

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

IZABEL MARIA DA SILVA LOPES

**LER PARA APRENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA PARA O  
ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ENEM SOB A PERSPECTIVA DA LSF**

Porto Alegre  
2021

IZABEL MARIA DA SILVA LOPES

**LER PARA APRENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA PARA O  
ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ENEM SOB A PERSPECTIVA DA LSF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Rottava.

Porto Alegre

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

da Silva Lopes, Izabel Maria  
Ler para aprender: uma proposta didática de leitura  
para o ensino médio a partir do ENEM sob a perspectiva  
da LSF / Izabel Maria da Silva Lopes. -- 2021.  
142 f.  
Orientadora: Lucia Rottava.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Leitura. 2. Ensino. 3. Ciclo de Ensino e  
Aprendizagem. 4. Linguística Sistêmico-Funcional. 5.  
ENEM. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

IZABEL MARIA DA SILVA LOPES

LER PARA APRENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA PARA O  
ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ENEM SOB A PERSPECTIVA DA LSF

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Rottava.

Porto Alegre, 26 de abril de 2021.

Resultado: Conceito Geral da Banca “A”

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane da Costa Naujorks

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karen Santorum

Universidade Federal do Santa Maria (UFSM)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sulany Silveira dos Santos

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

*Aos professores.  
E aos alunos, ponto de partida e  
de chegada deste estudo.*

## AGRADECIMENTOS

A tarefa de escrever uma Dissertação de Mestrado é um processo um tanto penoso e também muito solitário, principalmente em meio a uma pandemia. No entanto, não me sinto só e nem vazia, pelo contrário, me sinto completamente preenchida e acolhida, e não pelo número de pessoas que me acompanham, mas sim pelos poucos que são abrigo e fazem morada no meu coração.

Agradeço, primeiramente, às Marias que fizeram e ainda fazem parte da minha vida. À Dona Maria, que partiu antes de eu completar esta etapa, obrigada todo amor, *“se queres partir, ir embora, me olha de onde estiver, que eu vou te mostrar que eu to pronta...”*

À outra metade *de todo amor que tenho*, minha mãe, Angela Maria, agradeço pelo amor infinito, por ser meu porto seguro e por estar sempre presente na minha vida. Devo tudo isso a ti.

Agradeço também às minhas irmãs, Alessandra e Camila, por toda atenção, incentivo e por sempre acreditarem em mim. Vocês são mulheres fortes que me inspiram. Em especial à Alê, colega de profissão, meu exemplo e inspiração na sala de aula e na vida.

Às minhas pequenas, Manuela, Esther e Luiza, por tornarem esse percurso – e a minha vida – muito mais leve e ao mesmo tempo cheio de ternura.

Ao meu companheiro de vida, Lucas, por seu amor, carinho e suporte em todas as circunstâncias, sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada pela paciência comigo e com nossas ‘pretas’ quando não podia me fazer presente. E obrigada pelo o que somos hoje e pelo que estamos nos tornando a cada dia.

Às minhas amigas Nathália, Amanda, Mariana, Ana Carolina, Renata, Bárbara, Ivanna, Ana Paula por se fazerem presentes e especiais mesmo quando a rotina e a distância não permitia. Obrigada pelo carinho, pelo incentivo e por nunca desistirem de mim.

À minha querida orientadora e também amiga, Lucia, a quem tenho muito agradecer, sobretudo pela trajetória como professora e pesquisadora que construí desde a Graduação em Letras até aqui. Obrigada pelas leituras, pelos ensinamentos, pelas conversas, pelos puxões de orelha, pela paciência, enfim, pela constante orientação e por me possibilitar crescer como pesquisadora e como

pessoa. Obrigada pelo modo generoso, comprometido, afetuoso com que me acompanha desde 2012.

Aos meus alunos por despertarem em a mim o desejo de sempre querer aprender mais e de oferecer o melhor das minhas possibilidades. Como eu disse, ponto de partida e de chegada deste estudo.

Às professoras da Banca Examinadora, Jane, Karen e Sulany, grandes inspirações, obrigada pela leitura e pelas contribuições.

Aos professores do PPG do IL da UFRGS que foram essenciais nesta jornada.

Agradeço também à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo privilégio de ter me formado em uma instituição superior pública, gratuita e de qualidade, a qual também me oportunizou ingresso no Mestrado.

*É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.*

*Clarice Lispector*



## RESUMO

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio são motivadas, de certa forma, pela realização do ENEM. Entretanto, a leitura entra, nas aulas de Língua Portuguesa, como estratégia didático-pedagógica, não como objeto de aprendizagem. Logo, pensar estratégias de leitura, no âmbito escolar brasileiro, é fundamental. Neste viés, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar metodologias que ampliem a qualidade do ensino de leitura para alunos do Ensino Médio a partir da construção de tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, vinculando linguagem e realidade. Assim, esta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura com base na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do ENEM e orientadas pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978/2001; HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004/2014) e pela Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE; MARTIN, 2018). A LSF se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais e culturais; em que o gênero é considerado como um processo social. Nesse sentido, tais teorias são relevantes para demonstrar de que maneira os gêneros se organizam e se realizam em relação aos propósitos sociais e linguísticos, bem como desenvolver as habilidades de leitura por meio do ensino guiado dos ciclos de interação. Para tanto, parte-se da análise das provas de Linguagens, Códigos e Suas tecnologias que integram o conjunto de provas do ENEM dos anos 2010 a 2019. Cada prova é composta por 45 questões que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação, Literatura e Inglês/Espanhol. Entretanto, para análise, foram consideradas apenas as questões em Língua Portuguesa. Como aporte metodológico, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, a partir de recorrências quantitativas – aspectos numéricos relacionados à sistematização dos gêneros encontrados na prova de LCT do ENEM – e de uma interpretação qualitativa dos dados – relacionada à proposta didática de atividades de leitura, considerando, assim, as múltiplas construções da realidade possíveis para a área de linguística. Desta forma, os resultados indicam que a prova do ENEM propõe uma abordagem bem diversificada de gêneros textuais. Assim, as análises dos textos da prova auxiliaram na construção de tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, revelando que as atividades de leitura em sala de aula podem fazer parte de práticas sociais mais amplas. Ademais, reconhecer de que forma os significados são construídos no texto em relação ao contexto promove uma compreensão mais tangível de como se realiza o processo de construção de sentidos tanto na leitura quando na escrita. Por meio desta pesquisa, procura-se contribuir para discussões acerca do ensino e da aprendizagem de leitura no ensino médio, bem como sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem ainda pouco abordado nos estudos acadêmicos, unindo, assim, a teoria e a prática em sala de aula.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Linguística Sistêmico-Funcional. Ciclo de Ensino e Aprendizagem. ENEM.

## RESUMEN

Actualmente, las clases de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Secundaria son motivadas, de cierta manera, por la realización del ENEM. Pero, la lectura entra en el aula como estrategia didáctico-pedagógica y no como objeto de aprendizaje. Luego, en el ámbito escolar brasileño, pensar en estrategias de lectura es fundamental. En este aspecto, esta investigación se justifica por la necesidad de buscar metodologías que amplíen la calidad de la enseñanza de lectura para alumnos de la Enseñanza Secundaria, a partir de la construcción de tareas de lectura que tengan un propósito más concreto, vinculando lenguaje y realidad. En este sentido, esta tesis tiene por objetivo presentar una propuesta didáctica a partir de la formulación de tareas de lectura basadas en la prueba de Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías del ENEM y orientadas por la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978/2001; HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004/2014) y por la Pedagogía de Géneros de la Escuela de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE; MARTIN, 2018). La LSF se fundamenta en la idea de que todo comportamiento lingüístico es determinado por factores sociales y culturales; en el que el género es considerado como un proceso social. En este sentido, esas teorías son relevantes para demostrar de qué manera los géneros se organizan y se realizan en relación con los propósitos sociales y lingüísticos, así como para desarrollar las habilidades de lectura por medio de la enseñanza guiada de los ciclos de interacción. Por lo tanto, la investigación empieza por el análisis de las pruebas del ENEM de los años 2010 a 2019. Cada prueba es compuesta por 45 cuestiones que abordan contenidos de Lengua Portuguesa, Literatura e Inglés/Español. Sin embargo, en el análisis, fueron consideradas apenas cuestiones en Lengua Portuguesa. Como aporte metodológico, se optó por un abordaje cualicuantitativo, a partir de recurrencias cuantitativas – aspectos numéricos relacionados con la sistematización de los géneros encontrados en la prueba de LCT del ENEM – y de una interpretación cualitativa de los datos – relacionada con la propuesta didáctica de actividades de lectura, considerando, así, las múltiples construcciones posibles de la realidad para el área de lingüística. De esta manera, los resultados indican que la prueba del ENEM propone un abordaje bien diversificado de géneros textuales. Luego, los análisis de los textos de la prueba auxilian en la construcción de las tareas de lectura con propósitos más concretos, revelando que las actividades de lectura en el aula pueden hacer parte de prácticas sociales más amplias. Además, reconocer de qué forma los significados son construidos en el texto, en relación con el contexto, promueve una comprensión más concreta de cómo se realiza el proceso de construcción de sentidos tanto en la lectura como en la escritura. Por medio de esta investigación, se busca contribuir para las discusiones sobre la enseñanza y aprendizaje de lectura en la Enseñanza Secundaria, bien como sobre el Ciclo de Aprendizaje todavía poco abordado en los estudios académicos, uniendo, así, la teoría y la práctica en el aula.

**Palabras claves:** Lectura. Enseñanza. Lingüística Sistémico Funcional. Ciclo de Aprendizaje. ENEM.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estratificação .....	40
Figura 2 – Língua em Contexto Social .....	44
Figura 3 – Redes de Sistemas de Gêneros.....	45
Figura 4 - Aprendizagem por meio da prática de apoio ZDP .....	50
Figura 5 - Ciclo de Ensino e Aprendizagem R2L.....	51
Figura 6 – Funções dos Gêneros e Foco na Língua .....	53
Figura 7 - Cinco elementos gerais de uma atividade de aprendizagem .....	54
Figura 8 - Níveis de leitura e a língua em contexto .....	55
Figura 9 - Questão 40 da prova de LCT do ENEM de 2018 .....	64
Figura 10 - Questão 20 da prova de LCT do ENEM de 2018 .....	64
Figura 11 - Leitura Detalhada.....	66
Figura 12 – Exemplo de questão com Gênero Divulgação Científica .....	79
Figura 13 – Exemplo de questão com Gênero Poema .....	80
Figura 14 – Exemplo de questão com Gênero Anúncio Publicitário .....	81
Figura 15 - Exemplo de questão com Gênero Artigo Científico .....	82
Figura 16 – Exemplo de questão com Gênero Romance .....	83
Figura 17 - Questão 42 da prova de LCT do ENEM de 2019 .....	85
Figura 18 - Questão 39 da prova de LCT do ENEM de 2019 .....	88
Figura 19 – Questão 06 da prova de LCT do ENEM de 2019 .....	91
Figura 20 - Questão 11 da prova de LCT do ENEM de 2019 .....	94
Figura 21 - Questão 28 da prova de LCT do ENEM de 2019 .....	97
Figura 22 – Questão do Texto 1 do ENEM.....	100
Figura 23 – Questão do Texto 2 do ENEM.....	101
Figura 24 – Questão do Texto 3 do ENEM.....	101
Figura 25 – Questão do Texto 4 do ENEM.....	102
Figura 26 – Questão do Texto 5 do ENEM.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências da Matriz de Referência da prova de LCT do ENEM .....	36
Quadro 2 - Gênero, famílias, propósito, etapas e fases .....	47
Quadro 3 - Planejamento da Leitura Detalhada .....	57
Quadro 4 – Tarefa de Leitura Detalhada .....	57
Quadro 5 - Modelo de Quadro para mapear o gênero.....	65
Quadro 6 - Estrutura Esquemática do Texto 1 .....	86
Quadro 7 - Estrutura Esquemática do Texto 2 .....	89
Quadro 8 - Estrutura Esquemática do Texto 3 .....	92
Quadro 9 - Estrutura Esquemática do Texto 4 .....	95
Quadro 10 - Estrutura Esquemática do Texto 5 .....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2010.....	68
Gráfico 2 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2011.....	69
Gráfico 3 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2012.....	70
Gráfico 4 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2013.....	71
Gráfico 5 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2014.....	72
Gráfico 6 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2015.....	73
Gráfico 7 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2016.....	74
Gráfico 8 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2017.....	75
Gráfico 9 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2018.....	76
Gráfico 10 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2019.....	77
Gráfico 11 - Gêneros recorrentes nas provas de LCT do ENEM 2010-2019.....	78
Gráfico 12 – Relação entre os Estratos nas Tarefas de Leitura .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
GPESF	Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
R2L	Reading to Learn
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
LCT	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias
TRI	Teoria da Resposta ao Item
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## **APOIO DE FINANCIAMENTO**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	17
<b>1 APONTAMENTOS SOBRE O ENEM E O ENSINO MÉDIO</b> .....	25
1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA E MARCOS NORMATIVOS .....	25
1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	30
1.3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E A LEITURA.....	33
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ESCOLA DE SYDNEY</b> .....	38
2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	38
2.2 PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY .....	42
2.3 CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM <i>READING TO LEARN</i> .....	48
<b>2.3.1 Ler para aprender: uma perspectiva funcional da leitura</b> .....	54
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	59
3.2 CONSTRUÇÃO DO CORPUS .....	61
3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	63
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	67
4.1 RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	67
4.2 ANÁLISE DOS GÊNEROS .....	84
4.2.1 Texto 1 - Divulgação Científica.....	84
4.2.2 Texto 2 - Poema.....	87
4.2.3 Texto 3 - Anúncio Publicitário .....	91
4.2.4 Texto 4 – Artigo Científico .....	94
4.2.5 Texto 5 – Romance.....	96
4.3 ANÁLISE DOS NÍVEIS DE LEITURA.....	99
<b>5 LER PARA APRENDER: PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....	104
5.1 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 1 .....	106
5.2 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 2 .....	108
5.3 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 3 .....	110



5.4 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 4 .....	112
5.5 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 5 .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	137

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

*Paulo Freire*

A partir das palavras do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, inicio essa discussão sobre leitura e aprendizagem. Em 1982, em seu livro “A Importância do Ato de Ler”, Freire abordou uma questão muito pertinente e que se encontra latente até os dias atuais, o valor da leitura no processo de ensino e de aprendizagem. Para o educador, a aprendizagem não se restringia ao mero domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, à qualidade desse domínio a ser mensurado na obtenção da autonomia dos educandos. Paulo Freire enfatiza, nessa e em outras obras, que a “palavramundo” é essencial. Não há, portanto, como desconsiderarmos que esse educador foi o marco divisório entre uma concepção de leitura calcada na mera decodificação, “palavraescola”, e uma concepção mais social dessa prática, “palavramundo”. A reflexão de Freire expressa o quão importante, para esse educador, é pensar a educação. Assim, compartilho dessa mesma inquietação: é preciso discutir sobre a educação, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e, neste caso em especial, sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.

Isto posto, esta Dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, vincula-se ao Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF), o qual agrega investigações que adotam como base teórica principal estudos de origem hallidayana para o entendimento da linguagem em uso em contextos sociais, institucionais e educacionais. As pesquisas desenvolvidas objetivam investigar contextos de uso e funcionamento da linguagem e buscam contribuir para a educação e para o ensino e aprendizagem de línguas. O grupo desenvolve pesquisas e propostas de ensino em temáticas tais como: letramento, leitura, escrita, gêneros e formação de professores de línguas, dentre outros tópicos, articulando-se teoria e prática, sempre considerando o contexto de ensino/aprendizagem.

Esse interesse decorre da perspectiva teórica que orienta as reflexões deste grupo, ou seja, que:

O fracasso educativo é, na realidade, um problema social, não linguístico; mas tem um aspecto linguístico que nós podemos começar a compreender se consideramos o meio cultural. [...] O que importa não é tanto o entorno linguístico, no sentido de qual linguagem ou dialeto a criança aprende a falar, mas sim o entorno cultural ou subcultural, pois este fica localizado na linguagem e é transmitido por ela. (HALLIDAY, 1978, p. 37).

Compreender a realidade social é então considerar a linguagem que circula nesses contextos e seu impacto, por exemplo, nas práticas de leitura. Dentre as diferentes possibilidades de olhar para a leitura, este trabalho direciona um olhar para o ensino da leitura no ensino médio, especificamente para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pensar em estratégias de leitura, no âmbito escolar brasileiro, é fundamental, pois, de acordo com os resultados do exame e de outras avaliações em larga escala<sup>1</sup>, os alunos apresentam dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, conseguindo compreender somente textos que expressam significados explícitos e que estabelecem relações simples em sua construção.

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio são motivadas, de certa forma, pela realização do ENEM que, em 2009, tornou-se a principal prova de ingresso no Ensino Superior, público e privado, do país. Entretanto, a leitura entra, nas aulas de Língua Portuguesa, como estratégia didático-pedagógica, não como objeto de aprendizagem. Logo, evidencia-se, assim, uma lacuna ainda a ser preenchida de modo a dar conta do aprendizado da leitura como uma tarefa em si. O ENEM, nas suas questões, tanto da Área de Linguagens, quanto de outros campos do conhecimento, requer um leitor plural e crítico, que consiga articular o que lê com a realidade que o envolve. Além disso, espera-se que o estudante tenha consciência que tal processo envolve conhecimentos para além do que está posto na superfície textual.

Em vista disso, neste trabalho, parte-se da **hipótese** de que as metodologias de ensino de leitura não estão articuladas com contextos reais, tais como provas de ingresso no Ensino Superior, e de que é preciso entender os mecanismos envolvidos na organização dos gêneros dos textos contemplados na prova do ENEM para propor novas estratégias de ensino de leitura que contemplem tais exigências.

---

<sup>1</sup> Avaliações nacionais oficiais do Ministério da Educação: Sistema Nacional de Avaliação Básica, (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM). Avaliação internacional: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Nesse viés, a presente pesquisa **justifica-se** pela necessidade de buscar metodologias que ampliem a qualidade do ensino de leitura para alunos do Ensino Médio a partir da construção de tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, vinculando linguagem e realidade. Desta forma, este estudo pretende formular princípios pedagógicos aplicáveis ao ensino de leitura em língua portuguesa com base no resultado das análises prévias dos textos presentes na prova do ENEM.

Para olhar este objeto, recorreremos aos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004/2014); da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; ROSE; MARTIN, 2018). Ambas se baseiam na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais e culturais; em que o gênero é considerado como um processo social. Nesse sentido, tais teorias são relevantes para demonstrar de que maneira os gêneros se organizam e se realizam em relação aos propósitos sociais e linguísticos, bem como desenvolver as habilidades de leitura por meio do ensino guiado dos ciclos de interação. Reconhecer de que forma os significados são construídos no texto em relação ao contexto promove uma compreensão mais concreta de como se realiza o processo de construção de sentidos tanto na leitura quanto na escrita.

Os pesquisadores da Escola de Sydney, a partir da Pedagogia de Gêneros, desenvolveram um programa de letramento com base nos gêneros do discurso, denominado *Reading to Learn*. O projeto Ler para Aprender idealizou uma metodologia que, segundo Rose (2017, p.1) consiste em: “um conjunto de estratégias que habilita os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos da sala consigam ler e escrever nos níveis que eles precisam atingir”. Para a teoria, a leitura constitui-se como uma das bases dos processos de escrita em ambientes escolares, sendo ela o ponto de partida da aprendizagem escolar, capaz de fomentar a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam em outras disciplinas também.

Assim, a motivação do estudo baseia-se no fato de que o sucesso escolar, em todas as suas áreas, está diretamente relacionado à compreensão leitora, a qual está diretamente ligada às práticas sociais e ao conhecimento de mundo. Logo, pensar em estratégias de leitura no contexto escolar brasileiro torna-se imprescindível. Gouveia (2014, p. 226) afirma que, em relação à aplicação do

programa Ler para Aprender em Portugal, “a pedagogia efetivamente melhorou a literácia dos alunos envolvidos e fez aumentar a sua aprendizagem nas diferentes disciplinas”.

Dado ao fato de estar relacionada à esfera educacional, a pesquisa filia-se também à teoria da aprendizagem como processo social de Vygotsky (1991), que concebe o processo de aprender como um fenômeno que se realiza por meio da interação com o outro e mediado pela linguagem. Nesse sentido, essa perspectiva contribui para a compreensão acerca do modo como ocorre a aprendizagem, tanto a aprendizagem da leitura, quanto a leitura na aprendizagem e no acesso ao conhecimento.

Para tanto, em relação aos procedimentos metodológicos empreendidos nesta pesquisa, parte-se da análise das provas de Linguagens, Códigos e Suas tecnologias (LCT) que integram o conjunto de provas do ENEM dos anos de 2010 a 2019. A prova de LCT é composta por 45 questões que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação, Literatura e Inglês/Espanhol (cf. Capítulo 3). A nosso ver, todas áreas exigem a interpretação de textos e envolvem atividades de leitura, por isso a análise não foca apenas nas questões específicas da disciplina de Português. Entretanto, vale destacar que para esta análise serão consideradas apenas questões em Língua Portuguesa<sup>2</sup>, totalizando um *corpus* de 400 questões. As análises dos textos da prova auxiliam na construção de tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, a partir da noção do Contexto de Cultura, gênero; e do Contexto de Situação, registro.

Dentre teses e dissertações que investigam o ensino e a aprendizagem de leitura de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a maioria é orientada sob a luz da linguística aplicada, como Haeser (2005), que elabora uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura para o ensino médio, a partir de textos do gênero do discurso carta do leitor. Dias (2012) descreve analiticamente concepções docentes sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em turmas finais do Ensino Fundamental; Finger-Kratochvil (2010) estudou as relações entre as estratégias de aquisição do conhecimento lexical (competência lexical) e a compreensão em leitura.

---

<sup>2</sup> Ou seja, os itens em Língua Estrangeira não foram considerados para esta análise.

Em relação aos estudos que investigam a leitura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a maioria das pesquisas encontradas buscou investigar a concepção de leitura que permeia as matrizes do exame. Dentre eles, destacam-se Branchini (2014) e Santiago (2012), que abordam as concepções de leitura presentes em algumas edições do ENEM, especificamente na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias a partir da Linguística Aplicada. Severo (2010) propôs-se a investigar as estratégias de leitura necessárias para a compreensão das questões propostas pelo ENEM. Miguel (2015) analisa a prova de língua portuguesa do ENEM do ano de 2014 sob a luz da linguística aplicada, discutindo questões de leitura e de gênero. Cavalcanti (2013) examinou as questões objetivas de leitura da prova de LCT do ENEM de 2011, procurando identificar como se configuram as questões de leitura do exame. Nunes (2019), por sua vez, investigou o processo de produção de sentidos no ENEM, relacionando o ensino da leitura com as propostas de políticas públicas da educação sob o viés da Análise do Discurso.

No tocante aos trabalhos orientados teoricamente pela LSF e que trabalham dentro de um contexto pedagógico, percebe-se que a maioria das publicações voltadas ao ensino de leitura debruça-se sobre análise de livros didáticos, principalmente focados no ensino de Língua Adicional, como Machado Junior (2014), que analisa como as imagens são exploradas nas atividades de leitura de um manual de inglês como língua adicional; Predebon (2015) investiga como as atividades sobre gêneros dos quadrinhos dentro de livros didáticos oferecem potencial para promover o letramento multimodal para o ensino de inglês; Rossi (2012) explora seções de leitura de uma coleção de livros didáticos para o ensino médio a fim de verificar a recontextualização dos conceitos de linguagem como gênero discursivo, leitura como letramento crítico para o contexto educacional; Silva (2016) analisou textos e atividades de leitura em livros didáticos do 6º ano da disciplina de Ciências Naturais; Gerhardt (2017) mapeou os gêneros episódios e exemplum da família das histórias em livros didáticos de Língua Portuguesa, analisando também as atividades de leitura propostas pelos autores dos manuais; Martini (2014) buscou averiguar em que medida as atividades de leitura dos Livros Didáticos recontextualizam conceitos de linguagem como gênero e em que medida essas atividades estão alinhadas com o conceito de leitura como letramento crítico; Florencio (2014) faz uma investigação textual nas atividades de leitura de um livro didático de língua inglesa; Goularte (2012) analisou livros didáticos de língua

portuguesa, esquematizando os gêneros textuais relevados, bem como qual a abordagem teórica que orienta o conceito de gêneros nesses manuais, além de investigar como se desenvolvem a aplicação deste conceito nas atividades de leitura; Sabine Weber (2019) fez um estudo linguístico de gênero em situações de ensino, analisando os gêneros textuais veiculados em livros didáticos de história. Rossi (2018), que analisa, a partir da LSF, discursos de livros didáticos de inglês como língua adicional a fim de investigar as visões de culturas que perpassam as obras didáticas, analisando as atividades pré e pós-textuais. Os livros analisados fazem parte de uma coleção que foca em estratégias de leitura e compreensão de textos para preparar os alunos para o ENEM. Entretanto, o foco não é o ensino, mas sim como livro veicula as visões de cultura.

