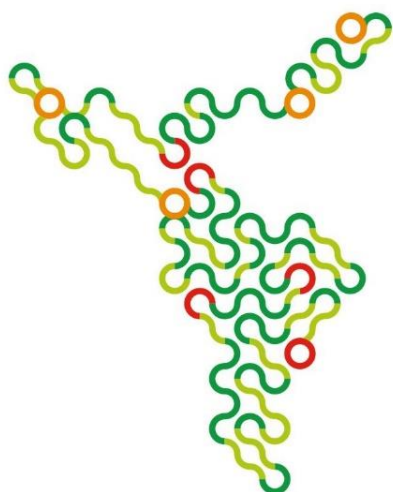


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



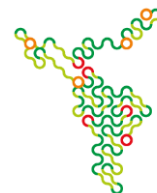
 Realização:



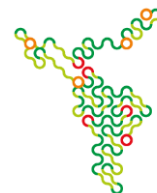
PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



ENSINO E APRENDIZAGEM DA (COMPREENSÃO EM) LEITURA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR – AVANÇOS E DESAFIOS



TRABALHOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DA CONSCIÊNCIA TEXTUAL.....	3
Patricia de Andrade Neves; Caroline Bernardes Borges; Danielle Baretta	
PROPÓSITOS E ESTRUTURAS DE GÊNERO DA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA LEITURA DE CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM.....	16
Carla Carine Gerhardt; Cristiane Fuzer	
COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: USO DE ESTRATÉGIAS DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS.....	29
Ana Paula Carvalho Schmidt; Sara Regina Scotta Cabral	



CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DA CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Patricia de Andrade Neves¹
Caroline Bernardes Borges²
Danielle Baretta³

Resumo: Nas últimas décadas, o estudo da consciência linguística e de seus diversos tipos vêm despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas como a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Educação, entre outras. Essas pesquisas sugerem que a eficácia do processo de leitura está relacionada à habilidade do indivíduo de refletir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Entre os diferentes tipos de consciência linguística, a consciência textual, definida como um monitoramento intencional do usuário da língua sobre o texto, considerando suas propriedades e não seus usos (Gombert, 1992, p.112), tem se tornado um profícuo campo de estudo, uma vez que, ainda são poucas as pesquisas sobre esse tema. Nesse sentido, dada a relativa escassez de estudos com consciência textual no Brasil, elaborou-se um instrumento para medi-la, tendo como foco a coerência textual que se dá na manutenção e progressão temática (Charolles, 1978, p.20). Para tanto, utilizou-se a fábula, um gênero textual de estrutura predominantemente narrativa (Adam, 2011, p.205) como ponto de partida para as questões. Desse modo, o objetivo deste artigo é a apresentação e a análise do referido instrumento, destinado a alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Após a apresentação do instrumento, cada questão é analisada sob o viés dos estudos citados, de modo a contribuir com uma ferramenta para os professores que favorece o conhecimento da situação de consciência textual de seus alunos.

Palavras-chave: Consciência Textual. Coerência. Instrumento

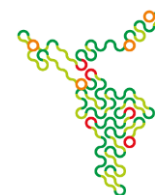
Considerations about the elaboration of a textual awareness instrument of verification

Astract: In the last decades, the study of the linguistic conscience and its diverse types have been attracting the interest of researchers from different areas such as Psycholinguistics, Cognitive Psychology, Education, among others. These researches suggest that the effectiveness of the reading process is related to the individual's ability to reflect on their own language skills. Among the different types of linguistic consciousness, the textual consciousness, defined as intentional monitoring of the

¹ Doutoranda do Programa de Pós – Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil.

² Doutoranda do Programa de Pós – Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil.

³ Doutoranda do Programa de Pós – Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil.



language user about the text, considering its properties and not its uses (Gombert, 1992, p.112), has become a profitable field of study, since there are still few researches on this topic. In this sense, given the relative scarcity of studies with textual awareness in Brazil, an instrument was developed to measure it, focusing on the textual coherence that occurs in the maintenance and thematic progression (Charolles, 1978, p.20). For this, the fable was used, a textual genre of predominantly narrative structure (Adam, 2011, p.205) as the starting point for the questions. Thus, the purpose of this article is the presentation and analysis of this instrument, intended for students in the 5th and 6th years of Elementary School. After the presentation of the instrument, each question is analyzed under the bias of the studies cited, in order to contribute with a tool for teachers that favors the knowledge of the situation of textual awareness of their students.

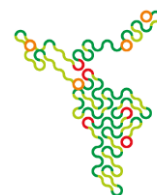
Keywords: Textual Consciousness. Coherence. Instrument

Introdução

A compreensão de um texto ocorre somente quando o leitor vai além da decodificação, desvendando o que está implícito, ou seja, o sentido construído pelos aspectos linguísticos do texto associados aos conhecimentos prévios e aos objetivos de leitura, o que possibilita a realização de inferências. Grande parte dos problemas detectados nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica ocorrem porque os alunos decodificam (quando decodificam) e não compreendem o sentido construído nos textos. Os aspectos temáticos são frequentemente trabalhados nas aulas de leitura e escrita, enquanto a exploração dos aspectos linguísticos do texto não recebe tanta atenção (Pereira, 2014, p.304)

Alguns tópicos estudados pela Psicolinguística podem servir de base para os professores reinventarem suas práticas e auxiliarem no desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. O desenvolvimento da consciência linguística – no caso deste trabalho, mais especificamente a consciência textual (Gombert, 1992, p.112) – com foco na coerência, por exemplo, pode auxiliar os alunos nesse processo. Compreender um texto envolve mais do que ler uma sequência de letras após a outra e, para isso, é fundamental a reflexão acerca de como os sentidos são construídos por meio das sequências narrativas (Adam, 2011, p.205).

Frente a tais considerações, este trabalho tem por objetivo propor um instrumento de verificação que mensure a consciência textual, com foco na coerência textual (Charolles, 1978, p.20) – focalizada, neste estudo, na manutenção e a progressão temática –, através de atividades elaboradas



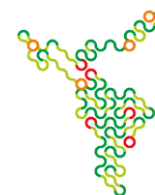
com base no gênero fábula, que é constituído por estrutura predominantemente narrativa (Adam, 2011, p.205). As atividades foram elaboradas para alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Além disso, outro objetivo do trabalho é apresentar a análise desse instrumento a partir dos preceitos teóricos que fundamentaram sua elaboração. Espera-se, dessa forma, contribuir também para o trabalho do professor, disponibilizando as atividades como ferramentas a serem utilizadas na sala de aula, além de servirem como modelo para a criação de outras atividades que auxiliem no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

O tipo textual narrativo e o gênero fábula: como o texto base das atividades é constituído

Os termos gênero e tipo textual, por vezes, são confundidos na escola, tanto pelos alunos como pelos próprios professores. Para entender como um texto é constituído e explorá-lo de forma adequada, é importante entender a diferença entre esses conceitos e a sua funcionalidade para a compreensão leitora. O tipo textual envolve constructos teóricos categorizados por propriedades linguísticas específicas e constitui determinada sequência de enunciados dominantes, caracterizados por um conjunto de aspectos lexicais de relações lógicas e de tempo verbal. O termo gênero textual, por outro lado, está relacionado aos textos que fazem parte do nosso cotidiano e possuem formas relativamente estáveis, apresentando características relacionadas ao conteúdo, às propriedades funcionais, à composição característica e ao estilo (Marcuschi, 2003, p.78).

Frente a esses conceitos, nota-se que a fábula, por exemplo, constitui um gênero que possui determinada forma e características linguísticas e composicionais específicas. Uma das características marcantes da fábula é sua estrutura narrativa dominante, ou seja, a fábula possui o tipo textual narrativo, o que faz com que seja um dos gêneros mais presentes na sala de aula durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque o ato de narrar histórias está relacionado marcadamente à infância, momento em que os contos de fada e as narrativas infantis de modo geral são os textos com os quais as crianças têm maior contato, tanto através da leitura como através da oralidade.

Desse modo, percebe-se que os alunos de 5º e 6º anos são bastante familiarizados com esse gênero, dispondo, portanto, de um amplo conhecimento prévio acerca de sua composição, mesmo que não conscientemente. O gênero fábula possui como características o narrador do tipo onisciente



(que esclarece fatos e relações); a moral no final da história, que sempre possibilita a reflexão pelo viés educativo (um dos aspectos que torna o gênero atrativo); a narrativa breve, sem muitos detalhes, tornando o texto mais objetivo; o simbolismo, que auxilia a fácil assimilação pelos leitores; os personagens serem animais, geralmente, cujas ações e atitudes são iguais às dos seres humanos; e, ainda, seu caráter distrativo e reflexivo, possibilitando o entretenimento (Rojo, 2000, p.120).

