

MICKAN, P. Text-Based Teaching: Theory and Practice. In: S. Fukuda & H. Sakata. Monograph on foreign language education. Tokoshima: Tokoshima University. 2011.

MICKAN, P. *Language Curriculum Design and Socialisation*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

MICKAN, P. Text - Based Research and Teaching from a Social Semiotic Perspective: Transformative Research and Pedagogy. In: MICKAN, P.; LÓPEZ, E. *Text-Based Research and Teaching: A Social Semiotic Perspective on Language in Use*. London: Palgrave Macmillan, pp. 15 – 35, 2017.

MICKAN, P. Language and Education: Learning to mean In: THOMPSON, G; BOWCHER, W.; FONTAINE, L; SCHONTHAL, D. *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MON AVALLE, T. Tríada didáctica dentro del conductismo y el constructivismo Universidad de Palermo, Escritos en la Facultad: Reflexión Pedagógica, ano 11, nº 109, pp. 94 - 95, 2015.

MOLERO, F. *La didáctica ante el tercer milenio*. [sl: s.n.], 1999.

MURILLO, J.; MARTÍNEZ, C. *Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina*. Proyecto de Excelencia Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación, Campinas, v. 38, nº 140, pp .727-750, jul.-set., 2017.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Learning French in the UK setting: Policy, classroom engagement and attainable learning outcomes*. Apples - Journal of Applied Language Studies, v. 13, nº 1, pp. 69 - 93, 2019.

NUNAN, D. *Communicative language teaching: Making it work*. ELT Journal, v. 41, pp.136-145, abr. 1987.

OCDE. *The future of education and skills Education 2030*. [sl: s.n.] abr. 2018.

OCDE. *PISA 2018: Results combined executive summaries*. [sl: s.n.] 2019.

ORTEGA, L. *Understand Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge, 2013.

OTÁLVARO, D.; MUÑOZ, D. *Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar*, Itinerario Educativo. año xxvii, n.º 62, pp. 43-58, jul. – dez. 2013.

PAPP. *Phonics and Literacy instruction for Young learners in EFL*. [sl]: Cambridge University Press, 2020.

PEDROSA, I.; SUÁREZ-ÁLVAREZ, J.; GARCÍA-CUETO, E. *Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación*. Acción Psicológica, vol. 10, n.º 2, p. 3-20, jun. 2013.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREYRA, A. *La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada*. Perfiles Educativos, v. 30, n.º 120, pp. 132-146, 2008.

PORTER, A. M. *Verbal working memory and foreign language learning in English primary schools: Implications for teaching and learning*. In: ENEVER, J.; LINDGREN, E. (Eds.) *Early Language Learning: Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

PORTER, A. M. Exploring roles for formative assessment in primary FL classrooms: Looking through a primary FL classroom window. In: D. Prošić-Santovac and S. Rixon (Eds.)

Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

PUJOLAS, P. *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.

QUINTAR, E. *Didáctica no Parametral: Sendero hacia la descolonización*. Colombia: IPECAL, 2008.

RACZYNSKI *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?*. Santiago: UNICEF, 2004.

RAMIREZ, A. Leer para aprender, aprender a enseñar: los padres bilingües emergentes leen en inglés a sus pequeños niños bilingües emergentes en el hogar. In: CALDWELL, D.; MARTIN, J.; Knox, J. *Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics*. London: Bloomsbury, 2020.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. *Approaches Methods in Language Teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDGE, E. *Beyond Mere Communication*. *Per Linguam*, v. 16, nº 2, pp. 46 - 56, 2000.

ROEHR-BRACKIN, K.; TELLIER, A. *The role of language-analytic ability in children's instructed second language learning*. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 41, nº 5, pp. 1111 – 1131, dez. 2019.

ROJAS-GARCÍA, I. *Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior*. *Educación y Educadores, Cundinamarca*, v.19, nº 2, pp. 185 – 204, mai - ago. 2016.

ROMÁN, C.; NARANJO, M. *La tríada didáctica en un modelo de educación constructivista*. Universidad de Palermo, *Escritos en la Facultad: Reflexión Pedagógica*, ano 11, nº 109, pp. 56 - 57, 2015.

ROSE, D. *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*, R2L Book 1. Project Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Sydney: Reading to Learn Publisher, 2008.

ROSE, D. Genre in the Sydney School In: J. P. GEE and M HANDFORD (eds). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2010.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'. In: ROSE, D.; ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Eds.) *Trends and traditions in genre studies*. Alberta, Canada: Inkshed, 2015.

ROSE D.; ACEVEDO, C. *Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia*. *Lenguaje y textos*, nº 46, pp. 7-18, 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In: Hasan, R., Matthiessen, C.M.I.M. and Webster, J. (Eds). *Continuing discourse on language*. London: Equinox, 2005.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. Interacting with Text: The role of dialogue in learning to read and write. In: *Foreign Languages in China*, Beijing: [s.n.], 2007.

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

ROSE, D.; MARTIN. J. R. *Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing, 2012.

SÁNCHEZ, L. *La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural*. *Diá-Logos*. Editorial Universidad Don Bosco, año 7, nº 12, p.7 - 16, jul.-dez. 2013.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. 2 ed. [Sl]: McMillan ELT, 2005.

SENGE, P. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Londres e Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2012.

SENGE, P. “*El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe*”: *El experto cree que para innovar en educación hay que crear un modelo pedagógico en el que docente y alumno aprendan a la vez*. *Economía*. Entrevista concedida a Ana Torres Menárguez, *El país*, Formación E & emagister, jan. 2017. Disponível em: <https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html> Acesso em: 16 jul. 2020.

SERRANO, S.; FORERO A. *Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica*. *Acción Pedagógica*, nº 16, pp. 58 - 68, jan. - dez. 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, pp. 5 - 17, jan. - abr. 2004.

SOLÉ, I. *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de educación*. v. 59 pp. 43-61, 2012.

