



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INTERFACE TEÓRICO-PRÁTICA PARA O
ENSINO DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA**

WELLINGTON TIAGO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

GUARABIRA – PB

2014

WELLINGTON TIAGO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística na Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da professora Dr^a Marta Furtado da Costa.

GUARABIRA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586g Silva, Wellington Tiago da
Gêneros textuais como recurso didático para o ensino de
leitura em língua inglesa [manuscrito] : / Wellington Tiago da
Silva. - 2014.
35 p. : il.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e
Linguística) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, 2014.
"Orientação: Marta Furtado da Costa, Departamento de
letras".

1. Leitura. 2. Gênero textual. 3. Língua inglesa. I. Título.
21. ed. CDD 427

WELLINGTON TIAGO DA SILVA

GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Aprovada em 29 de abril de 2014

BANCA EXAMINADORA
Marta Furtado da Costa Nota 9,0

Professora Dr^a. Marta Furtado da Costa – UEPB

(Orientadora)

Sueli Meira Liebig Nota 9,0

Professora Dr^a. Sueli Meira Liebig - UEPB

(1^a Examinadora)

Luiz Henrique Santos de Andrade Nota 9,0

Professor Ms. Luiz Henrique Santos de Andrade – UEPB

(2^a Examinador)

Média 9,0

Dedico aos meus avós maternos, Maria Matias e Antônio Soares, que apesar de iletrados sempre enxergaram a educação como uma ferramenta transformadora para minha vida. Aos meus familiares e amigos, que de forma direta ou indireta contribuíram para tal realização.

A Deus em primeiro lugar, e a todos os meus professores.

RESUMO

A habilidade de leitura torna-se uma ferramenta cada vez mais necessária para o ensino de língua estrangeira (inglesa) na educação básica. Sabe-se que é através desta prática que ocorre o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos. Assim, buscamos conciliar essa prática à exploração de gêneros de textos através dos quais o aluno tem a chance de interagir com a língua em seu uso real. Esse trabalho objetiva investigar o impacto da inserção dos gêneros textuais nas aulas de língua inglesa. Para tal investigação propomos: acessar alguns gêneros textuais, estudar esses gêneros e ao mesmo tempo observar como os alunos reagem durante as aulas baseadas nesses gêneros. Para isso, propomos uma pesquisa do tipo pesquisa-ação em nossa própria sala de aula, uma turma de 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Senador Humberto Lucena, na cidade de Cacimba de Dentro – PB. O grupo envolvido em nossa pesquisa, ao se deparar com aulas baseadas em um material autêntico visando explorar, sobretudo a habilidade da leitura, sentiu-se mais motivado a participar das discussões o que é claro em um processo contínuo eleva a compreensão textual desses alunos. Para fundamentar esse estudo nos apoiamos nas teorias de Bezerra (2002), Coracini (2005), Marcuschi (2002, 2006, 2008), Mascia (2005), Pinto (2002), entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Gênero textual. Língua inglesa.

ABSTRACT

Reading skill becomes an increasingly necessary practice for foreign language (English) teaching in basic education. It is known that it is through this practice that the development and acquisition of new knowledge occur. Thus, we conciliated this practice with the exploration of the textual genres through which the student has the chance to interact with the language in its real usage. This work aims to investigate the impact of the insertion of textual genres in English language classes. For this research we propose: access some textual genres, studying these genres while observing how students react during classes based on these genres. For this, we propose a research type action research in our own classroom, a class of 3rd grade of high school in the school called E.E.E.M. Senador Humberto Lucena in Cacimba de Dentro town, Paraíba state. The group involved in our research, when faced with lessons based on authentic material which explores, specially the skill of reading, felt more motivated to participate in the discussions and it is in ongoing process elevates the reading comprehension of these students. This study is based on the theories of Bezerra (2002), Coracini (2005), Marcuschi (2002, 2006, 2008), Mascia (2005), Pinto (2002), etc.

Key words: Reading. Textual genre. English language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 MODELOS DE LEITURA	11
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS	15
3 METODOLOGIA	21
4 ANÁLISE DAS AULAS	23
5 CONSIDERAÇÕES	29
6 REFERÊNCIAS	31
ANEXOS	33

INTRODUÇÃO

Em face de um eminente processo de comunicação que se asseverou nos anos recentes, sobretudo, através das muitas mídias eletrônicas presentes em nossa cultura: televisão, rádio, *internet* etc., passamos a perceber o mundo cada vez menor. Não dizemos menor no sentido literal da palavra, mas no que concerne a quantidade e a rapidez com que as pessoas efetivam a comunicação em todo mundo. Assim, a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira é cada vez mais necessária para acompanhar esse ininterrupto processo, pois se sabe que o inglês é a língua internacional desse meio. Além de ser a língua comum na computação, ciência, esportes, televisão, música, política internacional, viagens etc.

Tendo em vista isso, daremos ênfase em nosso trabalho à habilidade da leitura como mediadora nesse processo de aprendizagem da língua inglesa. Pensamos, sobretudo, no papel que o inglês exerce em nosso país entre os alunos do ensino fundamental e médio (educação básica), especialmente das escolas públicas. Percebemos a leitura é priorizada, em detrimento das outras habilidades (escrever, ouvir, falar). Acredita-se é esta habilidade que os alunos vão precisar dominar e aplicar, tanto em seu contexto imediato, para acessar informações diversas através das mídias eletrônicas a fim de ampliar seu conhecimento de mundo, quanto quando se submetem a exames diversos (vestibulares, concursos, etc.) ao fim das etapas da educação básica.

Essa mesma ênfase é percebida nos referências teóricos, Brasil (1998), pois consideram que o ensino de uma língua estrangeira centrado na habilidade da leitura ao invés de habilidades orais, atende melhor ao nosso modelo de sociedade que geralmente utiliza-se de uma língua estrangeira para realizar leitura técnica, ou mesmo de lazer. Com efeito, considerar essa habilidade como centro para o ensino do inglês, por exemplo, é considerar tão logo o contexto dos nossos jovens da educação básica, como também, às necessidades da nossa educação formal.

Apesar de todo esse destaque atribuído à competência da leitura desde o ensino fundamental, como mostra os PCN, os alunos do ensino médio, principalmente os da rede pública, enfrentam diversas dificuldades quando estão diante de textos escritos em língua inglesa. Essas dificuldades podem ser atribuídas à falta de acesso à leitura de variados gêneros textuais nas aulas de língua inglesa, tanto no ensino médio quanto nos níveis anteriores. Análise também feita por Pinto (2002), quando atribui o fracasso dos alunos em relação à leitura, as poucas oportunidades de trabalhar com gêneros de textos diversos.