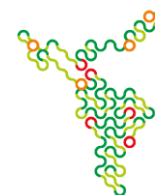
O tipo textual narrativo é composto por um conjunto de signos que se movem de forma temporal e que funcionam também imagens, no caso dos textos não verbais (Squire, 2005, p.15). Os textos narrativos possuem uma estrutura hierárquica, sendo constituídos por um número determinado de sequências. De acordo com o autor (Adam, 2011, p.205), para que o texto tenha um alto grau de narrativização, o texto deve ser constituído por cinco proposições essenciais: Pn1 - situação inicial (antecede o processo), Pn2 - nó (parte inicial do processo), Pn3 - avaliação (o percurso do processo), Pn4 - desenlace (final do processo) e Pn5 - situação final (após o processo).

Se não houver as cinco proposições presentes na narrativa, essa será considerada com baixo grau de narrativização, o que a caracteriza como enumerações de ações somente. O autor (Adam, 2011, p.205) destaca que duas proposições são opcionais: Pn0 - abertura do texto (resumo ou prefácio) e Pn6 – encerramento do texto. Além disso, a narrativa possui outros determinados elementos característicos de seu gênero, tais como narrador, enredo, espaço, tempo e personagens. Necessita da ordem cronológica e lógica para ser um texto coerente, além de exigir uma mudança do estado inicial para o estado final, através do clímax, resultado na conclusão do texto.

Entender as características de um gênero e de um tipo textual pode auxiliar no processo de desenvolvimento da compreensão leitora, daí a importância dos estudos relacionados ao assunto, incluindo aqueles referentes às sequências narrativas dominantes. Além disso, esse entendimento facilita o trabalho do professor, que saberá escolher os textos mais adequados em função do que pretende desenvolver em sala de aula.

A consciência textual e a coerência textual

A consciência metalinguística é um importante aspecto da compreensão leitora, pois através dela há a reflexão sobre os aspectos primários das atividades linguísticas. Essa encontra-se



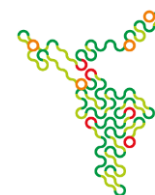
subdividida em: consciência fonológica (habilidade de segmentar, analisar e manipular intencionalmente sons que compõem a fala); consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas); consciência sintática (habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical e os elementos linguísticos das sentenças); consciência pragmática (habilidade de refletir sobre o uso da língua) e consciência textual (habilidade de refletir a respeito do texto), segundo o autor (Gombert, 1992, p.112).

A consciência textual, cujo instrumento de verificação enfoca, volta a atenção do leitor para o texto de forma consciente, considerando aspectos como a estrutura (traços que definem o tipo textual), a coerência (relações do conteúdo), a coesão (contribuição para a amarração do texto) e a consciência procedimental (os procedimentos que o leitor se utiliza para compreender o texto). Outros fenômenos da língua também fazem parte dessa consciência, por exemplo, capacidade de monitoramento da leitura, a metacompreensão, a escrita de textos, a revisão e a manipulação de partes do texto.

Dentre os aspectos que compõem a consciência textual, o presente artigo aborda no instrumento de verificação a metacompreensão (verbalização e ou escrita consciente dos critérios utilizados em determinadas atividades do instrumento) e a coerência textual. A compreensão leitora (Guterman, 2003, p.10) depende da metacompreensão, ou seja, do autoconhecimento do aluno para monitorar a própria compreensão e identificar quando não compreendeu o conteúdo lido.

Um texto coerente possui ideias conectadas, já que a monitoração da coerência ocorre ao se detectarem contradições através de novas informações ou informações que o sujeito possui de forma explícita ou implícita no texto (Gombert, 1992, p.114). Sendo assim, faz-se necessário comparar os dados extralinguísticos com o que é fornecido pela mensagem do texto. As autoras (Ferreira e Dias, 2004, p.440) afirmam que o leitor interpreta e atribui coerência ao texto através do processo inferencial, pois os sentidos são produzidos através da interação entre o leitor e o texto. Esses sentidos são organizados e relacionados com as partes textuais e o contexto. Conforme os autores (Koch e Travaglia, 2003, p.124), a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução e na situação comunicativa entre os usuários.

Segundo o autor (Charolles, 1978, p.20), a coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas com o entorno do texto e realiza-se por meio de quatro metarregras,



dentre elas destacam-se: metarregra de manutenção temática (para que haja coerência é necessário que ocorra repetição, lançando mão de recursos como pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferência, ou seja, o texto deve girar em torno de um eixo temático) e metarregra de progressão temática (mesmo com o tema devendo ser mantido, a progressão deste se faz necessária, o texto deve progredir, avançar, se desenvolver, evitando que seja repetitivo). O instrumento de verificação aqui analisado utiliza duas metarregras (manutenção e progressão temática), elucidadas pelo autor (Charolles, 1978, p.20), na verificação da coerência e, por conseguinte, da consciência textual no gênero fábula.

Metodologia

A fábula foi o gênero textual escolhido, pois ela é trabalhada durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim espera-se que os alunos tenham um amplo conhecimento prévio. O “O Leão e o Rato” de Jean de La Fontaine foi a fábula escolhida e, para ela, cinco questões foram elaboradas, obtendo-se um instrumento de verificação da consciência textual no aspecto da coerência em duas metaregras propostas pelo autor (Charolles, 1978, p.20): progressão e manutenção temática, destinadas a estudantes do 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental. Além de um protocolo verbal escrito para verificar a metacompreensão ao final de cada questão. Segundo o autor (Cohen, 1987, p. 90), os protocolos verbais se categorizam em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. O protocolo verbal que foi utilizado no instrumento de verificação é do tipo auto-relatório, pois refere-se à situação em que o leitor narra e descreve seu comportamento no que se refere à leitura de textos, revelando possivelmente como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura.

As cinco questões que compõem o instrumento de verificação estão organizadas da seguinte forma: a primeira, a segunda e a terceira abordam a manutenção temática e a quarta e a quinta, a progressão temática. Tendo em vista esses aspectos, primeiramente é realizada a análise do texto selecionado, com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. Após, são propostas as cinco questões referentes à fábula selecionada e, por fim, é feita uma descrição de como essas



questões pretendem, no formato de um instrumento de verificação, examinar o nível de consciência textual desses alunos no aspecto da coerência (progressão e manutenção temática).

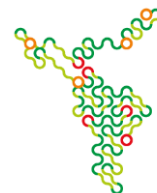
Análise do texto

A progressão temática se caracteriza pela ordenação temporal. A partir das cinco proposições narrativas (Adam, 2011, p.205), a fábula “O Leão e o Rato” está organizada da seguinte forma:

Pn1	Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para engoli-lo. – Perdoa-me! – gritou o ratinho – Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim? O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.
Pn2	Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.
Pn3	Nisto, apareceu o ratinho.
Pn4	Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.
Pn5	E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.
PnΩ	Moral da história: Não devemos subestimar os outros.

Elaborado pelas autoras (2018).

A fábula apresenta as cinco proposições narrativas (Adam, 2011, p.205). De forma resumida, a situação inicial (Pn1) refere-se ao momento em que o leão captura o ratinho, mas o liberta; o nó (Pn2), a quando o leão cai em uma armadilha; a reação (Pn3), ao aparecimento do ratinho; o desenlace (Pn4), a quando o ratinho rói as cordas que prendem o leão; a situação final (Pn5), à conclusão de que



o ratinho acaba salvando o Rei dos Animais; e, por fim, PnΩ, referente à moral da história, a qual se configura em um encerramento que não se insere diretamente na narrativa, mas que agrega uma avaliação final ao fato narrado.

Instrumento de verificação da coerência

Nesta subseção, é mostrado o instrumento de verificação da coerência para a contemplação dos tópicos linguísticos citados anteriormente:

- Agora você vai ler uma fábula do Jean de La Fontaine¹; leia com atenção:

Certo dia estava um leão a dormir a sesta, definição de sesta: breve cochilada após o almoço; repouso após o almoço, geralmente no início da tarde; quando um ratinho começou a correr por cima dele. O leão, grande mamífero carnívoro da família dos felídeos, dotado de ampla juba (o macho), adstrito atualmente às savanas da África, depois de ter existido no Oriente Próximo e até na Europa, acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para engoli-lo. Processo que conduz alimentos, saliva e líquidos, da boca ao estômago, passando pela faringe e pelo esôfago.

– Perdoa-me! – gritou o ratinho – Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?

O leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.

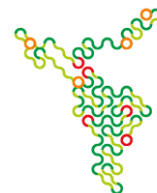
Dias depois o leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.

Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

- Agora que você leu a fábula, responda às questões:

¹ LA FOUNTAINE, Jean de. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/ODEwNDAw/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.



1- Há três frases nessa fábula que não fazem parte do texto, sublinhe-as no texto.

Por que você sublinhou essas três frases? Como pensou para responder? Justifique.

2- Marque a alternativa que contém o título mais adequado para a fábula:

- a) O rato e as cordas c) O leão e o rato
b) O leão e o rei d) O leão e os caçadores

Por que você escolheu essa alternativa? Como pensou para responder? Justifique.