SOTO, W. *La concepción pedagógica en Rousseau y Goethe*. *Itinerario Educativo*, año XXIV, nº 55, pp. 145-158, jan. – jun. 2010.

SOTOMAYOR, C. Reflexionar sobre los textos se convierte entonces en una habilidad indispensable para estar bien informados y participar en la sociedad del siglo XXI. Entrevista concedida a CIAE, *Noticias*, jul. 2020. Disponível em: <http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1986&externo=boletin> Acesso em: 24 ago. 2020.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 4º ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SWAN, M. *A critical look at the Communicative Approach*. ELT Journal, v. 39, nº 1, pp. 2 - 12, 1985.

TANTALEAN, R. *El alcance de las investigaciones jurídicas*. Derecho y Cambio Social, ano 12, nº 41, jul. 2015.

TENUTTO, M. *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000.

THORNBURY, *How to teach grammar*. Essex: Longman, 1999.

UNESCO. *E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21*. [sl: s.n.], 2017.

UNESCO. *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago: OREALC/UNESCO, 2020.

VIAN JR, O.; ANGLADA, L.; MOYANO, E.; ROMERO, T. *La Gramática Sistémico Funcional njhk y la Enseñanza de Lenguas en Contextos Latinoamericanos*. D.E.L.T.A., v. 25, pp. 679 - 712, 2009.

VILLALTA, M; MARTINIC, S. *Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase*. Investigación y Postgrado, v. 24, nº 2 pp. 61-76, 2009.

VILLARROEL, L. MAPIC. *Matriz de planificación en investigación científica*. La Paz: Latinas, 2006.

VYGOTSKY. Play and its role in the mental development of the child. In: BRUNER, J.S.; JOLLY, A.; SYLVA, K. *Play*. Harmondsworth: Penguin, 1976.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

WADDINGTON, J. *Developing primary school students' foreign language learner self-concept*. System. v. 82, pp. 39 - 49, jun. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 12-43, 2009.

WHARTON-MCDONALD, R., PRESSLEY, M., & HAMPSTON, J. M. *Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement*. The Elementary School Journal, v. 99, nº 2, pp. 101 - 128, 1998.

WIDIASTUTI, R.; CHU, C. A Socio-Semiotic Perspective on a Unit of Work in an Indonesian Textbook In: MICKAN, P.; LÓPEZ, E. *Text-Based Research and Teaching: A Social Semiotic Perspective on Language in Use*. London: Palgrave Macmillan, pp. 179 - 192, 2017.

WOORE, R.; GRAHAM, S.; COURTNEY, L.; PORTER, A.; SAVORY, C. *Foreign Language Education: Unlocking Reading - FLEUR Project*. UK: Nuffield Foundation, 2018.

ZEMELMAN, H. *El conocimiento como desafío posible*. México: Colección conversaciones didácticas, 1998.

APÊNDICE

Cronograma

Atividades meses 2020	jun	jul	ago	set	out	nov	dec
FASE DIAGNÓSTICA							
Detecção do problema	x						
Revisão bibliográfica	x	x					
Recolhida de informação do entorno socioambiental	x	x					
Fichamentos de textos	x	x					
FASE PÓS-DIAGNÓSTICA							
Decisão das variáveis do sistema e o tema			x				
Decisão dos princípios didáticos			x				
Avaliação de outros Modelos Didáticos e enfoques			x				
Entrega primeira versão do projeto				x			
FASE INTEGRADORA E PROPOSITIVA							
INTEGRAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS E AS ANÁLISES DA TEORIA DE BASE							
Elaboração do Modelo Didático				x			
Caracterização do enfoque sócio-semiótico				x			
Determinação dos princípios				x			
Entrega segunda versão do projeto					x		
Avaliação do Modelo Didático (retroalimentação e validação do modelo)					x		
Entrega terceira versão do projeto						x	
Entrega redação definitiva do seminário						x	
Revisão final						x	
Entrega e apresentação da pesquisa							x
Defesa							x

Carta para os especialistas

Estimado (a) Professor (a):

Este questionário de estudo exploratório de validação procura avaliar a proposta de Modelo Didático para o ensino-aprendizagem de leitura. Este processo é realizado no âmbito de uma pesquisa descritivo-proposicional, cujo objetivo principal é propor um Modelo Didático (ESCUDERO, 1981; GARCÍA, 2000; LARRIBA, 2001; JIMÉNEZ, 1991; MEDINA, 1982; MOLERO, 1999) baseado no enfoque sociosemiótico, voltado ao ensino-aprendizagem de leitura no nível fundamental e na região latino-americana. O processo de estudo exploratório de validação é baseado na técnica do juízo de especialistas, portanto, é necessário coletar as opiniões e recomendações dos professores especialistas da área, quanto à qualidade da proposta. As informações fornecidas serão utilizadas estritamente no âmbito da referida pesquisa, portanto, facilitarão o reajuste da proposta de Modelo Didático indicada.

Agradecemos antecipadamente por sua atenção e colaboração.

Objetivo

Identificar as opiniões e recomendações de especialistas sobre a qualidade pedagógica da proposta do Modelo Didático.

Instruções

Este processo de estudo exploratório de validação consiste em três partes.

Parte um: submissão e revisão da proposta

1. Dois documentos são entregues via e-mail
 - A proposta a ser validada, cujo nome é "Proposta de Modelo Didático de ensino-aprendizagem da leitura baseado no enfoque sócio semiótico para o ensino fundamental e o contexto latino-americano".
 - um questionário de opinião sobre a referida proposta.
2. Rever, ler e analisar cuidadosamente o documento de proposta, quanto à relevância, significado, coerência e validade dos conceitos e orientações dados em cada parte.
3. Recomendamos que faça todas os comentários e correções necessárias com as marcações de revisão do Word durante a leitura.

Segunda parte: preenchimento do questionário

4. Depois de revisar a proposta, responda às perguntas do questionário.
5. Leia e siga as instruções fornecidas no mesmo questionário.