Foi esta grande dificuldade externada pelos alunos no tocante à leitura em língua estrangeira (inglês), que nos levou a problematizar a seguinte questão: por que os alunos do ensino médio, principalmente os da rede pública, apresentam dificuldade na leitura de textos escritos em língua inglesa? Imaginamos, portanto, que essas dificuldades podem ser atribuídas à ausência dos gêneros nas aulas de leitura em língua inglesa, tanto no ensino médio quanto nos níveis anteriores, como também, a forma como a língua ainda é ensinada, uma vez que, em muitos casos esse ensino dar-se tão só através da gramática.

Sendo assim, nosso trabalho objetiva investigar o impacto da inserção dos gêneros textuais nas aulas de língua inglesa. Para tal investigação propomos: acessar alguns gêneros, estudar esses gêneros e também observar como os alunos reagem durante as aulas baseadas neles.

Para isso, propomos uma pesquisa do tipo pesquisa-ação que segundo Caleffe & Moreira (2006, p.89-90), “é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Ainda segundo Caleffe; Moreira (*op. cit.*), o professor pode aplicar sozinho esse tipo de pesquisa em sua sala de aula no intuito de desfazer e/ou dirimir problemas relacionados ao ensino.

O que nos levou a tal inquietude, além dos problemas relacionados ao ensino do inglês como língua estrangeira em nosso país, foram às inúmeras discussões acerca dos gêneros textuais, quando se refere ao ensino/aprendizagem. Visto ainda, que o trabalho com os gêneros também é defendido pelos PCN, quando sugerem que professores baseados na abordagem comunicativa trabalhem na perspectiva dos gêneros, sejam eles, escritos ou orais. Outro ponto a destacar são as iminentes inovações tecnológicas da comunicação, que veiculam a todo o momento gêneros diversos, aumentando assim, ainda mais a necessidade de inserir esses fenômenos nas salas de aula de língua inglesa.

Assim, no escopo de tratarmos com mais naturalidade essa questão, e elencarmos respostas para nossa questão problema acerca do trabalho com os gêneros, em aulas de língua inglesa, desenvolvemos a presente pesquisa em uma turma da 3º série do ensino médio de uma escola pública (escola onde leciono desde 2009) na cidade de Cacimba de Dentro, Paraíba.

Para que nosso estudo seja sistematizado de forma mais esclarecedora o dividimos da seguinte forma: i) modelos de leitura, nessa seção discutiremos o conceito de leitura propriamente dito e refletiremos sobre algumas concepções e teorias de leitura; ii) os gêneros textuais, nessa parte faremos algumas considerações acerca dos gêneros textuais e o ensino de língua; iii) metodologia, nessa parte traremos alguns esclarecimentos acerca da forma como

fora conduzida nossa pesquisa; iv) análise das aulas, onde analisaremos os dados que dispomos no intuito de responder à questão pesquisa. Por fim, apresentam-se nossas considerações acerca desse estudo

1 MODELOS DE LEITURA

Embora se evidencie numerosos debates acerca da leitura nos últimos anos, definir o que significa leitura, não parece ser uma tarefa simples. Para tanto, essa definição em termos menos rebuscados, segundo Coracini (2005, p. 19), estaria na “perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, seja ele verbal ou não”. Ainda segundo Coracini (*op. cit.*), mesmo nessa perspectiva, de grande ou pequena consciência em relação à leitura, depende da concepção adotada. Diante disso, queremos definir então: 1) leitura enquanto decodificação, 2) leitura enquanto interação.

Leitura enquanto decodificação: refere-se à leitura que faz uso direto das informações linguísticas contidas no texto, ou seja, o significado é construído unicamente a partir das partes do texto. De modo que, para chegar à compreensão do texto o leitor precisa partir das letras, palavras, frases, parágrafos e assim por diante. Nota-se, então, que esse modelo de leitura exclui a figura do leitor, tornando-o um sujeito passivo capaz apenas de compreender as partes contidas no texto, que por sua vez, são consideradas partes de uma estrutura maior, e que somadas podem chegar a um entendimento sobre o texto. Coracini (2005, p. 20), alerta que “esta é a perspectiva do estruturalismo que tanto influenciou - e influencia o ensino, os estudos sociais, as ciências humanas em geral”. Nota-se assim, a partir da reflexão da autora, que esse modo de leitura sofre influência do estruturalismo que, por sua vez, como sabemos, trata a língua como decorrência, e o texto como um todo, podendo ser dividido em pequenas partes que, analisadas e somadas pode-se obter a compreensão geral do todo. É visto que, a subjetividade não tem espaço nesse modelo de leitura, e que o texto é um mero depósito que guarda informações prontas a serem descobertas por um sujeito passivo.

Leitura enquanto interação: como o próprio nome sugere, a leitura consiste em um processo cognitivo, levando em consideração a existência do leitor e do autor como sujeitos ativos, capazes de promover um diálogo, que por sua vez, é mediado pelo texto escrito. Ao considerar essa forma de leitura, Mascia (2005) explica que a compreensão acontece através do acionamento do conhecimento prévio do leitor, para seguir as marcas deixadas pelo autor, e assim, compreender a mensagem. Percebe-se então, que a compreensão do texto resulta da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação presente no texto, o que deixa claro o papel ativo do leitor na construção do sentido, e o autor, por sua vez aponta o caminho a ser seguido.

Diferentemente do modelo anteposto, o modelo interativo de leitura a trata como um processo dinâmico, de construção de sentido baseado na integração do conhecimento que o

leitor detém, com as marcas deixadas pelo autor, e não uma simples atividade de decodificar unidades linguísticas. Coracini (1987, *apud* Coracini, 2005), explica que marcas deixadas pelo autor se apresentam desde a escolha pelo tipo de gênero de texto, que permite que o leitor levante hipóteses sobre o conteúdo do texto mesmo antes de adentrar na leitura propriamente dita. Essa visão da autora mostra que o leitor começa a interagir com o texto antes mesmo de uma leitura detalhada do mesmo. É como se diante do gênero carta, por exemplo, o leitor já começasse a levantar hipóteses, usando seu conhecimento prévio sobre o gênero em questão, de que irá encontrar nesse gênero: notícias, informações pessoais etc.

Esse modelo interativo de leitura ou *top down* (“de cima para baixo”), como ficou conhecido fundamenta-se num primeiro momento, nos trabalhos de Goodman (1982, *apud* Guimarães; Mota, 2011, p. 281) publicados nas décadas de 1960 e 1970 e republicado na década de 1980 que

propôs que a leitura deveria ser entendida sob a ótica da Psicolinguística. Nessa abordagem a criança tem um rico repertório linguístico que seria ativado na leitura. Por exemplo, as crianças conhecem desde muito cedo as regras gramaticais de sua língua, se comunicam de forma adequada, entendem a fala e a leitura de textos lidos para elas. Na leitura, a criança utilizaria seus conhecimentos linguísticos para compreender os textos escritos. Esses conhecimentos linguísticos ajudariam a criança a adivinhar as palavras que aparecem no texto, sem necessidade de decodificar as palavras que precisam ser lidas.