3- Marque a alternativa que contém a moral mais adequada para a fábula:

- a) Quem ama o feio, bonito lhe parece. c) Não devemos subestimar os outros.
b) Falar é fácil, fazer é que é difícil. d) Cuidado com quem muito elogia.

Por que você escolheu essa alternativa? Como pensou para responder? Justifique.

4- Numere os fatos da história em ordem cronológica:

- () O leão caiu em uma armadilha feita pelos caçadores. () O leão estava dormindo.
() O ratinho salvou o leão. () O leão ia comer o ratinho, mas o deixou escapar.
() O ratinho passou por cima do leão e o acordou.

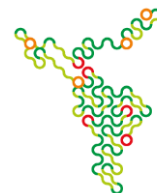
Por que você escolheu essa ordem? Como pensou para responder? Justifique.

5- Leia o seguinte trecho da fábula: “Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.”. A partir desse trecho, elabore um novo desfecho para a história:

Por que você escolheu esse desfecho? Como pensou para elaborá-lo? Justifique.

Análise do instrumento de verificação

Nesta subseção serão analisadas as cinco questões que contemplam os tópicos linguísticos citados anteriormente.

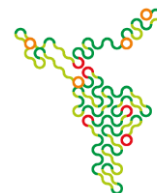


- **Questões 1, 2 e 3**

Essas três questões referem-se à manutenção temática da fábula “O leão e o Rato”. O aluno deve localizar na primeira questão três frases que não fazem parte do texto. Essas frases fazem parte de um tipo textual expositivo e de um gênero científico. Na segunda questão, o aluno deve escolher a alternativa, entre quatro opções, que contém o título mais adequado para a fábula. Por fim, na terceira questão o aluno deve escolher a alternativa, entre quatro opções, que contém a moral mais adequada para a fábula. Dessa forma, à medida que o aluno identifica as frases que não fazem parte do texto, escolhe o título e a moral adequadas, ele precisa pensar sobre o eixo temático da fábula e faz uma sumarização da “unidade temática” do texto. Como destaca o autor (Charolles, 1978, p.20), a manutenção do tema é uma das metarregras que garantem o estabelecimento da coerência do texto e, portanto, deve ser utilizada. Ademais, ao responder ao protocolo verbal escrito do tipo auto-relatório, que está presente ao final de todas as questões, para verificar a metacompreensão do leitor, esse entendimento deve ficar explicitado.

- **Questões 4 e 5**

Essas duas questões referem-se à organização da sequência narrativa da fábula “O leão e o rato”, ou seja, à progressão temática. Na quarta questão o aluno deve numerar os fatos da história em ordem cronológica. Na quinta e última questão, a partir da leitura de um trecho da fábula, o aluno é solicitado a elaborar um novo desfecho para a narrativa. Dessa forma, à medida que o aluno realiza essas atividades ele precisa estar atento à progressão dos fatos para poder colocar os trechos da fábula na sequência correta e elaborar um novo desfecho coerente para a história, dando sequência às informações já dadas pela fábula e, ao mesmo tempo, respeitando as limitações temáticas e linguísticas impostas por ela conforme os pressupostos do autor (Charolles, 1978, p.20). Nessas questões também é desenvolvida a metacompreensão (Guterman, 2003, p.10) a partir da explicação que o aluno deve dar a respeito de como pensou para resolver a atividade.



Considerações finais

Tendo este artigo a finalidade de elaborar um instrumento de verificação da consciência textual no aspecto da coerência, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, através do gênero fábula e do tipo textual narrativo, para embasá-lo, realizaram-se estudos teóricos sobre o tipo textual narrativo (Adam, 2011. p. 205), o gênero fábula (Rojo, 2000, p.120), a compreensão leitora, a consciência textual (Gombert, 1992, p.114) e a coerência textual (manutenção temática, progressão temática, ausência de contradição interna e relação com o mundo), proposta pelo autor (Charolles, 1978, p.20).

Como visto, um conjunto de signos que podem se mover de forma temporal e que podem operar inclusive em imagens compõem o tipo textual narrativo, sendo esse, de acordo com Adam (2011), constituído por cinco proposições essenciais. Além disso, constatou-se que o gênero fábula possui o tipo textual narrativo, sendo esse gênero trabalhado amplamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrendo, dessa forma, um conhecimento prévio satisfatório por parte dos alunos. Decorre disso a escolha de tal gênero para compor as atividades

O leitor, por sua vez, precisa fazer uma leitura que vá além do que está explícito, pois o implícito é essencial para a compreensão leitora. Falou-se que ao se trabalhar com os tópicos linguísticos, como por exemplo, a consciência textual com foco na coerência, há o auxílio ao aluno na interpretação de um texto específico. Sobre a consciência textual, constatou-se que esse tipo de consciência faz com que o leitor volte a sua atenção para o texto conscientemente, considerando diversos aspectos como, por exemplo, a coerência (que permite que o texto possua ideias conectadas). Na detecção de contradições no texto há a monitoração da coerência, que se realiza através de quatro metarregras (Charolles, 1978, p.20).

Sendo assim, através dos tópicos linguísticos explicitados anteriormente e tendo como ponto de partida o cenário educacional nacional, buscou-se fazer uma interface entre o gênero textual fábula e a consciência textual que se dá no nível da coerência. Portanto, através dessa interface, foi elaborado um instrumento de verificação que possa ser aplicado com alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de que se verifique o nível de conhecimento dos tópicos linguísticos elucidados anteriormente, possibilitando que o professor tenha uma ferramenta que oportunize o conhecimento



da situação de consciência textual de seus alunos e, possivelmente, indique caminhos para amenizar as falhas em leitura e compreensão apresentadas por eles.

Referências

ADAM, Jean Michel. **Le textenarratif**. 1. ed. Paris: Nathan, 1985.

ADAM, Jean Michel. **A Língua Textual**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

CHAROLLES, Michel. **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**. 1. ed. Paris: Langue Française, 1978.

COHEN, Andrew D. Using verbal reports in research on language learning. In: FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Org.). **Introspection in second language research**. Cleverdon: Multilingual Matters, 1987. p.82-95.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004

FLÔRES, Onici Claro. **Linhas e entrelinhas: leituras na sala de aula**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

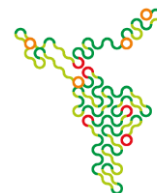
GOMBERT, Jean - Emile. **Metalinguistic development**. 1. ed. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GUTERMAN, Eva. **Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance**. **Learning and Instruction**. Research Gate, 2003.

Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/248498221_Integrating_written_metacognitive_awareness_guidance_as_a_psychological_tool_to_improve_student_performance>. Acesso em: 01 mai. 2018

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

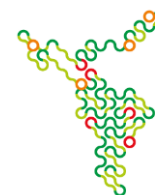


MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Consciência textual nas relações entre leitura e escrita**. Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <
<https://drive.google.com/file/d/0B0BzcWVyuWkVVklBdkIwQ1dTWXc/view> >. Acesso em: 10 mar. 2018

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2001.

SQUIRE, Corinne. **Reading narratives**. SageJournals, 2005. Disponível em: <
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0533316405049373> >. Acesso em: 05 mai. 2018



PROPÓSITOS E ESTRUTURAS DE GÊNERO DA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA LEITURA DE CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM

Carla Carine Gerhardt¹
Cristiane Fuzer²

Resumo: o objetivo deste trabalho é verificar, a partir da análise de funções léxico-gramaticais que realizam o contexto, se dois contos dos irmãos Grimm possuem o mesmo propósito social e Estrutura Esquemática de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008). Para isso, como pressupostos teóricos, são utilizadas a abordagem Sistêmico-Funcional de gêneros (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e alguns subsídios da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os resultados evidenciaram que as duas histórias, chamadas igualmente de conto, representam gêneros distintos (narrativa e *exemplum*) conforme a abordagem Sistêmico-Funcional, pois possuem diferentes propósitos e estruturas esquemáticas (identificadas pela análise linguística). Sugere-se que esses aspectos devam ser mobilizados aos alunos pelos professores, em aulas de língua, pois a consciência linguística e contextual, além de tornar significativa a aprendizagem de aspectos gramaticais, insere o estudante num processo de construção de autonomia linguística em situações de uso.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Gênero Textual. Estórias.

Purposes and Genre Structures of the Systemic-Functional Perspective in the Reading of Grimm's Stories

Abstract: the objective of this work is to verify, from the analysis of grammatical lexical functions that perform the context, if two stories of the Grimm brothers have the same social purpose and Schematic Structure of Genre (MARTIN; ROSE, 2008). For this, as theoretical presuppositions, the Systemic-Functional approach of genders (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) and some subsidies of the Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) are used. The results showed that the two stories, also called stories, represent distinct genres (narrative and *exemplum*) according to the systemic-functional approach, since they have different purposes and schematic structures (identified by linguistic analysis). It is suggested that these aspects should be mobilized to the students by the teachers in language classes, because the linguistic and contextual awareness, besides making significant the learning of grammatical aspects, inserts the student in a process of construction of linguistic autonomy in situations of use.