No que diz respeito a estudos guiados pela Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, Gehrke (2015) analisou gêneros a partir da perspectiva da Escola de Sydney; Socoloski (2011) propõe formular princípios pedagógicos aplicáveis ao ensino de leitura em língua inglesa com base no resultado das análises prévias do gênero notícia; Santos (2016) trabalhou com o ensino da escrita em inglês como língua adicional em contexto acadêmico; Santorum (2019) faz uso da pedagogia de gêneros da Escola de Sydney, implementando o Ciclo de Ensino e Aprendizagem como recurso metodológico no ensino da escrita acadêmica em Inglês; Cavalcanti (2016) trabalhou com os conceitos da LSF para o ensino de leitura de textos em inglês da área tecnológica de Redes; Silva (2018) analisou o processo colaborativo de ensino de inglês como língua adicional em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública, partindo de uma investigação das representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês neste contexto, e posteriormente, aplicando uma proposta de Inglês como Língua Adicional socialmente situada, a qual envolvia atividades de leitura.

Nesse mapeamento inicial das pesquisas realizadas, percebe-se que a maioria das investigações voltadas ao ensino de Língua Estrangeira, raros são os estudos dirigidos ao Português como língua materna, como Castro (2014), que analisou o letramento em LP de estudantes do ensino médio; Pires (2017) que fez a implementação de uma proposta de ensino de leitura e de escrita, a partir dos pressupostos da Teoria de Gêneros da Escola de Sydney; Paula (2018) investigou os gêneros recorrentes na disciplina de geografia a fim de compreender as práticas de leitura dos alunos.

Destarte, nota-se a dificuldade de encontrar pesquisas que veiculem o ensino e a aprendizagem de leitura em língua portuguesa, principalmente no ensino médio, orientadas pela LSF e que, de alguma forma, tragam uma articulação teórico-prática. Ademais, ressalta-se que a reflexão proposta por essa pesquisa não diz respeito apenas à avaliação do ENEM, mas, principalmente, ao processo de formação de leitores.

Diante do exposto, tem-se como **objetivo geral** apresentar uma proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura com base na prova de LCT do ENEM e orientadas pela Pedagogia de Gêneros da LSF. Essa meta desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar e sistematizar os gêneros textuais presentes nas questões da prova de LCT do ENEM entre os anos de 2010 e 2019.

Com o propósito de melhor proceder a esse levantamento, duas perguntas orientam esta finalidade:

- a) Quais são os gêneros textuais denominados na prova?
- b) Qual a recorrência de cada um deles em cada ano?

A exploração dessas questões permite averiguar possíveis semelhanças e diferenças entre textos presentes na LCT do ENEM entre os anos de 2010 e 2019. A partir dessa lógica, delinea-se o segundo objetivo específico:

2. Reconhecer e analisar quais gêneros são instanciados nos textos das provas analisadas sob a óptica da LSF e da Pedagogia de Gêneros.

Desse segundo objetivo, para orientar a análise, surgem as seguintes perguntas:

- a) Qual o propósito dos gêneros de textos mais recorrentes nas provas de LCT do ENEM?
- b) Qual a estrutura esquemática dos gêneros de textos mais recorrentes nas provas de LCT do ENEM?

Essa necessidade se impõe com a finalidade de contribuir no diagnóstico da exigência dos níveis de leitura (cf. seção 2.3.1), de acordo com Rose e Martin (2018) que são veiculadas nas questões da prova do ENEM e que requerem compreensão leitora diversa por parte dos candidatos ao exame nacional. Nesse sentido, o terceiro objetivo específico, por sua vez, consiste em:

3. Verificar os níveis de leitura exigidos em algumas questões da prova de LCT do ENEM.



Esse terceiro objetivo desdobra-se às seguintes perguntas norteadoras:

- a) Qual é o nível de leitura exigido nas questões da prova de LCT do ENEM?
- b) Como esses níveis se apresentam nas questões?

Por fim, o quarto e último objetivo de pesquisa, após o reconhecimento e análise dos textos mais recorrentes nas provas do ENEM (cf. objetivo específico 2, complementado pelo objetivo específico 3), de natureza teórico-pedagógica, almeja:

4. Propor tarefas de leitura para o Ensino Médio com a base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa *Reading to Learn* (Ler para aprender).

Com essa proposição, a pesquisa contribui para discussões acerca do ensino e da aprendizagem de leitura no ensino médio, bem como sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem ainda pouco abordado nos estudos acadêmicos, unindo, assim, a teoria e a prática em sala de aula.

No que tange à estrutura e à organização deste estudo, esta dissertação está dividida, além do capítulo introdutório, em seis Capítulos. O primeiro Capítulo é destinado a apresentar e a contextualizar o ENEM e a prova de LCT. O segundo Capítulo abrange os pressupostos teóricos da LSF e da Escola de Sydney, além de discorrer sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. No Capítulo três, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. O Capítulo quatro expõe a análise dos dados que constitui o corpus da pesquisa - prova de LCT. O quinto capítulo apresenta a proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura. Por fim, o último capítulo ocupa-se das considerações finais e averigua em que medida os objetivos e perguntas de pesquisa foram alcançados. A leitura, por ser elemento central deste trabalho, percorre toda a dissertação. Ademais, no final do trabalho, estão expostas as referências seguidas dos Apêndices e dos Anexos.

## 1 APONTAMENTOS SOBRE O ENEM E O ENSINO MÉDIO

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

*Albert o Manguel*

Neste capítulo, objetiva-se traçar uma linha histórica sobre o ENEM desde a sua criação até os dias atuais, uma vez que se faz necessário delinear um percurso inicial para que se consiga compreender em que cenário surgiu tal instrumento de avaliação, quais suas particularidades, quais documentos normativos servem de base para a sua elaboração, quais competências e habilidades são cobradas dos participantes.

Nesse sentido, este capítulo se estrutura da seguinte forma: na seção 1.1, elabora-se um panorama histórico do exame e do Ensino Médio no Brasil a partir dos principais marcos normativos; na seção 1.2, aborda-se, mais especificamente, a concepção de leitura presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, na seção 1.3, apresenta-se a matriz de habilidades e competências que estrutura a prova e o lugar da leitura nesse contexto.

### 1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA E MARCOS NORMATIVOS

A elaboração de políticas públicas e reformas educacionais, bem como de documentos normativos origina-se, frequentemente, de estudos de avaliação educacional. A avaliação sempre esteve presente enquanto política pública, entretanto, a partir da década de 1980, é quando emerge uma preocupação maior, quando o MEC, incitado pelas agências internacionais, cria uma comissão para analisar suas ações nessa área (AFONSO, 2009).

A partir deste período, as avaliações assumem um novo modelo que está presente até hoje: avaliação externa e avaliação em larga escala. Segundo Rothen e Santana (2018, p. 38):

Chamamos de avaliação externa toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de

avaliação de larga escala se se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser de esfera municipal, estadual ou federal.

Para os autores, a criação e a consolidação dos sistemas de avaliação externas constituem-se como uma das mais importantes políticas educacionais. Nesse contexto, em 1988, foi criado, em esfera federal, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep) – substituído, em 1990, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>3</sup>.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas. (BRASIL, 2002, p. 9).

Em vista disso, o modelo de avaliação em larga escala se popularizou ainda mais, no Brasil, em 1990, com o intuito de expandir a regulação estatal do sistema e a concorrência entre as instituições brasileiras a partir de índices de classificação (ROTHEN; SANTANA, 2018). Nessa perspectiva, dez anos após a criação do Saeb, para atender às exigências do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) institui o ENEM para averiguar a qualidade do ensino nas escolas de Ensino Médio do Brasil.

Instituído pela portaria MEC no. 438, de 28 de maio de 1998, o ENEM, originalmente, objetivava:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

O ENEM, desde a sua criação até hoje, é realizado anualmente e de forma voluntária. Em sua primeira aplicação, contou com o número de 157.221<sup>4</sup> inscrições. Entretanto, a popularização do exame aconteceu de fato a partir do ano de 2004, quando o MEC, durante o Governo do Presidente Lula, vinculou a nota dos

---

<sup>3</sup> Atualmente, o principal indicador de qualidade da educação básica brasileira é o IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>4</sup> Segundo dados oficiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/6881%20exame>. Acesso em: 18 fev. 2020.

participantes à concessão de bolsas em universidades privadas por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni<sup>5</sup>). No ano seguinte, em 2015, o exame teve três milhões de inscritos.

Seguindo essa linha do tempo, em 2009, com uma proposta de reformulação, o ENEM tornou-se uma importante política pública de acesso ao ensino superior público e privado, democratizando ainda mais as oportunidades de acesso às vagas por meio de outros dois programas: o Sistema de Seleção Unificado<sup>6</sup> (SISU) e o Financiamento Estudantil<sup>7</sup> (FIES). Ademais, no mesmo ano, o MEC apresentou a proposta que permitia aos alunos com mais de 18 anos usarem a prova como certificação do fim do Ensino Médio.

Portanto, além de uma ferramenta de avaliação, que possibilita o desenvolvimento de estudos e de indicadores educacionais que servem para pensar em estratégias de melhoria na qualidade na educação básica, o ENEM é uma política que proporciona, ao estudante, a oportunidade de conquistar o certificado de Ensino Médio, bem como dar continuidade na sua formação. Assim, procurando amenizar disparidades de acesso e de oportunidades escolares entre estudantes de classes sociais diferentes, reduzindo as desigualdades sociais e intelectuais e trazendo a garantia de um dos direitos básicos: educação.

Do mesmo modo que esse sistema de avaliação sofreu reformulações ao longo dos anos, a legislação brasileira também precisou passar por atualizações. Em vista disso, todo um aparato legal foi sendo construído de modo a legitimar o poder das avaliações em larga escala (ROTHEN; SANTANA, 2018).

Na Constituição Federal de 1988, O Ensino Médio foi incluído como parte integrante da Educação Básica. O inciso II do art. 208 afirma ser dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Entretanto, apenas na segunda metade dos anos 90 que se retoma o debate acerca do Ensino

---

<sup>5</sup> O Prouni promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública por meio da concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100%. Disponível em: <https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

<sup>6</sup> O SISU foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SISU#:~:text=O%20Sistema%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20Unificada,fase%20de%20seu%20processo%20seletivo>. Acesso em: 18 fev. 2020.

<sup>7</sup> O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Médio a partir da emenda constitucional n. 14, de 1996, que substituiu o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”. Ademais, a mesma prescrição passou a indicar a necessidade de criação de um currículo como base nacional, como consta no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, a LDB passou a ser o principal documento oficial a regulamentar, de fato, princípios, fundamentos e procedimentos pertinentes à educação brasileira. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são instituídos. Em 1997, são consolidados, em dez volumes, os PCNs para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Em 1998, também em dez volumes, os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Três anos mais tarde, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)<sup>8</sup>.

Tais referências foram elaboradas com o objetivo de orientar fatores fundamentais pertinentes a cada etapa da escolarização, além de apresentarem uma proposta geral comprometida com o exercício da cidadania e com o respeito à diversidade, conforme é evidenciado nos PCNs do Ensino Médio:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais. (BRASIL, 1999, p.12).

Os PCNs nascem como fruto de análises e estudos de pesquisas nacionais e internacionais e de dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos com o intuito de minimizar os resultados insatisfatórios dos programas de avaliação. O documento tem como meta ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas,

---

<sup>8</sup> Segundo dados oficiais. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministr,o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Mendon%C3%A7a%20Filho>. Acesso em: 20 Jul. 2020.

país, governos e sociedade e que, dessa forma, dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (BRASIL, 1999).

Entre 2009 e 2011, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tais normas surgiram com o objetivo de:

[...] sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010).

Seguindo essa linha do tempo, em 2014, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Em conformidade com o PNE, no ano seguinte, o MEC apresenta a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após quase um ano de consultas, com mais de 12 milhões de contribuições, em maio de 2016, a segunda versão da Base é disponibilizada.

Duas décadas após a aprovação da LDB, a versão final e oficial da BNCC, relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, é homologada pelo MEC. No tocante ao Ensino Médio, no ano seguinte, em 2018, a terceira versão da Base do Ensino Médio (BNCCEM) é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, então, homologada.

Nesse sentido, a BNCC torna-se o documento norteador do ensino básico em todo o território brasileiro. Nele, constam as diretrizes para os ensinamentos bem como as habilidades que os alunos devem desenvolver. De acordo com o documento, a base tem o objetivo de definir “o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Como política educacional, a BNCC deverá constituir-se como uma referência nacional comum e obrigatória que norteará e modificará as ações educacionais. Conforme o texto de introdução do documento trata-se de uma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras

políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

O processo de implantação da BNCC do Ensino Médio está em andamento em diversos estados do Brasil, e deve passar a estruturar todos os currículos a partir do ano de 2022. Em relação ao ENEM, a perspectiva era de que, até 2020, o exame passaria por uma nova reformulação. Entretanto, a prova de 2020, aplicada em janeiro de 2021 por conta da pandemia da Covid-19<sup>9</sup>, não apresentou grandes mudanças. Nesse contexto, as mudanças propostas para a reformulação do segmento final da Educação Básica vão exigir que o ENEM também mude.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No contexto de ensino e de aprendizagem da leitura, a função da escola é essencial, uma vez que é nessa etapa da vida que os estudantes aprendem a ler para aprender. Ou seja, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, o aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. O processo de construção dessa competência ocorre a partir de práticas sociais que mobilizam diferentes habilidades e conhecimentos dentro da sala de aula, as quais são conduzidas por diretrizes curriculares.

Assim, os significados que são dados à leitura dependem, antes de tudo, das concepções assumidas por aqueles que dela se utilizam. Desde a publicação dos PCNs, postula-se que o trabalho com a leitura não é a simples extração de informações da escrita ou a prática de decodificá-la, é uma busca de formação de um leitor competente, o qual:

[...] compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 54).

---

<sup>9</sup> A Pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia do Corona Vírus, começou em 2020 no Brasil e ainda está em curso (Maio/2021). O COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Nesse sentido, para os PCNS, ser competente enquanto leitor é conseguir relacionar um texto com outros textos e com outros contextos. A partir dessa noção expandida de leitura, o seu objeto de observação também é compreendido de forma mais ampla. Assim, toda e qualquer manifestação da linguagem que produza sentido é um texto. Logo, seja uma obra de arte, uma fotografia ou um poema, todos são textos propensos ao ato de ler. Ademais, esse objeto não é visto como um produto, mas sim como processo. Por isso, a leitura não é explorada como uma mera ação de extrair informações explícitas e manifestadas na dimensão da superfície textual, mas sim entendida como um processo de construção de sentidos. Portanto, ler é compreender, e compreender é um processo.

Diante disso, percebe-se uma concepção de leitura como prática social, em que essa é vista como um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos constroem ao longo da vida em vários contextos, por meio da interação com seus pares. À vista disso, tem-se uma base teórica que evidencia a essência interativa da leitura, a qual é, antes de mais nada, produção de sentidos. Para Brandão e Micheletti (2011, p.18), o ato de ler é:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

Essa percepção pode também ser identificada no próprio documento dos PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...] não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p.41).

Assim, esse caráter interacional manifesta-se no momento em que o leitor, diante do texto a ser lido, passa a interagir com o próprio texto, mobilizando diversos conhecimentos, habilidades e estratégias. Nessa linha de raciocínio, para os PCNs, cabe ao ensino de língua portuguesa possibilitar aos estudantes práticas de leitura e de escrita que desenvolvam uma postura crítica nos alunos diante dos fatos. Tal conduta pedagógica é confirmada por Jurado e Rojo (2006, p. 38), que ratificam que:



Da proposta contida nos PCNEM, é possível depreender de suas considerações para a elaboração/ organização do currículo de língua portuguesa que o objetivo do trabalho pedagógico seria concentrar o ensino não nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, e sim nos usos sociais da língua.

Dessa forma, o processo da leitura é considerado a partir de uma concepção interacionista. Nessa perspectiva, ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. Na BNCC, “a leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 69). O professor no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC, deve procurar conduzir suas aulas para que os alunos consigam desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras. Logo:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 30).

Em relação à BNCC, a prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não deve centrar-se exclusivamente em trabalhar a língua apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem. Para tanto, são definidos cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação Literária. Verifica-se que a BNCC aborda a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa, destacando-a como tema central de tal área e como instrumento para outros componentes curriculares.

Á vista disso, tanto os PCNs quanto a BNCC enfatizam a ideia de que a leitura não é apenas a decodificação de símbolos, mas que ela envolve a compreensão do que lê e a sua relação com todo conhecimento de mundo. Outrossim, o ENEM atribui expressiva relevância à leitura, a qual deve ser compreensiva e, nesse caso, compreender não se confunde com retirar da superfície textual as respostas das situações problema apresentadas no exame, mas requer “o reconhecimento de palavras, o entendimento das relações gramaticais e

semânticas entre as palavras e a integração das ideias e conceitos por meio de inferências” (BRASIL, 2002, p.5). Isso significa que, para ler compreensivamente, o aluno deve, para além de conhecer o sistema linguístico, ser capaz de articular palavras e de recorrer a conhecimentos de mundo na ativação de procedimentos inferenciais.

### 1.3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E A LEITURA

Já no discurso de fundação do ENEM, a questão “da leitura e das leituras” é colocada como “pressuposto” das “habilidades e competências” da “educação básica”. Segundo o Inep (ano), a leitura é uma arquicompetência, pois perpassa os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento. Ao considerar que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento, constata-se que o trabalho com a leitura não é exclusivo da matéria de Língua Portuguesa e deve ser desenvolvido em todas as disciplinas. Nesse sentido, para Murrie (2005, p. 59), “Sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas e ou interrompidas”.

No que se refere à avaliação, o ENEM a organiza com base em competências e habilidades. Para o exame, competências são estruturas mentais que possibilitam a contínua construção do conhecimento, sendo responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo em que vive. Por conseguinte, essas estruturas desenvolvem-se e são consolidadas na pluralidade de interações que os seres humanos estabelecem com o mundo ao longo de toda a sua existência. As habilidades referem-se, conforme documentos oficiais do ENEM, “ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2002, p. 8). Nesse contexto, para Perrenoud (1999, p.28), “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos”. O autor ainda sustenta que habilidades fazem parte da competência e que:

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois se acrescenta aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Tais recursos equivalem às habilidades mobilizadas, quando se é muito competente, consegue-se desenvolver e resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar. Portanto, o destaque está na natureza interacionista das competências, que favorece a elaboração dos saberes em contextos sociais.

O exame, até 2008, era composto por 63 questões interdisciplinares e uma proposta de redação. Todas as questões eram pautadas por competências, quais sejam:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2002, p.1).

A reorganização do ENEM a partir de 2009, como já abordada anteriormente, quando o Enem se torna uma das principais vias de acesso às universidades federais do país, reformula a sua metodologia e as suas matrizes, modificando o discurso sobre o processo de ensino e aprendizagem, pautando-se exclusivamente por um ensino de competências e habilidades. As cinco competências tornam-se então os cinco Eixos Cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento.

A estrutura do exame passou a ser organizada a partir de quatro áreas do conhecimento: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação; b) Matemática e suas

tecnologias, que compreende a disciplina de Matemática; c) Ciências da natureza e suas tecnologias, que compreende as disciplinas de Química, Física e Biologia; e d) Ciências Humanas e suas tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Nesse novo modelo, de acordo com Lino de Araujo (2014), não prevalece à interdisciplinaridade e nem a estrutura de questões geminadas, isto é, mais de uma questão para um mesmo texto. Agora, as perguntas são isoladas, baseadas cada uma delas em um ou dois textos curtos. Outro aspecto importante da estrutura da prova e que tem relação direta com a compreensão leitora é o formato dos itens, o qual inverte o padrão clássico da maioria das provas de acesso ao ensino superior, que apresentam primeiro o enunciado e depois o texto. No ENEM, começa-se pelo texto e depois se apresenta o enunciado, o que, de certa forma, dificulta o processo de leitura do candidato. Apesar dos itens da prova ser agrupados a partir das quatro áreas, 45 questões por área, não há vinculação interdisciplinar. Entretanto, mesmo com as mudanças entre as duas fases da prova, uma característica se mantém, o foco na leitura.

Ademais, outra mudança relevante foi em relação à avaliação, que passou a ser feita pela Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>10</sup> com base em competências e habilidades. Para todas as quatro grandes áreas do ENEM, há competências, que são divididas em habilidades. No caso da prova de LCT, área de interesse de nosso estudo, há nove competências e 30 habilidades. Embora todas as habilidades se expressem em itens e, obviamente, impliquem em leitura, das nove competências e trinta habilidades testadas, as habilidades das áreas cinco a oito estão mais diretamente relacionadas à avaliação da compreensão leitora, conforme exemplificadas nos Quadro 1 a seguir.

---

<sup>10</sup> Esse modelo estatístico, de acordo com o INEP: Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas. (...) Os limites da escala, dentro de cada área, variam conforme o nível de dificuldade das questões da prova e o comportamento dos estudantes em cada questão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Quadro 1 - Competências da Matriz de Referência da prova de LCT do ENEM

<b>Competência de área 5</b> - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	<b>H15</b> - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
	<b>H16</b> - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
	<b>H17</b> - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional
<b>Competência de área 6</b> - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	<b>H18</b> - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
	<b>H19</b> - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
	<b>H20</b> - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
<b>Competência de área 7</b> - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	<b>H21</b> - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
	<b>H22</b> - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
	<b>H23</b> - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
	<b>H24</b> - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
<b>Competência de área 8</b> - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	<b>H25</b> - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
	<b>H26</b> - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
	<b>H27</b> - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Fonte: a autora.

Vale a pena enfatizar o destaque dado pelo ENEM aos textos literários, a ponto de uma de suas cinco competências estar inteiramente voltado a eles. A competência da área cinco aponta ainda para uma perspectiva discursiva da linguagem, na medida em que sinaliza para a contextualização do texto do ponto de vista histórico, social, político e cultural. A área sete, por exemplo, é relativa, principalmente, a textos argumentativos, pois as habilidades requerem que se saiba reconhecer estratégias de argumentação e convencimento. Ademais, para efetivar o

novo perfil do ENEM, em que a “linguagem e seus códigos só são possíveis pela prática” (BRASIL, 1999, p. 650), a prova utiliza como instrumento de mediação da ação pedagógica os gêneros textuais, cujo objetivo é buscar a linguagem em ação por meio de textos como parte de situações reais de comunicação do aluno.

A Matriz de Referência apresenta indícios de um certo tipo de inovação pedagógica, que investe em um discurso sobre situações nas quais o conhecimento se revela em contexto real, sobrepondo-se à ideia de que aprender implica memorizar e reproduzir conhecimentos. O ENEM é, portanto, uma política definida para oportunizar ao jovem a continuidade de sua formação e ainda possibilitar a intervenção para o aperfeiçoamento dos modelos de ensino, reduzindo a desigualdade social e intelectual. Conseqüentemente, não é um simples teste, mas uma avaliação que contempla a leitura fluente, dialogada, do questionamento, da rapidez de raciocínio, de atitude para voltar ou prosseguir no texto, da reflexão sobre as marcas linguísticas, da interação com os temas referentes à sociedade. Logo, para ler, não basta apenas decodificar os signos linguísticos, é necessário, conforme a Matriz de Referência do ENEM, dominar linguagens que pressupõe as competências de leitura e compreensão de textos dos mais variados gêneros, o que indicaria o leitor proficiente.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ESCOLA DE SYDNEY

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

*Mia Couto*

Neste Capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que orientam esta dissertação. Primeiramente, na seção 2.1, são abordados os principais princípios e conceitos que norteiam a perspectiva da LSF de M. A. K. Halliday (1978/2001) e seus colaboradores (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004/2014, dentre outros), como a concepção de linguagem, os conceitos de estratificação e de instanciação, bem como as visões de contexto tendo em vista sua centralidade para este estudo. Na sequência, na seção 2.2, discorre-se sobre os paradigmas teóricos da Pedagogia de Gêneros proposta pela Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2007/2008) com foco na noção de gênero a partir das perspectivas tipológica e topológica. Por fim, a seção 2.3 apresenta o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) do Programa *Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012 e ROSE; MARTIN, 2018), centrando-se nos aspectos relacionados à leitura.

### 2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Na introdução da sua obra de base epistemológica publicada em 1978, Halliday afirma que a expressão que nomeia o próprio título do livro, *Linguagem como Semiótica Social*, embora um termo amplo, remete a ideia de que as mais diferentes manifestações da linguagem são sempre inerentes à prática social em que os usuários estão inseridos e com quem interagem nesse ambiente. A centralidade dessa concepção é a ideia de que a linguagem é um processo social. Assim, nas palavras do autor:

A construção da realidade é inseparável da construção do processo semântico em que a realidade é codificada. Nesse sentido, a linguagem é um potencial de significados compartilhados, simultaneamente, tanto uma parte como uma interpretação intersubjetiva da experiência. (HALLIDAY, 2001, p. 10).