Contudo, autor como Stanovich (1980, *apud* Guimarães; Mota, 2011, p. 281) se opõe veemente a teoria de Goodman, ressaltando que

embora as pistas contextuais sejam utilizadas, os bons leitores (aqueles com maior facilidade de compreender a leitura) são justamente aqueles que são decodificadores mais eficientes. Bons leitores não são tão dependentes do contexto, pois decodificam bem as palavras, já os leitores principiantes e maus leitores compensam suas deficiências, dependendo mais das pistas contextuais.

Portanto, no que tange nossa proposta a partir dos gêneros, o modelo de leitura interativo aparece de forma mais estreita aos nossos propósitos. Muito embora, concordemos que em consonância com esse conjunto de ações simultâneas (ativação do conhecimento prévio, a própria interação entre texto – leitor, reflexão e compreensão etc.) que é a interação, haja também em um primeiro momento, a decodificação dos signos. O que se critica, portanto, é a mecanização com o trabalho de leitura em sala de aula, determinado muitas vezes, única e exclusivamente através da decodificação da escrita, o que impede inclusive, a

emancipação do aluno para tornar-se um leitor proficiente que compreende e interpreta o texto, utilizando-se do seu conhecimento de mundo para trilhar pelos caminhos indicados pelo texto. Nessa mesma perspectiva, Antunes (2003, *apud* Ribeiro 2012, p. 09) assevera que

o trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação textual – quase sempre nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto.

Isso, que Antunes chama de “habilidades mecânicas de decodificação”, como já ressaltamos aponta para o impedimento no que tange a formação de bons (proficientes) leitores, pois não há diálogo (interação) com ninguém do outro lado do texto, assim, esse aluno/leitor não se compreende no mundo como sujeito ativo que deve expor opinião, participar de debates de forma coesa etc., pois ler é também uma forma de se perceber a própria existência, já que essa interação viabiliza a compreensão e interpretação da expressão registrada pela escrita, agindo de forma com que o leitor também se compreenda como indivíduo no mundo, Silva (1996, *apud* Ribeiro, 2012).

Ainda sobre a leitura e o ato de ler, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, ambos teóricos ligados a Escola de Constança na Alemanha, desenvolveram a teoria da Estética da Recepção, trabalho que ganhou grande notoriedade na segunda metade do século XX. Nesse momento compreendia um trabalho voltado para a leitura literária e uma totalidade de mecanismos textuais que operam simultaneamente na configuração de uma leitura exitosa.

Jauss sempre esteve ligado aos fenômenos da recepção, ou fenômenos coletivos, e defendeu mudanças de normas e valores na maneira dos leitores nos métodos literários estabelecidos historicamente. Em quanto Iser dedicou-se ao exercício individual, de leitura, ocupando-se a compreender a construção de sentido no ato de leitura propriamente dito.

Essa teoria despertou nas últimas décadas, grande interesse de pesquisadores e teóricos, tanto da área da leitura literária quanto da área da linguística aplicada (como em nosso caso), e, mesmo com objetos distintos, o fato é que todos estão interessados em compreender o desenrolar da teoria da leitura e, propor, conseqüentemente, modelos para a consecução do ato de leitura.

Jauss sustentou um método que tinha como principal escopo a emancipação do leitor que ativamente pudesse desvendar os sentidos do texto, pois para Jauss (1994, *apud* Ribeiro 2012) há uma ligação entre o texto e o leitor com implicação estética e histórica, no que diz respeito à estética é como se o leitor estabelecesse comparações estéticas, tendo em vista

textos acessados anteriormente. Quanto à histórica, é quando o leitor percebe o significado do texto levando em consideração uma cadeia histórica de observação, compreensão e modo estético desses textos.

Desse modo, para esse teórico o leitor diante de um texto novo rapidamente recorre a um conjunto de conhecimentos já estabelecidos a partir de textos acessados em outros momentos, ou seja, o leitor já carrega consigo um conhecimento prévio, assim, Jauss conceitua esse saber prévio de “horizonte de expectativas”, portanto, esse conceito apresenta-se de forma bastante complexa dentro dos trabalhos de Jauss, contudo, esse conceito é na verdade a expectativa que define a recepção do leitor diante de um texto novo, tendo em vista seu repertório histórico e estético.

Concomitantemente, Iser também constitui seu pensamento no modo como o leitor ativa seu “horizonte de expectativas” mediante a estrutura do texto. Assim, ao compreender esse “horizonte” acaba também por assumir um conjunto de conhecimentos estético e histórico intrínseco no leitor que se configura no momento da interação texto/leitor e favorece a interpretação no ato da leitura, como assevera o próprio Iser (1999, *apud* Ribeiro, 2012, p. 23)

os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos, com o objetivo de reconstruir as condições históricas responsáveis pelas reações provocadas pela literatura; os estudos voltados para as reações suscitadas nos leitores para o efeito estético, entendido como interação que ocorre entre o texto e o leitor.

Iser (1999) propõe a reflexão sobre a maneira são representadas no texto as circunstâncias para sua recepção, ao estabelecer que a interação seja representada por um “leitor implícito”. O conceito de leitor implícito de Iser (1999) é imprescindível para que se compreenda seu pensamento teórico acerca do ato da leitura. Assim, Iser (1996, *apud* Ribeiro, 2012) esclarece que o leitor implícito não existe de fato como o leitor real, mas funciona como uma estrutura do texto, um “espaço vazio” entre o texto e o leitor, e é ele o responsável para proporcionar e estimular a ação de captar racionalmente a ideia do texto.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Para Marcuschi (2002, p.19) “A expressão “gênero” sempre esteve na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim”. Assim, o termo gênero já é usado na tradição ocidental há muito tempo, visto que é em Platão que se iniciam tais notas, e que é retomado posteriormente pelo seu discípulo Aristóteles, que por sua vez, sistematiza os gêneros em um grupo bastante limitado, eram eles: lírico, épico e dramático. Todavia, atualmente o termo gênero é usado para designar uma categoria bastante significativa e não mais para referir-se a uma categoria extremamente reduzida, como explica Swales (1990, *apud* Marcuschi, 2002, p. 29-30) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Isto prova que a preocupação em expor de forma precisa a questão dos gêneros não é nada recente. Porém, no que tange a educação, sobretudo, no campo da Linguística Aplicada, somente a partir de meados da década de 90 que surge uma manifestação visível de diversas linhas de investigação preocupadas com as teorias de gêneros. Essas preocupações deram-se em parte, devido à importância que os PCN passaram a dar a essas categorias. Essa mesma observação também é feita por Rojo (2005, p. 184)

isso se deve aos novos referencias nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos.