Terceira parte: devolução de documentos

6. Ao término do preenchimento do questionário, ela é devolvida ao pesquisador via e-mail: paola.figueroa@aluno.ufop.edu.br

Questionário para o juízo de especialistas

Avaliação e identificação de opiniões e recomendações sobre a proposta de modelo didático para a leitura com base na abordagem sócio semiótica

Objetivo da avaliação

Identificar as opiniões e recomendações de especialistas sobre a qualidade acadêmica e pedagógica da proposta do Modelo Didático de ensino - aprendizagem da leitura com base no enfoque sociossemiótico para a educação básica e o contexto latino-americano.

Dados do entrevistado

Nível de estudo:

Formação:

Especialidade:

Lugar de formação (Instituição e país):
.....

Grau em que ensina:

Cargo que desempenha:

Anos de experiência:

Publicações: Artigos Livros Capítulo de livros
Revistas..... Congressos..... Outro

Idade:

Instruções

1. Com base na revisão e análise da proposta enviada, leia e responda honestamente a cada uma das perguntas deste questionário e escreva seus comentários quando solicitado.
2. A pesquisa tem a seguinte escala de classificação: a) (CC) Concordo Completamente, b) (CM) Concordo Moderadamente, c) (I) Indiferente (não concordo, nem discordo), d) (DP) Discordo Parcialmente, e) (DT) Discordo Totalmente

3. Marque com “X” em uma das escalas, conforme sua avaliação, considerando a revisão realizada.

4. Não há limite de tempo.

Instrucciones

1. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas del presente cuestionario, y escriba sus comentarios donde se le solicite.

2. La encuesta posee la siguiente escala de valoración:
logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N).

3. Marque con una “X” en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada.

4. No hay límite de tiempo.

Sobre la estrutura de Modelo Didático para a leitura baseado no enfoque sócio semiótico

Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
O Modelo Didático apresenta os elementos didáticos essenciais e influentes dos atos educativos?					
O Modelo Didático pretende alcançar tendências pedagógicas transformadoras?					
A concepção do Modelo Didático contempla princípios e metodologias para a leitura?					
O Modelo Didático proposto é suscetível de adaptabilidade?					
O Modelo Didático apresenta aspectos metodológicos com orientação sociossemiótico?					
As características de ensino-aprendizagem sugeridas contribuem para o desenvolvimento de alunos e alunas para o ensino fundamental?					
O Modelo Didático permite uma intervenção com vistas à equidade educacional?					
O Modelo Didático permite uma intervenção com vistas à qualidade da educação?					
O Modelo Didático levanta aproximações importantes para a sociedade do século XXI?					
Os princípios para o ensino e aprendizagem do Modelo Didático são claros, significativos e relevantes?					

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

Sobre os princípios e conteúdos do Modelo Didático de leitura segundo o modelo sociossemiótico

Elemento atores do processo de ensino-aprendizagem					
Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
O papel do professor promove o contexto de ensino-aprendizagem de andaime e transformador?					
As orientações dadas sobre o papel docente se ajustam às demandas sobre o papel que o professor deve desempenhar na região latino-americana?					
As condições dadas sobre o papel docente contribuem para o desenvolvimento da leitura?					

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

Considerações ao elemento sócio epistemológico y social					
Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
O Modelo Didático se baseia e considera as problemáticas da região?					
Os princípios sugeridos do Modelo Didático refletem uma proposta de intervenção para a realidade da região latino-americana?					
O Modelo Didático propõe sugestões de uso de recursos presentes no ambiente e na cultura para a construção do conhecimento?					

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

Elemento didático-pedagógico					
Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
Os princípios em torno do elemento didático-pedagógico permitem um trabalho de leitura para o ensino fundamental?					
O Modelo Didático proposto promove aspectos da pedagogia sob o enfoque sócio semiótico?					

Os recursos de ensino-aprendizagem sugeridos refletem a abordagem sócio semiótico?					
--	--	--	--	--	--

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

Elemento justificativo					
Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
O Modelo Didático atende às necessidades da sociedade do século XXI?					
O Modelo Didático baseia-se na proposta de um novo paradigma como o fim da educação para a diversidade?					
O Modelo Didático considera os aspectos de acordo com as condições políticas, sociais e culturais da região latino-americana?					

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

Elemento avaliativo					
Ítem	Valoração				
	CC	CM	I	DP	DT
As diretrizes de avaliação propostas para o modelo são consistentes com o desenvolvimento de alunos do ensino fundamental?					
Os princípios de acompanhamento e monitoramento do aluno são consistentes com as tendências de avaliação para o século XXI?					
O Modelo Didático se aborda na importância da avaliação de processo?					

COMENTÁRIOS: nós o convidamos a registrar qualquer comentário nesta parte:

ANEXOS

Anexo A

Quadro 10: Descrição do sistema educativo da América Latina

Continua

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
Argentina	- Educação Inicial - Educação primaria (estrutura I - 1° a 6° grau; estrutura II - 1° a 7° grau) - Educação secundaria (estrutura I - 1° a 7° grau; estrutura II - 1° a 6° grau) - Subsistema de Educação Regular	Desde os últimos três anos de Educação Inicial até a finalização da Educação Secundaria	Avaliação APRENDER (desde 2016)	Língua e Matemáticas (Educação Primaria e Secundaria)
Bolívia	Subsistema de Educação Alternativa e Especial	Educação regular que compreende: - Educação Inicial em Família Comunitária (3 anos no escolar e 2 anos escolarizada) - Educação Primaria Comunitária Vocacional (6 anos) - Educação Secundaria Comunitária Produtiva (6 anos)	Não aplica provas estandardizadas nacionais	Ciências Naturais e Ciências Sociais (5° e 6° Educação Secundaria)
Brasil	Educação Básica composta por: - Educação Infantil - Educação Fundamental (1° a 9° ano) - Educação secundaria (1° a 3° ano)	Educação Básica (4 a 17 anos)	- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) - Prova Brasil	Língua Portuguesa (leitura) e Matemáticas (resolução de problemas)