Nesse viés, uma realidade social é uma construção semiótica, isto é, uma construção de significados (HALLIDAY; HASAN, 1985). E a linguagem, para a LSF, está intrinsecamente ligada a essa realidade. Logo, não há linguagem em isolado, sempre há relação com algum contexto de funcionamento, por essa razão o seu sistema semântico é construído na medida em que se constrói a própria realidade.

Ademais, como a própria denominação da teoria mostra, percebe-se que essa se filia a uma vertente funcional. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a funcionalidade é intrínseca à língua. Dessa forma, diferente das abordagens formais de teorias gramaticais tradicionais, que não se preocupam com os fatores externos à língua e que têm como ponto de partida o eixo sintagmático, a LSF parte do eixo paradigmático, considerando a língua a partir do seu uso, de situações reais em contextos reais de comunicação. Outrossim, a LSF também é uma teoria metodológica que possibilita a análise e descrição sistêmica dos padrões da linguagem. Conforme Eggins (2004, p. 20), a LSF é “uma abordagem semântico-funcional da linguagem que explora como as pessoas usam a linguagem em diferentes contextos, e como a linguagem é estruturada para ser usada como um sistema semiótico”.

Nessa perspectiva, a LSF é, portanto, uma teoria sistêmica, funcional, social e semiótica. A natureza sistêmica e semiótica são justificadas pela língua ser considerada um sistema potencial de significados, ou seja, um sistema semiótico e, ao mesmo tempo, vê esse potencial de significados como uma rede de sistemas linguísticos interligados. Em relação ao caráter funcional e social da teoria, tais conceitos fundamentam o olhar para a língua em uso, em relação às funções que essa linguagem desempenha em diferentes situações específicas e em contextos culturais e sociais mais amplos.

Em vista disso, percebe-se que o contexto ocupa um papel essencial na compreensão dos sentidos manifestados pela língua. Assim, nessa interrelação entre linguagem e contexto, o contexto é compreendido em duas esferas: uma mais ampla, intitulada de Contexto de Cultura; e outra mais específica, intitulada Contexto de Situação. Desse modo, visto de uma perspectiva mais ampla, o contexto de cultura é compreendido como um construto semiótico (HALLIDAY, 1978) que revela as condições de uso de uma língua. Já o Contexto de Situação compreende o ambiente imediato e particular em que o texto é produzido, corresponde às variações



da língua de acordo com o momento em que ocorrem. Segundo Gouveia (2009, p.13):

Do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, sendo que a sua relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se *realiza* no estrato do conteúdo.

O princípio de estratificação é empregado não só para descrever a organização do contexto, mas também da língua. Assim, cada um desses sistemas representa um conjunto de alternativas possíveis organizadas em diferentes estratos, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Estratificação



Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Desse modo, a língua é organizada por meio de níveis interligados realizados em diferentes estratos, sendo eles: semântico-discursivo, léxico-gramatical e fonológico/grafológico. A estratificação é, de acordo com Matthiessen, Teruya e Lam (2010, p. 123): “uma dimensão global que organiza a língua em contexto dentro de

subsistemas de acordo com o grau de abstração simbólica. Esses subsistemas constituem os estratos (níveis) relacionados pela realização”.

O padrão de cada camada é realizado no estrato imediatamente anterior. Assim, as funções compreendidas pelo estrato semântico-discursivo contemplam os sistemas de ideação, conjunção, avaliatividade, negociação, periodicidade e rastreamento e são realizados pelo estrato léxico-gramatical, o qual contempla os sistemas de Transitividade, Modo e Modalidade e Estrutura Temática. Por sua vez, o estrato da léxico-gramática é realizado pela fonologia e grafologia, que engloba o sistema de Expressão. Há ainda, acima de tudo isso, os estratos dos Contextos, em que o Contexto de Situação engloba as variáveis *Campo, Relação e Modo*; e Contexto de Cultura compreende todo o sistema das práticas sociais.

Outra premissa central na LSF é a Realização, que tem importância para a configuração do sistema linguístico. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 25), a Realização é: “a relação entre os estratos que compõe a linguagem – processo de ligar um nível a outro de organização”.

Além da Estratificação e da Realização, outro conceito importante para a LSF é a noção de Instanciação, em que o sistema de uma língua é instanciado em forma de texto. No tocante aos estratos contextuais, pressupõe-se que o Contexto de Cultura se instancia no contexto de situação. Segundo Nonemacher (2019, p. 29):

A dimensão da instanciação é representada por uma linha em declive, o *continuum* da instanciação. Na extremidade superior encontra-se o sistema como um potencial de significados e na inferior, a instância, isto é, as escolhas realizadas pelo usuário a partir do potencial. Há uma relação de complementaridade entre o potencial e a instância, mas ambos representam a língua e permitem observá-la a partir de vários pontos de vista.

Nesse sentido, enquanto o conceito de realização se refere a uma relação entre-estrato, a ideia de instanciação refere-se a uma relação intra-estratos. Além disso, a linguagem como sistema se materializa em textos, e texto e contexto são, para Halliday e Hasan (1985, p. 5), “aspectos de um mesmo processo”. Complementarmente, o texto, nas palavras Halliday e Matthiessen (2014, p. 3), é um “processo de construir significado em contexto”. Nesse sentido, conforme Santos (2016, p. 36):

[...] os conceitos ‘estratificação’ e ‘realização’ servem adicionalmente como fundamento para conceber o texto como intimamente relacionado ao

contexto no qual ocorre e como um ato de significação único e irrepetível, que carrega consigo as dimensões contextuais.

Depreende-se dessas premissas o conceito de Texto para LSF, o qual é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical, sendo, para Halliday e Matthiessen (2014, p. 5), “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Os significados são entendidos ou criados a partir de escolhas de unidades significativas, que são estruturalmente organizadas, disponíveis no sistema linguístico e motivadas socialmente. Ademais, para a LSF, o texto é concebido a partir de dois ângulos:

O texto é um produto, um resultado, algo que pode ser registrado e estudado, tendo uma certa construção que pode ser representada em termos sistemáticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolha semântica, um movimento por meio da rede de significado potencial, com cada conjunto de escolhas constituindo o ambiente para mais um conjunto. (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 11).

Assim, o texto é uma entidade semântica que se constitui como processo contínuo de escolhas e como produto, resultado do contexto de situação e de cultura. Nesse viés, para interpretar e incorporar sentido ao texto, o qual é a materialização da língua e instanciação do sistema, é preciso, além de compreender o que acontece no momento da realização do mesmo, perceber o entorno cultural mais amplo.

Nessa perspectiva, a construção de sentidos e a interação por meio de textos são sempre conduzidas por práticas sociais contextualizadas. Para entender melhor a estrutura e organização dessas práticas sociais, bem como o impacto delas na linguagem, desenvolveu-se uma teoria que direciona o olhar, especificamente, para os estratos contextuais. Assim, na seção seguinte, será apresentada a concepção de gênero associada ao Contexto de Cultura desenvolvida por J. R. Martin, que também é orientada a partir dos fundamentos da LSF.

## 2.2 PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY

Os estudos linguísticos contemporâneos que abordam a noção de Gênero Textual a partir de seu aspecto social partem de diferentes perspectivas, tais como a sociorretórica (SWALES, 2000; MILLER 1984; BAZERMAN, 1988) e sociodiscursiva

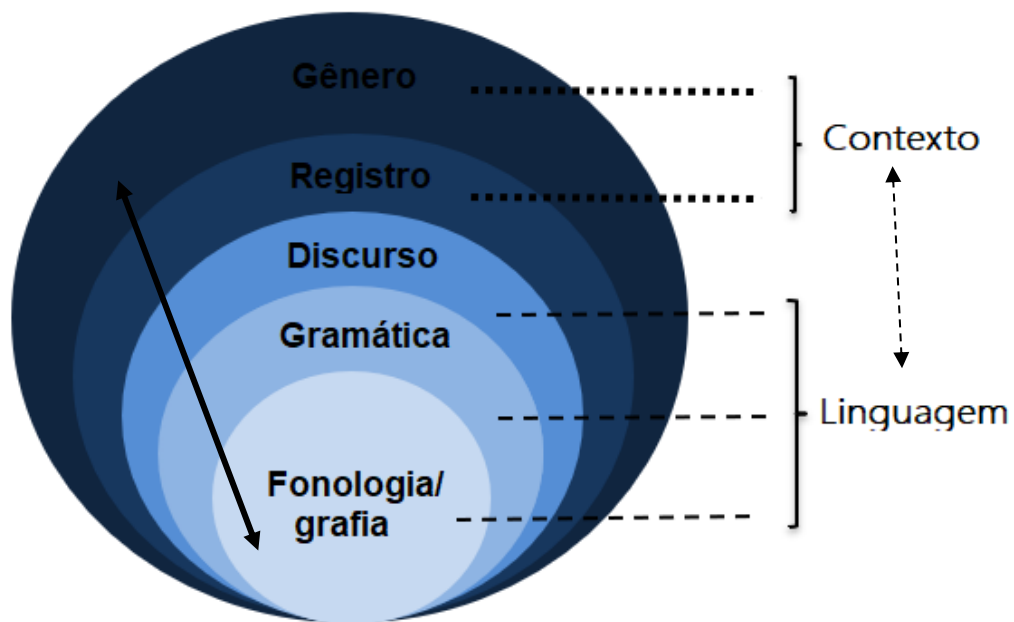
(BAKHTIN, 1986; BRONCKART, 1999; ADAM, 1999; MAINGUENEAU, 1991) e a sociossemiótica (MARTIN, 1992; HASAN, 1995; EGGINS; MARTIN, 1997). Fundamentado na LSF, a perspectiva de gênero que é adotada nesta dissertação parte de um viés social e semiótico, desenvolvida pelos pesquisadores da Escola de Sydney, guiada pelas obras de J. R. Martin (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

O termo “Escola de Sydney” surgiu em 1994, entretanto os trabalhos desenvolvidos por seus pesquisadores realizam-se desde a década de 80. A partir de uma preocupação com o baixo nível de letramento dos estudantes australianos da educação básica, principalmente imigrantes e aborígenes, e com o objetivo de reverter aquele quadro e de democratizar o ensino no país, J. R. Martin, Joan Rothery, David Rose, Frances Christie, apoiados na LSF de Halliday e na Sociologia da Educação de Bernstein (1996/2000), surgiu a Pedagogia de Gêneros.

A Pedagogia de Gêneros de Martin e Rose (2008) se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. Para os autores, a relação entre linguagem e contexto é inerente, sendo o gênero considerado como um processo social.

Conforme os pressupostos da LSF, sabe-se que qualquer texto implica um conjunto de elementos linguísticos que representam o *Campo, Relação e Modo*, e que essas variáveis são condicionadas pelo Contexto de Situação. Contudo, além disso, o texto é a instanciação de um gênero, e a escolha desse gênero é uma condição do contexto de cultura. Nesse viés, a Figura 2 demonstra a configuração dos estratos do contexto e sua interrelação com a língua como proposto pela Escola de Sydney

Figura 2 – Língua em Contexto Social



Fonte: Adaptada e traduzida de Rose e Martin (2018, p. 284).

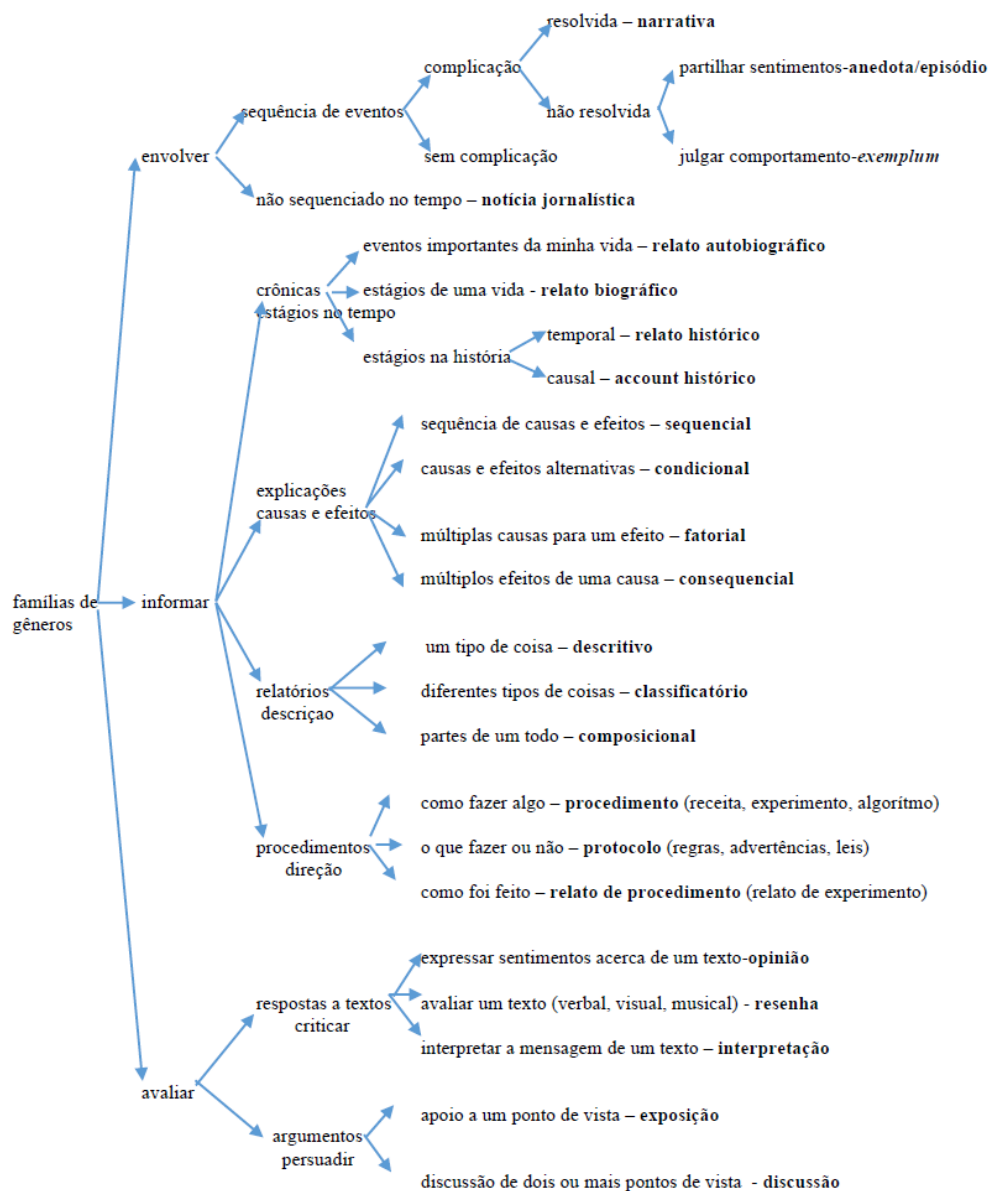
Gênero e Registro são duas variáveis do contexto que influenciam diretamente na materialização da linguagem em textos e se realizam mutuamente. Da mesma forma que o registro é a instanciação do gênero, a linguagem é a manifestação do registro. Nesse sentido, Martin e Rose (2008, p. 06) definem o conceito de gênero como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em dada cultura”. Entende-se como processo social, pois os gêneros são realizados por indivíduos em um determinado contexto social. São orientados por objetivos, visto que sempre parte de uma intenção comunicativa. São também graduais, uma vez que, para alcançar o objetivo, realiza-se por meio de uma série de etapas. Ademais, Martin e Rose (2008, p. 6) complementam que os gêneros são:

[...] organizados em etapas porque, em geral, necessitamos de mais de uma etapa para alcançar nossos objetivos; são orientados para um objetivo porque nos sentimos frustrados se não alcançamos os estágios finais [...]; sociais porque escritores configuram seus textos para leitores específicos.

Nesse sentido, um dos aspectos mais importantes da Pedagogia de Gêneros para análise dos textos é a distinção entre a perspectiva tipológica e a topológica (ROSE; MARTIN, 2012), que determinam as semelhanças e as diferenças entre os

textos. A primeira baseia-se nas distinções entre os gêneros, sistematizando-os em famílias a partir de determinados padrões de significado. Essas famílias são classificadas a partir dos propósitos sociais, são eles: *envolver*, *informar* e *avaliar*. Assim, cada família envolve gêneros que compartilham o mesmo propósito social. Sob o outro ponto de vista, a perspectiva topológica contempla padrões de afinidades entre os textos, destacando as possíveis relações de significado existentes entre eles e estabelecendo graus de proximidade. A Figura 3 na sequência ilustra a Rede completa do sistema de Gêneros.

Figura 3 – Redes de Sistemas de Gêneros



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128) por Santos (2016, p. 48).

Segundo Santos (2016, p. 49):

(...) as flechas na rede de sistemas conduzem a sistemas que possibilitam a escolha entre uma opção ou outra. Cada escolha remete a outro sistema, o qual, por sua vez, levará a outro e, assim, sucessivamente até que se atinja o final do caminho das opções oferecidas.

Esse sistema de escolha é utilizado em determinados meios sociais, por sujeitos sociais a fim de desempenhar funções sociais. Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 29) complementam que “esse caráter teleológico, imprime ao gênero, e a qualquer outro sistema semiótico, um caráter mutável, uma vez que se trata de um sistema aberto sujeito a cada atividade humana”.

No interior de cada família, além dos propósitos sociais que unificam determinados gêneros, há também o objetivo sociocomunicativo, que categoriza e especifica cada gênero. Por exemplo, gêneros como *Exemplum* e *Episódio* apresentam o mesmo propósito social de envolver. Entretanto, enquanto o gênero *Episódio* tem como objetivo compartilhar sentimentos; o gênero *Exemplum* objetiva julgar o caráter ou comportamento de uma pessoa.

É importante notar que, além dos propósitos sociais e dos objetivos sociocomunicativos, um gênero é organizado em *Etapas* e *Fases* (estrutura esquemática). De acordo com Santos (2016, p. 52): “As etapas compõem sua estrutura esquemática e são passos obrigatórios e típicos da instanciação de um gênero particular; as fases, por seu turno, compõem cada etapa e são frequentemente mais variáveis”. O Quadro 2 a seguir ilustra tal configuração.

Quadro 2 - Gênero, famílias, propósito, etapas e fases

Famílias	Gêneros	Propósito	Etapas	Fases
Histórias	Relato	relatar eventos	Orientação Eventos	orientação descrição
	Narrativa	resolver complicações	Orientação Complicação Resolução	eventos problema solução
	Episódio	compartilhar uma ação emocional	Orientação Complicação (Avaliação)	reação resultado comentário
	Exemplum	julgar caráter ou comportamento	Orientação Complicação (Avaliação)	reflexão incidente (iclui outras fases)
Relatos	Relatos autobiográficos	relatar eventos da vida	Orientação Eventos da vida	nascimento, família, eventos da infância
	Relatos biográficos	relatar etapas da vida	Orientação Etapas da vida	nascimento, família, início da vida, estágios da fama
	Relatos históricos	relatar eventos históricos	Contexto Etapas históricas	tópico, contexto, estágio 1, 2.. (paraestrutura)
	Explicação históricas	explicar eventos históricos (causas e efeitos)	Contexto Etapas históricas	tópico, contexto, estágio 1, 2... (paraestrutura)
Explicações	Sequencial	explicar uma sequência	Fenômeno Explicação	passo 1, 2 ...
	Condicional	explicar causas e efeitos alternativos (se a, então b)	(Fenômeno) Explicação	condição 1, 2 ...
	Fatorial	explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação	resultado (fatores prévios) fator 1,2... (paraestrutura)
	Consequencial	explicar múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação	causa (prévia), consequência 1, 2... (paraestrutura)
Relatórios	Descritivo	classificar e descrever uma coisa	Classificação Descrição	fases depende do tópico (p. ex. aparência, comportamento ...)
	Classificativo	classificar e descrever tipos de coisas	Classificação Descrição	tipo 1, 2 ...
	Composicional	descrever partes de um todo	Classificação Descrição	parte 1, 2 ...
Procedimentos	Procedimento	como fazer uma atividade	Objetivo Equipamento Método	(hipótese, ingredientes) passos
	Protocolo	o que fazer & não fazer	Objetivo Regras/Lista	regras, avisos
	Relato de experimento /observação	relatar & avaliar experimento / observação	Objetivo Equipamento Método Resultado Discussão	(hipótese, preparação) passos (revisão) avaliação de resultados
	Estudo de caso	relatar e avaliar casos	Assunto Contexto Descrição Avaliação Recomendações	fases dependem do tópico ou duração
	Plano estratégico	planejar estratégias	Objetivo Contexto Estratégias Avaliação	fases dependem do tópico ou duração
Argumentos	Exposição	argumentar por um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração	posicionamento, argumentos iniciais, paraestrutura, revisão, reiteração de posicionamento
	Discussão	discutir dois ou mais pontos de vista	Assunto Lados Resolução	apresentação do assunto, prévia dos lados, paraestrutura, revisão, resolução do assunto
Reações a textos	Resenha	avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Reavaliação	texto, autor (audiência), passos/componentes do texto, avaliação do texto
	Interpretação	interpretar temas ou estéticas de texto	Avaliação Sinopse do texto Reavaliação	texto, prévia de temas, temas, técnicas, paraestrutura, avaliação, sintetização de temas
	Interpretação comparativa	interpretar temas em múltiplos textos	Avaliação Sinopse dos textos Reavaliação	textos, prévia de temas por temas ou por textos, avaliação, síntese

Fonte: Traduzido por Nonemacher (2019, p. 53) a partir de Rose (2020).

De uma maneira geral, os gêneros de texto de uma mesma família, conforme ilustra o Quadro 2, tendem a constituírem-se de etapas semelhantes, como é o caso



dos gêneros já citados *Exemplum* e *Episódio*, pois ambos possuem a mesma estrutura esquemática de Etapas: *Orientação^Complicação^Avaliação*<sup>11</sup>. De acordo com Martin (2008, p. 251), “a estrutura esquemática representa a contribuição do gênero para um texto: uma forma de ir de A para B no modo como uma determinada cultura realiza aquilo que o gênero, seja ele qual for, está manifestando nessa cultura”.

Ademais, apesar de as etapas de cada gênero se constituírem por macroestruturas mais previsíveis, o que irá diferenciar são as fases, visto que elas são mais flexíveis e manifestam funções próprias para a construção de significados específicos de cada gênero e, conseqüentemente, para cumprir o objetivo. Vale ressaltar também que nem todos os textos se encaixam perfeitamente em um gênero ou outro. Um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Nesse sentido, Rose e Martin (2018) explicam que não são os gêneros que são misturados, mas os textos individuais que lhes instanciam.

A Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, a partir do estudo dos gêneros do currículo escolar, concebeu uma proposta pedagógica para atuação em sala de aula, a qual será abordada na próxima seção.

### 2.3 CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM *READING TO LEARN*

A abordagem da proposta dos pesquisadores da Escola de Sydney é uma das teorias linguísticas mais completas, em razão de envolver três campos de atuação: teórico, analítico-instrumental e aplicado. Os pesquisadores não apenas elaboraram uma teoria sobre Gêneros Textuais, mas também desenvolveram instrumentos de análise para investigar, descrever e sistematizar a linguagem, bem como criaram uma metodologia de aplicação didática para o ensino da leitura e da escrita.

A Pedagogia e os projetos desenvolvidos pela Escola de Sydney “foram recontextualizados em várias formas que desenvolveram e realizaram diferentes aspectos da pedagogia”. (ROSE; MARTIN 2012, p. 63). Assim, atualmente, a terceira fase e a proposta mais recente do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), iniciada nos anos 2000, intitula-se *Reading to Learn* (R2L).

---

<sup>11</sup> O símbolo “ ^ ” significa “seguido por”.

Segundo Rose e Martin (2012, p. 2): “A terceira fase, no decorrer da última década, aplicou este trabalho para traçar uma metodologia de incorporação da leitura e da escrita na aprendizagem do *currículum* na educação primária, secundária e terciária”. Nesse sentido, o CEA do R2L contempla um modelo de letramento unificado, que parte da integração da leitura e da escrita em todas as áreas do currículo e em todas as etapas da educação escolar a partir do desenho das interações em aula com o objetivo de criar estratégias de ensino que tenham como centro os Gêneros Textuais. Em comparação com outras perspectivas que trabalham com os Gêneros Textuais, Rose e Martin (2018, p. 23) afirmam que:

Esta perspectiva muda o foco que, ao invés de se concentrar nas diferenças, faz isso na preparação que necessitam para realizar cada tarefa com êxito. Neste sentido, a Pedagogia dos Gêneros inclui aspectos possíveis das pedagogias tradicionais, nas quais o professor orienta de forma autoritária o conhecimento escolar, e das pedagogias mais progressistas, que se concentram em dar apoio positivo aos estudantes. Isso é alcançado na Pedagogia de Gêneros a partir da desconstrução das tarefas de aprendizagem que envolvem a leitura e a escrita, apresentando-as em uma sequência de atividades cuidadosamente planejadas.