Visto que, pelo menos em parte, é a partir da ênfase dada pelos PCN aos gêneros, no tocante ao ensino/aprendizagem de uma língua, que se desencadeou uma explosão de trabalhos teóricos voltados para a questão dos gêneros textuais. Essa proliferação de contribuições teóricas em prol dos gêneros nas duas últimas décadas, em conformidade com os PCN, proporcionou uma variedade de hipóteses a respeito dessas categorias. Marcuschi (2008) é enfático ao dizer que ao tornar-se popular uma área de estudo, faz surgir assim diversas interpretações teóricas, podendo algumas dessas interpretações possuírem características impróprias para o estudo. Atento a essa questão, Miller (1984, *apud* Marcuschi, 2008, p. 151) alerta que

desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os

gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

De fato, a ideia de se tomar por base os gêneros textuais sejam eles escritos ou orais, para a questão do ensino/aprendizagem de uma língua, encontra-se centrado nos PCN de língua estrangeira. Eles sugerem que o processo de ensinar e aprender uma língua fixe-se no conhecimento de gêneros diversos, sejam escritos ou orais, e em suas situações de uso.

O conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional [...] Esse conhecimento intertextual, que têm os usuários de uma língua, é também acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão. Estes sabem que ao se depararem com uma história, por exemplo, devem esperar um determinado tipo de organização da informação. Em português, espanhol, francês, alemão ou italiano, os leitores ou ouvintes, ao encontrarem, no início de um texto, os itens “Era uma vez”, “Once upon a time”, “Había una vez”, “Ll était une fois”, “Es war einmal” ou “C’era uma volta” já sabem que vão ler/ouvir uma história que normalmente terá a informação organizada em situação, problema, solução e avaliação. (BRASIL, 1998, p. 31)

Nota-se, assim, que o conhecimento acerca dos gêneros textuais é um pré-requisito básico para que o aluno/aprendiz de uma língua estrangeira obtenha mais sucesso no que diz respeito à aprendizagem. De forma que, esse domínio acerca dos gêneros capacita o aluno ao ler e/ou ouvir palavras concernentes a um determinado gênero de texto esse aluno já teria uma predeterminação sobre as informações contidas nesse gênero. De forma mais esclarecedora, isso implica dizer que, o aluno ao ler e/ou ouvir a expressão “querida amiga Maria” ou “*dear friend Maria*”, por exemplo, levaria esse discente a transportar seu conhecimento de mundo e sistêmico em consolidação ao conhecimento acerca dos gêneros para a obtenção de uma compreensão satisfatória do texto. Visto que, logo ele perceberia que se trata do gênero “carta”, e conseqüentemente, atentaria para as informações pertinentes a esse tipo de gênero.

Sendo assim, os gêneros textuais indubitavelmente propõem uma excelente oportunidade de lidar com a língua em seu uso autêntico (BRASIL, 1998, 1999). Diante do exposto, apresentaremos, a seguir a definição de gêneros. Apesar de a expressão gênero ser bastante repisada desde muito, como podemos constatar, não existe uma definição exata sobre o que vêm a ser gêneros, como se constituem, quais suas características, ou outros aspectos responsáveis por sua classificação e constituição. Contudo, Marcuschi (2002, p. 19) os tratam como

fenômenos históricos, profundamente vinculados a vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Ainda apropriando-se de uma conceituação de Marcuschi (*op. citi*) acerca desses fenômenos, dessa vez menos rebuscada, pode-se dizer que os gêneros são todas essas escritas de caráter comunicativo que encontramos no nosso dia a dia, como por exemplo: bilhete, carta, bula de remédio, poema, piada, editorial, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, artigo de opinião, resumo, resenha, telefonema, lista de compras, horóscopo, receita culinária, quadrinho, tira, *e-mail*, *chat*, entre outros inúmeros exemplos. Para fixar a imensurável importância dessas entidades no que tange a comunicação, partiremos do pressuposto de que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por meio de um gênero textual (MARCUSCHI, 2002, 2006, 2008).

Em vista disso, em hipótese alguma podemos deixar de produzir gêneros quando estamos interagindo socialmente, isto é, comunicando-nos. O que nos leva a perceber que quando nós colocamos em rol, ou melhor, diante dos alunos, os mais diversificados tipos de gêneros para serem identificados e, conseqüentemente compreendidos, isso os levam a apropriar-se de conhecimentos contidos que os levam a assumir modelos compatíveis com a ocasião e/ou situação pertinente. Isso também é lembrado por Marcuschi (2008, p. 154) ao afirmar que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Assim sendo, a necessidade de produzir (tanto escrito quanto oral), ouvir e ler os mais diversificados tipos de gêneros, é inerente a nossa vida social e cultural. Isso é tão intrínseco que é justamente ligada a essas necessidades de interagir no âmbito social e cultural que se manifestam os gêneros, como também associados às inovações tecnológicas. Para tomar ciência dessa explosão de novos gêneros presentes na nossa cultura atual, é só fazer um paralelo desta com um passado remoto dos povos ágrafos (MARCUSCHI, 2002).

Portanto, é indiscutível o extraordinário aparecimento de novos gêneros textuais nos últimos anos, alavancados, também, pelas novas tecnologias, principalmente as da comunicação, tais como: o jornal, a revista, o rádio, a televisão, a *internet*. Doravante,

trataremos esses e outros meios, como suportes de gêneros, pois são eles responsáveis por veicular os gêneros textuais. Porém, não são esses suportes os responsáveis diretos pelo surgimento de novos gêneros, nem tampouco são os gêneros criações absolutas. No que tange os suportes são suas intervenções num grau elevado na comunicação que faz surgir novos gêneros, como: notícias, reportagens ao vivo, *e-mail* (correio eletrônico) entre tantos outros. E também como já dissemos não são os gêneros criações que subsiste por si próprio; um exemplo disso é o *e-mail*, que apesar de se tratar de um gênero novo, possui uma ancoragem na carta pessoal e/ou comercial, isto é, reproduz características desse gênero que o antecede (MARCUSCHI, 2002).

No que tange esses suportes de gêneros é válido pontuar que em alguns casos caracterizam-se como determinantes na identificação do gênero. Pois apesar de os gêneros definirem-se mais por aspectos sociais, culturais e funcionais de que por aspectos linguísticos e/ou estruturais, a forma de maneira nenhuma deve ser deixada de lado. Nesse sentido argumenta Marcuschi (2002, p. 21) que

é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Se tomarmos, por exemplo, o gênero “tira”, como próprio nome sugere, trata-se de um pedaço de papel mais comprido do que largo que traz em sua composição uma historieta humorística, e apesar de sabermos que o gênero tira é veiculado em suportes como: revista, jornal e em alguns meios eletrônicos, é a forma e conseqüentemente a função que serão determinantes na identificação desse gênero. No entanto, se tomarmos como exemplo, o gênero “artigo científico”, nesse caso o suporte seria determinante para sua identificação como tal, pois para ser científico é necessário está veiculado em um ambiente de publicação científica.