Keywords: Middle School. Portuguese language. Textual Genre. Stories.

¹ Aluna do Doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

² Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.



Introdução

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam conteúdos curriculares comuns a serem ensinados na Educação Básica. Os PCNs para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) orientam o ensino e a aprendizagem de aspectos da língua a partir de gêneros textuais. Esses aspectos são ensinados aos estudantes, algumas vezes, a partir da análise de textos, sem mencionar, contudo, a noção de gêneros ou considerar o propósito comunicativo dos textos, ou até mesmo, como revela Travaglia (2009), por exemplos isolados de uso da língua, sem utilizar textos para exemplificá-la. Esse modelo dificulta o processo de ensino contextualizado da língua, que possibilita ao estudante munir-se de subsídios linguísticos, tornando-se linguisticamente autônomo nas mais diversas esferas da comunicação social.

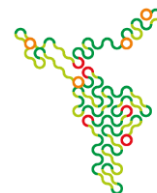
A abordagem de gêneros da perspectiva sistêmico-funcional traz contribuições aos estudos da linguagem em contexto escolar, pois, a partir dela, é possível explicar o funcionamento da língua nos textos, por meio da análise de itens léxico-gramaticais que realizam os sistemas linguísticos, o contexto e propósito social dos gêneros.

Hyland (2004) expõe os benefícios da explicitação que aspectos linguísticos descritos pela teoria sistêmico-funcional fornecem à identificação e ao entendimento do contexto em instanciações de gênero:

[...] esta explicitude dá aos professores e alunos algo para alcançarem, uma 'pedagogia visível' que deixa claro o que é para ser aprendido, ao invés de confiar em métodos indutivos de acerto ou erro, segundo os quais se espera que os alunos adquiram os gêneros de que precisam a partir da crescente experiência de repetição ou anotações do professor¹ (HYLAND, 2004, p. 11).

Especificamente sobre gêneros, o autor aponta que os estudantes, para ler e escrever adequadamente um texto, precisam conhecer como o contexto em que será usado, a organização típica e os padrões léxico-gramaticais usados para expressar seus significados (HYLAND, 2004). Desse

¹ No original: "This explicitness gives teachers and learners something to shoot for, a "visible pedagogy" that makes clear what is to be learned rather than relying on hit-or-miss inductive methods where by learners are expected to acquire the genres they need from the growing experience of repetition or the teacher's notes".



modo, a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), há a análise explícita da gramática que contribui para realização e descrição do contexto, e vice-versa.

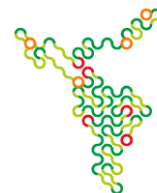
O trabalho de aplicação de pressupostos da LSF em gêneros tem sido desenvolvido desde a década de 80 e, atualmente, é subsidiado pela Teoria de Registro e Gênero de Martin e Eggins (2012), somado aos estudos de gênero de pesquisadores australianos, como Martin e Rose (2008), Christiene Derewianka (2008), Rose e Martin (2012), dentre muitos outros. Neste último, depois de estudos realizados durante 30 anos, os autores propuseram, pelo projeto Learning to Write, Reading to Learn (ROSE; MARTIN, 2012), uma abordagem para pesquisas e descrições de gêneros usados no ensino, cujos resultados subsidiam a Pedagogia de Gêneros, a qual se organiza a partir do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Essa abordagem foi utilizada nos últimos anos pelos linguistas australianos para o fim específico de construir um modelo de linguagem do contexto social de professores em aulas de escrita, os quais poderiam usar o modelo para planejar, executar e avaliar seus planos de aula. O objetivo desse modelo é “tornar o ensino da linguagem explícito aos estudantes”² (ROSE; MARTIN, 2012, p. 46), tendo em mente que qualquer conteúdo, de qualquer disciplina do currículo escolar, é mediado pela linguagem.

No Brasil, estudos sobre os gêneros na perspectiva Sistêmico-Funcional vêm sendo desenvolvidos em função do projeto SAL (Sistêmica Ambientes e Linguagens), que envolve pesquisadores e linguistas de todo o Brasil. Inicialmente, estão sendo mapeados gêneros que circulam no contexto escolar, sobretudo em Livros Didáticos. A seleção do contexto escolar para análise de gênero no grupo é motivada, dentre outros, pelas atividades do projeto de ensino e extensão “Ateliê de Textos” (GAP/ CAL, 040190, FUZER, 2011/ 2016) coordenado pela professora orientadora Cristiane Fuzer e desenvolvido em Santa Maria – RS, por intermédio da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto aplica os pressupostos de gêneros da escola australiana a alunos da Educação Básica a partir da execução do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2012).

O mapeamento de gêneros desenvolvido pelo grupo SAL, em território nacional, envolve, dessa forma, análise de recursos linguísticos (semântico-discursivos, léxico-gramaticais) e

² No original: “to make the teaching of language explicit”.



contextuais para identificação da Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) e do propósito social dos textos coletados, reconhecendo-se, assim, o gênero que cada texto instancia.

O presente trabalho está associado então ao projeto SAL, ao projeto-guarda-chuva “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional” (GAP/CAL nº 037375), da segunda autora, e à pesquisa de Mestrado já concluída da primeira autora (GERHARDT, 2017), vinculado ao projeto guarda-chuva. Foram selecionados dois contos dos irmãos Grimm para análise de funções léxico-gramaticais, que realizam o contexto, para verificação do propósito dos textos e identificação da EEG, conforme a perspectiva Sistêmico-Funcional.

Em estudos prévios, Gerhardt (2017) identificou que estórias, segundo a perspectiva Sistêmico-Funcional (MARTIN; ROSE, 2012), são denominados em Livros Didáticos (LDs), pelos seus organizadores, dentre outros nomes, de contos. Isso ocorre porque os LDs de Língua Portuguesa organizam-se conforme outras perspectivas linguísticas, também vindas do exterior, as quais norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). São a Escola de Genebra (BRONCKART, 1999; SCHNEWLY, 1994) e a Nova Retórica, ou sociorretórica (MILLER, 1994; BAZERMAN, 1994). Nessas perspectivas, gênero é tomado como um megainstrumento para agir socialmente ou como *frames* da ação social, respectivamente. Assim, na atual conjuntura educacional brasileira, gêneros são apresentados aos alunos como formas de ação social. Alguns exemplos são conto, fábula, mito, piada, notícia, artigo de opinião, receita, manual de instruções, etc. Não há uma organização em famílias que compartilham propósitos ou estruturas semelhantes, como na LSF, mas uma distinção entre gêneros orais e escritos, por exemplo.

Assim, foram selecionados contos porque, conforme pesquisas prévias, são gêneros que podem ser trabalhados na escola e que se aproximam da família das estórias na perspectiva Sistêmico-Funcional. A escolha dos irmãos Grimm deve-se também a estudos anteriores, desenvolvidos no projeto “Ateliê de Textos”, em que foram analisados, como pesquisa inicial, alguns aspectos do contexto dos autores e funções léxico-gramaticais que realizam esse contexto.

O objetivo deste trabalho, portanto, é identificar e analisar o propósito social e a EEG de dois contos dos irmãos Grimm, a partir de pressupostos de gêneros da perspectiva Sistêmico-Funcional. A seguir, são apresentados de forma mais detalhada o referencial teórico que norteia a pesquisa, a metodologia e os resultados.



Referencial Teórico

Na Linguística Sistêmico-Funcional, gênero é definido como “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais”³ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Os gêneros são organizados em famílias, a partir de um propósito mais amplo, como envolver o leitor, no caso da família das estórias, e avaliar, no caso da família dos argumentos. Cada família, por sua vez, abriga gêneros com propósitos específicos. Na família das estórias⁴, por exemplo, aparecem os gêneros relato, narrativa, notícia, episódio e *exemplum* (conhecido no Brasil como fábula).

Sobre a família das estórias, Rose (2014) faz algumas explicações sobre o propósito e etapas dos gêneros, explicitando, por exemplo, que “episódios e *exempla* diferem das narrativas porque eles não têm resolução”. (p.6), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Gêneros da família das estórias

O propósito de um **relato** é contar uma série de eventos, de modo que suas etapas incluem uma **Orientação** e **Registro** de eventos.

O propósito de uma **narrativa** é, para os personagens centrais, resolver uma complicação, por isso as suas etapas incluem **Orientação**, **Complicação** e **Resolução**. Também há geralmente uma avaliação após a complicação, que expressa os sentimentos dos personagens sobre o que aconteceu.

O propósito de um **episódio** é compartilhar sentimentos sobre um evento complicando, que não está resolvido. As etapas de um episódio incluem **Orientação**, **Complicação** e **Avaliação**, que avalia os sentimentos do narrador sobre o que aconteceu (embora a avaliação pode ser deixada implícita).