Quadro 6: Descrição do sistema educativo da América Latina

Continuação

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
Chile	- Educação Parvularia - Educação Básica (1° a 8° ano) - Educação secundaria (1° a 4° ano)	- Educação Básica (6 a 13 anos) - Educação Secundária (14 a 17 anos)	Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE)	- Linguagem (leitura e escrita), Matemáticas, Ciências Naturais e Ciências Sociais em 4°, 6° e 8° Educação Básica e 2° Educação Secundaria. - Adicionalmente amostra de leitura em 2° básico, Educação Física em 8°básico e Inglês em 3° Médio”.
Colômbia	- Educação Inicial - Educação Básica composta por Educação Primaria (1° a 5° grau) - Educação Secundária (6° a 9° grau)	- Educação Pré-escolar (1 ano) - Educação Básica (Primaria 5 anos - Secundaria 3 anos)	Sistema Institucional de Avaliação de Estudantes (SIEE) ou Prova Saber	- Linguagem, Matemáticas (Básica e Media) - Ciências Naturais, Ciências Sociais e Cidadania, Inglês (somente Média)
Costa Rica	- Educação Pré-escolar - Educação General Básica (1°, 2° y 3° ciclo) - Educação Diversificada (4° ciclo)	Educação General Básica (6 a 15 anos)	- Provas Educativas Nacionais Diagnósticas de II y III Ciclo do Ensino Geral Básica (PRENAD) - Provas Nacionais de Bacharelado em Educação Secundaria	Ciências, Espanhol, Estudos Sociais e Matemática, Ciência (Biologia, física o Química), Cívica, Espanhol, Estudos Sociais, Matemáticas, Língua estrangeira (Francês ou Inglês)
Cuba	- Educação Pré-escolar - Educação Primária - Secundária Básica - Pré-universitária e Técnica Profissional; e transversalmente, Educação Especial	Educação primaria e Secundaria Básica (1° a 9° grado)	No ha aplicado pruebas estandarizadas nacionales en los últimos diez años	

Quadro 6: Descrição do sistema educativo da América Latina

Continuação

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
Equador	- Educação Inicial - Educação General Básica: Preparatória (1°), Básica Elemental (2°, 3° y 4°), Básica Media (5°, 6° y 7°) e Básica Superior (8°, 9° y 10°); - Bachillerato Geral Unificado	Infantes 2 (2 anos) Preparat ória (1 ano) Educação General Básica (9 anos) Bachillerato (3 anos) 6	Provas SER estudante (4°, 7° e 10°) Provas SER Bachiller unificada al Exame Nacional de Educação Superior (ENES)	Linguagem e Comunicação, Matemáticas, Estudos Sociais e Ciências Naturais para provas SER e ENES
El Salvador	- Educação Parvularia - Educação Básica (1° a 9° grau) - Educação Secundária	Educação Parvularia (entre os 4 y 6 anos) Educação Básica (de los 7 a los 15)7	Provas Trimestrais (3°, 6°, 9° y 12°)	Matemáticas, Linguagem e Literatura
Guatemala	- Educação Inicial - Pré-primária - Primaria (1° a 6° grado) - Educação Secundária (Ciclo Básico e Diversificado)	Pré-primária (3 anos) Educação primária (6 anos) Educação secundária (1°, 2° y 3°)9	Avaliação de Graduandos (1°, 3° y 6°)	Matemáticas e Linguagem
Honduras	- Educação Pré-escolar - Educação primaria (7 a 12 anos) - Educação secundária (13 a 18 anos) comum e diversificada	Pré-básica (1 ano) Educação Básica (9 anos) Educação secundária (2 anos) 11	- Provas Formativas Mensais - Provas Anuais de fim de grau “Prova Pré-universitária” para Secundaria	Básica: Matemáticas e Espanhol Media: Espanhol, Matemáticas, Ciências Naturais, Ciências Sociais

Quadro 6: Descrição do sistema educativo da América Latina

Continuação

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
México	Educação Básica (3 a 14 anos): - Educação Pré-escolar (3 grados) - Educação primaria (6 grados) - Educação secundaria (3 graus) - Educação Média Superior (15 a 17 anos), pelo geral em 3 grados, composta por Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico o Profissional Técnico Bachiller	Educação Básica (Pré-escolar, primaria e secundaria) e Educação Média Superior (de 3 a 17 anos)	Plano Nacional para la Avaliação dos Aprendizagens (PLANEA) em 3º de Pré-escolar, 6º de primaria, 3º de secundaria y último grado de Educação Média Superior	- Linguagem e Comunicação: Pré-escolar 3º grado, primaria 6º grado, secundaria 3º grado y Media Superior, último grado - Matemáticas: Pré-escolar 3º grado, Primaria 6º grado, Secundaria 3º grado y Media Superior, último grado) - Formação Cívica e Ética (Primaria 6º grado) - Se estão desenvolvendo as provas de Ciências Naturais em Educação Primaria e Secundaria, assim como a de Formação Cívica e Ética em Secundaria
Nicarágua	- Educação Inicial - Educação Primaria: 1º ciclo (1º a 4º grado) y 2º ciclo (5º y 6º grado) - Educação Secundaria: 3º ciclo (7º a 9º grado) y 4º ciclo (Bachillerato 10º a 11º grado)	Inicial (1 ano) Primaria (6 anos)	Prova de rendimento académico	Espanhol e Matemáticas
Panamá	Educação Básica General (4 a 14 anos): - Pré-escolar - Primaria (1º a 6º grado) - Pre-media (7º a 9º grado) - Educação Secundaria (10º a 12º)	Educação Básica General (4 a 14 anos)	Sistema Nacional de Avaliação de Qualidade dos Aprendizagens (SINECA)	- Espanhol, Matemáticas, Ciências Naturais y Ciências Sociales (3º, 6º y 9º) - Espanhol, Matemáticas e Inglês (12º grau)