De forma a consolidar a noção acerca desses fenômenos estabeleceremos, a seguir, uma breve distinção das seguintes expressões: tipo de gênero, bastante repisada neste estudo, e tipo de texto. Marcuschi (2002) lembra que essa diferenciação é extremamente necessária, tanto para o trabalho da produção escrita quanto para a compreensão de textos. Assim, é imprescindível que não confundamos tipo de gêneros e tipo de texto, segundo Marcuschi (2008, p.154-155),

tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [...] Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística [...] e assim por diante.

Observa-se que os gêneros tratam-se de entidades comunicativas que encontramos em nossa vida diária. Assim, podemos propor a partir deles uma excelente oportunidade para levar o aprendiz a lidar com a língua em seu uso real; de forma a empregá-los satisfatoriamente levando em consideração principalmente seus aspectos funcionais e comunicativos, pois assim como enfatizamos, a forma de maneira nenhuma deve ser desprezada.

O domínio de um gênero textual não trata apenas da utilização de um código lingüístico, muito além desta perspectiva, significa o domínio de uma situação sócio-comunicativa. Desta forma, é de fundamental importância preparar os alunos para fazer uma leitura crítica dos gêneros textuais e de sua ocorrência. O tipo de situação na qual um gênero textual está veiculado deve ser analisado e discutido, a fim de familiarizar o aluno com os vários gêneros textuais e o domínio discursivo no qual estão inseridos.

Assim, o estudo da forma por si só não leva em conta os reais objetivos que possuem os gêneros. Nesse sentido, Bezerra (2002) esclarece que a escola nunca esteve distante dos gêneros, mas com extrema vontade de promover a escrita termina por restringir o estudo dos gêneros a aspectos formais e/ou estruturais. Haja vista que os gêneros não é algo indiferente à escola. Mas, muitos professores e alunos, às vezes, parecem esquecer as reais funções dos gêneros, e passam a enxergá-los apenas pelas suas características formais e estruturais. Também não desprezando a forma Marcuschi (2008, p.150), alerta que, “[...] os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Considerando a importância da função do gênero, é pertinente ressaltar o conceito de domínio discursivo, que tem uma relação direta com o assunto abordado. O domínio discursivo pode ser considerado uma esfera da produção discursiva. A prática discursiva define um conjunto de gêneros textuais que são tidos como rotinas discursivas. Por exemplo, na atividade jurídica estão presentes em uma série de gêneros textuais que podem ser, ou não,

exclusivos a esse ramo de atividade. No entanto, em todos estes gêneros textuais está presente o discurso jurídico.

Priorizar uma perspectiva de ensino que conceba os gêneros textuais como agentes catalisadores das práticas discursivas e dos meandros da organização discursiva social, significa preencher o currículo escolar de aspectos funcionais e comunicativos. Proporcionando, desta forma, uma experiência de aprendizado da língua em seu caráter mais funcional e social.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Senador Humberto Lucena localizada na cidade de Cacimba de Dentro, interior da Paraíba. O grupo pesquisado propriamente dito tratava-se de uma turma da 3^o série do ensino médio da referida escola, do turno da noite, composta por 11 alunos, sendo quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino, tendo esses alunos uma faixa etária entre 16 e 17 anos. Nenhum desses alunos frequentava curso de inglês, ou seja, todo conhecimento da língua alvo que eles possuíam fora adquirido na referida escola como também em outra(s), também pertencente à rede pública de ensino, ou seja, todos os anos escolares desses alunos, contados de então para trás deram-se sempre através do ensino público.

As atividades desenvolvidas junto ao grupo pesquisado ocorreram durante todo um bimestre (1^o bimestre) do ano letivo de 2010, sendo que para fins de análise nos centramos em quatro aulas, cujas atividades deram-se a partir dos gêneros tira e, editorial, Essas aulas ocorriam nas segundas-feiras, tendo em si 40 minutos cada uma delas, totalizando 80 minutos de aula semanais.

Nas duas primeiras aulas utilizadas para embasar nossa pesquisa, foi utilizado o gênero do tipo tira, contemplando um texto não verbal, imaginando tratar-se de um gênero cuja forma e função serem conhecidas pelos alunos para, a partir daí, observarmos como os alunos abordariam o texto em relação à leitura. Em um segundo momento, isto é, nas outras duas aulas das quais lançamos mão para essa investigação, se utilizamos do gênero tipo editorial, esse por sua vez como é trivial no contexto da leitura, apresenta uma função voltada para a argumentação, tínhamos também o intuito de analisarmos como os alunos reagiriam diante desse gênero.

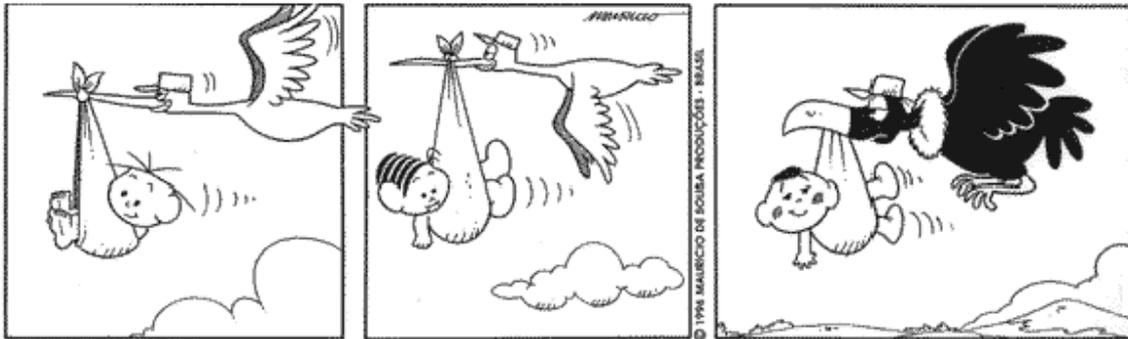
Os dois gêneros dos quais estamos tratando, foram minuciosamente pensados justamente no intuito de observarmos como os alunos reagiriam em relação à leitura, partindo de dois gêneros cujas composições se dão de forma bastante distintas.

Nas primeiras aulas postas em evidência nessa investigação, utilizamos o gênero tira, e tratamos de apresentar o referido gênero aos alunos em um primeiro momento, através da reprodução em retroprojeter, uma vez que a escola dispunha de tal recurso, e logo depois distribuimos o mesmo gênero xerocopiado, para que cada aluno pudesse acessar e estudar de forma individual o gênero. Nas duas outras aulas evidenciadas aqui, onde foi trabalhado junto ao grupo o gênero editorial, também tratamos de distribuir para cada aluno o gênero xerocopiado. Ambos os gêneros fora extraídos e adaptados da *internet*.