Ademais, esse planejamento deve centrar-se não só no objeto de aprendizagem – leitura e escrita -, mas também na prática, destacando as interações entre o aluno e o professor. Para tanto, o professor precisa pensar em estratégias para auxiliar os alunos a efetuarem as atividades, analisando a natureza de cada tarefa e pensando em propostas que contemplem todos os alunos, com o intuito de atingir níveis mais elevados de aprendizagem. Nesse viés, percebe-se a forte influência da proposta sociointeracionista de Vygotsky (1991), a qual concebe a aprendizagem como um processo social, interativo e mediado pela linguagem. Assim como a LSF, a teoria sociocultural de Vygotsky se propõe a explicar o desenvolvimento sempre a partir de um contexto cultural.

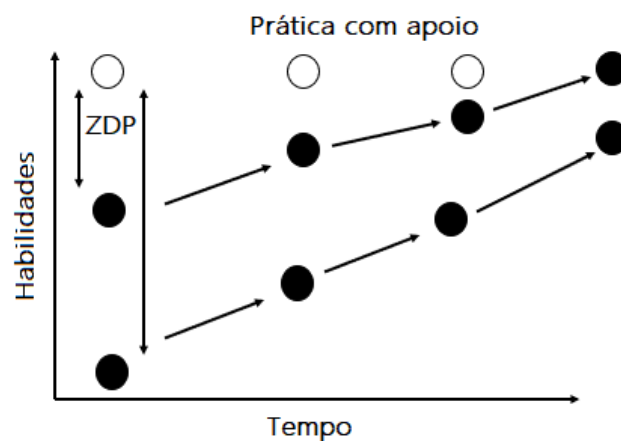
Conforme a teoria vygotskyana (1991), a aprendizagem só se concretiza por meio da interação. Desse modo, os conceitos de interação e mediação são enfatizados pelo autor na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1991, p. 97):

Existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento,

porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Nesse contexto, a proposta do CEA do R2L procura não limitar as demandas de aprendizagem a um ponto acima da capacidade de cada um, mas sim apoiar todos os alunos a realizar tarefas que representem um desafio para todos. Esse apoio, no programa R2L, está projetado para que todos possam fazer a mesma tarefa ao mesmo tempo, ampliando o foco para os estudantes de menor rendimento, como pode ser observado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Aprendizagem por meio da prática de apoio ZDP



Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2018, p. 27).

Na Figura 4, os círculos não preenchidos representam o nível de tarefas realizadas com suporte; já os círculos preenchidos representam os níveis independentes. Assim, realizar a tarefa em um nível superior com auxílio do professor é mais eficaz do que praticara em nível inferior sozinho. Assim dizendo, “ensinar significa preparar os estudantes para cada uma das tarefas de aprendizagem”. (ROSE; MARTIN, 2018, p. 23).

Percebe-se, portanto, que não se constitui de um modelo centrado no professor e nem nos alunos, mas sim na interação entre as duas partes. Nessa perspectiva, o CEA do R2L se desenvolve a partir de três níveis de orientação para o ensino, divididos em nove conjuntos de estratégias focadas na leitura e na escrita, conforme ilustra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Níveis de suporte à leitura e à escrita

<b>NÍVEL 1</b>	PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	CONSTRUÇÃO CONJUNTA	CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL
<b>NÍVEL 2</b>	LEITURA DETALHADA	REESCRITA CONJUNTA	REESCRITA INDIVIDUAL
<b>NÍVEL 3</b>	FORMAÇÃO DE ORAÇÕES	ORTOGRAFIA	ESCRITA DE ORAÇÕES

Fonte: Adaptado e Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 147).

Percebe-se que esse procedimento didático objetiva envolver os alunos em atividades de leitura e produção textual que possibilitem o ensino explícito e contextualizado da língua. Esses nove conjuntos de estratégias são apresentados como um conjunto de opções para integrar a leitura e a escrita com o currículo, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Ciclo de Ensino e Aprendizagem R2L



Fonte: Traduzido e adaptado por Santorum (2019, p. 87) de Rose e Martin (2012, p. 147).

De acordo com Almeida (2021, p. 101):

O CEA se organiza em círculos concêntricos, ou seja, suas estratégias convergem para um mesmo objetivo: facilitar a aprendizagem de um potencial de comportamento social através do domínio do texto que o realiza.

Assim, destaca-se não apenas o fato de a escrita aparecer sempre contextualizada e de o contexto ser entendido como parte integrante do significado dos textos, mas também o fato de o conhecimento explícito da/sobre a língua ser abordado em relação ao seu aspecto funcional e não em relação ao sistema linguístico em si.

O nível 1, mais externo, contempla as estratégias: preparação para a leitura, construção conjunta e escrita autônoma. Esse nível trabalha com o texto na sua totalidade, ou seja, com textos completos com o objetivo de preparar os alunos para ler e compreender textos de determinada área do currículo e também aprender e escrever a partir da leitura. No nível 2, intermediário, compreende-se as seguintes estratégias: leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual, que trabalham com trechos e fragmentos de textos com o intuito de possibilitar o estudo mais aprofundado de padrões linguísticos e textuais característicos de determinados Gêneros Textuais. O último nível, mais interno, constitui-se das estratégias de construção de orações, ortografia e escrita de orações. Essas três estratégias são caracterizadas pelo estudo pontual de padrões de escrita de palavras e de períodos de forma contextualizada a partir dos textos trabalhados nos níveis anteriores.

Ao longo do desenvolvimento do R2L, cada estratégia de cada nível prevê a abordagem de leitura, escrita e reescrita de textos a partir do Gênero Textual trabalhado em sala de aula. Mesmo contemplando os mesmos processos, cada nível possui uma função distinta, bem como dá ênfase a determinado aspecto da língua, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Funções dos Gêneros e Foco na Língua

		<b>Gêneros do Currículo</b>	<b>Funções</b>	<b>Foco na língua</b>	
Texto em sua totalidade		<b>Preparação para a leitura</b>	Compreender os textos à medida em que são lidos	Padrões de campo desdobrados através do gênero	
	Passagens de texto	<b>Leitura detalhada</b>	Ler detalhadamente a linguagem literária, abstrata e técnica	Padrões de significado na e entre as sentenças	
		Sentenças	<b>Construção de períodos</b> <b>Escrita de períodos</b> <b>Ortografia</b>	Incorporar as habilidades fundamentais de alfabetização através da leitura e da escrita de textos	Funções de grupos de palavras nas sentenças, palavras em grupos, padrões de letras nas palavras
			<b>Reescrita conjunta</b>	Apropriar-se da linguagem literária, abstrata e técnica da leitura	Estruturas gramaticais das sentenças reescritas
			<b>Construção Conjunta</b>	Escrever textos de qualidade para serem avaliados	Etapas e fases dos gêneros explicitamente ensinados

Fonte: Adaptado e Traduzido de Rose (2015, p. 22).

Assim, percebe-se que essas estratégias são efetivas em qualquer ano e em qualquer área do currículo escolar e variam de acordo com o Gênero Textual. Além disso, compreende-se que o CEA do R2L não se trata de um modelo fixo, com uma sequência rígida a ser seguida, bem como não é obrigatório empregá-lo de maneira completa. Logo, a definição de determinadas estratégias deve ser pautada a partir da necessidade dos estudantes.

Nesse sentido, as Figuras 5 e 6 ilustram também a multiplicidade de possibilidades do trabalho deste programa em sala de aula. Nesse sentido, o programa R2L não aspira apenas mudar o currículo em si, mas alterar também as práticas docentes com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Ademais, para Gouveia (2014, p. 222):

As estratégias traçadas para garantir a aprendizagem e a compreensão [...] representa a grande diferença entre este programa e as gerações anteriores da pedagogia. Enquanto estas desenvolveram estratégias [...] com foco no conhecimento da língua ao nível da estrutura dos textos como um todo, o programa Ler para Aprender potencia um trabalho de decodificação e de precisão sobre as estruturas linguísticas, com foco no conhecimento da língua ao nível da gramática e do discurso, ao fazer da leitura a base da aprendizagem.

Logo, dada a importância atribuída à leitura pelo R2L, como o próprio nome já indica, *Reading to Learn* ou em português *Ler para aprender*, na seção seguinte, foca-se em como a leitura é concebida a partir de uma perspectiva funcional, principalmente em relação ao modo como esse processo é trabalhado na estratégia de Leitura Detalhada do segundo nível do CEA do R2L, visto que essa estratégia orientará as propostas de tarefas de leitura desta pesquisa.

### 2.3.1 Ler para aprender: uma perspectiva funcional da leitura

Rose e Martin (2018) afirmam que para pensar sobre a tarefa de aprender a ler, é preciso pensar a partir dos seguintes pontos de vista: o problema de ensinar leitura em aula e a natureza do próprio processo de ler. Em relação ao primeiro ponto, os autores indicam que, para colocar em prática uma metodologia pedagógica que seja realmente efetiva, é preciso adotar um modelo cíclico de interação entre professor e aluno em sala de aula. Nesse viés, Rose e Martin (2018) propõem um protótipo de um Ciclo de Interação Guiado para o desenvolvimento de atividades de ensino a partir de cinco movimentos-chave: preparar, focar, identificar, afirmar e ampliar. Esse processo é ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Cinco elementos gerais de uma atividade de aprendizagem



Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2018, p. 134).

A preparação consiste na leitura de um trecho destacado e envolve a discussão sobre o tema abordado; o foco salienta determinado aspecto do texto; a identificação ocorre quando o aluno aponta o aspecto destacado pelo professor; a afirmação é resposta positiva do professor por meio de um retorno (feedback); finalmente, a elaboração ocorre quando o aluno expande seu conhecimento a partir

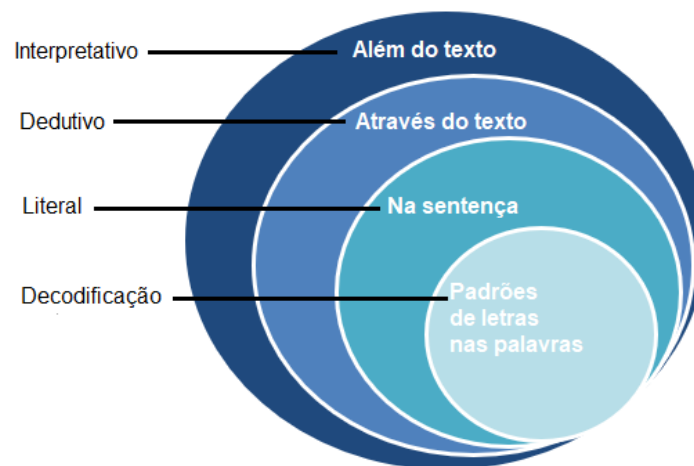
da sequência de leitura. Rose e Martin (2018) ressaltam que todas as fases incluem tarefas dos alunos e do professor. Dessa forma, a sequência das fases em uma atividade de aprendizagem também pode moldar-se como um ciclo, em que sua preparação constitui a base para a preparação do próximo ciclo em uma próxima tarefa.

Ademais, além de a aprendizagem da leitura ocorrer por meio da realização de tarefas que completem o ciclo apresentado na Figura 7, ela envolve o reconhecimento dos padrões linguísticos por meio dos diferentes estratos da língua. De acordo com Rose (2017, p. 6):

Padrões das palavras escritas são chamados de "ortografia", padrões da frase chamamos "gramática", e padrões do texto são conhecidos como "discurso". Não processamos esses padrões um de cada vez, mas sim todos esses padrões devem ser reconhecidos e interpretados simultaneamente para serem lidos com fluência e compreensão.

Assim, esse processo implica também quatro níveis de significado: decodificação, literal, dedutivo e interpretativo, conforme ilustra a Figura 8.

Figura 8 - Níveis de leitura e a língua em contexto



Fonte: Traduzido e Adaptado de Rose e Martin (2018, p. 138).

Em vista disso, o reconhecimento dos padrões linguísticos envolve diferentes níveis de compreensão. No nível *Interpretativo*, os significados requerem a aplicação da experiência ou valores do leitor para interpretar a escrita. No nível *Literal*, os significados das palavras são acessados em outras partes do texto, em sentenças escritas em textos ainda não acessados. No nível *Dedutivo*, os significados são



acessados nas próprias palavras do texto ou em uma imagem. Por fim, no nível da *Decodificação*, há o reconhecimento de letras a partir de padrões de escrita. (MARTIN; ROSE, 2012, p. 144).

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura envolve acessar todos os níveis de compreensão simultaneamente. Para tanto, o ensino deve ser planejado com esse objetivo a fim de contemplar os mais variados tipos de leitores. Para Martin e Rose (2005, p. 6): “a leitura fluente envolve reconhecer e prever os significados que se desdobram através de todas essas estruturas, sem as quais seria impossível dar sentido ao texto escrito”.

Nesse contexto, as duas estratégias do CEA do R2L que centram exclusivamente no processo de leitura são a de Preparação para a Leitura e a Leitura Detalhada. Enquanto o foco da Preparação para a Leitura está nas estruturas globais de textos, o foco da Leitura Detalhada está nos elementos linguísticos mobilizados para realizar o gênero. Segundo Gouveia (2014, p. 233):

A leitura detalhada é uma estratégia pedagógica que garante aos alunos meios de compreensão leitora, para além da normal decodificação e interpretação de significados textuais; garante, também domínio linguístico ao fazer depender de fraseados particulares, enquanto modos de dizer/escrever, modos de significar, isto é, ao fazer depender a compreensão de fragmentos textuais da decodificação das estruturas léxico-gramaticais particulares que atuam nesses fragmentos.

Nessa lógica, a Leitura Detalhada é a principal estratégia pedagógica para a compreensão da ligação entre significados expressos no domínio do discurso e os significados veiculados no domínio da léxico-gramática, possibilitando, assim, a compreensão e a aquisição de estratégias de construção textual, bem como o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das estruturas gramaticais. Logo, ela envolve tanto os estratos contextuais quanto os estratos da linguagem.

Por conseguinte, essa é a estratégia que mais exige do professor o envolvimento em relação à preparação, uma vez que é preciso planejar os passos da atividade, escolher os textos e seus fragmentos, reconhecer de forma antecipada os padrões linguísticos mais significativos. Além do enfoque na preparação, essa estratégia também vai intercalando entre os diferentes elementos e estratégias do Ciclo de Interação guiado. Nesse sentido, Rose e Martin (2012) descrevem e sugerem os procedimentos essenciais para o planejamento dessa estratégia, conforme ilustra o Quadro 3 sintetizado por Almeida (2021).

Quadro 3 - Planejamento da Leitura Detalhada

Leitura detalhada – planejamento
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selecionar um fragmento do texto modelo que represente um desafio a nível cognitivo e linguístico;</li> <li>2. Marcar os elementos linguísticos que os estudantes terão que destacar em suas cópias. Devem ser selecionados recursos da língua que dificultam a compreensão do gênero discursivo e que podem ser utilizados posteriormente em sua produção textual;</li> <li>3. Elaborar um pequeno resumo da passagem e de cada oração que será trabalhada para fornecer aos alunos antes do início da tarefa;</li> <li>4. Escrever dicas ou informações breves que possam ser úteis para os estudantes abaixo de cada palavra destacada;</li> <li>5. Escrever anotações para <i>elaborar</i> o significado desses recursos: informações extras como sinônimos, outros significados e relações com o campo que esses elementos representam.</li> </ol>

Fonte: Almeida (2021, p. 104).

Dessa forma, a partir dessa preparação, o professor, vai percorrendo os outros passos do Ciclo de Interação Guiada, como o foco, destacando determinados elementos linguísticos e aspectos do texto. A identificação, quando o estudante identifica esses aspectos, bem como as etapas e fases do gênero. A afirmação quando o professor faz o reforço positivo em relação às respostas dos alunos. E, por fim, a elaboração, quando o estudante desenvolve a sua compreensão sobre o texto. O Quadro 4 a seguir exemplifica esse processo.

Quadro 4 – Tarefa de Leitura Detalhada

<b>Professor</b>	Preparar	<i>Então, explique o que é feito.</i>
	Focar	[nome do estudante] <i>Você vê o que ele faz?</i>
<b>Estudante</b>	Identificar	<i>Ele decidiu.</i>
	Afirmar	<i>Brilhante.</i>
<b>Professor</b>	Direciona	<i>Todos sublinham “decidiu”</i>
<b>Professor</b>	Preparar	<i>O que ele decidiu?</i>
	Focar	[nome do estudante] <i>Você vê qual decisão ele tomou?</i>
<b>Estudante</b>	Identificar	<i>Continuar.</i>
	Afirmar	<i>Fantástico.</i>
<b>Professor</b>	Direciona	<i>Sublinhem “continuar”</i>
	Ampliar	<i>Continuar significa seguir fazendo algo que já estava fazendo e que se parou por algum motivo.</i>

Fonte: Adaptado e Traduzido de Rose e Martin (2018, p. 149).

No exemplo, o professor elabora uma tarefa com o intuito de ampliar o conhecimento lexical dos estudantes por meio da escolha antecipada de palavras e estruturas dentro de um contexto particular no texto. Fazer definições em um contexto de uma forma continuada conduz os estudantes a utilizar códigos contextualizados quando leem. O exemplo do Quadro 4 aponta para a importância de o professor preparar não só as questões, mas também preparar os alunos para responder às questões.

Dessa forma, preparar os estudantes, estabelecendo uma compreensão compartilhada do texto que será lido e uma relação com o contexto a partir da construção de tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, vinculando linguagem e realidade, proporciona uma efetiva aprendizagem da leitura, permitindo que os alunos aprendam em outras disciplinas também. Logo, evidencia-se, assim, uma lacuna ainda a ser preenchida de modo a dar conta do aprendizado da leitura como uma tarefa em si. Ademais, especialmente em contexto de Ensino Médio, em que, atualmente, as aulas de Língua Portuguesa são motivadas, de certa forma, pela realização do ENEM, o qual tem como foco a compreensão leitora dos mais variados gêneros, é preciso pensar em metodologias de ensino de leitura articuladas com contextos reais. Sendo assim, compreender o funcionamento de provas de ingresso no Ensino Superior, como o ENEM, a partir do reconhecimento dos padrões textuais dos Gêneros Textuais recorrentes e do conhecimento dos níveis de leitura exigidos pela prova, permitirá a preparação de tarefas de leitura que contemplem tais exigências.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ler também permite aventurar-se no Outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza.

*Michèle Petit*

Este capítulo ocupa-se da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e dos recursos empregados durante a sua realização. Com o intuito de desenvolver o presente estudo, que evidencia como objetivo apresentar uma proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura com base na prova de LCT do ENEM, algumas escolhas foram tomadas ao longo da pesquisa. Assim, está organizado em três seções, nas quais estão expostas as seguintes informações: o item 3.1 apresenta a natureza da pesquisa; o item 3.2 aborda a seleção e construção do Corpus; e, por fim, o item 3.3 expõe os critérios de análise.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Quando uma pesquisa está centrada na linguagem, há muitas possibilidades de abordagem. Nesse viés, essa pesquisa usou como aporte metodológico uma abordagem quali-quantitativa e documental (MINAYO, 2001; DEMO, 2002; FONSECA; 2002; GIL, 1999, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009), pois o objetivo desse tipo de estudo não é elaborar padronizações ou generalizações sobre determinada variável do mundo, como geralmente buscam as pesquisas realizadas apenas segundo o paradigma quantitativo. Entretanto, utiliza-se de recorrências quantitativas – aspectos numéricos relacionados à sistematização dos gêneros encontrados na prova de LCT do ENEM - e uma interpretação qualitativa dos dados – relacionada à proposta didática de atividades de leitura, considerando, assim, as múltiplas construções da realidade possíveis para a área de linguística (MOTTA-ROTH; HENGES, 2010).

Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa se classifica como básica, uma vez que objetiva produzir conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, mas sem aplicação prática prevista (GIL, 1999). Como pesquisa básica, recorre a procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de caráter documental, pois é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, documentos de primeira mão, como documentos oficiais (GIL, 2008).

Por esse ângulo, os dados desta pesquisa foram obtidos através da investigação baseada em documentos, por meio da análise das provas de LCT das edições de 2010 a 2019 do Enem e da Matriz de Referência do exame (2009) (cf. seção 1.3), que constituem os principais documentos objetos desta investigação. Os outros documentos mencionados no estudo – como a LDB e os PCNs de Língua Portuguesa, entre outros - foram de extrema importância para a compreensão de aspectos inerentes ao exame, permitindo que ele seja mais bem contextualizado sócio historicamente. Esses documentos constituíram a base para investigar qual a concepção de leitura neles apresentadas, principalmente pelos PCNEM – documento mais recente em que o ENEM se baseia até a presente data.

No tocante à abordagem do problema, esta pesquisa focaliza no processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados. Dessa forma, classifica-se como uma pesquisa qualitativa, pois o foco não está na representatividade numérica, mas, sim, no aprofundamento da compreensão de determinado fato social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Além disso, para Gil (2008), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Assim, a pesquisa qualitativa parte de três ações: descrever, compreender e explicar. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha a partir do universo dos significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser apenas reduzidos a variáveis quantitativas.

De acordo com Demo (2002, p. 364): “a pesquisa qualitativa é muito mais difícil e complexa, precisamente porque busca reduzir ao mínimo possível o reducionismo implícito na formalização metodológica”. Assim, ao apostar na interpretação de fenômenos como o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, é preciso que se tenham cuidados metodológicos adequados para dar suporte científico às análises. Ainda para o autor, a definição de cuidado metodológico se refere “à preocupação sistemática em torno da cientificidade do que se produz”. (p.351).

Nesse sentido, também partindo de uma preocupação com o cuidado metodológico, essa pesquisa também tem espaço dentro do paradigma da pesquisa quantitativa, pois, a partir dos procedimentos técnicos de ordem documental, fez-se uma análise quantitativa dos dados, associando questões interpretativas com dados que comprovam essas afirmações, uma vez que “toda realidade social é, ao mesmo

tempo, quantitativa e qualitativa, não cabendo qualquer dicotomia”. (DEMO, 2002, p. 364). Logo, a pesquisa quantitativa, preocupa-se em quantificar os dados, centrando na objetividade dos fatos.

Conforme Fonseca (2002, p. 20), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Deste modo, a recorrência dos dados, nesse caso dos gêneros textuais presentes nas questões da prova de LCT do ENEM foi quantificada e tornou-se fundamental para a construção tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, vinculando linguagem e realidade. Segundo Vian Jr. (2014, p. 426), a LSF “procura desenvolver uma teoria sobre a língua como processo social e uma metodologia analítica para a descrição de padrões linguísticos”. Sendo assim, contata-se que, ao considerar o objetivo deste estudo e a perspectiva teórica e metodológica adotada, a abordagem mista (qualiquantitativa) é a mais adequada por oferecer uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado.

### 3.2 CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Para a seleção do Corpus da pesquisa, tomamos como base as provas de LCT que integram o conjunto de provas do ENEM (cf. seção 1.3) aplicadas a partir da reformulação desse exame, entre os anos de 2010 e 2019, totalizando um período de dez anos. Em virtude da reorganização que a prova do ENEM sofreu em 2009 – fato que alterou sua estrutura e função - optou-se por não incluir os anos anteriores, visto que, até o ano de 2008, a prova era composta por 63 questões interdisciplinares, sem áreas definidas e sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio.

Todos os anos, os cadernos de prova do ENEM são feitos nas cores rosa, amarelo, branco e azul. O conteúdo de cada caderno é o mesmo, o que muda, de uma cor para a outra, é a ordem das questões. Logo, não há, do ponto de vista do conteúdo, qualquer alteração. Assim, para o corpus de análise, selecionaram provas que integram o caderno azul, optou-se por manter o padrão na escolha em todos os anos apenas por questões de organização e de padronização.

A prova LCT é composta por 45 questões que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação, Literatura e Inglês/Espanhol. Dessas 45, cinco são exclusivamente de Língua

Estrangeira (Inglês ou Espanhol). A nosso ver, todas as áreas exigem a interpretação de textos e envolvem atividades de leitura, por isso a análise não exclui questões que abordam conteúdos como Artes, Educação Física, Literatura e Tecnologias da Informação e Comunicação. Entretanto, vale destacar que para esta análise não serão consideradas as questões em Língua Estrangeira, ou seja, 40 questões por ano, totalizando um *corpus* de 400 questões<sup>12</sup>. Cada questão do ENEM é composta por itens de múltipla escolha, ou seja, o participante precisa escolher dentre cinco alternativas possíveis a que considera correta de acordo com o texto-base e o enunciado da questão. Cada questão possui seu próprio texto-base de gêneros textuais variados, às vezes mais de um texto e gênero por item.