Quadro 6: Descrição do sistema educativo da América Latina

Continuação

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
Paraguai	Educação Inicial, Educação Escolar Básica (9 grados) y Educación Secundaria	- Educação Escolar Básica (1° al 9° grau) - Educação Média (1° al 3° curso)	Sistema Nacional de Avaliação do Processo Educativo (SNEPE)	Comunicação Castellana- Guaraní y Matemática (3°, 6° y 9° grado de la Educación Escolar Básica). Língua e Literatura Castellana y Matemática (3° curso de la Educación Media)
Peru	Educação Básica incluem: - Educação Inicial - Educação Primária - Educação Secundária	Educação Básica	Avaliação Censal de Estudiantes (ECE) (2° y 4° Primaria; 2° Secundaria). Avaliação Amostras para 6° de primaria e 2° de secundaria.	Comunicação y Matemática (2° y 4° de primaria). Cidadania (6° de primaria). História, Geografía y Economía (2° de secundaria). Escritura (2° de secundaria). Ciência (2° de secundaria).
República Dominicana	- Educação Inicial - Educação primaria incluem: 1° (1° a 3° grau) e 2° ciclo	- Inicial (1 ano) - Nível Primário e Secundário (5 a 14 anos)	- Provas Nacionais (certificação ao finalizar a secundaria) - Avaliação Diagnósticas Nacionais al final de cada ciclo	Língua Espanhol, Matemáticas, Ciencias Sociales e Ciencias da Natureza

Quadro 6: Descrição do sistema educativo da América Latina

Conclusão

País	Ciclos de formação	Obrigatoriedade	Avaliação nacional	Áreas avaliadas
Uruguai	- Educação Inicial (Primeira Infância – guardería, jardineira) - Educação primaria (1° a 6° grau) - Educação Media Ciclo	- Educação Inicial (4 a 6 anos) - Educação primaria (6 a 11 anos) - Educação Media Básica (12 a 14 anos) - Educação Média Superior (15 a 17 anos)	EIT: Avaliação Infantil Temprana (Nível 4 y 5 de Pré-escolar) 16 LEO: Avaliação Autônoma de Leitura, Escritura y Oralidade (2° de primaria) EFL: Avaliação Formativa em Línea	Consciência de si mesmo e do entorno, Habilidades sociais e cognitivas, Linguagem e comunicação, e Motricidade, Leitura, Escritura e Oralidade, Matemática y

	Básico (1° a 3° grau) • Educação Média Superior (4° a 6° grau)		(3° a 6° de primaria y 1° de Educación Media) SEA+: Avaliação Adaptativa (3° a 6° de primaria) Avaliação Adaptativa em Inglês (4°, 5°, 6° de primaria, 1° y 2° de Educación Media) ARISTA: Avaliação Nacional de Logros Educativos (6° de primaria y 3° de Educación Media Básica)	Ciências Naturais, Inglês
Venezuela (República Bolivariana de)	• Educação inicial (1° a 3° nível) • Primária (1° a 6° grau) • Educação secundaria (1° a 5° ano)	• Pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) • Primária (6 a 11 anos) • Secundaria (12 até 16 anos)	Sem informação	Sem informação

Fonte: UNESCO, ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, p.15 - 18, 2020

Anexo B

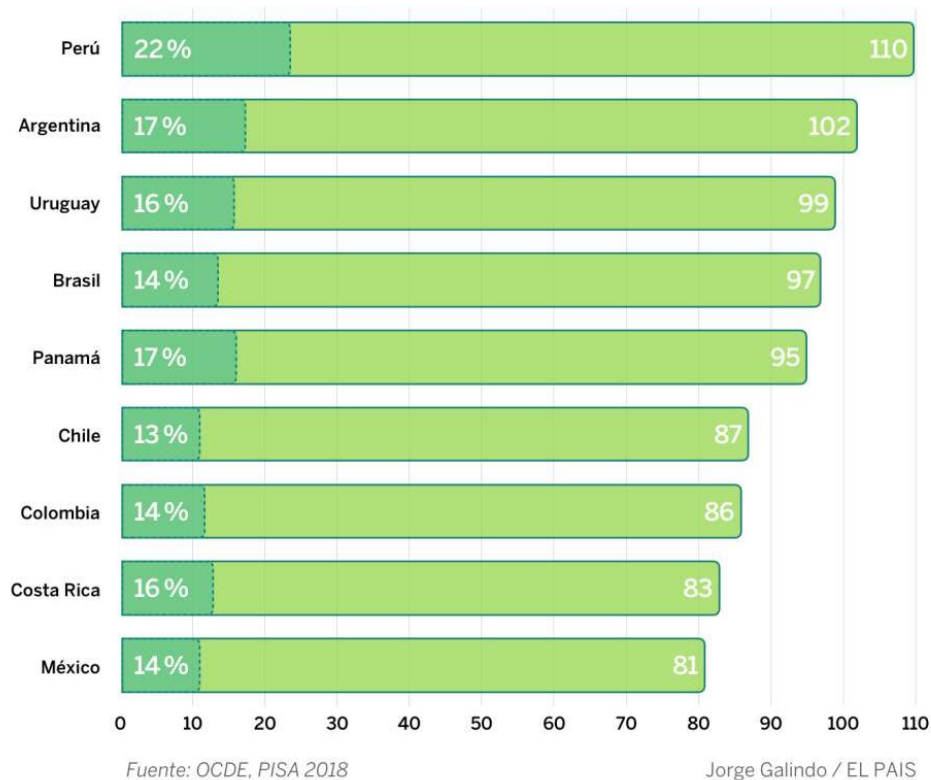
Tabela 1: Taxas de pobreza e extrema pobreza em porcentagens e em milhões de pessoas de países de América Latina - 2014 a 2020