Optamos por gravar essas aulas em áudio, para que pudéssemos, por conseguinte, analisar os diálogos mantidos entre o professor pesquisador e o grupo pesquisado. Partes desses diálogos entre professor e alunos ocorridos durante as aulas serão expostos a seguir, no intuito de fazermos uma análise acurada consecutivamente. Para nos referirmos aos 11 alunos que compõe o grupo pesquisado, usaremos as seguintes iniciais: D., F., G., J., L., Le., O., Oz., P., R., Ra. Já para referir-se ao professor será usado o termo em sua totalidade.

4 ANÁLISE DAS AULAS

Texto 1:



Copyright ©1997 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5218

Vejamos o seguinte trecho:

Professor – e aí pessoal... conseguiram realizar a leitura do texto? O que deu pra entender desse texto? ok... R.? *Have you finished the reading?*

R – aqui num tem muita coisa pra gente ler não...

Professor – como assim? por que não tem?

R – não (...). **Ra** – é não professor... eu estou entendendo o que ele (referindo-se ao colega de classe) está querendo dizer... é porque não tem palavras aqui pra gente ler...

R – como é que eu vou ler esse negócio... mas dá pra entender...

Professor – ok... e o que você entendeu?

R – ah professor... dá pra entender que Cascão está sendo levado por um urubu... e Cebolinha e Magali (Mônica) estão sendo levados por uma cegonha...

Professor – e por que será que Cascão está sendo conduzido por um urubu e Mônica e Cebolinha não?

O – é porque ele não toma banho...

Professor – e como vocês sabem que ele não toma banho?

G – ah professor... todo mundo sabe...

Professor – e aí... todos concordam?

L – sim {é...

J – sim...

Professor – muito bem... estão vendo como vocês conseguem compreender um texto sem necessariamente partir de um texto verbal... e de acordo com nosso conhecimento dos gêneros... que tipo de gênero e esse ?

R – isso é uma tirinha... agente fez uma atividade dessa no ano passado

Professor – muito bem... e qual a finalidade do gênero tira?

Le – divertir as crianças...

O – entreter...

Professor – *excellent*... mas de que forma?

O – botando uma situação engraçada...

Professor – no caso dessa tira... qual seria essa situação engraçada?

J – ah... Cascão está sendo carregado pelo o urubu...

Professor – muito bem... está ironizando o comportamento social dele (Cascão)

Analisando trechos dos diálogos que partem das primeiras aulas transcritas, onde utilizamos como recurso didático o gênero tira, podemos perceber já nas primeiras participações dos alunos o poder que o modelo de leitura na forma de decodificação ainda opera sobre eles, pois mesmo tendo conhecimento prévio sobre a ideia geral do texto, os alunos sentiram-se intimidados, uma vez que esse gênero tira, abordado nessa aula, contemplava um texto não verbal. Esse sentimento de impotência diante da leitura do texto é percebido a partir da fala do aluno R. ao afirmar não ter nada para ler, como também na fala do aluno Ra. ao entender a situação de R. explicada pela falta de palavras (signos lingüísticos).

Coracini (2005) explica que isso é a influência ainda presente do estruturalismo que imagina desvendar e/ou afirmar o significado do texto através tão só dos signos lingüísticos. E isso se corrobora de fato quando a ausência das tão exigidas unidades lingüísticas bloqueia a interação da turma em um primeiro momento, impedindo assim, pelo menos inicialmente a consecução de uma leitura satisfatória do gênero. Antunes (2003, *apud* Ribeiro, 2012) também é enfático ao refletir que o processo de leitura em nossas escolas ainda encontra-se pautado em um método que ele chama de “habilidades mecânicas de decodificação”, o que faz com que não haja leitura, pois essas habilidades centram-se tão somente na escrita e não apontam para uma interação satisfatória, isto é, não conseguem promover o encontro entre texto – leitor.

Todavia, questões suscitadas pelo professor, visando viabilizar o diálogo entre texto e os alunos/leitores, foram determinantes para que se iniciasse timidamente certa interação com o texto, como se observa nos trechos a seguir: “*E por que será que Cascão está sendo conduzido por um urubu e Mônica e Cebolinha não?*” e “*e como vocês sabem que ele não toma banho?*”

Verifica-se que o conhecimento prévio e o conhecimento acerca de gêneros de textos diversos foram cruciais para promover o diálogo entre o texto e o grupo pesquisado. Isso é observado no momento em que o professor indaga como o grupo sabe que Cascão não toma banho, logo o aluno G. responde: “*todo mundo sabe*”. E no que tange o conhecimento acerca de gêneros diversificados, é percebido na fala do aluno R. ao lembrar que já havia tido outro contato com o gênero em questão, assim, logo ele classifica o gênero estudado, como tirinha, momento em que vários alunos enfatizam a finalidade desse gênero textual.

Na verdade, os questionamentos do professor serviram apenas para que o grupo recorresse a um saber prévio que certamente possui. Desse mesmo modo, Jauss (1994, *apud* Ribeiro, 2012) sustenta que esse saber prévio ou de mundo configura-se de forma estética e

histórica entre texto – leitor, estética quando o leitor estabelecesse comparações do texto novo com outros textos acessados anteriormente, e, histórica quando o leitor percebe o significado do texto levando em consideração uma cadeia histórica de observação, compreensão e modo estético desses textos. Portanto, percebe-se que as arguições do professor levaram o grupo a rapidamente recorrer a esse saber prévio e assim interagir com o texto “novo”.

Essa recorrência dos alunos/leitores a esse conjunto de conhecimentos já estabelecidos a partir de textos acessados em outros momentos, tanto Jauss (1994, *apud* Ribeiro, 2012) quanto Iser (1999, *apud* Ribeiro, 2012) conceitua de “horizonte de expectativas”, que é na verdade a expectativa que define a recepção do leitor diante de um texto novo, tendo em vista seu repertório histórico e estético.

Texto 2:

Fast eaters get fat

Eating slowly could help you win the battle of the bulge. A study of more than 3000 Japanese adults published in the British Medical Journal found that those who ate their meals quickly were about twice as likely to be obese as their slow-munching counterparts.

People who ate quickly and who ate until they were full were three times more likely to be obese. The research suggests people tend to consume more kilojoules when they eat quickly, but also that eating quickly is linked to obesity regardless of how many kilojoules are eaten.

Dr. Elizabeth Denney Wilson, an obesity expert from the University of New South Wales, says research suggests people can learn to eat more slowly and recognize their internal cues for fullness. She adds that while it is not known what drives us to eat quickly, behavior such as eating while distracted and eating fast food on the go may be to blame.