O propósito de um **exemplum** é julgar o caráter ou comportamento de uma pessoa. Suas etapas também incluem **Orientação**, **Complicação** e **Avaliação**, mas esta avalia caráter ou comportamento da pessoa. Episódios e *exempla* diferem das narrativas porque eles não têm resolução. Mas eles são tão comuns como narrativas.

O propósito de uma **notícia** é relatar ângulos em um evento interessante. As notícias não são sequenciadas no tempo. Em vez disso, notícias começam com um parágrafo de **Lead** que resume a estória, e, em seguida, volta a ela a partir de vários **Ângulos**.

Fonte: traduzido e adaptado de Rose (2013, p. 6).

³ No original: “staged, goal oriented social processes”.

⁴ Os autores utilizam o termo estórias para se referir aos textos cujo propósito é envolver o leitor, e história para os textos cujo propósito é relatar fatos históricos e/ ou biográficos.



Rothery e Stenglin (2000) apresentam que todos os gêneros da família das histórias apresentam a mesma etapa inicial, a Orientação, e que são as “etapas intermediárias”⁵ (p. 238) que definem os gêneros. Segundo Martin e Rose (2008), a história apresenta uma sequência de atividades esperadas, em que, por exemplo, personagens e lugares são apresentados em um fluxo natural de eventos. Contudo, nos gêneros em que a etapa Orientação é usada, essa expectativa é interrompida e o que distingue um gênero do outro, no critério estrutural, é a natureza dessa interrupção e como ela é respondida.

Ademais, Martin e Rose (2008) e Rose (2013) apontam fases para caracterização dos gêneros da família das histórias (Quadro 1). Essas fases são mais maleáveis e podem aparecer de forma aleatória em qualquer gênero da família, ao contrário das etapas, que são fixas em cada gênero.

Quadro 1 – Fases em histórias

Fases	Funções
cenário	Apresenta o contexto (identidades, atividades, espaços)
descrição	Evoca o contexto (traz à luz lembranças e respostas emocionais)
eventos	Sucessão de eventos
efeito	Resultado material
reação	Resultado de comportamento e/ou atitude
problema	Tensão criada por contraexpectativa (“mas”)
solução	Fim da tensão criada por contraexpectativa
comentário	Introdução do comentário do narrador
reflexão	Introdução dos pensamentos dos participantes

Fonte: traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008, p. 82).

Rose (2013) explica que “tipos de fases dependem do gênero do texto, bem como o seu campo, o que está em causa no texto. Etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como ela se desenrola dentro dessa estrutura global” (p. 5). Verifica-se, portanto, que as fases estabelecem etapas, as quais determinam o gênero que, por sua vez, destaca a família.

⁵ “midlle stages”.



O *corpus* da presente pesquisa foi analisado conforme dois sistemas semântico-discursivos: a ideação e a avaliatividade (MARTIN, 1992). A ideação se realiza, no estrato léxico-gramatical da linguagem, pelas funções de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), as quais também realizam a avaliatividade⁶ (MARTIN; WHITE, 2005). As funções de transitividade, que possibilitam análise de representações de experiências no nível da oração, são: processos, participantes e circunstâncias. Os processos podem ser materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais ou existenciais. Os participantes variam e estão associados aos processos, podendo ser Ator, Meta, Experienciador, Fenômeno, Portador, Atributo, Comportante e Existente, por exemplo. As circunstâncias podem ser de diversos tipos, como de localização no tempo e/ ou espaço, etc. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) apresenta três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. Neste trabalho, são analisadas as categorias da Atitude: o Afeto, o Julgamento e a Apreciação. O Afeto “trata de recursos para interpretar reações emocionais” (p. 35), o Julgamento concerne aos “recursos para avaliar o comportamento de acordo com vários princípios normativos” (p.35) e a Apreciação “olha recursos para construir o valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semiose” (p.35). Sobre o Sistema de Avaliatividade, Martin e Rose (2008) pressupõem subsistemas da Atitude para cada gênero (Quadro 2).

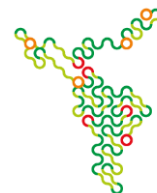
Quadro 2 – Subsistemas de Atitude em Gêneros

INSTÂNCIA	EXPERIÊNCIA	RESPOSTA	EXPERIÊNCIA	ATITUDE
Relato	Recordação	[prosódica]	-	Variável
Episódio	Evento Marcante	Reação	-	Afeto
<i>Exemplum</i>	Incidente	Interpretação	-	Julgamento
Observação	Descrição de Evento	Comentário	-	Apreciação
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	Variável

Fonte: Martin e Rose (2008, p.53)

Na sequência, é apresentada a seção de metodologia, que envolve a constituição do *corpus* e os passos da análise.

⁶ A avaliatividade também se realiza, léxico-gramaticalmente, por funções de modo, polaridade e modalidade, as quais não são contempladas neste trabalho.



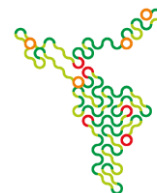
Metodologia

Para este trabalho, foram selecionados dois contos dos irmãos Grimm, “Os músicos de Bremen” e “O lobo e a raposa”, publicados no site www.grimmstories.com, com potencial de instanciação da família das estórias. Esses exemplares foram selecionados aleatoriamente de um conjunto dos autores, oferecido pelo site, em que todos os textos são nomeados de “conto”. Nosso objetivo é verificar se, mesmo com nomenclatura idêntica, os textos apresentam o mesmo propósito e EEG, ou seja, se instanciam o mesmo gênero na perspectiva sistêmico-funcional.

Para a identificação das etapas e fases que compunham os textos, como primeiro passo da investigação, foi realizada análise de funções léxico-gramaticais do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) que realizam os sistemas semântico-discursivos de ideação e Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). A realização de processos do sistema de transitividade e as recorrências de Atitude do sistema de avaliatividade em relação às etapas e fases foram essenciais para identificar o gênero e como estas se constituem a partir do olhar para a léxico-gramática. A partir desse resultado, foram descritas características comuns de realização dos sistemas mencionados nos textos analisados.

Resultados

“Os músicos de Bremen” é uma estória coletada da tradição oral camponesa da Alemanha do século XIX pelos filólogos irmãos Grimm (CANTON, 2009). Na estória, um burro, um cachorro, um gato e um galo foram desprezados pelos seus donos por estarem com idade avançada e não contribuírem mais com as atividades do lar e do campo. Na estrada, encontram-se e decidem migrar para Bremen, uma cidade do norte alemão, para ganhar a vida como músicos. No caminho, encontram uma casa habitada por ladrões e, com muita coragem, conseguem inibir os ladrões e apropria-se da casa. Por trás da estória, há uma crítica ao sistema feudal da época, que eliminava os trabalhadores mais fracos como animais.



O texto não possui recorrências equivalentes de avaliação de Atitude, primeira característica que indica o texto ser uma instanciamento de narrativa (MARTIN; ROSE, 2008), já que os gêneros *exemplum* e episódio, por exemplo, possuem grande número de avaliações de um ou outro tipo. O *exemplum* possui grande número de avaliações de Julgamento para, dentre outras categorias, cumprir o propósito de julgar comportamentos, e o episódio possui grande número de avaliações de Afeto para cumprir o propósito de compartilhar emoções. Como o propósito da narrativa é resolver uma complicação em uma história, os três tipos de avaliações de Atitude ocorrem em quantidade aproximada, como na história “Os músicos de Bremen”: Julgamento (28%), Afeto (34%) e Apreciação (37%).

As etapas e fases foram identificadas a partir da análise léxico-gramatical. De acordo com Rothery e Stenglin (2000) e confirmado por Gerhardt (2017), processos relacionais e materiais são fundamentais para apresentar ou introduzir personagens e espaços em histórias na fase cenário. No texto “Os músicos de Bremen”, esse resultado também foi encontrado. Por exemplo, no trecho *Como já estou velho e meus dentes não estão mais afiados como antes*, encontrado na fase cenário, os processos relacionais *estou* e *estão* ligam características ao personagem gato, pelos Atributos *velho* e *afiados*. No trecho *tendo caminhado um bom trecho, encontrou um cão de caça*, o processo material *encontrou* apresenta um personagem da história, o *cão*.

Em pesquisa prévia sobre as histórias, Gerhardt (2017) constatou que processos materiais são comuns nas fases evento e problema. Por exemplo, no trecho *Pouco depois, os três fugitivos passaram diante de um terreiro*, o processo material *passaram*, por representar uma ação, evidencia a fase evento. No trecho *minha patroa tentou afogar-me*, o processo material *afogar* indica outra ação que, no contexto, instaura um dos problemas da história.