Para isso, adotaram-se como procedimentos analíticos-metodológicos de constituição do corpus os seguintes passos:

1. Leitura holística e detalhada de todas as 400 questões das provas de LCT do período selecionado.
2. Identificação dos gêneros textuais que instanciam os textos da prova.
3. Sistematização dos gêneros textuais presentes em cada uma das questões das provas analisadas.
4. Construção de tabelas no Word para organizar os resultados encontrados no passo três<sup>13</sup>.
5. Verificação e identificação dos gêneros mais recorrentes em cada ano.
6. Elaboração de gráficos no Excel para sistematizar os resultados do passo quatro (cf. seção 3.3).
7. Análise e reconhecimento dos gêneros textuais mais recorrentes no período de dez anos de prova analisado.
8. Confecção de gráfico no Excel para sistematizar os resultados do passo seis (cf. seção 3.3).
9. Seleção de cinco textos da prova de LCT do ano de 2019, representativos dos gêneros mais recorrentes de todos os anos.
10. Análise da estrutura esquemática e do propósito comunicativo dos textos selecionados no passo nove (cf. seção 4.2).

---

<sup>12</sup> As provas que serviram como corpus para a pesquisa estão disponíveis na íntegra no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 10 set. 2020.

<sup>13</sup> Os quadros com a sistemática dos gêneros de cada questão encontram-se nos Apêndices desta dissertação.

11. Reconhecimento dos níveis de leitura exigido em cada um dos cinco itens selecionados no passo nove (cf. seção 4.3).
12. Elaboração de tarefas de leitura, tomando como base o mapeamento e a análise empreendida nos passos 9 a 11 (cf. Capítulo 5).

Seguindo a metodologia apresentada, buscou-se padrões textuais, observando quais são os gêneros mais recorrentes e quais seus propósitos comunicativos, bem como os níveis de leitura exigidos para orientar a construção de uma proposta didática de ensino da leitura com base na Pedagogia de Gêneros da LSF.

### 3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Este trabalho passa por dois processos de análise, o primeiro passo preocupa-se em analisar a estrutura composicional dos textos mais recorrentes veiculados na prova de LCT do ENEM com o intuito de também identificar os níveis de leitura exigidos. O Segundo passo preocupa-se em desenvolver, com base nos resultados da etapa anterior, uma proposta didática de atividades de leitura.

A abordagem teórico-metodológica da LSF (cf. Capítulo 2) possibilita a descrição de padrões semântico-discursivos e léxico-gramaticais de textos em qualquer um dos estratos da linguagem (cf. Seção 2.1). Nesse caso, os dados foram observados a partir dos estratos contextuais que envolvem o texto. A investigação parte do contexto de situação, ou seja, o contexto imediato em que os textos se inserem, e a análise a partir do contexto de cultura e a sua realização em gêneros. A exploração desses recursos permite averiguar possíveis semelhanças e diferenças entre textos e classificá-los tipologicamente em termos de gêneros (cf. Seção 2.2).

Primeiramente, para classificação e denominação de cada um dos gêneros (passo 2), baseou-se na própria designação que a prova apresenta na maioria das questões. Nas questões em que não há uma denominação explícita do gênero, primeiro, agrupou-se a partir da fonte do texto e de equivalência com os outros textos da prova. As Figuras 9 e 10 a seguir ilustram como esses indicadores são apresentados na prova.



Figura 9 - Questão 40 da prova de LCT do ENEM de 2018

**QUESTÃO 40****ABL lança novo concurso cultural:  
“Conte o conto sem aumentar um ponto”**

Em razão da grande repercussão do concurso de Microcontos do Twitter da ABL, o Abletras, a Academia Brasileira de Letras lançou no dia do seu aniversário de 113 anos um novo concurso cultural intitulado “Conte o conto sem aumentar um ponto”, baseado na obra *A cartomante*, de Machado de Assis.

“Conte o conto sem aumentar um ponto” tem como objetivo dar um final distinto do original ao conto *A cartomante*, de Machado de Assis, utilizando-se o mesmo número de caracteres – ou inferior – que Machado concluiu seu trabalho, ou seja, 1 778 caracteres.

Vale ressaltar que, para participar do concurso, o concorrente deverá ser seguidor do Twitter da ABL, o Abletras.

Disponível em: [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br). Acesso em: 18 out. 2015 (adaptado).

O Twitter é reconhecido por promover o compartilhamento de textos. Nessa notícia, essa rede social foi utilizada como veículo/suporte para um concurso literário por causa do(a)

- A** limite predeterminado de extensão do texto.
- B** interesse pela participação de jovens.
- C** atualidade do enredo proposto.
- D** fidelidade a fatos cotidianos.
- E** dinâmica da sequência narrativa.

Fonte: ENEM, 2018.

Figura 10 - Questão 20 da prova de LCT do ENEM de 2018

**QUESTÃO 20**

Vó Clarissa deixou cair os talheres no prato, fazendo a porcelana estalar. Joaquim, meu primo, continuava com o queixo suspenso, batendo com o garfo nos lábios, esperando a resposta. Beatriz ecoou a palavra como pergunta, “o que é lésbica?”. Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor letal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas. Previ a cena: vó, a senhora é lésbica? Porque a Joana é. A vergonha estava na minha cara e me denunciava antes mesmo da delação. Apertei os olhos e contraí o peito, esperando o tiro. [...]

[...] Pensei na naturalidade com que Tais e eu levávamos a nossa história. Pensei na minha insegurança de contar isso à minha família, pensei em todos os colegas e professores que já sabiam, fechei os olhos e vi a boca da minha vó e a boca da tia Carolina se tocando, apesar de todos os impedimentos. Eu quis saber mais, eu quis saber tudo, mas não consegui perguntar.

POLESSO, N. B. Vó, a senhora é lésbica? *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015 (fragmento).

A situação narrada revela uma tensão fundamentada na perspectiva do

- A** conflito com os interesses de poder.
- B** silêncio em nome do equilíbrio familiar.
- C** medo instaurado pelas ameaças de punição.
- D** choque imposto pela distância entre as gerações.
- E** apego aos protocolos de conduta segundo os gêneros.

Fonte: ENEM, 2018.

Sobre a análise dos gêneros instanciados nos textos selecionados, usou-se como aporte a perspectiva da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) (cf. Seção 2.2). Para tanto, examinou-se o corpus em questão a partir dos seguintes aspectos: 1) identificação do propósito comunicativo e das etapas e fases da estrutura esquemática dos textos; 2) interpretação dos dados e categorização dos gêneros instanciados nos textos. Por esse ângulo, buscou-se encontrar e reconhecer padrões que indiquem os níveis de leitura e que possam servir de subsídios para o planejamento de ensino, no caso tarefas de leitura. O Quadro 5 a seguir apresenta modelo utilizado para mapear o gênero.

Quadro 5 - Modelo de Quadro para mapear o gênero

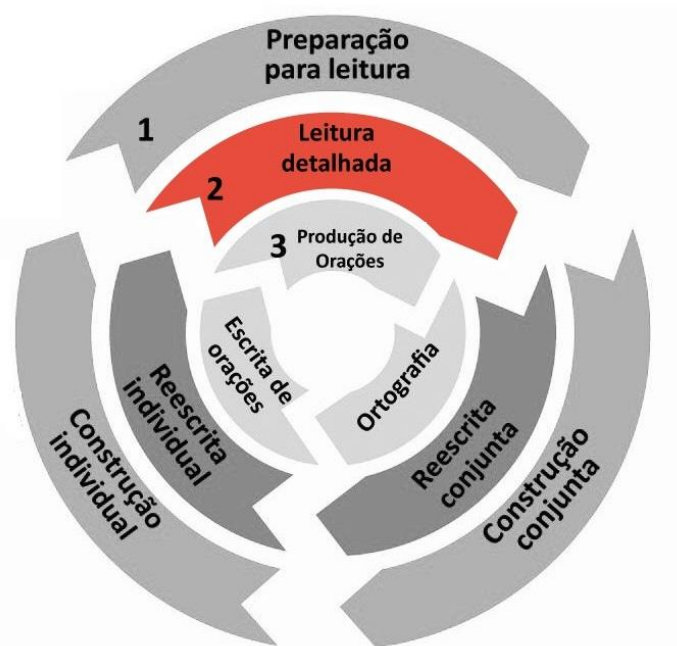
Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à análise dos níveis de leitura (passo 11), foi usada como orientação a classificação desenvolvida por Rose e Martin (2018), que se divide em quatro níveis: 1) decodificação; 2) literal; 3) dedutivo; e 4) interpretativo (cf. Seções 2.3 e 2.3.1, respectivamente).

Fundamentado a concepção de leitura da LSF, a análise das cinco questões que compreendem textos dos gêneros mais recorrentes de todos os anos visou identificar a exigência dentro de cada um dos níveis. No tocante à formulação de tarefas de leitura, as propostas foram guiadas pela metodologia prevista no CEA do Programa R2L (cf. Seção 2.3). Com base no modelo criado por Rose e Martin (2018), a proposta didática construída centra-se em atividades de leitura detalhada, uma das estratégias presentes no nível 2 do Ciclo, conforme destacado na Figura 11 a seguir.

Figura 11 - Leitura Detalhada



Fonte: Santorum (2019, p. 87) adaptado de Rose e Martin (2012, p.147).

Embora, em um primeiro momento, fez-se uma sistematização dos gêneros textuais recorrentes nas provas a partir da própria denominação que o exame usa e da terminologia recorrente em contexto brasileiro, a discussão aqui não é sobre gênero. No plano da proposta didática, o que se levou em consideração não foi a classificação dos gêneros, mas o seu propósito comunicativo, com a finalidade de pensar em tarefas que contemplem esse propósito.

Ademais, é válido ressaltar que este estudo não teve como objetivo analisar as questões da prova em si, nem os enunciados, mas sim identificar os gêneros textuais dos textos da prova. Além disso, faz-se também importante esclarecer que, em relação à análise dos gêneros, este estudo se concentra no propósito comunicativo dos textos analisados, assim não se tem a pretensão de analisar a fundo cada etapa e fase do gênero nem os estratos da língua.

Esse conjunto de procedimentos de análises dos dados de pesquisa torna possível que, ao final desta dissertação, obtenha-se a sistematização dos gêneros mais recorrentes na prova de LCT do ENEM, levando a compreensão dos níveis de leitura exigidos pela prova para então pensar em estratégias de ensino.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Se permanecesse imóvel por um tempo, aconteceria o inverso daquilo que ela esperava: as letras e que começariam a olhar para ela. E iriam segredar-lhe histórias. Tudo aquilo parece desenhos, mas dentro das letras estão vozes. Ao lermos não somos o olho, somos o ouvido.

*Mia Couto*

O propósito deste Capítulo é apresentar a análise dos dados que integram o corpus desta pesquisa, bem como discutir os resultados obtidos. Com o objetivo de organizar os dados, dividimos a análise e a discussão em três seções. Inicialmente, na seção 4.1, faz-se identificação dos gêneros recorrentes nas provas de LCT do ENEM. Na seção seguinte, 4.2, analisa-se a estrutura esquemática e o propósito comunicativo dos textos selecionados. E, por fim, na seção 4.3 apresenta-se o diagnóstico dos níveis de leitura das questões investigadas.

### 4.1 RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Esta seção é guiada pelo primeiro objetivo específico, que pretende *Identificar e sistematizar os gêneros textuais presentes nas questões da prova de LCT do ENEM entre os anos de 2010 e 2019*. Para tanto, foi feita uma leitura holística e detalhada do total de 400 questões.

Primeiramente, identificamos os gêneros textuais presentes e denominados nas provas. Esses dados foram sistematizados e organizados em tabelas (cf. Apêndices) por ano de aplicação. Em cada tabela, há indicação do número da questão e o gênero e/ou gêneros contidos em cada uma delas. É importante frisar que algumas questões contemplam mais de um texto. Logo, a proporção apresentada nos Gráficos não se baseia no total de 40 questões, mas sim no total de textos. Para elucidar, a Tabela 1 abaixo ilustra a relação e a correspondência, por ano de aplicação, entre o número de questões da prova, o número de textos presentes e o número de gêneros identificados.

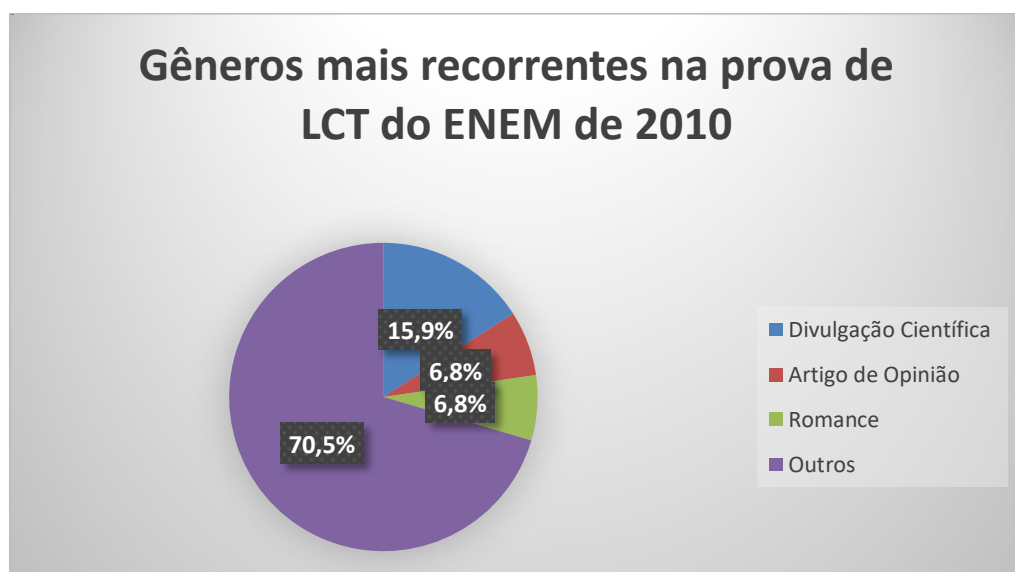
Tabela 1 - Correspondência entre o número de questões da prova, o número de textos e o número de gêneros.

Ano	Número de Questões	Número total de Textos	Número total de Gêneros
2010	40	44	25
2011	40	40	18
2012	40	43	22
2013	40	41	23
2014	40	42	18
2015	40	41	16
2016	40	42	18
2017	40	44	19
2018	40	44	17
2019	40	43	19

Fonte: elaborada pela autora.

Verificamos uma grande diversidade de gêneros de textos, assim seguimos o critério de gêneros mais recorrentes para computar o percentual por ano, conforme ilustra os Gráficos apresentados na sequência. Assim, o Gráfico 1 a seguir apresenta os quantitativos de gêneros regulares na prova de LCT do ano de 2010.

Gráfico 1- Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2010

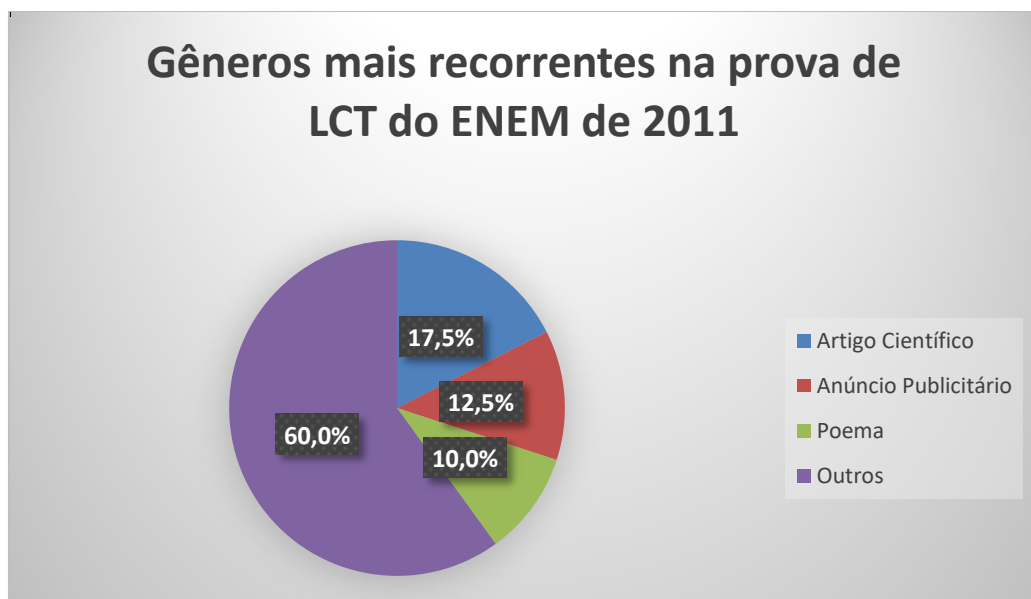


Fonte: elaborado pela autora.

A primeira prova analisada revelou que o ENEM propõe uma abordagem bem diversificada de gêneros textuais. Nesse contexto, foram identificados 25 gêneros textuais distintos distribuídos ao longo dos 44 textos. Nesta edição, destacaram-se três gêneros: Texto de Divulgação Científica com sete ocorrências; Artigo de Opinião com três aparições; e Romance com três amostras também. Os outros 22 gêneros<sup>14</sup> não apresentaram mais de duas ocorrências e foram agrupados na categoria *Outros*, que agrupou o total de 31 textos. Percebe-se que essa categoria evidencia um percentual significativamente maior que os demais gêneros, que ratifica a constatação de que o exame requer que os estudantes saibam lidar com uma grande variabilidade de gêneros.

O Gráfico 2 a seguir ilustra a configuração da segunda prova analisada, desta vez de 2011.

Gráfico 2 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2011



Fonte: elaborado pela autora.

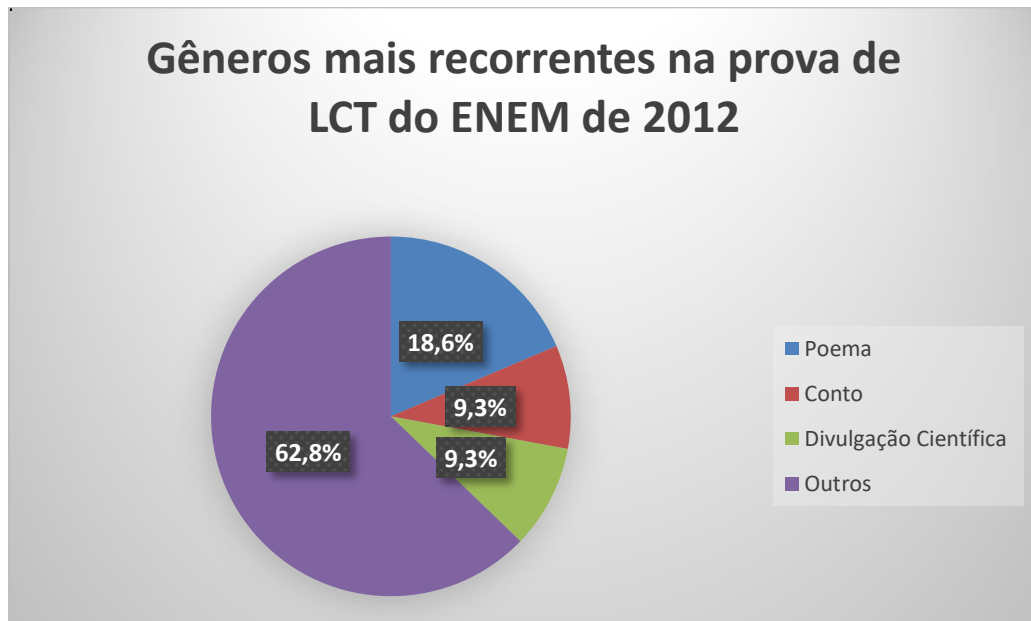
No exame aplicado em 2011, o número de gêneros textuais identificados ficou em 18 do total de 40 textos. O Artigo Científico destacou-se com sete ocorrências, seguido do Anúncio Publicitário com cinco e do Poema com quatro, conforme ilustra o Gráfico 2. Percebe-se que, pela porcentagem menor na categoria *Outros*, que

<sup>14</sup> Todos os Gêneros agrupados na categoria *Outros* em cada ano de análise encontram-se descritos nos Apêndices.

contemplou 24 textos variando em 15 diferentes gêneros, a diversidade diminuiu em relação ao ano anterior.

O Gráfico 3 a seguir apresenta os dados de 2012, seguindo os mesmos critérios dos gráficos já apresentados.

Gráfico 3 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2012

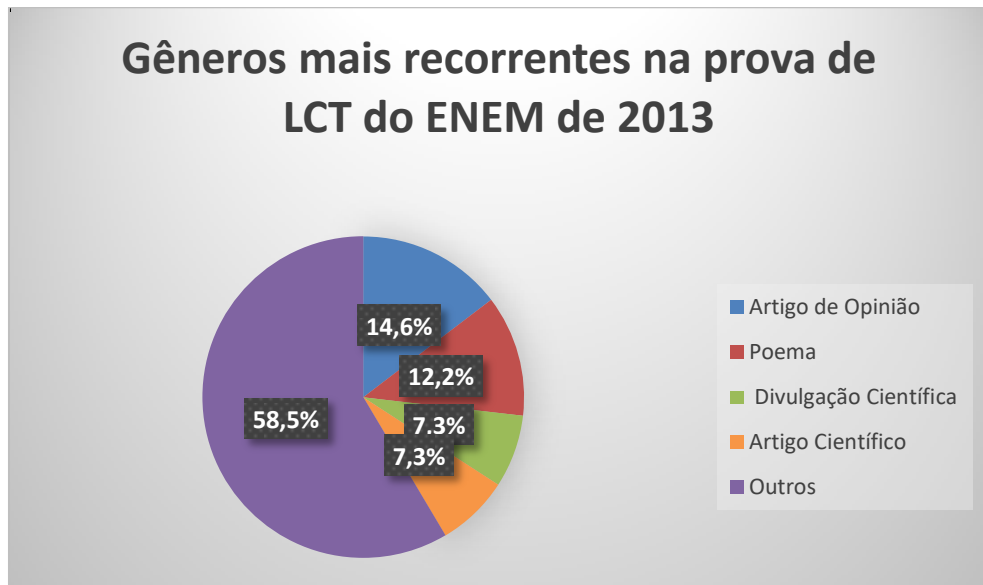


Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2012, a prova trabalhou com 43 textos e com o total de 22 gêneros. Dentre eles, destacaram-se os seguintes: Poema com oito ocorrências, Conto e Texto de Divulgação Científica com quatro ocorrências cada, demonstrados no Gráfico 3 acima. Assim como nos anos anteriores, há uma grande diversidade de gêneros, e a maioria com poucas ocorrências. Contudo, nesta edição, o gênero de texto de Divulgação Científica perdeu espaço para dois gêneros da esfera literária. Em relação à categoria *Outros*, composta por 27 textos de 19 gêneros distintos, essa apresenta um percentual maior que a edição anterior.

Na sequência, o Gráfico 4 apresenta os índices da prova aplicada em 2013.

Gráfico 4 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2013



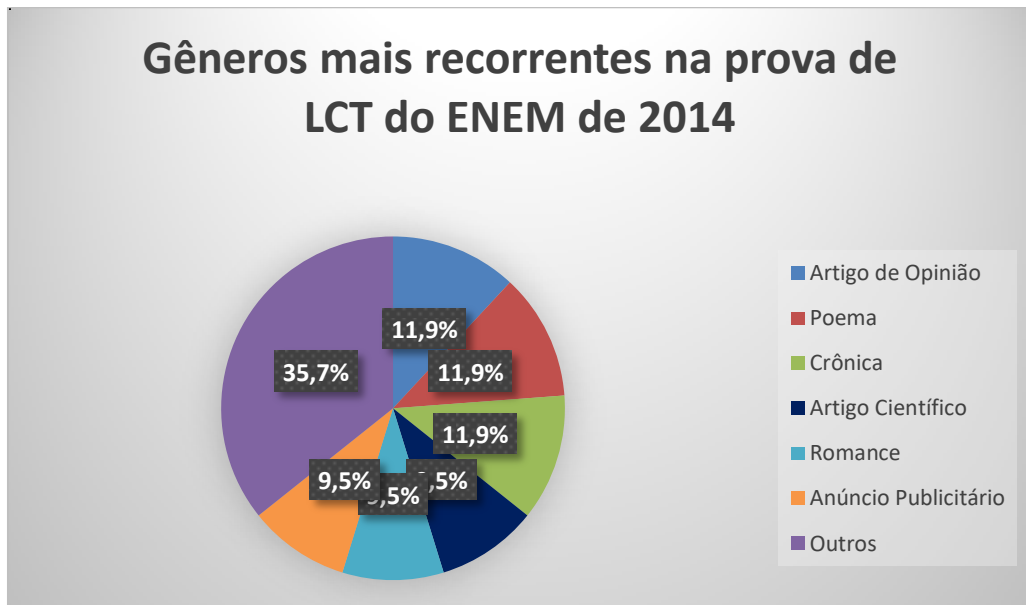
Fonte: elaborado pela autora.