Ano	População em pobreza em porcentagem	Pessoas em situação de pobreza em milhões	População em extrema pobreza em porcentagem	Pessoas em situação de extrema pobreza em milhões
2014	27,8%	164	7,8%	46
2015	29,1%	174	8,7	52
2016	30,2%	182	9,9%	60
2017	30,2%	184	10,2%	62
2018	29,6%	182	10,2%	63
2019	30,8%	191	11,5%,	72
2020	34,7%	214	13%	83

Fonte: CEPAL. América Latina: Taxas de pobreza y extrema pobreza, 2019

Anexo C

Gráfico 1: Peso da vantagem socioeconômico entre os estudantes latino-americanos: Diferença (Pontos Pisa) entre estudantes com vantagens e desfavorecidos socioeconomicamente e porcentagem de variância atribuída ao status socioeconômico



Fonte: Galindo, El País, *La desigualdad latinoamericana empieza en la escuela*, 2019

Anexo D

Tabela 2: Resultado PISA 2018 Leitura, Países da América Latina OECD

Países OECD	Ponto
Chile	452
Uruguai	427
Costa Rica	426
México	420
Brasil	413
Colômbia	412
Argentina	402
Peru	401
Panamá	377
Republica Dominicana	342

Fonte: OECD. PISA 2018: Insights and Interpretations, 2019, p. 6

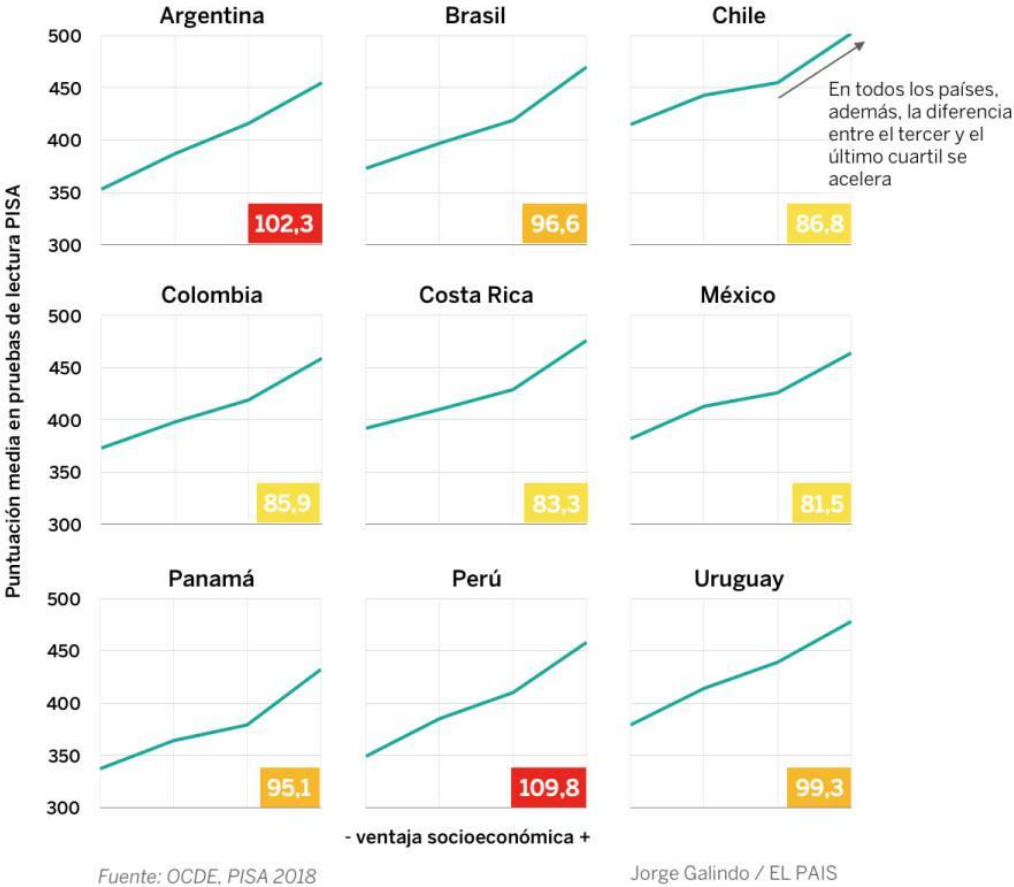
Níveis de desempenho e escala de pontuação de Leitura

Níveis de Desempenho	Pontos	Categoria de Desempenho	Competência
Nível 6	Acima de 698,32	POR ENCIMA DO NÍVEL BÁSICO	Os estudantes que alcançam o nível 3 e níveis superiores demonstram competências que lhes permitirão participar de maneira efetiva e produtiva na sua vida como estudantes, trabalhadores e cidadãos
Nível 5	De 625, 61 a 698, 32		
Nível 4	De 552, 89 a 625, 61		
Nível 3	De 480,18 a 552, 89		
Nível 2	De 407,47 a 480,18	NÍVEL BÁSICO	Os estudantes começam a demonstrar competências que lhes permitirão participar de maneira efetiva e produtiva na sua vida como estudantes, trabalhadores e cidadãos.
Nível 1a	De 334, 75 a 407,47	POR DEBAIXO DO NÍVEL BÁSICO	As competências básicas não são alcançadas pelos estudantes
Nível 1b	De 262,04 a 334, 75		
Nível 1c	De 189,33 a 262, 04		
Bajo Nível 1c	Menos de 189,33		

Fonte: OECD, PISA 2018: Insights and Interpretations, 2019, p. 6

Anexo E

Gráfico 2: Pontuação média Pisa 2018 Leitura segundo nível socioeconômico, Países da América Latina OECD



Fonte: Galindo, El País, *La desigualdad latinoamericana empieza en la escuela*, 2019

Anexo F

Quadro 11: Mudança na distribuição das avaliações em cada área 2015 - 2018

	Lectura	Matemáticas	Ciencia
Sin cambios significativos	AR, BR, CL, CR, CO, MX, PE, PN, UY	AR, BR, CL, CR, CO, MX, PN, UY	AR, BR, CL, CR, CO, MX, PN, PE
La mayoría de estudiantes empeoró a la par	-	-	UY
La mayoría de estudiantes mejoró a la par	-	PE	-