Como os problemas eram de natureza material na história, a solução também é material. Por exemplo, no trecho *O gato achou a ideia excelente e foi com eles*, o processo material *foi* é responsável por fazer o gato fugir e evitar que fosse afogado pela dona.

Por fim, como os problemas da inutilidade dos animais em seus lares e a falta de um novo lar são resolvidos com a ida à cidade de Bremen e a ocupação da casa dos bandidos, verifica-se que o texto instancia as etapas da narrativa: Orientação, Complicação e Resolução. Portanto, é possível



inferir também que o propósito da estória é resolver uma complicação, o que a define como uma narrativa.

O outro texto analisado, “O lobo e a raposa”, é uma estória também coletada da tradição oral alemã do século XIX pelos irmãos Grimm (CANTON, 2009). Nela, uma raposa, por ser mais frágil que o lobo, devia atender a todos os seus pedidos, dentre eles arranjar comida de forma rápida e fácil. A raposa, no entanto, utiliza a inteligência e sabedoria a seu favor e consegue ver-se livre do lobo. Na estória, então é apresentada uma lição de moral, de forma implícita, de que força não é suficiente para vencer, é preciso uni-la à sabedoria.

Diferentemente de “Os músicos de Bremen”, o texto “O lobo e a raposa” apresenta disparidade nas ocorrências dos três tipos de avaliação de Atitude. Prevaecem no texto avaliações de Julgamento (60%). No trecho *Mas, - respondeu a raposa - por que és tão guloso?*, por exemplo, o Atributo *guloso*, associado à polaridade *tão*, representa um Julgamento negativo para o lobo, o de ser guloso (comer em excesso, sem necessidade). Esses comportamentos do lobo, julgados negativamente por quem conta a estória ou pela personagem raposa, são responsáveis por causar o problema da estória: a preocupação do lobo em comer e abusar da fragilidade do próprio geram descuido e a sua morte. Desse modo, em função de a estória possuir alto teor avaliativo sobre uma das categorias de Atitude (Julgamento), pode-se afirmar que ela se aproxima do gênero *exemplum* (ou fábula, na sociorretórica), cujo propósito é julgar comportamentos; diferente da narrativa, que mantinha um equilíbrio entre os tipos de avaliação e seu propósito era de resolver uma complicação.

Além disso, pode-se levar em consideração que o lobo teve sete problemas (três eram fome, um foi o descobrimento de seu roubo de comida e três de que ele foi vítima de espancamento) e apenas três problemas foram resolvidos (os de fome), enquanto a raposa teve quatro problemas (três eram arrumar comida para o lobo e um era livrar-se do lobo) e todos eles foram resolvidos. Desse modo, evidencia-se que o que predomina não são as resoluções dos problemas da raposa, mas a não resolução dos problemas da raposa, devido ao seu comportamento negativo, abusivo em relação à raposa.

A utilização da sabedoria pela raposa é evidenciada pelo uso recorrente de processos mentais por essa personagem, enquanto as atitudes do lobo são muito mais representadas por processos materiais, o que revela o fato de o lobo utilizar a força física sobre a raposa indefesa.



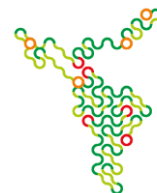
A análise léxico-gramatical também demonstrou, como na narrativa, o uso de processos relacionais para a apresentação de personagens na fase cenário. No trecho *a coitada da raposa tinha de fazer tudo o que ele queria, pois era mais fraca*, por exemplo, o processo relacional *era* liga o Atributo *fraca* à personagem raposa.

A fase problema também é parecida com a instanciação do gênero *exemplum*, pois utiliza processos materiais para evidenciar o problema. O trecho - *Pêlo ruivo, vê se me arranjas algo para comer, do contrário como-te*, por exemplo, evidencia o processo material *comer* como uma ameaça, que o causa o problema. Os maus comportamentos do lobo são evidenciados ao longo da etapa Complicação por processos comportamentais. No trecho - *Que boa peça me pregaste! - gritou choramingando*, o processo comportamental *choramingando* representa sua atitude de vítima em relação ao problema.

Como a maioria dos problemas do lobo não são solucionados, mas retribuídos com resultados negativos, há recorrentes realizações de processos materiais para instanciar a fase efeito. No trecho *Lá encontraram o lobo e o espancaram*, por exemplo, os processos *encontraram* e *espancaram* evidenciam os efeitos negativos de seu mau comportamento. Portanto, o texto apresenta uma interpretação implícita para as atitudes do lobo e, associado ao grande número de avaliações de Julgamento, pode-se afirmar que a estória “O lobo e a raposa” é um *exemplum* por instanciar o propósito de julgar comportamentos e apresentar as etapas Orientação, Incidente e Interpretação. Na sociorretórica, “O lobo e a raposa” é uma fábula e “Os músicos de Bremen” um conto.

Ademais, verifica-se que as duas estórias, apesar de terem sido retiradas do mesmo sítio *online*, de um grupo sob a mesma denominação (contos de Grimm), foi possível verificar que os dois textos não representam o mesmo gênero, pois possuem propósitos e estruturas esquemáticas distintas. É importante frisar que esses aspectos devem ser analisados, em contexto escolar, pelos professores, seja nas aulas de língua portuguesa seja de qualquer outra disciplina. Essa consciência linguística e contextual torna o estudante apto a identificar essas diferenças em outros exemplares de estórias, facilitando sua compreensão e entendimento sobre os objetivos do texto.

Conclusão



Com o que foi possível realizar nesta pesquisa – investigação do propósito social e EEG dos contos –, é possível reconhecer que nem toda estória possui o mesmo padrão de funcionamento e que essa diferenciação é identificada pelos traços linguísticos que evidenciam a estrutura (etapas e fases) e o propósito que constroem o gênero. Também, é possível dizer que o gênero é evidenciado por essas marcas, num processo de via de mão dupla.

Como mencionado na introdução deste trabalho, algumas vezes, conteúdos escolares de língua portuguesa são ensinados aos estudantes a partir da análise de “textos”, sem mencionar a noção de gêneros ou considerar o propósito sociocomunicativo dos textos, ou até mesmo, como revela Travaglia (2009), por exemplos isolados de uso da língua, sem utilizar textos para exemplificá-la. A partir do trabalho aqui desenvolvido, pode-se tentar amenizar o problema que algumas vezes permeia o ensino e a aprendizagem de aspectos da língua portuguesa a estudantes do Ensino Fundamental: ausência da noção de gêneros associada a aspectos não apenas contextuais, mas também linguísticos (semânticos e gramaticais).

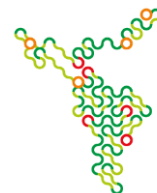
Ademais, estudantes serão beneficiados com uma formação social voltada a leitores mais críticos, tendo em vista a construção de sua cidadania, interação e uso da linguagem para alcançar propósitos específicos. Isso ocorre porque, de acordo com Gouveia (2009), o uso consciente da gramática possibilita a construção de blocos de sentidos (textos), ou seja, instâncias de gêneros, que circulam na sociedade. Desse modo, ao dominar a linguagem que circula em determinados meios sociais, estudantes, dentro e fora da escola, têm mais autonomia e sucesso de desenvolvimento crítico e responsável nesse contexto.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª e 8ª séries)**. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTON, K. **Os contos de fadas e a arte**. São Paulo: Prumo, 2009.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; CARGNIN, E. S. Levantamento de gêneros em Livro Didático de Língua Portuguesa. In: Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina. 11, 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/lincs/alsfal/contextoseducacionais.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.



- GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental**. 2017. 234 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- GOUVEIA, C. A. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47 jan./jun. 2009.
- HYLAND, K. ***Genre and Second Language Writing***. Michigan: University of Michigan Press, 2004.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004 [2014].
- MARTIN, D.; WHITE. **The Language of Evaluation: appraisal in English**. Basingstoke [England]: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTIN, D.; ROSE, D. ***Genre Relations: Mapping Culture***. London: Equinox, 2008.
- ROSE, D. Selecting and Analysing Text. In: ROSE, J. **Reading to Learn**. Sydney: 2013. p. 1-45.
- _____; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.
- ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. ***Genre and Institutions***. London and New York: Continuum, 2000. p. 231-265.
- TRAVAGLIA, L. C. ***Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática***. São Paulo: Cortez, 2009.



COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: USO DE ESTRATÉGIAS DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS

Ana Paula Carvalho Schmidt¹
Sara Regina Scotta Cabral²

Resumo: O ensino de língua inglesa no contexto da educação básica brasileira envolve diversos aspectos da aprendizagem de línguas adicionais; dentre eles, destacamos o aspecto educativo. Com isso, a formação de cidadãos abertos ao diálogo intercultural (BRASIL, 2006, p. 96) é encorajada, de forma que os estudantes tenham acesso aos bens culturais produzidos e veiculados na língua alvo. Para isso, são necessárias abordagens que levem em consideração a ampla gama de aspectos socioculturais subjacentes à aprendizagem de línguas adicionais. Nesse sentido, com base no quadro teórico da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), especificamente, do Programa Ler para Aprender (ROSE; MARTIN, 2012), analisamos as questões de língua inglesa do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) do ano de 2017, Caderno 1 - Azul. A partir dessa análise, propomos procedimentos pedagógicos de compreensão escrita. Esses resultados são parciais e fazem parte de um projeto de doutorado que está em fase inicial.