Here are some tips for helping you to slow down:

- Don't talk while you're still chewing. Instead, put your fork down, chew, and swallow your food before you begin talking. This will force you to slow down while eating, and you'll be full before you know it.
- Setting aside meals times can also help slow the rate of eating and allow your body to send fullness signals before you're overeaten.
- As soon as you feel the first stirrings of fullness, remove your plate from the table or, if you're dining out, cover your plate with a napkin. This tells your brain that food time is over.
- If feasible, prepare your own meals. Avoid cans, instant meals, hamburgers and franchise pizzas. Taking a time to cook your meals will also mean you slow down to eat them and enjoy the meal.

(From Reader's Digest Australia, January 2009)

Vejamos o seguinte trecho:

Professor – e aí pessoal... em relação ao nosso conhecimento de mundo... quais são os problemas que a população mundial enfrenta na atualidade?

O – aquecimento global...

Le – pedofilia...

J – violência { violência contra mulheres...

F – é... violência...

Professor: ok... excelente... e o tema obesidade é ou não um problema?

Ra – é claro que sim...

Professor – ok... e quais são os fatores que contribuem para o sujeito tornar-se obeso?

D – comer muita gordura...

J – não fazer exercício.

J – comer doces.

R – pizza... hambúrguer... essas coisas...

Professor – muito bem pessoal... agora em relação ao texto... de que trata o texto? Leram o texto... sim?

O – sim... estou vendo que fala de gordos...

R – é... diz que quem come rápido engorda...

G – isso é mentira... que meu irmão come numa rapidez e num sai do canto...

()...

Professor – ok... então vamos ver os argumentos do texto... o que está sendo tratado no primeiro parágrafo? há algum argumento sustentando o que foi sugerido no título?

Ra – tem sim... está mostrando um estudo com japoneses adultos publicados nesse jornal aqui (British Medical Journal)...

L – diz que... os que (as pessoas que) comem rápido tem mais chance de ficar obeso...

Professor – ok... e no segundo parágrafo?

R – também... diz que tem três vezes mais chances de ficar obeso...

Professor – que mais pessoal?

J – que as pessoas consomem mais esse negócio aqui (kiloujoles)...

Professor – nesse outro ponto... o texto fala sobre essa “Dr Elizabeth Denney Wilson” quem é ela pessoal?

G – é especialista...

F – especialista em obesidade...

Professor – muito bem... o texto sugere alguma coisa para evitar a obesidade?

G – sim (...) **R** – sim... diz pra gente fazer a própria comida...

Professor – só isso?

O – pra evitar comidas instantâneas... hamburguês... pizza...

Professor – isso mesmo... muito bem... e em relação ao gênero... que tipo de gênero é esse? ficou fácil né... depois de tantos argumentos... e aí?

G – é um texto dissertativo?

Professor – cuidado pra não confundir tipo de gênero com tipo de textos... apesar desse gênero possuir essa sequência textual em sua composição mas ele é um gênero... e aí... a fonte de onde ele foi retirado não nos diz nada?

Ra – esse Reader’s Digest é uma revista?

Professor – é sim...

Ra – ah... já sei... é um artigo de revista...

Professor – muito bem... esse é o famoso editorial... que como pudemos notar apropria-se muito da argumentação

Já para as aulas onde nos baseamos em atividades a partir do gênero editorial, percebemos o contrário do que ocorreu nos primeiros instantes das aulas em que nos

baseamos nas atividades a partir do gênero tira, que, naquele caso, contemplava apenas um texto não verbal. Neste caso, por trata-se de um editorial, havia é claro uma presença notável das tão exigidas unidades lingüísticas, por isso, acreditamos que a turma sentiu-se confiante para fazer as predições e os comentários quando questionados pelo professor acerca do texto em questão. Portanto, o fato de os alunos sentirem-se mais desinibidos a participarem das discussões a partir do segundo texto diferentemente do primeiro, corrobora mais ainda o fato de que nossas escolas estão centradas em uma prática de decodificação da leitura, Antunes (2003, *apud* Ribeiro, 2012), o que acaba condicionando também nossos alunos.

Sabemos, portanto, que o gênero editorial, de um modo geral, apresenta-se muito mais complexo do que o gênero tira. Contudo, também como ocorreu nas aulas baseadas no primeiro gênero, bastou o professor realizar o *warm up* (aquecimento ou discussão que visa despertar o conhecimento prévio da turma em relação ao tema a ser discutido), para que a turma desse início a discussão tendo por base a ideia principal do texto. Portanto, assim como no outro momento, as argüições do professor foram suficientes para que os alunos/leitores refletissem sobre seu “horizonte de expectativas” Jauss (1994, *apud*, Ribeiro, 2012), e, assim, interagissem com o texto, neste caso especificamente, dentro de uma implicação estética, pois é notável que conseguiram estabelecer uma relação do gênero com outros (reportagens, artigos, etc.) que já fazem parte de seus repertórios.

Ainda nessa aula em que o gênero editorial foi trabalhado, ocorreu um fato curioso, conforme mostrado nos trechos transcritos onde o professor questiona que tipo de gênero trata-se o texto em questão, e o aluno G. responde (na verdade, pedindo uma confirmação): “é um texto dissertativo?” Neste momento, percebemos a ocorrência da confusão entre tipo de gênero e tipo de texto, tendo em vista a nomenclatura com a qual os alunos estão mais habituados em seu contexto escolar. Todavia, o professor trata logo de reparar e explica ao aluno, que mesmo predominando nesse texto a tipologia textual denominada de dissertação (argumentação), esse termo refere-se a um tipo de texto e não necessariamente a um tipo de gênero, que no caso é um editorial. Percebi não apenas nessa aula, como também em outras que não estão descritas aqui, que os alunos tendem o fazer confusão entre os gêneros e as tipologias textuais, sobre isso Marcuschi (2008) argumenta que essa distinção deve ser observada tanto na produção escrita dos gêneros quanto na compreensão no tocante a leitura, como no nosso caso.

No contínuo dessa aula, o aluno Ra. percebe a fonte do texto, logo argumenta tratar-se de um artigo de revista, levando o professor a fazer, mais uma vez, algumas considerações sobre o gênero, como também, ratificar a contribuição do aluno, visto que o suporte de gênero

é também um aspecto considerado por Marcuschi (2002) quando o considera em alguns casos como determinante na identificação do gênero. Pois apesar de os gêneros definirem-se mais por aspectos sociais, culturais e funcionais de que por aspectos linguísticos e/ou estruturais, a forma não deve ser desprezada.

5 CONSIDERAÇÕES

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir da discussão sobre as teorias dos gêneros, que começaram a ser incorporadas às pesquisas na área de Linguística Aplicada em meados da década 90. Rojo (2005) observa que a partir da inclusão da discussão sobre os gêneros nos Parâmetros Curriculares de Nacionais, passou-se a destacar a relevância de considerar as características dos gêneros, tanto na leitura quanto na produção dos textos.