Na quarta prova analisada, do ano de 2013, foram identificados 23 gêneros diferentes distribuídos em 41 textos. Do mesmo modo que no ano anterior, quatro gêneros ganharam destaque: Artigo de Opinião com seis amostras, Poema com cinco amostras e Texto de Divulgação Científica e Artigo Científico com três amostras cada, representados no Gráfico 4 acima. No tocante à categoria *Outros*, que apresenta 20 gêneros distintos divididos em 24 textos, há um decréscimo em relação ao ano antecedente.

O Gráfico 5 a seguir ilustra a configuração da quinta prova analisada.



Gráfico 5 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2014

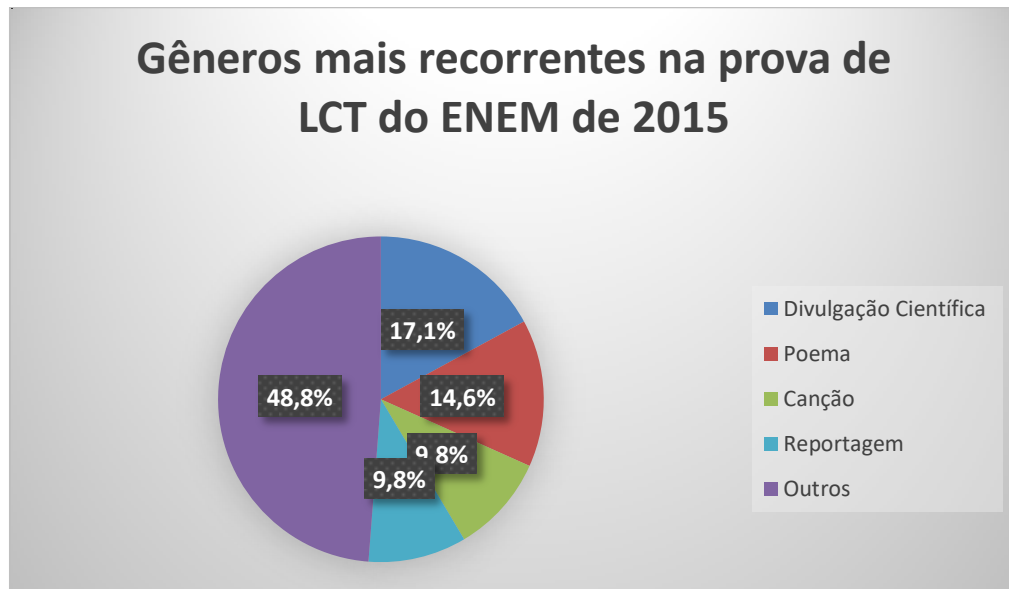


Fonte: elaborado pela autora.

Em 2014, conforme explica o Gráfico 5, há uma mudança mais significativa em relação aos quatro anos anteriores, pois foi identificado um decréscimo em relação ao número absoluto de gêneros, alcançando o número de 18 gêneros, assim como em 2011, distribuídos em 42 textos. Entretanto, enquanto nos anos anteriores a maioria dos gêneros tinha entre uma e duas amostras apenas, e uma minoria de três apresentavam mais ocorrências; em 2014, número de gêneros com mais de três ocorrências dobrou. Além disso, há uma parcela maior de gêneros que ganharam destaque, sendo eles: Artigo de Opinião, Poema e Crônica com cinco amostras cada; e Artigo Científico, Romance e Anúncio Publicitário com quatro amostras. A categoria *Outros* que, nos anos anteriores, estava entre 58% e 70%; em 2014, caiu para 35,7%, englobando um total de 12 gêneros em 15 textos.

Na sequência, o Gráfico 6 apresenta os índices da prova aplicada em 2015.

Gráfico 6 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2015

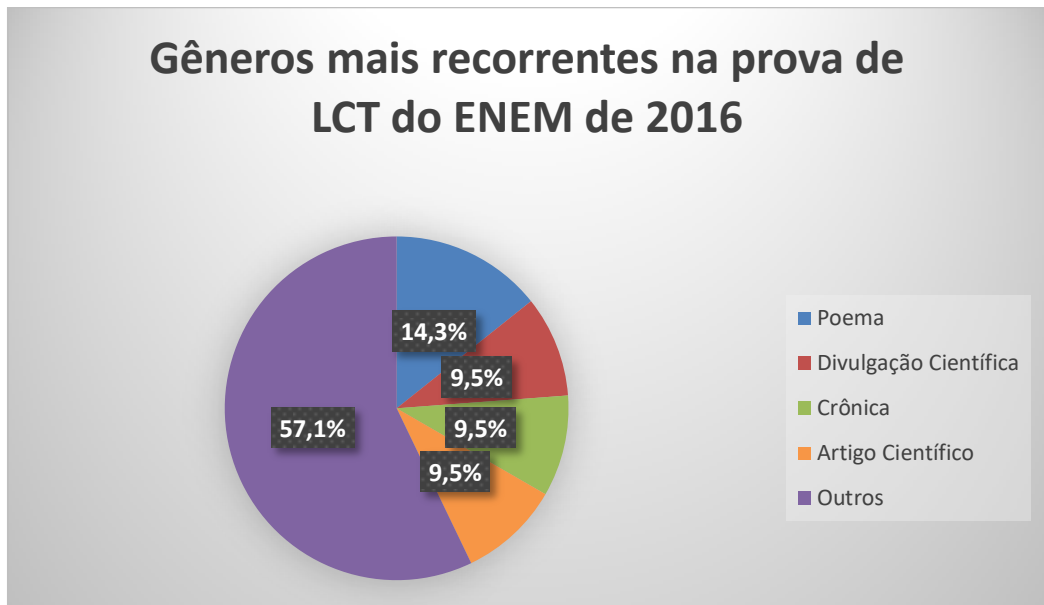


Fonte: elaborado pela autora.

No exame analisado do ano de 2015, há uma redução no número de gêneros identificados. Ao longo das 40 questões, foram identificados 16 gêneros textuais distintos distribuídos em 41 textos. Percebe-se que, em relação aos quatro anos anteriores, houve uma mudança na caracterização da prova. A partir de 2014, há uma atenuação na diversidade, bem como uma concentração de casos em determinados gêneros, como pode ser observado no Gráfico 6, em que a categoria *Outros* aparece composta por outros 12 gêneros e 20 textos. Entre os gêneros com mais ocorrências, destacam-se os seguintes: Texto de Divulgação Científica com sete amostras; Poema com seis amostras; Canção e Reportagem com quatro amostras cada.

O Gráfico 7 a seguir apresenta os dados de 2016.

Gráfico 7 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2016

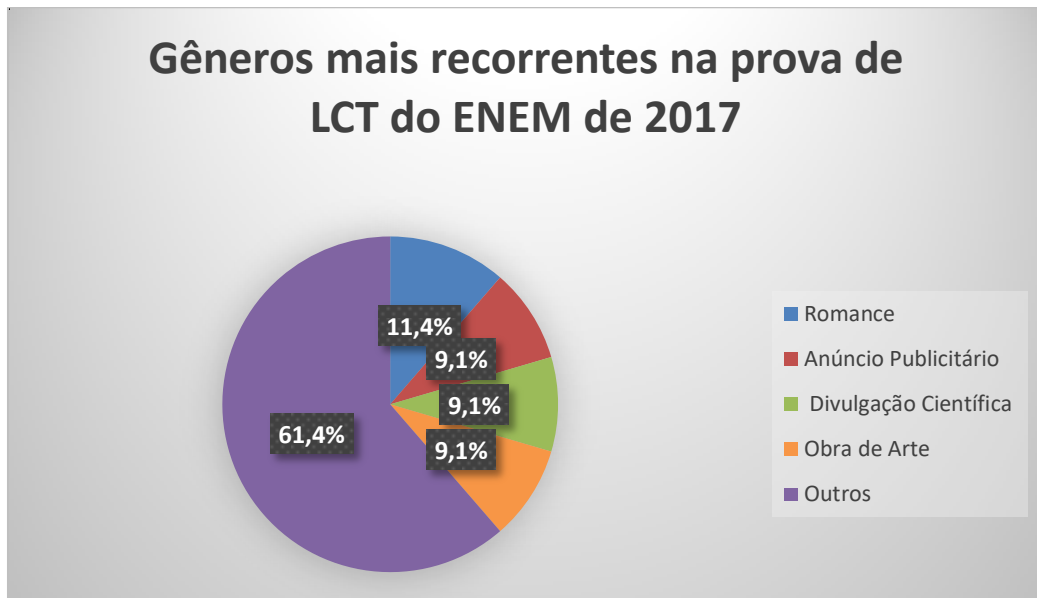


Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2016, a prova apresentou o total de 42 textos, os quais abrangeram 16 gêneros distintos. Dentre eles, três se sobressaíram: Poema com seis amostras, Divulgação Científica, Crônica e Artigo Científico com quatro amostras cada. Apesar de haver um aumento no número de gêneros identificados em relação ao ano anterior, bem como diminuição no número de concentração em determinados gêneros, a categoria *Outros* agrupou 15 gêneros e 24 textos.

O Gráfico 8 a seguir apresenta os quantitativos de gêneros regulares na prova do ano de 2017.

Gráfico 8 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2017

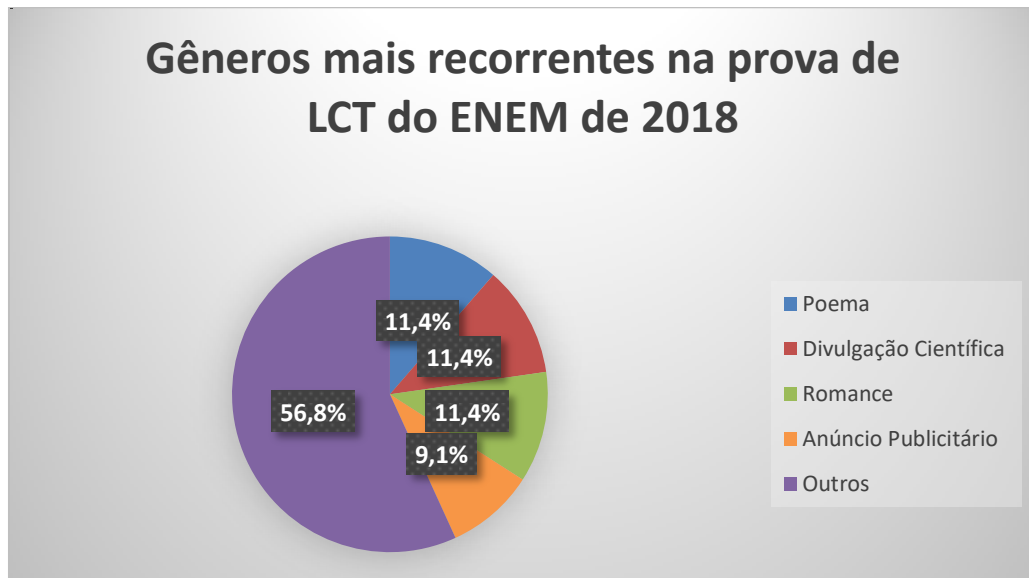


Fonte: elaborado pela autora.

Na oitava prova analisada, do ano de 2017, foram identificados 19 gêneros diferentes repartidos em 44 textos. Seguindo a lógica de maior concentração de amostras em determinados gêneros, neste exemplar, quatro gêneros notabilizaram-se: Romance com cinco ocorrências; Anúncio Publicitário, Texto de Divulgação Científica e Obra de Arte com quatro ocorrências cada, conforme explana o Gráfico 8. Percebe-se que, apesar do percentual da categoria *Outros* ter aumentado, essa englobou 27 textos e 14 outros gêneros.

O Gráfico 9 a seguir apresenta os dados de 2018.

Gráfico 9 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2018

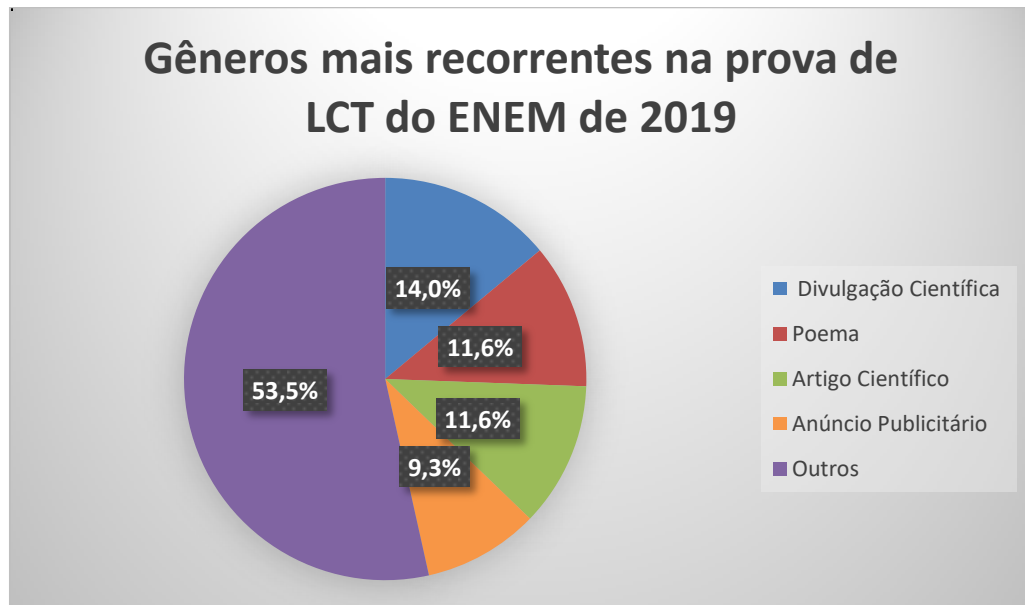


Fonte: elaborado pela autora.

Na prova analisada do ano de 2018, foram identificados 17 gêneros diferentes distribuídos em 44 textos no total. Entre as maiores ocorrências, estão: Poema, Texto de Divulgação Científica e Romance com cinco amostras cada e Anúncio Publicitário com quatro amostras, representados no Gráfico 9 acima. No tocante à categoria *Outros*, manteve-se uma certa regularidade em relação ao ano anterior, que acumulou 25 textos com 13 diferentes gêneros.

O Gráfico 10 a seguir ilustra a configuração da última prova analisada.

Gráfico 10 - Gêneros recorrentes na prova de LCT do ENEM 2019



Fonte: elaborado pela autora.

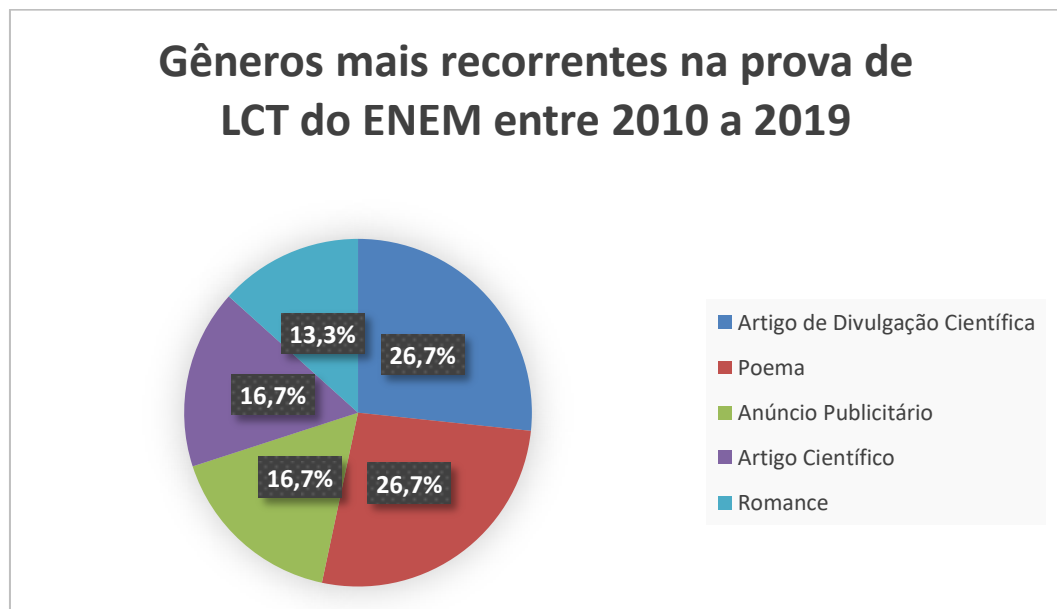
No exame analisado do ano de 2019, há um aumento, em relação ao ano anterior, no número total de variedade, com 19 gêneros textuais identificados ao longo dos 43 textos. Desse total, quatro modelos ganharam mais visibilidade: Divulgação Científica com seis amostras, Poema e Artigo Científico com cinco amostras cada e Anúncio Publicitário com quatro amostras. A categoria *Outros* apresentou uma pequena subtração, contabilizando 15 gêneros distintos separados em 23 textos.

Nessa perspectiva, os dados revelam e ratificam alguns pontos que merecem destaque. Primeiro, na sequência de gráficos do período de 2010 a 2013, percebe-se que há uma preocupação maior em apresentar uma pluralidade de gêneros textuais distintos sem repetições. Nesse período, a média do número total de gêneros textuais por prova é de 22. No intervalo seguinte, a partir do ano de 2014, há uma diminuição na média de gêneros textuais por prova, não ultrapassando o número de 19 amostras. Em segundo lugar, a concentração de exemplares de cada gênero aumentou. Entre 2010 e 2013, o número de gêneros textuais com maior proeminência não excedeu o total de três por prova; enquanto, nos anos seguintes, a quantidade de gêneros textuais com maior amostragem ficou entre quatro a seis por ano. Dessa forma, percebe-se que os demais gêneros, agrupados na categoria *Outros*, também apresentaram um número de recorrências considerável. Em vista

disso, pode-se sustentar que, apesar de algumas dissemelhanças encontradas entre os quatro primeiros anos analisados e os outros seis seguintes, o ENEM propõe uma abordagem bem diversificada de gêneros textuais, validando as informações presentes na sua Matriz de Referência, como a Habilidade 18 da Competência seis (cf. seção 1.3). Logo, o exame pressupõe que o candidato consiga trabalhar com uma heterogeneidade muito grande de gêneros textuais, ou seja, requer um leitor plural e crítico, que consiga articular o que lê com a realidade que o envolve. Por um lado, a ideia de trabalhar a leitura dos mais variados gêneros textuais é muito pertinente, mas também representa um maior desafio para os estudantes, que precisam trazer na bagagem um percurso formativo para além do Ensino Médio.

Ademais, o terceiro ponto a ser evidenciado é o padrão entre os gêneros mais recorrentes em cada ano, em que se percebe uma reincidência de determinados gêneros específicos. Para elucidar, o Gráfico 11 a seguir indica o quantitativo dos gêneros textuais mais recorrentes ao longo das dez edições do ENEM – de 2010 a 2019.

Gráfico 11 - Gêneros recorrentes nas provas de LCT do ENEM 2010-2019



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados relativos aos gêneros predominantes em todas as edições analisadas demonstram um padrão bem marcado. Ao longo dos 10 anos de prova analisados, foram identificados 56 gêneros diversos. Conforme observado nos

gráficos anteriores e, principalmente, pela exposição do Gráfico 11, percebe-se a recorrência de cinco gêneros textuais: Divulgação Científica, Poema, Anúncio Publicitário, Artigo Científico e Romance. Para exemplificar, trazemos cinco questões de anos diferentes que abordam tais gêneros.

A primeira questão trazida para ilustrar as especificidades constou na prova do ENEM do ano de 2016, conforme elucida a Figura 12 abaixo.

Figura 12 – Exemplo de questão com Gênero Divulgação Científica

**QUESTÃO 115** 

O nome do inseto pirilampo (vaga-lume) tem uma interessante certidão de nascimento. De repente, no fim do século XVII, os poetas de Lisboa repararam que não podiam cantar o inseto luminoso, apesar de ele ser um manancial de metáforas, pois possuía um nome “indecoroso” que não podia ser “usado em papéis sérios”: caga-lume. Foi então que o dicionarista Raphael Bluteau inventou a nova palavra, pirilampo, a partir do grego **pyr**, significando ‘fogo’, e **lampas**, ‘candeia’.

FERREIRA, M. B. Caminhos do português: exposição comemorativa do Ano Europeu das Línguas. Portugal: Biblioteca Nacional, 2001 (adaptado).

O texto descreve a mudança ocorrida na nomeação do inseto, por questões de tabu linguístico. Esse tabu diz respeito à

- A** recuperação histórica do significado.
- B** ampliação do sentido de uma palavra.
- C** produção imprópria de poetas portugueses.
- D** denominação científica com base em termos gregos.
- E** restrição ao uso de um vocábulo pouco aceito socialmente.

Fonte: ENEM, 2016.

O gênero classificado como Divulgação Científica se revelou como um dos gêneros mais frequentes durante os dez anos de prova analisados, estando entre os mais recorrentes em oito das dez edições (exceto em 2011 e 2014). Geralmente, esses textos divulgam conhecimentos científicos para a população em geral. O texto ilustrado na Figura 12 expõe um conhecimento científico linguístico, bastante comum nos textos da prova do ENEM.

Como exemplo de um texto do gênero Poema, temos a questão a seguir do exame de 2019.



Figura 13 – Exemplo de questão com Gênero Poema

**Questão 22****Uma ouriça**

Se o de longe esboça lhe chegar perto,  
 se fecha (convexo integral de esfera),  
 se eriça (bélica e multiespinhenta):  
 e, esfera e espinho, se ouriça à espera.  
 Mas não passiva (como ouriço na loca);  
 nem só defensiva (como se eriça o gato);  
 sim agressiva (como jamais o ouriço),  
 do agressivo capaz de bote, de salto  
 (não do salto para trás, como o gato):  
 daquele capaz de salto para o assalto.

Se o de longe lhe chega em (de longe),  
 de esfera aos espinhos, ela se desouriça.  
 Reconverte: o metal hermético e armado  
 na carne de antes (côncava e propícia),  
 e as molas felinas (para o assalto),  
 nas molas em espiral (para o abraço).

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro:  
 Nova Fronteira, 1997.

Com apuro formal, o poema tece um conjunto semântico  
 que metaforiza a atitude feminina de

- A** tenacidade transformada em brandura.
- B** obstinação traduzida em isolamento.
- C** inércia provocada pelo desejo platônico.
- D** irreverência cultivada de forma cautelosa.
- E** desconfiança consumada pela intolerância.

Fonte: ENEM, 2019.

O gênero textual Poema, assim como o gênero de texto de Divulgação Científica, está entre os mais recorrentes durante o período de provas observado, não sendo identificado como destaque em apenas duas edições (2010 e 2017). Tal gênero pertence ao campo de atuação Artístico-Literário e, normalmente, a sua composição é realizada com base na disposição visual e nas figuras de linguagem, podendo se apresentar como narrativo, soneto, lira. O exemplo exposto na Figura 13 é um poema construído a partir de metáforas.

Na questão 101 da prova de 2010, demanda-se a leitura de um texto publicitário, conforme ilustra a Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Exemplo de questão com Gênero Anúncio Publicitário

**Questão 101**

MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR  
DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE  
ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos. *Revista Época*. N° 424, 03 jul. 2006.

Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo configurações específicas, formais e de conteúdo. Considerando o contexto em que circula o texto publicitário, seu objetivo básico é

- A influenciar o comportamento do leitor, por meio de apelos que visam à adesão ao consumo.
- B definir regras de comportamento social pautadas no combate ao consumismo exagerado.
- C defender a importância do conhecimento de informática pela população de baixo poder aquisitivo.
- D facilitar o uso de equipamentos de informática pelas classes sociais economicamente desfavorecidas.
- E questionar o fato de o homem ser mais inteligente que a máquina, mesmo a mais moderna.

Fonte: ENEM, 2010.

O gênero identificado como Anúncio Publicitário manifestou-se como um dos mais recorrentes em cinco edições (2011, 2014, 2017, 2018 e 2019, respectivamente). Os textos publicitários, pertencentes ao campo de atuação Jornalístico-Midiático, objetivam vender um produto, uma ideia ou um serviço. Além disso, por se tratar de um texto publicitário, apresenta diversos recursos multissemióticos que chamam a atenção do leitor. No exemplo da Figura 14, não há elementos não-verbais. Entretanto, alguns exemplares desse gênero, nas provas do ENEM, contemplam também elementos multimodais.

Na questão 31 da prova de 2017, apresenta-se um exemplo do gênero Artigo Científico, conforme ilustra a Figura 15 a seguir.