Fonte: Galindo, El País, *La desigualdad latinoamericana empieza en la escuela*, 2019

Anexo G

Quadro 12: Mudanças na capacidade de leitura segundo o status socioeconômico 2009 – 2018

El alumnado con desventaja socioeconómica...	El alumnado con ventaja socioeconómica...		
	Empeoró	Se quedó igual	Mejóro
Empeoró	CR	-	-
Se quedó igual	-	AR, BR, CL, CO, MX, PN, UY	-
Mejóro	-	-	PE

Fuente: OCDE, PISA 2018

Jorge Galindo / EL PAIS

Fonte: Galindo, El País, *La desigualdad latinoamericana empieza en la escuela*, 2019

Anexo H

Quadro 13: Análise curricular linguagem de terceiro e sexto ano do ensino fundamental

Continua

País	Dimensión disciplinar	Dimensión pedagógica	Dimensión evaluativa
Argentina	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): • Comprensión y producción oral • Lectura • Escritura • Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos	• Enfoque constructivista del aprendizaje • Respeto a la diversidad lingüística • Uso de la lengua con diferentes propósitos y en variadas situaciones (enfoque comunicativo) • Interacción, diálogo reflexión social	• Evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje • Considera diversidad de puntos de partida y tiempos de aprendizaje de los estudiantes
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Campo de saber: Comunidad y Sociedad donde se ubica Comunicación y Lenguaje: • Comunicación • Literatura • Lingüística	• Modelo educativo socioeconómico productivo: educación vinculada a la vida • Enfoque comunicativo dialógico y textual del lenguaje • Principio de actividad y autonomía	• Información individual y colectiva sobre logros y dificultades • Considera diversidad sociocultural
Brasil	Lengua Portuguesa: • Lengua oral, usos y formas • Lengua escrita, usos y formas • Análisis y reflexión sobre la lengua	• Aprendizajes en función del uso-reflexión-uso • Práctica contextualizada del lenguaje	• Información sobre aprendizaje del estudiantado para mejorar enseñanza y aprendizaje • Información para el personal docente y el estudiantado
Chile	Lenguaje y Comunicación: • Lectura • Escritura • Comunicación oral	• Enfoque comunicativo del lenguaje (desarrollo de competencias comunicativas en situaciones reales) • Trabajo individual, interactivo y colaborativo	• Evaluar progresos, informar fortalezas y debilidades para mejorar la enseñanza • Sistemáticas • Criterios de evaluación conocidos por las y los estudiantes • Retroalimentación
Colombia	Lenguaje: • Producción textual • Comprensión e interpretación textual • Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos • Ética de la comunicación (respeto a la diversidad cultural)	• Lenguaje como herramienta individual y social que permite apropiarse de la realidad y relacionarse con otros • Enfoque comunicativo del lenguaje (uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación)	• Información sobre proceso de aprendizaje para la enseñanza (estrategias, instrumentos, tipos de interacción) • Información para el personal docente y el estudiantado
Costa Rica	Español: • Lectura • Escritura • Expresión oral • Comprensión oral • Literatura	• Enfoque humanista, racionalista y constructivista • Enfoque comunicativo funcional del lenguaje • Lenguaje como práctica social	• Información sobre el desempeño del estudiante • Proceso continuo, reflexivo, contextualizado • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa • Autoevaluación y coevaluación del estudiantado

Quadro 11: Análise curricular linguagem de terceiro e sexto ano do ensino fundamental

Continuação

Pais	Dimensión disciplinar	Dimensión pedagógica	Dimensión evaluativa
Cuba	Lengua española: • Comprensión y producción de textos • Uso de conocimientos lingüísticos y ortográficos (en relación a comprensión y producción de textos)	• Desarrollo de habilidades comunicativas básicas • Enfoque de desarrollo • Rol mediador del personal docente • Interacción con y entre estudiantes	• Información diagnóstica, formativa y sumativa sobre distintos niveles de aprendizaje del estudiantado para la enseñanza • Actividades diagnósticas que impliquen dificultad, análisis y reflexión
Ecuador	Lengua y Literatura: • Lengua y cultura • Comunicación oral • Lectura • Escritura • Literatura	• Enfoque comunicativo del lenguaje (desarrollo de competencias para el uso eficiente de la lengua) • Enfoque inter y multidisciplinar del conocimiento • Aprendizaje contextualizado • Enfoque constructivista del aprendizaje	• Monitoreo continuo de procesos de aprendizaje • Evaluación integral de los cinco ejes • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa • Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación
El Salvador	Bloques de contenido del área de Lenguaje: • Tipología textual • Estrategias de comprensión y producción oral • Comunicación oral y escrita • Reflexión sobre la lengua • Comunicación literaria	• Enfoque humanista y social • Enfoque constructivista • Enfoque comunicativo del lenguaje • Enfoque de desarrollo	• Información sobre aciertos y desaciertos para orientar la enseñanza • Evaluación de desempeños (indicadores de logro) • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
Guatemala	Comunicación y Lenguaje: • Escuchar, hablar y actitudes comunicativas • Leer, escribir, creación y producción comunicativa	• Enfoque sociocultural del lenguaje • Enfoque comunicativo-textual del lenguaje	• Valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje • Reflexión sobre la planificación y su ejecución • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
Honduras	Español: • Lengua oral • Lectura • Escritura • Reflexión sobre la lengua	• Enfoque constructivista del aprendizaje • Desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (enfoque comunicativo) • Respeto a la diversidad lingüística	• Evaluación de la competencia oral y escrita en diversos contextos • Evaluación sobre la reflexión sobre la lengua

Quadro 11: Análise curricular linguagem de terceiro e sexto ano do ensino fundamental