Palavras-chave: Compreensão escrita. Pedagogia de Gêneros. Ensino de língua inglesa.

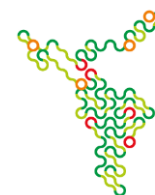
READING COMPREHENSION IN ENGLISH: USING GENRE PEDAGOGY STRATEGIES

Abstract: The teaching of English in Brazilian basic education involves various aspects of learning additional languages, of which we highlight the educational one. It means that the education of citizens who are open to intercultural dialogue (BRASIL, 2006, p. 96) shall be encouraged so that students have access to the cultural goods produced and consumed in the target language. In order to do that, approaches that take into consideration the wide range of sociocultural aspects underlying the learning of additional languages are needed. In this sense, based on the theoretical framework developed in the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), specifically in the Reading to Learn Program (ROSE; MARTIN, 2012), we analyze a set of questions from the 2017 edition of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Brazilian assessment exam. From this analysis, we propose reading comprehension pedagogic procedures. These results are partial since they are part of a doctoral thesis project, which is in its initial stage.

Keywords: Reading comprehension. Genre Pedagogy. English language teaching.

¹ Doutoranda em Letras/Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil. E-mail: ana-gcarvalho@hotmail.com.

² Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Email: sara.scotta.cabtal@gmail.com



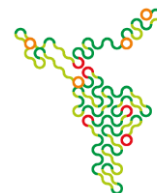
INTRODUÇÃO

O discurso sobre a importância da língua inglesa para a globalização, a ciência, a tecnologia, os negócios e a mídia, tem sido recorrente no debate acerca do papel que essa língua passou a desempenhar na sociedade (ÁLVARES, 2016; CRYSTAL, 2003; SANTOS, 2011; ZACCHI, 2006), principalmente após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, esse discurso tornou-se predominante em termos geopolíticos, devido às "aspirações alimentadas por muito tempo de ser um grande ator regional, [...] confrontadas com o duplo desafio de reivindicar seu papel no continente e também projetar sua imagem para o resto do mundo"¹ (RAJAGOPALAN, 2008, p. 186, tradução nossa).

Tal discurso tem encontrado eco no contexto educacional como justificativa para o ensino de língua inglesa, tanto na perspectiva dos estudantes (SANTOS, 2011; SCHMIDT; FIGHERA, 2016) quanto dos professores (MACIEL, 2013; ZACCHI, 2006). Entretanto, justificar a importância do ensino de língua inglesa no contexto brasileiro essencialmente por meio de objetivos utilitaristas, desconsidera o aspecto educativo da aprendizagem de uma língua adicional. Com isso, negligencia-se a formação de cidadãos abertos ao diálogo intercultural (BRASIL, 2006, p. 96), aos quais seja proporcionado acesso aos bens culturais produzidos e veiculados na língua alvo. Portanto, são necessárias abordagens que levem em consideração a ampla gama de aspectos socioculturais subjacentes à aprendizagem de língua inglesa.

Com base nessas premissas, este trabalho tem como objetivo analisar questões da edição de 2017 da prova de língua inglesa do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para propor procedimentos pedagógicos de compreensão escrita para estudantes do ensino médio. O embasamento teórico está fundamentado nos estudos desenvolvidos na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nessa perspectiva, a linguagem é vista como "um recurso para construir significado" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3), por meio das escolhas léxico-gramaticais feitas pelo falante/escritor. Esse quadro teórico tem embasado diversos trabalhos que investigam a aplicação dessa teoria linguística em contextos específicos, sendo um

¹ No original: "its long nurtured aspirations to be a major regional player, is faced with the dual challenges of reclaiming its role on the continent and also projecting its image to the rest of the world."



deles o educacional (JOHNS, 2002; JONES; LOCK, 2011; LOCK, 1996; SCHLEPPEGRELL, 2004). Dentre esses trabalhos, colocamos em destaque o programa Ler para Aprender, criado na década de 1990, na Austrália, com foco no ensino de leitura e escrita para estudantes do ensino fundamental e médio, em ambientes desfavorecidos. Esse programa sugere estratégias que subsidiem a aprendizagem do conteúdo das disciplinas do currículo, por meio de textos escritos em língua inglesa (ROSE, 2015, p. 1).

Ao longo dos anos, três ciclos de aprendizagem foram desenvolvidos nesse programa, inicialmente conhecidos como: a) modelagem; b) negociação conjunta e c) construção independente (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2015). Em desenvolvimentos posteriores da teoria, a prática em sala de aula passou a ser organizada da seguinte forma: 1) apresentação do conteúdo pelo professor (preparação para a leitura), 2) (leitura detalhada), 3) atividade guiada com toda turma (reescrita conjunta), 4) atividade guiada individualmente (reescrita individual).

A primeira etapa envolve a desconstrução do texto por meio da identificação do gênero de que é um exemplar e das etapas de organização esquemática, de elementos não verbais e, em adição, da realização de previsões acerca do assunto do texto. Na segunda etapa, há a explicitação do significado de linguagem abstrata e/ou técnica por meio de elaboração conjunta entre professor e estudantes. Na terceira etapa, o campo para um novo texto, pertencente ao mesmo gênero, é construído, e a escrita é produzida de forma colaborativa com auxílio e necessárias adaptações feitas pelo professor (ROSE; MARTIN, 2012, p. 64). Por fim, a quarta etapa “consiste de estratégias intensivas que são utilizadas para ensinar habilidades fundamentais em leitura e escrita no contexto de textos do currículo escolar”² (ROSE; MARTIN, 2012, p. 148, tradução nossa).

Como recorte para o presente trabalho, a primeira etapa, de preparação para a leitura, será o foco para a elaboração dos procedimentos pedagógicos. Na próxima seção, indicamos o universo de análise da pesquisa e a constituição do *corpus*, bem como detalhamos as ações da etapa de preparação para a leitura que subsidiam a compreensão escrita.

² No original: “consists of intensive strategies that are used to teach foundation skills in reading and writing in the context of curriculum texts”.



METODOLOGIA

Este estudo, de base qualitativa, tem por universo de análise a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação/Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Caderno 1 – Azul, da edição de 2017 do ENEM. O *corpus* é constituído por cinco textos da seção de língua inglesa. Com base na taxonomia de famílias de gêneros mapeados no contexto escolar australiano (MARTIN; ROSE, 2008), local onde foi desenvolvida a abordagem da Pedagogia de Gêneros, buscamos, em primeiro lugar, identificar a qual gênero pertencem os textos que acompanham as questões da seção em foco. A seguir, selecionamos um desses textos para exemplificar procedimentos de preparação para a leitura.

RESULTADOS

Os passos de preparação para a leitura consistem em esmiuçar elementos que possam contribuir para uma primeira aproximação a um texto produzido em uma língua com a qual os estudantes possuam pouca familiaridade. O Quadro 1 apresenta uma classificação detalhada dos gêneros textuais/discursivos materializados nos textos que acompanham as questões da prova de língua inglesa do ENEM de 2017. Conforme pode ser observado, quatro dos cinco gêneros cumprem a função social de engendrar uma avaliação. Destes, o primeiro é uma resenha sobre o filme *Frida*, o terceiro é um anúncio publicitário sobre troca de óleo, o quarto é uma carta de uma leitora do jornal norte-americano *New York Times*, em resposta à uma reportagem veiculada anteriormente, sobre o assassinato de uma menina de dois anos por seu irmão de cinco; finalmente, o quinto é um guia turístico sobre Israel.

Quadro 1 – Gêneros textuais/discursivos na seção de língua inglesa do ENEM/2017

Questão	Família	Função social	Gênero	Propósito específico
01	Reação a textos	avaliar	Resenha (de filme)	avaliar um objeto cultural
02	Estórias	envolver	Notícia	relatar eventos significativos
03	Argumentos	avaliar	Exposição (anúncio publicitário)	argumentar um ponto de vista



04	Reação a textos	avaliar	Resposta crítica (carta do leitor)	reagir à mensagem de um texto
05	Argumentos	avaliar	Exposição (guia turístico)	argumentar um ponto de vista

Fonte: Autora, com base em Gerhardt, 2017, p. 168.