Figura 15 - Exemplo de questão com Gênero Artigo Científico

**QUESTÃO 31**

No esporte-participação ou esporte popular, a manifestação ocorre no princípio do prazer lúdico, que tem como finalidade o bem-estar social dos seus praticantes. Está associado intimamente com o lazer e o tempo livre e ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e fora das obrigações da vida diária. Tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento com as pessoas. Pode-se afirmar que o esporte-participação, por ser a dimensão social do esporte mais inter-relacionada com os caminhos democráticos, equilibra o quadro de desigualdades de oportunidades esportivas encontrado na dimensão esporte-*performance*. Enquanto o esporte-*performance* só permite sucesso aos talentos ou àqueles que tiveram condições, o esporte-participação favorece o prazer a todos que dele desejarem tomar parte.

GODTSFRIEDT, J. Esporte e sua relação com a sociedade: uma síntese bibliográfica. *EFDeportes*, n. 142, mar. 2010.

O sentido de esporte-participação construído no texto está fundamentalmente presente

- A nos Jogos Olímpicos, uma vez que reúnem diversos países na disputa de diferentes modalidades esportivas.
- B nas competições de esportes individuais, uma vez que o sucesso de um indivíduo incentiva a participação dos demais.
- C nos campeonatos oficiais de futebol, regionais e nacionais, por se tratar de uma modalidade esportiva muito popular no país.
- D nas competições promovidas pelas federações e confederações, cujo objetivo é a formação e a descoberta de talentos.
- E nas modalidades esportivas adaptadas, cujo objetivo é o maior engajamento dos cidadãos.

Fonte: ENEM, 2017.

Assim como o gênero Anúncio Publicitário, o gênero Artigo Científico foi destaque em cinco das dez edições analisadas (2011, 2013, 2014, 2016, 2019, respectivamente). Os textos desse gênero buscam difundir pesquisas científicas para públicos especializados e também não especializados. Assim, no geral, esses textos apresentam um conteúdo principal com exemplos, explicações, comparações ou dados estatísticos.

Por fim, a Figura 16 a seguir mostra um exemplar do gênero Romance da prova do ano de 2018.

Figura 16 – Exemplo de questão com Gênero Romance

**QUESTÃO 23**

O trabalho não era penoso: colar rótulos, meter vidros em caixas, etiquetá-las, selá-las, envolvê-las em papel celofane, branco, verde, azul, conforme o produto, separá-las em dúzias... Era fastidioso. Para passar mais rapidamente as oito horas havia o remédio: conversar. Era proibido, mas quem ia atrás de proibições? O patrão vinha? Vinha o encarregado do serviço? Calavam o bico, aplicavam-se ao trabalho. Mal viravam as costas, voltavam a taramelar. As mãos não paravam, as línguas não paravam. Nessas conversas intermináveis, de linguagem solta e assuntos crus, Leniza se completou. Isabela, Afonsina, Idália, Jurete, Deolinda – foram mestras. O mundo acabou de se desvendar. Leniza perdeu o tom ingênuo que ainda podia ter. Ganhou um jogar de corpo que convida, um quebrar de olhos que promete tudo, à toa, gratuitamente. Modificou-se o timbre de sua voz. Ficou mais quente. A própria inteligência se transformou. Tomou-se mais aguda, mais trepidante.

REBELO, M. *A estrela sobe*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

O romance, de 1939, traz à cena tipos e situações que espelham o Rio de Janeiro daquela década. No fragmento, o narrador delinea esse contexto centrado no

- A** julgamento da mulher fora do espaço doméstico.
- B** relato sobre as condições de trabalho no Estado Novo.
- C** destaque a grupos populares na condição de protagonistas.
- D** processo de inclusão do palavrão nos hábitos de linguagem.
- E** vínculo entre as transformações urbanas e os papéis femininos.

Fonte: ENEM, 2018.

O segundo gênero pertencente à esfera artístico-literária entre os mais recorrentes nas provas de LCT do ENEM é o Romance, destacando-se em quatro edições (2010, 2014, 2017 e 2018, respectivamente). Tal gênero constitui-se como uma narrativa fictícia e diferencia-se dos demais gêneros literários por sua maior extensão e sua complexidade dramática. Geralmente, o espaço exerce papel relevante para a história e para a configuração de determinada personagem, como pode ser observado no fragmento ilustrado na Figura 16.

Na seção seguinte, procede-se à análise de cinco amostras dos gêneros expostos anteriormente com o intuito de reconhecer os mecanismos envolvidos na

organização dos gêneros dos textos, a partir da Pedagogia de Gêneros, para pensar em novas estratégias de ensino de leitura que contemplem tais exigências.

## 4.2 ANÁLISE DOS GÊNEROS

Esta seção é guiada pelo segundo objetivo específico de pesquisa, o qual busca *reconhecer e analisar quais gêneros são instanciados nos textos das provas analisadas sob a óptica da LSF e da Pedagogia de Gêneros*. Para tanto, observa-se a estrutura esquemática de cada texto, a qual é identificável por meio das diferentes etapas e fases de realização dos propósitos comunicativos de um texto (MARTIN; ROSE, 2008).

Nesse sentido, primeiramente, selecionou-se cinco textos da última edição de prova analisada, 2019, representativos dos gêneros reconhecidos como os mais recorrentes de todos os anos (cf. Seção 4.1). Para fins de análise, os textos escolhidos identificam-se como: Texto 1 (Divulgação Científica), Texto 2 (Poema), Texto 3 (Anúncio Publicitário), Texto 4 (Artigo Científico) e Texto 5 (Romance). Esta seção divide-se em cinco subseções, que contemplam cada um dos textos respectivamente. Ademais, vale ressaltar que esses textos serão utilizados na proposta didática desta dissertação (cf. Capítulo 5).

### 4.2.1 Texto 1 - Divulgação Científica

O primeiro texto selecionado contempla o gênero textual identificado como o mais recorrente ao longo dos dez anos de prova, Texto de Divulgação Científica. Assim, o *Texto 1* refere-se à questão de número 42 da prova de LCT do ENEM. Conforme ilustra a Figura 17 na sequência.

Figura 17 - Questão 42 da prova de LCT do ENEM de 2019

## Questão 42

**A ciência do Homem-Aranha**

Muitos dos superpoderes do querido Homem-Aranha de fato se assemelham às habilidades biológicas das aranhas e são objeto de estudo para produção de novos materiais.

O "sentido-aranha" adquirido por Peter Parker funciona quase como um sexto sentido, uma espécie de habilidade premonitória e, por isso, soa como um mero elemento ficcional. No entanto, as aranhas realmente têm um sentido mais aguçado. Na verdade, elas têm um dos sistemas sensoriais mais impressionantes da natureza.

Os pelos sensoriais das aranhas, que estão espalhados por todo o corpo, funcionam como uma forma muito boa de perceber o mundo e captar informações do ambiente. Em muitas espécies, esse tato por meio dos pelos tem papel mais importante que a própria visão, uma vez que muitas aranhas conseguem prender e atacar suas presas na completa escuridão. E por que os pelos humanos não são tão eficientes como órgãos sensoriais como os das aranhas? Primeiro, porque um ser humano tem em média 60 fios de pelo em cada  $\text{cm}^2$  do corpo, enquanto algumas espécies de aranha podem chegar a ter 40 mil pelos por  $\text{cm}^2$ ; segundo, porque cada pelo das aranhas possui até 3 nervos para fazer a comunicação entre a sensação percebida e o cérebro, enquanto nós, seres humanos, temos apenas 1 nervo por pelo.

Disponível em: <http://cienciahoje.org.br>.  
Acesso em: 11 dez. 2018 (adaptado).

Como estratégia de progressão do texto, o autor simula uma interlocução com o público leitor ao recorrer à

- A** revelação do "sentido-aranha" adquirido pelo super-herói como um sexto sentido.
- B** caracterização do afeto do público pelo super-herói marcado pela palavra "querido".
- C** comparação entre os poderes do super-herói e as habilidades biológicas das aranhas.
- D** pergunta retórica na introdução das causas da eficiência do sistema sensorial das aranhas.
- E** comprovação das diferenças entre a constituição física do homem e da aranha por meio de dados numéricos.

Fonte: ENEM, 2019.

O olhar analítico tem como intuito de entender o objetivo do texto e averiguar, por meio de que gênero de texto, na perspectiva da LSF, o autor alcança seu propósito comunicativo. Assim, o Quadro 6 a seguir apresenta a estrutura esquemática do *Texto 1*, sendo identificadas suas etapas e fases (cf. Seção 2.2.).

Quadro 6 - Estrutura Esquemática do Texto 1

Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto
E X P L I C A Ç Ã O  F A T O R I A L	Fenômeno	Fase 1: Contextualização	Muitos dos superpoderes do querido Homem-Aranha de fato se assemelham às habilidades biológicas das aranhas e são objeto de estudo para produção de novos materiais. O “sentido-aranha” adquirido por Peter Parker funciona quase como um sexto sentido, uma espécie de habilidade premonitória e, por isso, soa como um mero elemento ficcional.
		Fase 2: Apresentação	No entanto, as aranhas realmente têm um sentido mais aguçado. Na verdade, elas têm um dos sistemas sensoriais mais impressionantes da natureza.
		Fase 3: Caracterização	Os pelos sensoriais das aranhas, que estão espalhados por todo o corpo, funcionam como uma forma muito boa de perceber o mundo e captar informações do ambiente. Em muitas espécies, esse tato por meio dos pelos tem papel mais importante que a própria visão, uma vez que muitas aranhas conseguem prender e atacar suas presas na completa escuridão.
	Explicação	Fase 1: Fator 1	E por que os pelos humanos não são tão eficientes como órgãos sensoriais como os das aranhas? Primeiro, porque um ser humano tem em média 60 fios de pelo em cada cm <sup>2</sup> do corpo, enquanto algumas espécies de aranha podem chegar a ter 40 mil pelos por cm <sup>2</sup> ;
		Fase 2: Fator 2	segundo, porque cada pelo das aranhas possui até 3 nervos para fazer a comunicação entre a sensação percebida e o cérebro, enquanto nós, seres humanos, temos apenas 1 nervo por pelo.

Fonte: a autora.

O gênero de texto de Divulgação Científica, ilustrado no Quadro 6, instancia o Gênero Explicação Fatorial, cujas etapas são *Fenômeno* e *Explicação*. Sua organização esquemática revela como padrão comum anunciar o fenômeno e em seguida explicá-lo a partir de mais de um fator, cada qual correspondente a uma fase do gênero (cf. Seção 2.2).

A Etapa do *Fenômeno* é introduzida por uma fase de *Contextualização*, a qual tem o objetivo de desvelar o assunto por meio de um movimento de intertextualidade com uma história ficcional, Homem-Aranha. Na Fase 2, *Apresentação*, o fenômeno

*sistema sensorial das aranhas* é evidenciado e exposto de fato. Ainda na primeira Etapa, a terceira fase descreve as características do fenômeno em questão.

A Fase 1 da etapa de *Explicação* é introduzida por uma pergunta, que, logo na sequência, é respondida por meio da explicação de um dos fatores que contribuem para o sentido aguçado das aranhas: a quantidade de pelos que uma aranha tem por cm<sup>2</sup>. Posteriormente, na segunda Fase da etapa de *Explicação*, é explicitado outro fator que influencia no fenômeno do sistema sensorial das aranhas: a quantidade de nervos que fazem a comunicação entre sensação e cérebro.

A estrutura esquemática do *Texto 1* revela uma estruturação padrão, comum e objetiva, uma vez que o fenômeno é primeiro apresentado para depois ser explicado. Além disso, as informações necessárias para responder ao questionamento levantado no início da Etapa *Explicação* se revelam imediatamente na sequência da Fase 1.

Assim, a partir da descrição da estrutura esquemática do *Texto 1*, podemos considerar que o objetivo sociocomunicativo do texto é explicar múltiplas causas para um mesmo efeito, mais especificamente explicar os fatores que contribuem para o sentido aguçado das aranhas.

#### **4.2.2 Texto 2 - Poema**

O *Texto 2*, que é identificado como relativo ao gênero textual poema, pertence à questão 39 da prova de LCT do ENEM, conforme ilustra a Figura 18 a seguir.



Figura 18 - Questão 39 da prova de LCT do ENEM de 2019

**Questão 39**

Essa lua enlutada, esse desassossego  
A convulsão de dentro, ilharga  
Dentro da solidão, corpo morrendo  
Tudo isso te devo. E eram tão vastas  
As coisas planejadas, navios,  
Muralhas de marfim, palavras largas  
Consentimento sempre. E seria dezembro.  
Um cavalo de jade sob as águas  
Dupla transparência, fio suspenso  
Todas essas coisas na ponta dos teus dedos  
E tudo se desfez no pórtico do tempo  
Em lívido silêncio. Umas manhãs de vidro  
Vento, a alma esvaziada, um sol que não vejo  
Também isso te devo.

HILST, H. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*.  
São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

No poema, o eu lírico faz um inventário de estados passados espelhados no presente. Nesse processo, aflora o

- A cuidado em apagar da memória os restos do amor.
- B amadurecimento revestido de ironia e desapego.
- C mosaico de alegrias formado seletivamente.
- D desejo reprimido convertido em delírio.
- E arrependimento dos erros cometidos.

Fonte: ENEM, 2019.

No que segue, focaliza-se na análise das etapas e fases que compõem a estrutura esquemática do *Texto 2*, conforme o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Estrutura Esquemática do Texto 2

Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto
E P I S Ó D I O	Orientação	Descrição	Essa lua enlutada, esse desassossego A convulsão de dentro, ilharga
		Reação	Dentro da solidão, corpo morrendo.
	Avaliação	Comentário	Tudo isso te devo.
		Descrição	E eram tão vastas As coisas planejadas, navios, Muralhas de marfim, palavras largas Consentimento sempre. E seria dezembro. Um cavalo de jade sob as águas Dupla transparência, fio suspenso Todas essas coisas na ponta dos teus dedos
Avaliação	Reação	E tudo se desfez no pórtico do tempo Em lívido silêncio. Umãs manhãs de vidro Vento, a alma esvaziada, um sol que não veja	
	Comentário	Também isso te devo.	

Fonte: a autora.

O *Texto 2* caracteriza-se por pertencer à Família das Histórias (cf. Seção 2.2), pois possui o propósito social de envolver seus leitores. A estrutura esquemática do *Texto 2*, exposta no Quadro 7, aponta a instanciação do gênero Episódio, uma vez que apresenta o objetivo sociocomunicativo de compartilhar sentimentos e uma reação emocional sobre um evento complicado não resolvido.

De uma maneira geral, os gêneros de texto de uma mesma família tendem a constituírem-se de etapas semelhantes, como é o caso dos gêneros Exemplum e Episódio, pois ambos possuem a mesma sequência de Etapas: *Orientação^Complicação^Avaliação*. Entretanto, apesar de as etapas de cada gênero constituírem-se por macroestruturas mais previsíveis, o que irá diferenciar são as fases, que são mais flexíveis e manifestam funções próprias para a construção de significados específicos de cada gênero e, conseqüentemente, para cumprir o objetivo. Além disso, especificamente em relação aos gêneros da Família Histórias, Martin e Rose (2008) afirmam que todos os gêneros apresentam a mesma

etapa inicial, a *Orientação*, e apontam que as fases são mais flexíveis e podem aparecer de forma aleatória em qualquer gênero da família.

No *Texto 2*, na Etapa de *Orientação*, são fornecidas informações relevantes sobre a situação do personagem, evocando o contexto por meio da construção de uma imagem sensorial, trazendo à tona lembranças, que podem ser comprovadas, principalmente, no uso da palavra “desassossego” associada à alegoria de um contexto externo, “lua enlutada”, e de um contexto interno, “convulsão de dentro”.

Na sequência, as Fases de *Reação e Comentário* operam a Etapa *Avaliação*, a qual se constitui como o momento em que o significado dos eventos para a autora e/ou personagem é enfatizado, avaliando os sentimentos sobre o que aconteceu. Na Fase *Reação*, há a expressão do resultado, “corpo morrendo”, de um comportamento e/ou atitude, “dentro da solidão”. Já na Fase *Comentário*, a autora suspende o fluxo das informações para introdução de um comentário avaliativo por meio da expressão “isso tudo te devo”.

A Etapa *Complicação* é realizada pela Fase *Descrição*. Nessa Etapa, a autora compartilha o evento e ou eventos complexos que não foram resolvidos e que provocaram significativas reações emocionais. Para isso, a autora lança mão da descrição de lembranças passadas com o objetivo de compartilhar os seus sentimentos, como em: “e eram tão vastas as coisas planejadas”, “consentimento sempre”.

O reflexo, no presente, desse inventário de estados passados é manifestado na Etapa *Avaliação* pelas Fases de *Reação e Comentário* novamente. Para Rose e Martin (ano), a Etapa *Avaliação* está presente ao longo de toda a narrativa, logo é uma etapa bastante variável e que pode realizar-se várias vezes em diferentes momentos do texto. Assim, as consequências dos comportamentos anteriores podem ser percebidas em trechos como “e tudo se desfez no pórtico do tempo”, “Vento, a alma esvaziada, um sol que não vejo”. Por fim, a Fase *Comentário*, mais uma vez, a autora termina a sua história reafirmando a sua avaliação de toda a série de eventos narrados, “também isso te devo”.

Deste modo, essa análise confirma que o *Texto 2* é um exemplar representativo do Gênero Textual Episódio, visto que seu propósito é, realmente, compartilhar e ao mesmo tempo avaliar os sentimentos e emoções sobre um evento complicando e não resolvido.

### 4.2.3 Texto 3 - Anúncio Publicitário

O terceiro texto selecionado contempla o gênero textual classificado Anúncio Publicitário. Dessa forma, o *Texto 3* refere-se à questão de número 06 da prova de LCT do ENEM do ano de 2019. Conforme ilustra a Figura 19 abaixo.

Figura 19 – Questão 06 da prova de LCT do ENEM de 2019

Questão 06

**PALAVRAS  
TÊM PODER**

Palavras informam, libertam, destroem preconceitos.  
Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.

**Liberdade de expressão. A escolha é sua.  
A responsabilidade, também.**

A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades. Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.

Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa. Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.

**0800 281 9455 - Ministério Público de Pernambuco**

Disponível em: <http://palavrastempoder.org>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha publicitária tem como função social

- A propagar a imagem positiva do Ministério Público.
- B conscientizar a população que direitos implicam deveres.
- C coibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação.
- D divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito.
- E instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais.

Fonte: ENEM, 2019.

Nesse contexto, para a compreensão da estrutura esquemática, apresenta-se a análise das etapas e fases que compõem a estrutura esquemática do *Texto 3*, conforme o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Estrutura Esquemática do Texto 3

Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto
P R O T O C O L O	Objetivo	Hipótese	PALAVRAS TÊM PODER Palavras informam, libertam, destroem preconceitos. Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.
	Regra/Lista	Aviso	Liberdade de expressão. A escolha é sua. A responsabilidade, também
	Objetivo	Finalidade	A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades.
	Regra/Lista	Lista	Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.
	Objetivo	Finalidade	Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa.
	Regra/Lista	Regra	Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.

Fonte: a autora.

O *Texto 3* denominado Anúncio Publicitário tem como propósito social informar, sendo classificado como pertencente à família de Gêneros *Procedimentos* (cf. Seção 2.2). Essa família agrupa gêneros que orientam sobre como agir no mundo, e esse agir engloba vários contextos, como educacional, científico, industrial e publicitário. Nessa perspectiva, a estrutura esquemática do *Texto 3*, exposta no Quadro 8, indica a instanciamento do gênero Protocolo, em razão do seu objetivo sociocomunicativo ser informar sobre como fazer e como não fazer determinada ação, no caso como desfrutar da liberdade de expressão de forma responsável e consciente. Logo, o que diferencia, por exemplo, um texto do Gênero Procedimento para um texto do Gênero Protocolo é o fato desse não apenas instruir, mas também restringir.

Textos do Gênero Protocolo se estruturam a partir das seguintes etapas: *Objetivo*^*Regra/Lista*. Geralmente, são textos que implementam regras, regulamentos por meio da utilização de listas de controle. No *Texto 2*, a Etapa *Objetivo* é efetivada pela Fase *Hipótese*, em que o autor do texto declara um

pressuposto, “palavras têm poder”, expondo dois lados dessa afirmação, um positivo, “palavras informam”; e um negativo, “palavras desinformam” com o intuito de apresentar o objetivo e o assunto do texto. Na sequência, a Etapa *Regra* é materializada no texto por meio de um aviso em tom de sugestão, “a escola é sua. A responsabilidade também”. Nesse momento do texto, já é possível perceber indícios de orientações de como agir no mundo, uma vez que o autor lança a responsabilidade do assunto abordado para o leitor.

Em seguida, na Etapa *Objetivo* é retomada por meio da Fase *Finalidade*, em que o autor, mais uma vez, divulga o objetivo do texto, “o que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades”. A partir desse objetivo, o texto revela as instruções na Fase *Lista* da Etapa *Regra*. Apesar de o texto não estar estruturado por meio de tópicos, é possível identificar uma lista de orientações por meio da enumeração de ações que não devem ser praticadas: “publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência”. Nessa etapa do texto, percebe-se a ideia de restrição, característica fundamental do Gênero Protocolo. Posteriormente, a Etapa *Objetivo* é mais uma vez adotada para anunciar a finalidade do texto, desta vez relacionando às ações tomadas pelo Ministério Público de Pernambuco, “promover a liberdade de expressão com responsabilidade”. Por fim, o texto termina com a Etapa *Regra*, contudo, desta vez, informando sobre o que fazer, “Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie”.

Assim, com base na análise dos dados, podemos concluir que o objetivo sociocomunicativo do gênero Protocolo instanciado no *Texto 3* é conscientizar a população que direitos implicam deveres, bem como orientar sobre a forma correta de agir para coibir e não propagar mensagens que desrespeitem os direitos de cada cidadão. Quanto à estrutura, o exemplar se organiza por meio das etapas propostas por Martin e Rose (2008) de forma intercalada, dado que cada Etapa *Objetivo* que aparece no *Texto 3* tem a intenção de estabelecer qual a finalidade das ações que serão descritas na etapa subsequente.

#### 4.2.4 Texto 4 – Artigo Científico

O *Texto 4*, que é classificado como Artigo de Opinião, pertence à questão 27 da prova de LCT do ENEM. Conforme ilustra a Figura 20a seguir.

Figura 20 - Questão 11 da prova de LCT do ENEM de 2019

##### Questão 11

###### **Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas**

Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização). O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia. Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como “modalidade esportiva” promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição.

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. *Pensar a prática*, n. 1, jan.-abr. 2010 (adaptado).

A relação entre os elementos tradicionais e modernos nos Jogos dos Povos Indígenas desencadeou a

- A** padronização de pinturas e adornos corporais.
- B** sobreposição de elementos tradicionais sobre os modernos.
- C** individualização das técnicas apresentadas em diferentes modalidades.
- D** legitimação das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva.
- E** preservação dos significados próprios das práticas corporais em cada cultura.

Fonte: ENEM, 2019.

No que segue, apresenta-se a análise das etapas e fases que compõem a estrutura esquemática do *Texto 2*, conforme o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Estrutura Esquemática do Texto 4

Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto
R E L A T Ó R I O  D E S C R I T I V O	Classificação	Definição	Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização).
		Fase 1: Função	O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia.
	Descrição	Fase 2: Caracterização	Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como “modalidade esportiva” promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição.

Fonte: a autora.

O *Texto 4* caracteriza-se por ser um texto pertencente à Família dos Relatórios, pois possui o propósito social de informar seus leitores. A estrutura esquemática do *Texto 4*, exposta no Quadro 9, aponta a instanciamento do gênero *Relatório Descritivo*, uma vez que apresenta o objetivo sociocomunicativo de apresentar, descrever e classificar as características de um único objeto ou fenômeno.

Conforme já mencionado anteriormente, textos de gêneros diferentes, mas que pertencem a uma mesma família inclinam-se a forma-se a partir de etapas iguais ou semelhantes, como é o caso dos gêneros na Família Relatórios, que possuem as mesmas Etapas: *Classificação* e *Descrição*. No entanto, o que distingue são as fases próprias, as quais indicam o objetivo específico de cada um dos gêneros. Por exemplo, enquanto o Gênero Relatório Descritivo tem a finalidade de



descrever e classificar uma única coisa ou um único fenômeno, o Gênero Relatório Classificativo tem a finalidade de descrever e classificar tipos de coisas. Já o Gênero Relatório Composicional, por fim, tem objetivo de descrever as partes que compõem um todo.

No *Texto 4*, na Etapa *Classificação*, o autor começa definindo o fenômeno abordado no texto, o conceito de esportivização é apontado em “Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas elementos tradicionais”. Na etapa seguinte, *Descrição*, o texto divide-se em duas fases, *Função e Caracterização*. Na primeira Fase, descrevem-se as funções de instrumentos tradicionais da cultura indígena que, atualmente, são utilizados como práticas esportivas, “O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia”. Na fase 2, descreve-se a caracterização dos instrumentos já mencionados durante os eventos esportivos, “Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém (...) com o sentido único da competição”.