Continuação

Pais	Dimensión disciplinar	Dimensión pedagógica	Dimensión evaluativa
Perú	Área de Comunicación que se organiza en tres competencias: • Comunicación oral • Lectura • Escritura	• Enfoque comunicativo del lenguaje • Enfoque socioconstructivista • Enfoque curricular por competencias • Usos lingüísticos en las manifestaciones literarias • Impacto de las TIC	• Comunicación y reflexión constante sobre resultados de aprendizaje • Evaluación progresiva de competencias a partir de estándares
República Dominicana	Trabajo de competencias a partir de textos funcionales y literarios en bloques: • Reconoce características de la situación de comunicación • Identifica modos de organización textual oral y escrita • Utiliza diversos códigos de comunicación (braille, lengua de señas) y lenguajes (artístico, corporal) • Autorregula su proceso de comunicación • Utiliza TIC de manera efectiva	• Enfoque constructivista • Desarrollo de la competencia comunicativa • Enfoque curricular por competencias	• Guía para que los actores del proceso educativo cuenten con evidencias sobre eficacia de la enseñanza y calidad de los aprendizajes • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa • Estrategias: observación, registro anecdótico, mapas conceptuales, portafolios, diarios reflexivos, debates, entrevistas, resolución de problemas, etcétera
Uruguay	Área de Lenguas organizada en contenidos de enseñanza asociados a organizaciones textuales específicas (narración, explicación o persuasión): • Oralidad • Lectura • Escritura	• Ideas de escalonamiento (adaptación del conocimiento a la edad del niño) y penetrabilidad (profundidad de la materia pedagógica)	• Herramienta para obtención de Información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje • Trabajo reflexivo y con autonomía del docente
Venezuela (República Bolivariana de)	Lenguaje, Comunicación y Cultura: • Comunicación y Lenguaje (proceso de comunicación y tipologías textuales) • Lenguaje artístico • Énfasis en interculturalidad relacionada con lenguas indígenas y manifestaciones artísticas, comprensión crítica de mensajes publicitarios y uso de TIC	• Enfoque constructivista del aprendizaje • Enfoque comunicativo del lenguaje (dominio en contexto histórico, social y cultural) • Valoración de Interculturalidad y diversidad cultural y étnica	• Permite apreciar y registrar el proceso de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes • Actividad continua, sistemática e Integral, cooperativa, participativa y democrática • Considera circunstancias sociohistóricas de la enseñanza-aprendizaje y diferencias individuales

Quadro 11: Análise curricular linguagem de terceiro e sexto ano do ensino fundamental

Conclusão

Pais	Dimensión disciplinar	Dimensión pedagógica	Dimensión evaluativa
México	Área de Lenguaje organizada en proyectos que incluyen los siguientes aspectos²⁵: • Comprensión e Interpretación de textos • Producción de textos • Búsqueda de Información • Propiedades y tipos de textos • Sistema de escritura y ortografía • Aspectos sintácticos y semánticos	• Enfoque del lenguaje como práctica social • Aportes de la psicolingüística, sociolingüística y psicología constructivista²⁶	• Conocimiento del dominio de los aprendizajes curriculares para la mejora educativa • Basada en aprendizajes esperados del currículo • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
Nicaragua	Lengua y Literatura: • Expresión escrita • Comprensión lectora • Expresión oral • Comprensión oral	• Educación para la vida (aprender a ser, conocer, hacer y convivir) • Enfoque constructivista del aprendizaje • Enfoque comunicativo funcional del lenguaje	• Recolección de evidencia para establecer logros que permiten emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar la enseñanza • Procedimientos de evaluación referidos al ámbito valorico, actitudinal o procedimental
Panamá	Español: • Comunicación oral y escrita • Estructura de la lengua (clases gramaticales y estructura de la oración) • Comprensión lectora • Apreciación y creación literaria	• Enfoque constructivista del aprendizaje • Aprendizaje Individual y en Interacción social • Enfoque comunicativo funcional del lenguaje • Enfoque curricular por competencias	• Parte del proceso de enseñanza y aprendizaje • Entrega evidencias de aprendizajes para tomar decisiones que los favorezcan • Evaluación de desempeños (Indicadores observables) • Procedimientos de evaluación auténtica (que asocien aprendizajes como útiles para su vida)
Paraguay	Área de Comunicación que comprende: Lengua materna, Segunda lengua (guaraní o castellano). Ejes: • Comprensión oral • Comprensión escrita • Expresión oral • Expresión escrita	• Desarrollo pensamiento crítico, reflexivo y productivo • Enfoque comunicativo funcional del lenguaje • Enfoque socioconstructivista • Enfoque curricular por competencias	• Obtención de datos del desarrollo de capacidades de los estudiantes • Diversos procedimientos cualitativos (portafolio, bitácora, registro, rúbricas, etcétera)

Fonte: UNESCO, ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, p. 30 – 33, 2020

Anexo I

Quadro 14: Resumo das mudanças nas abordagens de ensino da linguagem desde 1960

ENFOQUE	CARACTERÍSTICA	ANÁLISE
Gramatical	Gramática e palavras fora do contexto	Componentes da linguagem e exercícios sem significado
Situacional	Diálogos inventados em situações artificiais	Diálogos não naturais, orações escritas
Audiovisual e Audiolingual	Simulação de diálogos com apresentação de lâminas e gravações	Exercícios de imitação repetida de diálogos artificiais
Comunicativo	Textos autênticos e orações comunicativas, mas focalizada na gramática	Foco no significado da comunicação, mas também com conversações artificiais
Baseado em tarefas	Linguagem para realizar tarefas	Inconsistências nas relações da linguagem das tarefas; simulação de representação de papéis e tarefas
Baseado no gênero	Modelos autênticos de gêneros em contexto	Foco linguísticos nos componentes do gênero
Baseado no texto	Tipos de textos autênticos para experiência de textos em práticas sociais	Propósitos sociais de textos é focalizar para a análise do léxico gramática

Fonte: Mican, P. Review Text-Based Teaching: Theory and Practice, 2011, p. 16