Essa classificação detalhada dos gêneros textuais/discursivos contribui para orientar professores de língua inglesa na preparação de atividades que visem tornar explícitos tanto o propósito social quanto a estrutura esquemática dos textos. Para a construção de um exemplo de preparação para a leitura, descartamos o gênero exposição – anúncio publicitário, por apresentar, predominantemente, elementos não verbais. Nesse caso, seria necessário recorrer ao aporte teórico dos estudos sobre multimodalidade para explicar como se dá a construção de sentido por outros meios além da modalidade verbal escrita. Dos três textos restantes, selecionamos a resenha, pois chama-nos a atenção a ausência de título e das etapas iniciais que caracterizariam esse texto como uma resenha (ver Quadro 2), conforme classificação sugerida por Rothery e Stenglin (2000).

Quadro 2 – Organização esquemática do gênero resenha

omitido	Contextualização
omitido	Descrição
One of the things that made an incredible impression on me in the film was Frida's comfort in and celebration of her own unique beauty. She didn't try to fit into conventional ideas or images about womanhood or what makes someone or something beautiful. Instead, she fully inhabited her own unique gifts, not particularly caring what other people thought. She was magnetic and beautiful in her own right. She painted for years, not to be a commercial success or to be discovered, but to express her own inner pain, joy, family, love and culture. She absolutely and resolutely was who she was. The trueness of her own unique vision	Avaliação



and her ability to stand firmly in her own truth was what made her successful in the end.	
---	--

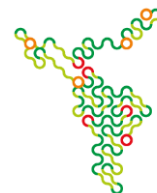
Fonte: Autora, com base no texto disponível na íntegra em: < <http://www.etbscreenwriting.com/frida-day-thirty-five-40movies40days/>>. Acesso em 21 mai. 2018.

A identificação desse excerto como parte de um texto que promove uma avaliação foi possível por meio do mapeamento de mecanismos linguísticos de posicionamento no texto. A autora da resenha utiliza marcadores léxico-gramaticais, por exemplo adjetivos (*incredible, unique, magnetic*), para construir uma avaliação positiva do filme.

A ênfase dada à etapa denominada Avaliação, ao selecioná-la para constituir uma questão do exame, corrobora o panorama recorrente na maior parte das questões de língua inglesa do caderno analisado: parece haver uma demanda para que os estudantes concluintes do ensino médio possuam conhecimento linguístico que torne possível identificar e interpretar um texto avaliativo em língua adicional. Entretanto, como o texto apresentado na prova constitui-se em um excerto de uma resenha e o leitor toma conhecimento desse texto por meio do enunciado da questão, que emprega a denominação “comentário” (Quadro 3), o processo de compreensão textual pode ser prejudicado.

Quadro 3 — Questão 01 de língua inglesa

Questão 01
A autora desse comentário sobre o filme <i>Frida</i> mostra-se impressionada com o fato de a pintora:



- a) ter uma aparência exótica
- b) vender bem a sua imagem
- c) ter grande poder de sedução
- d) assumir sua beleza singular
- e) recriar-se por meio da pintura

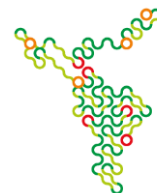
Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>

Tal procedimento pode trazer dúvidas ao aluno, uma vez que o texto poderia ser identificado, em uma leitura preliminar, como uma descrição da pintora mexicana Frida Khalo. A palavra “comentário”, por constituir um nome genérico, não faz alusão ao gênero que está sendo trabalhado na questão, a resenha de um filme. Trata-se de uma adaptação para a proposta do exame, sem qualquer referência ao gênero textual/discursivo.

Como o propósito deste trabalho é partir do mapeamento dos textos que integram o exame e sugerir a exploração de um texto avaliativo, em uma etapa de preparação para a leitura, a seguir apresentamos um número de procedimentos/atividades sequenciais que julgamos importantes, para que os alunos possam ter melhor desempenho no processo de leitura e compreensão de textos dessa natureza:

- 1) Distribuição de cópias do texto completo (resenha do filme *Frida*) aos estudantes;
- 2) Identificação da estrutura composicional e das respectivas marcas linguísticas;
- 3) Nomeação do gênero textual/discursivo e posterior discussão com os estudantes sobre seu conhecimento prévio e participação nesse gênero;
- 4) Explicação, por escrito em língua inglesa, das etapas do gênero;
- 5) Revisão do campo³: discussão sobre o possível conteúdo/assunto do texto;
- 6) Releitura do texto, desta vez com novos comentários, estes de cunho mais avaliativo sobre a qualidade do texto.

³ Campo aqui é entendido como “o que está acontecendo”, componente característico da metafunção ideacional, ou seja, de representação de mundo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).



Após a distribuição do texto aos alunos, o professor deverá comentar sobre a(s) etapa(s) que constituem o gênero, a fim de que os estudantes possam identifica-las e fazerem associações com palavras – as marcas linguísticas – que caracterizam cada uma dessas etapas. Comentários sobre a funcionalidade de cada etapa e também das marcas linguísticas deverão ser feitos, a fim de orientar os alunos ao propósito comunicativo principal do gênero. No passo 3, o professor nomeia o gênero para fornecer suporte àqueles estudantes que, porventura, não tenham tido acesso a esse gênero, mesmo em língua materna, em vez de solicitar que os estudantes o denominem, supondo um possível conhecimento prévio.

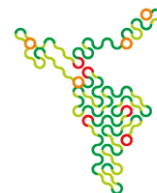
A partir do resultado das interações no passo 2, caso a maioria dos estudantes tenham tido contato prévio com o gênero, no passo 3, os estudantes poderiam fazer previsões, oralmente, ou caso tenham assistido ao filme, completar a informação que falta, em conjunto, enquanto o professor anota as previsões no quadro, em língua inglesa, uma vez que as demais etapas do gênero foram omitidas na prova. Além disso, esse passo favorece as trocas pedagógicas iniciais para reconhecimento do contexto de produção de um texto (quem escreve, quem lê, etc.). O passo 3, de identificação e explicação das etapas do gênero visa tornar explícito para os estudantes que os gêneros se organizam em uma estrutura relativamente estável e cumprem propósitos específicos, como entreter, persuadir, informar.

Na etapa 4, da leitura em voz alta, o professor pode guiar os estudantes a fazer marcações no texto, chamando a atenção para datas, nomes próprios e palavras cognatas.

Com exceção da leitura do texto, todos os demais passos podem ser conduzidos em língua portuguesa a fim de estabelecer uma relação de confiança com os estudantes, de modo que eles sintam-se estimulados a participar das interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um exemplo de como provas anteriores do ENEM, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – língua inglesa, podem servir de ponto de partida para a elaboração de atividades didáticas que visem familiarizar estudantes de ensino médio com os gêneros

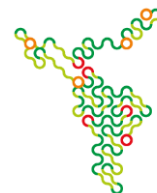


textuais/discursivos que fazem parte desse exame. O exemplo de atividade apresentado teve por embasamento teórico a Linguística Sistêmico-Funcional e a Pedagogia de Gêneros.

Embora a amostra seja pequena (5 textos) e, portanto, não nos possibilite fazer generalizações para o ensino de inglês como língua adicional, algumas tendências podem ser observadas. Por exemplo, a predominância de gêneros cuja função social é avaliar. Além disso, destacamos a importância da Linguística Sistêmico-Funcional como uma ferramenta para a análise de materiais didáticos e adaptação/elaboração de atividades de compreensão escrita. Para desenvolvimentos futuros da pesquisa, a análise será ampliada para incluir as questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos últimos cinco anos e serão desenvolvidas atividades que contemplem as demais fases do ciclo de ensino e aprendizagem da Pedagogia de Gêneros.

Referências

- ÁLVARES, S. A ciência fala inglês? em tempos de mudança. **Nascer e crescer**: Revista de Pediatria do Centro Hospitalar do Porto, vol. XXV, n.º 3, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/nas/v25n3/v25n3a01.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio. Caderno Azul. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. 2017. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4th. ed. London: Edward Arnold, 2014.
- JOHNS, A.M (org.). **Genre in the classroom**: Multiple Perspectives. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, 2002.
- JONES, R. H.; LOCK, G. **Functional Grammar in the ESL classroom**: noticing, exploring and practicing. Hampshire, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2011.



LOCK, G. **Functional English Grammar**: an introduction for second language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais**: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations**: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.

RAJAGOPALAN, K. The Role of Geopolitics in Language Planning and Language Politics in Brazil. **Current Issues in Language Planning**, v. 9, n. 2, 2008, p. 179-192.

ROSE, D. **Reading to learn**: accelerating learning and closing the gap. Teacher resource books. Sydney: UTS, 2015.

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

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. **Genre and Institutions**. London and New York: Continuum, 2000. p. 231-265.

SANTOS, P. L. dos. **As representações da língua inglesa no discurso de jovens carentes**: um Estudo Crítico. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The Language of Schooling**. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SCHMIDT, A. P. C.; FIGHERA, A. C. M. O Ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos e os Desafios para a Formação de Professores. **Vivências** (URI Erechim), v.12, n. 23, 2016, p.134 - 144.

ZACCHI, V. J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n.1, 2006, p. 9-27.