Considerando a presente pesquisa realizada na escola estadual de ensino médio, as atividades aqui descritas e analisadas foram desenvolvidas durante todo um bimestre (1º bimestre) do ano letivo de 2010. Voltamos nossa discussão às quatro aulas cujas atividades deram-se a partir dos gêneros tira e, editorial.

Num primeiro momento, observamos a abordagem do gênero do "tira", contemplando um texto não verbal, considerando tratar-se de um gênero cuja forma e função serem conhecidas pelos alunos para, a partir daí, observarmos como os alunos abordariam o texto em relação à leitura. Em um segundo momento, observamos a abordagem do gênero editorial e a sua função argumentativa.

No que concerne a análise destes gêneros, é importante considerar que seus referidos suportes caracterizam-se como determinantes na identificação dos mesmos. Pois apesar de os gêneros definirem-se mais por aspectos sociais, culturais e funcionais de que por aspectos linguísticos e/ou estruturais, a forma de maneira nenhuma deve ser deixada de lado. É conveniente lembrar o que pontuou Marcuschi (2002), sobre a importância da forma na determinação do gênero.

Em suma, finalizamos nosso estudo asseverando que a língua inglesa como qualquer outra língua que venha a ser ensinada, deve funcionar como ferramenta de acesso ao conhecimento. E para inserirmos nossos alunos de forma efetiva nesse contexto de conhecimentos, não basta apresentarmos normas e regras concernentes a uma língua, coisa que talvez jamais venha de fato ser aproveitada pelo aluno, mas proporcionarmos sua inserção efetiva no mundo da leitura.

Tendo em vista esse papel do qual desempenha a leitura, traçamos um perfil crítico sobre os principais modelos envolvidos no processo de leitura, e não intencionamos em momento algum apontar um modelo correto de se realizar leitura, até porque, percebemos no decorrer do nosso estudo que o bom leitor é aquele que pode mesclar diferentes formas de leitura no intuito de obter a compreensão do texto. Porém, o que tentamos deixar claro, foi o nosso pensamento sobre o que vêm a ser leitura, que para nós seria uma forma de estabelecer

relações de sentido construídas na interação do leitor com o texto, levando em consideração o conjunto de saberes que o leitor traz consigo, e não apenas atribui sentido a palavras ou frases isoladas.

Com isso, consideramos que as aulas de língua inglesa baseadas na leitura de gêneros textuais diversos configuram-se como um meio pelo qual se estabelece a inserção dos alunos em um processo de aquisição verdadeiro de conhecimento, além de fornecer a oportunidade de se trabalhar com a língua em seu uso real.

Em última análise feita ao longo desse estudo, foi possível comprovar que os alunos envolvidos em nossa pesquisa, ao se depararem durante as aulas de inglês com um material autêntico visando explorar, sobretudo a habilidade da leitura, sentiram-se mais motivados a participarem das discussões o que é claro em um processo contínuo elevará a compreensão textual desses alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p.69-95.
- CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.
- FALEIROS, R. J.. **Prefácio e Leitor(es) – Modelo(s): Instruções Para Uma Máquina Preguiçosa**. Brasília, DF, vol.14/2, jul/dez, 2012, p. 217 – 230. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 13 de jun. de 2014.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: ____ (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-239.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.
- MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo – desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. P. **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; GUIMARÃES Silvia Brilhante. **Leitura contextual e o processamento metalinguístico: considerações teóricas**. Paidéia, Ribeirão Preto, vol.21 n°.49, maio/agosto, 2011, p. 279 – 283. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 13 de mar. de 2014

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 47-57.

RIBEIRO, V. G. A.. **Recepção Literária: a interação entre o texto literário e o leitor**. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura) – UNAMA, Universidade da Amazônia, Belém, Pará. 2012.

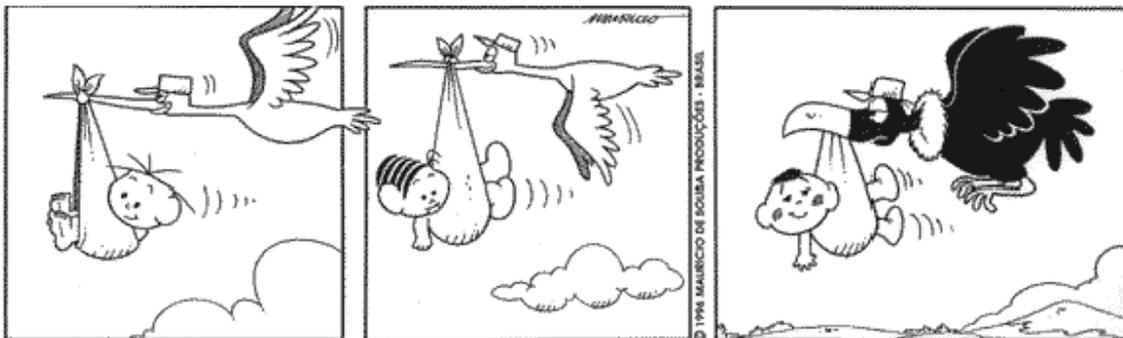
ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: _____ (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

Reader's Digest Australia. Disponível em <<http://www.readersdigest.com.au/index.php>> Acesso em 19 Jun 2009.

Disponível em <<http://www.monica.com.br/ingles/comics/tirinhas.htm>> Acesso em 22 Jan 2010.

ANEXOS

Anexo A – Gênero 1: tira



Copyright ©1997 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5218

Anexo B – Gênero 2: editorial

Fast eaters get fat

Eating slowly could help you win the battle of the bulge. A study of more than 3000 Japanese adults published in the British Medical Journal found that those who ate their meals quickly were about twice as likely to be obese as their slow-munching counterparts.

People who ate quickly and who ate until they were full were three times more likely to be obese. The research suggests people tend to consume more kilojoules when they eat quickly, but also that eating quickly is linked to obesity regardless of how many kilojoules are eaten.

Dr. Elizabeth Denney Wilson, an obesity expert from the University of New South Wales, says research suggests people can learn to eat more slowly and recognize their internal cues for fullness. She adds that while it is not known what drives us to eat quickly, behavior such as eating while distracted and eating fast food on the go may be to blame.

Here are some tips for helping you to slow down:

- Don't talk while you're still chewing. Instead, put your fork down, chew, and swallow your food before you begin talking. This will force you to slow down while eating, and you'll be full before you know it.
- Setting aside meals times can also help slow the rate of eating and allow your body to send fullness signals before you're overeaten.
- As soon as you feel the first stirrings of fullness, remove your plate from the table or, if you're dining out, cover your plate with a napkin. This tells your brain that food time is over.
- If feasible, prepare your own meals. Avoid cans, instant meals, hamburgers and franchise pizzas. Taking a time to cook your meals will also mean you slow down to eat them and enjoy the meal.

(From Reader's Digest Australia, January 2009)