Deste modo, a partir da descrição da estrutura esquemática do *Texto 4*, podemos declarar que o objetivo sociocomunicativo do texto é descrever e caracterizar o fenômeno da esportivização das práticas corporais nos jogos indígenas, em que a Classificação é constituída pela definição desse fenômeno, e a Descrição inclui as principais funções e características.

#### **4.2.5 Texto 5 – Romance**

O *Texto 5*, que é identificado como relativo ao gênero textual Romance, pertence à questão 13 da prova de LCT do ENEM, conforme ilustra a Figura 21 a seguir.

Figura 21 - Questão 28 da prova de LCT do ENEM de 2019

**Questão 28**

Os subúrbios do Rio de Janeiro foram a primeira coisa a aparecer no mundo, antes mesmo dos vulcões e dos cachalotes, antes de Portugal invadir, antes do Getúlio Vargas mandar construir casas populares. O bairro do Queim, onde nasci e cresci, é um deles. Aconchegado entre o Engenho Novo e Andaraí, foi feito daquela argila primordial, que se aglutinou em diversos formatos: cães soltos, moscas e morros, uma estação de trem, amendoeiras e barracos e sobrados, botecos e arsenais de guerra, armarinhos e bancas de jogo do bicho e um terreno enorme reservado para o cemitério. Mas tudo ainda estava vazio: faltava gente.

Não demorou. As ruas juntaram tanta poeira que o homem não teve escolha a não ser passar a existir, para varrê-las. À tardinha, sentar na varanda das casas e reclamar da pobreza, falar mal dos outros e olhar para as calçadas encardidas de sol, os ônibus da volta do trabalho sujando tudo de novo.

HERINGER, V. *O amor dos homens avulsos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

Traçando a gênese simbólica de sua cidade, o narrador imprime ao texto um sentido estético fundamentado na

- A** excentricidade dos bairros cariocas de sua infância.
- B** perspectiva caricata da paisagem de traços deteriorados.
- C** importância dos fatos relacionados à história dos subúrbios.
- D** diversidade dos tipos humanos identificados por seus hábitos.
- E** experiência do cotidiano marcado pelas necessidades e urgências.

Fonte: ENEM, 2019.

Nesse contexto, apresenta-se a análise das etapas e fases que compõem a estrutura esquemática do *Texto 5*, conforme o Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Estrutura Esquemática do Texto 5

Nome do Gênero	Etapas	Fases	Parcela do Texto
R E L A T O	Orientação	Cenário	Os subúrbios do Rio de Janeiro foram a primeira coisa a aparecer no mundo, antes mesmo dos vulcões e dos cachalotes, antes de Portugal invadir, antes do Getúlio Vargas mandar construir casas populares. O bairro do Queím, onde nasci e cresci, é um deles.
		Descrição	Aconchegado entre o Engenho Novo e Andaraí, foi feito daquela argila primordial, que se aglutinou em diversos formatos: cães soltos, moscas e morros, uma estação de trem, amendoeiras e barracos e sobrados, botecos e arsenais de guerra, armarinhos e bancas de jogo do bicho e um terreno enorme reservado para o cemitério. Mas tudo ainda estava vazio: faltava gente. Não demorou. As ruas juntaram tanta poeira que o homem não teve escolha a não ser passar a existir, para varrê-las. À tardinha, sentar na varanda das casas e reclamar da pobreza, falar mal dos outros e olhar para as calçadas encardidas de sol, os ônibus da volta do trabalho sujando tudo de novo.

Fonte: a autora.

O *Texto 5* analisado, denominado Romance, instancia um Gênero da Família Histórias, uma vez que tem o propósito social de envolver. É importante frisar que o contexto de circulação de todos os textos acaba sendo recontextualizado na prova. Nesse cenário, a maioria dos textos permanece com seu conteúdo inalterado, no entanto alguns exemplares acabam aparecendo de forma fragmentada, como é o caso do *Texto 5*. Logo, por não estar completo, o trecho não apresenta todas as Etapas e Fases que compõe o gênero na sua totalidade.

Nesse sentido, o *Texto 5* expõe apenas uma Etapa, a Etapa *Orientação*. A primeira fase é a *Cenário*, em que o autor expõe o contexto da história, evidenciando a apresentação de um lugar, como se observa no trecho: “Os subúrbios do Rio de Janeiro foram a primeira coisa a aparecer no mundo (...) O bairro do Queím, onde nasci e cresci, é um deles”. Na sequência, na Fase *Descrição*, o espaço apresentado na fase anterior é caracterizado a partir da construção de uma imagem sensorial de lembranças que, de certa forma, geram uma resposta emocional, como se observa no trecho: “Mas tudo ainda estava vazio: faltava gente. (...) À tardinha, sentar na varanda das casas e reclamar da pobreza, falar mal dos outros e olhar

para as calçadas encardidas de sol, os ônibus da volta do trabalho sujando tudo de novo”.

Como discutido anteriormente na análise do *Texto 2*, todos os gêneros, de acordo com Martin e Rose (2008), compreendem a etapa inicial de *Orientação*, sendo as etapas seguintes que definirão, de fato, o objetivo sociocomunicativo e o gênero instanciado. Segundo Gerhardt e Fuzer (2020, p. 754):

[...] 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. Se o problema é resolvido, tem-se uma narrativa. Para o caso de não ser resolvido, há duas formas de resposta: se for uma interpretação, tem-se um exemplum; se for uma reação, tem-se um episódio.

À vista disso, sabe-se que o propósito comunicativo do Gênero *Narrativa* é resolver complicações; do Gênero *Episódio*, é compartilhar uma ação emocional; e do Gênero *Exemplum*, é julgar um comportamento. Dessa forma, pelo fato de o fragmento analisado não anunciar uma interrupção, muito menos a forma de resolução ou não do problema, consideramos o *Texto 5* como um exemplar do Gênero *Relato*, pois esse apresenta o objetivo sociocomunicativo é relatar eventos, recordações.

#### 4.3 ANÁLISE DOS NÍVEIS DE LEITURA

Esta seção é guiada pelo terceiro objetivo específico de pesquisa, que tem o intuito de *verificar os níveis de leitura exigidos em algumas questões da prova de LCT do ENEM*. Para tanto, parte-se da metodologia desenvolvida por Rose e Martin (2018) que divide os níveis de leitura em: 1) decodificação; 2) literal; 3) dedutivo; e 4) interpretativo.

Fundamentado nessa concepção de leitura que permite um olhar para os textos sob diferentes pontos de vistas ou perspectivas e a partir de cada um dos gêneros examinados na seção anterior (cf. Seção 4.2). Nesta seção, o foco é nas questões que acompanham esses textos com a finalidade de identificar algumas das exigências dos níveis de leitura que requerem do candidato para que ele possa atender às exigências das questões da prova do ENEM e, deste modo, ter êxito na sua tarefa de ler e responder ao solicitado. Assim, justamente com a análise dos

padrões textuais, buscou-se observar os níveis de leitura exigidos em questões que acompanham os gêneros de textos mais recorrentes na prova (cf. Seção 4.1) e, por conseguinte instrumentalizar e orientar a construção de tarefas de leitura (cf. Capítulo 5).

À vista disso, inicia-se com a análise da *Questão* referente ao *Texto 1*.

Figura 22 – Questão do Texto 1 do ENEM

Como estratégia de progressão do texto, o autor simula uma interlocução com o público leitor ao recorrer à

- A revelação do "sentido-aranha" adquirido pelo super-herói como um sexto sentido.
- B caracterização do afeto do público pelo super-herói marcado pela palavra "querido".
- C comparação entre os poderes do super-herói e as habilidades biológicas das aranhas.
- D pergunta retórica na introdução das causas da eficiência do sistema sensorial das aranhas.
- E comprovação das diferenças entre a constituição física do homem e da aranha por meio de

Fonte: ENEM, 2019.

A primeira questão selecionada refere-se à leitura do Texto de Divulgação Científica, o qual instancia o Gênero Explicação Fatorial. A *Questão* propõe um questionamento acerca da estratégia de progressão textual utilizada pelo autor para promover uma interlocução com o seu leitor. Nesse caso, a resposta não se apresenta em uma palavra do texto, mas sim a partir de uma sentença, pois a estratégia empregada foi uma pergunta retórica. No entanto, tal questão não se fixa no nível dois, Literal, pois o estudante não deverá apenas buscar uma informação específica em uma frase do texto, pelo contrário, deverá realizar uma inferência por meio de um processo de deduções a partir de proposições do texto, de modo a identificar a indagação feita pelo autor aos seus leitores. Logo, o nível de compreensão leitora solicitado na *Questão* é o nível três, Dedutivo.

A segunda questão analisada, referente ao *Texto 2*, aborda a leitura de um Poema, o qual indica a instanciação do gênero Episódio. A Figura 23 ilustra a *Questão referente ao Texto 2*.

Figura 23 – Questão do Texto 2 do ENEM

No poema, o eu lírico faz um inventário de estados passados espelhados no presente. Nesse processo, aflora o

- A** cuidado em apagar da memória os restos do amor.
- B** amadurecimento revestido de ironia e desapego.
- C** mosaico de alegrias formado seletivamente.
- D** desejo reprimido convertido em delírio.
- E** arrependimento dos erros cometidos.

Fonte: ENEM, 2019.

O enunciado da *Questão do Texto 2* sintetiza o conteúdo abordado no texto e, na sequência, interpela sobre qual sentimento é aflorado a partir do processo descrito trecho. Para responder, o estudante precisa, além de encontrar ao longo do texto expressões que indiquem algum dos sentidos indicados nas alternativas das questões, requer que ative estratégia que lhe permita interpretar e relacionar com o seu conhecimento de mundo para além do texto, com o intuito de formar um juízo próprio e alcançar uma resposta de caráter subjetivo. Nesse aspecto, a *Questão 2* exige o nível de leitura quatro, Interpretativo.

A terceira questão analisada, exemplificada na Figura 24, refere-se à leitura de um Texto Publicitário - *Texto 3* -, o qual instancia o Gênero Protocolo.

Figura 24 – Questão do Texto 3 do ENEM

Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha publicitária tem como função social

- A** propagar a imagem positiva do Ministério Público.
- B** conscientizar a população que direitos implicam deveres.
- C** coibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação.
- D** divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito.
- E** instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais.

Fonte: ENEM, 2019.

Nesta questão, propõem-se um questionamento relacionado à função social do texto. Nessa perspectiva, o estudante precisa recuperar informações desde o contexto de produção para identificar qual a finalidade daquele texto. Assim, vários procedimentos precisam ser realizados na hora da leitura, como a ativação do conhecimento de mundo, de senso crítico e moral, de comparação de informações, de produção de inferências locais e globais, para que se consiga interpretar além dos indícios deixados no texto pelo autor e compreender que a função do texto é conscientizar. Dessa forma, percebe-se que a *Questão do Texto 3* exige que o estudante seja capaz de efetivar uma leitura no nível três, Interpretativo.

A *Questão* referente ao *Texto 4* aborda a leitura de um Artigo Científico, o qual indica a instanciação do gênero Relatório Descritivo. A Figura 25 abaixo ilustra a *Questão do Texto 4*.

Figura 25 – Questão do Texto 4 do ENEM

A relação entre os elementos tradicionais e modernos nos Jogos dos Povos Indígenas desencadeou a

- Ⓐ padronização de pinturas e adornos corporais.
- Ⓑ sobreposição de elementos tradicionais sobre os modernos.
- Ⓒ individuação das técnicas apresentadas em diferentes modalidades.
- Ⓓ legitimação das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva.
- Ⓔ preservação dos significados próprios das práticas corporais em cada cultura.

Fonte: ENEM, 2019.

A *Questão do Texto 4* aborda a relação entre elementos classificados e descritos no texto durante uma prática esportiva. A partir dessa relação, o estudante é convocado a compreender qual a consequência desse processo. Assim, a partir de um trabalho de busca e apreciação das evidências indicadas pelo autor no contexto imediato do texto, especificamente em uma sentença, o leitor deve inferir um novo significado para o fenômeno abordado no texto. Esse fenômeno se constitui das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva, apresentado de forma explícita no texto; enquanto o novo significado seria o conceito de legitimação, estrutura desconhecida e implícita no texto. Desse modo, o nível de compreensão leitora solicitado na *Questão do Texto 4* é o nível três, *Dedutivo*, pois, para construir sentido, o leitor recorre, simultaneamente, às pistas deixadas pelo autor e aos seus conhecimentos de mundo.

Por fim, a última questão analisada, ilustrada na Figura 26 refere-se à leitura de um fragmento de Romance (*Texto 5*), o qual instancia o Gênero Relato.

Figura 26 – Questão do Texto 5 do ENEM

Traçando a gênese simbólica de sua cidade, o narrador imprime ao texto um sentido estético fundamentado na

- A** excentricidade dos bairros cariocas de sua infância.
- B** perspectiva caricata da paisagem de traços deteriorados.
- C** importância dos fatos relacionados à história dos subúrbios.
- D** diversidade dos tipos humanos identificados por seus hábitos.
- E** experiência do cotidiano marcado pelas necessidades e urgências.

Fonte: ENEM, 2019.

A *Questão do Texto 5* resume o tópico desenvolvido no texto. A partir da explanação do movimento feito pelo autor, questiona-se sobre qual seria o conceito que funda o sentido estético impresso pelo autor no trecho. Logo, percebe-se que o enunciado indica que o leitor deve se valer de uma análise da dimensão estética do contexto de produção de um texto literário, assim como na *Questão do Texto 2*. Para tanto, o leitor precisa ressignificar alguns termos e expressões indicados no enunciado, como *gênese simbólica e estética*, para compreender que a questão indaga sobre como o autor descreve a origem figurada da sua cidade. Dessa forma, a *Questão do Texto 5* requer a aplicação da experiência e valores do leitor para interpretar a escrita com a finalidade de atingir uma explicação mais subjetiva. Nesse sentido, a *Questão do Texto 5* exige o nível de leitura quatro, Interpretativo.

Os dados relativos às cinco questões analisadas demonstram uma preponderância entre os níveis *Dedutivo e Interpretativo*. É importante ressaltar que o objetivo desta análise não era investigar todos os enunciados das provas para se ter o reconhecimento dos níveis de leitura predominantes nas provas do ENEM em sua totalidade, mas sim contribuir para o planejamento de tarefas de leitura, que será abordado no próximo Capítulo.



## 5 LER PARA APRENDER: PROPOSTA DIDÁTICA

Leitura é construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente, inspirar as narrativas que cada pessoa fará da sua própria vida; alimentar o pensamento.

*Mihcèle Petit*

Este capítulo é guiado pelo objetivo específico que visa *propor tarefas de leitura para o Ensino Médio com a base no CEA do Programa R2L (Ler para aprender)*. Ademais, diferente dos outros objetivos que foram cumpridos nas seções do capítulo anterior, este objetivo merece um Capítulo próprio, pois, nesta etapa da pesquisa, efetiva-se, de fato, objetivo mais geral desta dissertação: *apresentar uma proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura com base na prova de LCT do ENEM e orientadas pela Pedagogia de Gêneros da LSF*.

Em vista disso, conforme já elucidado no Capítulo de Procedimentos Metodológicos (cf. Seção 3.3), a proposta didática foi pautada pelos gêneros textuais recorrentes na prova de LCT do ENEM (cf. Seção 4.2), bem como pela exigência dos níveis de leitura (cf. Seção 4.3). Além disso, parte-se da metodologia prevista no CEA do Programa R2L (cf. Seção 2.3) para a formulação das tarefas de leitura. Com base no modelo criado por Rose e Martin (2018), as atividades propostas centram-se na primeira estratégia do segundo nível de apoio pedagógico que compõe o ciclo: a leitura detalhada.

Quanto à importância metodológica do Ciclo, recorreremos às palavras de Pires (2017, p. 51) para quem:

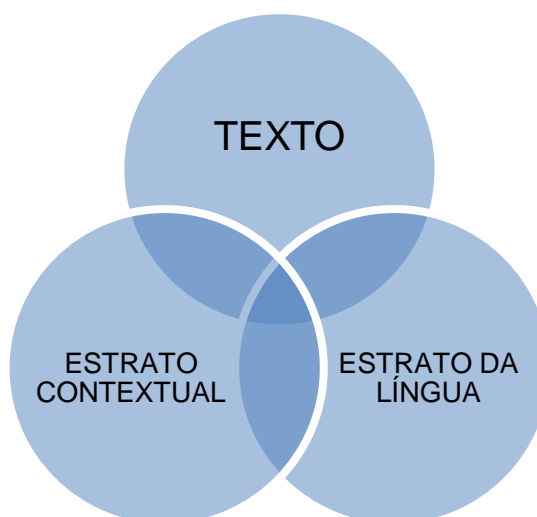
O Ciclo de aprendizagem proposto no programa Reading to Learn segue um modelo de letramento integrado (*embedded literacy*), ou seja, utiliza a leitura e a interação aluno-professor no intuito de melhorar a aprendizagem e a escrita em todas as disciplinas do currículo. O modelo pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, pois o objetivo do projeto é desenvolver a leitura e a escrita autônoma dos estudantes, seja no nível fundamental, médio ou superior.

Dessa forma, percebe-se que esse procedimento didático objetiva envolver os alunos em atividades de leitura e produção textual que possibilitem o ensino explícito e contextualizado da língua, assim como o conhecimento dos principais textos que circulam no currículo escolar. No entanto, não se trata de um modelo pré-definido, com uma sequência fixa a ser seguida, bem como não é obrigatório empregá-lo de

maneira completa. Logo, a definição de determinadas estratégias deve ser pautada a partir da necessidade dos estudantes.

Todas as tarefas propostas objetivam direcionar os sujeitos a inferir, relacionar e a detalhar os processos e elementos que envolvem a organização do texto, o seu propósito social, seu objetivo sociocomunicativo e as escolhas linguísticas realizadas para atingir esses propósitos, possibilitando, assim, a compreensão das funcionalidades de uso das estruturas gramaticais. Dessa forma, as tarefas envolvem tanto os estratos contextuais quanto os estratos da língua, ou seja, uma articulação entre os estratos ao longo das atividades propostas, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 – Relação entre os Estratos nas Tarefas de Leitura



Fonte: a autora.

A partir de este olhar integrador que as atividades de leitura são planejadas e apresentadas neste capítulo. A estrutura e organização de cada atividade segue um modelo que busca servir de roteiro para a sua aplicação a partir do Ciclo de Interação Guiado por meio dos movimentos de preparar, focar, identificar, afirmar e ampliar (cf. Seção 2.3.1).

Diante do exposto, para materializar tais reflexões, este Capítulo foi organizado em cinco seções, em que cada uma apresenta uma proposta de uma sequência de atividades de leitura específica para cada um dos gêneros identificados como os mais recorrentes na prova de LCT do ENEM (cf. Seção 4.2 e 4.3, respectivamente).

## 5.1 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 1

- Gênero Textual denominado no ENEM: Divulgação Científica
- Gênero Textual na Pedagogia de Gêneros: Explicação Fatorial
- Texto: A ciência do Homem-Aranha

### *Leitura do Texto de Divulgação Científica*

#### **A ciência do Homem-Aranha**

Muitos dos superpoderes do querido Homem-Aranha de fato se assemelham às habilidades biológicas das aranhas e são objeto de estudo para produção de novos materiais.

O “sentido-aranha” adquirido por Peter Parker funciona quase como um sexto sentido, uma espécie de habilidade premonitória e, por isso, soa como um mero elemento ficcional.

No entanto, as aranhas realmente têm um sentido mais aguçado. Na verdade, elas têm um dos sistemas sensoriais mais impressionantes da natureza.

Os pelos sensoriais das aranhas, que estão espalhados por todo o corpo, funcionam como uma forma muito boa de perceber o mundo e captar informações do ambiente. Em muitas espécies, esse tato por meio dos pelos tem papel mais importante que a própria visão, uma vez que muitas aranhas conseguem prender e atacar suas presas na completa escuridão.

E por que os pelos humanos não são tão eficientes como órgãos sensoriais como os das aranhas? Primeiro, porque um ser humano tem em média 60 fios de pelo em cada  $\text{cm}^2$  do corpo, enquanto algumas espécies de aranha podem chegar a ter 40 mil pelos por  $\text{cm}^2$ ; segundo, porque cada pelo das aranhas possui até 3 nervos para fazer a comunicação entre a sensação percebida e o cérebro, enquanto nós, seres humanos, temos apenas 1 nervo por pelo.

O Gênero Divulgação Científica se estrutura em etapas para cumprir o seu propósito social de **informar**. No caso específico do texto “A ciência do Homem-Aranha”, o seu objetivo sociocomunicativo é **explicar múltiplas causas para um mesmo efeito**. As suas Etapas são:

**FENÔMENO:** Anuncia o fenômeno ou objeto que será explicado, contextualizando e introduzindo informações e características específicas.

**EXPLICAÇÃO:** Apresenta e explica as causas e fatores que contribuem para um mesmo Fenômeno.

1. Com relação às Etapas do Gênero, identifique no texto com marcadores de cores distintas onde inicia e onde termina a Etapa Fenômeno e a Etapa Explicação.

2. Agora que já identificamos as Etapas do Gênero, a partir delas, vamos reconhecer o Contexto de Situação representado no texto. Para isso, complete o quadro a seguir com trechos do texto que indiquem tais aspectos.

CAMPO	Qual o campo de conhecimento do texto?	
	Qual fenômeno é explicado?	
	Qual o objetivo do texto?	
RELAÇÃO	Quem está falando?	
	Pra quem está falando?	
MODO	O texto é interativo ou não?	
	Qual meio o texto circula?	

3. Relações lógico-discursivas são uma característica importante no Texto de Divulgação Científica. Tais relações são sinalizadas por marcadores que indicam essas circunstâncias. Utilizando dados do texto, organize uma sequência lógica dos fatores explicados no texto, Fator 1 na primeira linha e Fator 2 na segunda linha.



4. Procure, ao longo do texto, elementos linguísticos que caracterizam o Gênero de Divulgação Científica.

Elementos Linguísticos	Passagens do texto
Verbos na 3 <sup>o</sup> pessoa do singular	
Conjunções Causais	
Conjunções Consecutivas	
Conjunções Comparativas	
Preposições de Circunstâncias	

5. Os Textos de Divulgação Científica geralmente não indicam uma interlocução direta com o leitor. No entanto, na introdução das causas da eficiência do sistema sensorial das aranhas, o autor usa de uma estratégia de progressão textual que simula um diálogo com o leitor. Identifique no texto essa estratégia.

A Atividade de Leitura Detalhada 1 foi planejada para trabalhar com Textos de Divulgação Científica. As instruções contemplam a organização, o conteúdo e o propósito dos textos em 5 questões. Assim, a primeira questão propôs uma atividade relativa ao Contexto de Cultura a partir da identificação das Etapas que caracterizam o gênero. O propósito dessa primeira questão é reconhecer o objetivo sociocomunicativo do texto. A segunda questão faz referência ao Contexto de Situação por meio da identificação de informações específicas do Registro. A questão 3 indica o trabalho de identificação das Fases a partir da sistematização dos fatores explicados no texto com base nos elementos linguísticos específicos. A questão 4 tem como objetivo instigar os estudantes a fazerem deduções e inferências a partir de escolhas lexicais específicas e que caracterizam o propósito do gênero textual. Por fim, a última questão propõe uma reflexão, pertinente ao Contexto de Situação, sobre o uso de uma estratégia de progressão textual que remete a uma interlocução.

## 5.2 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 2

- Gênero Textual denominado no ENEM: Poema
- Gênero Textual na Pedagogia de Gêneros: Episódio
- Texto: Poema da Hilda Hilst

### *Leitura do Poema de Hilda Hilst*

*Essa lua enlutada, esse desassossego  
A convulsão de dentro, ilhargá  
Dentro da solidão, corpo morrendo  
Tudo isso te devo. E eram tão vastas  
As coisas planejadas, navios,  
Muralhas de marfim, palavras largas  
Consentimento sempre. E seria dezembro.  
Um cavalo de jade sob as águas  
Dupla transparência, fio suspenso  
Todas essas coisas na ponta dos teus dedos  
E tudo se desfez no pórtico do tempo  
Em lívido silêncio. Umas manhãs de vidro  
Vento, a alma esvaziada, um sol que não vejo  
Também isso te devo.*

O Gênero Poema se estrutura em etapas para cumprir o seu propósito social de **envolver**. No caso específico do texto que será trabalhado na sequência, o seu objetivo sociocomunicativo é **compartilhar uma ação emocional**. Assim como outros textos narrativos, esse gênero apresenta as seguintes Etapas:

**ORIENTAÇÃO:** Apresenta o cenário e as atividades dos participantes, fornecendo informações relevantes sobre a situação do personagem, evocando também o contexto por meio da construção de uma imagem sensorial.

**COMPLICAÇÃO:** Apresenta um ou mais problemas, uma interrupção da rotina, um desequilíbrio da situação inicial.

**AVALIAÇÃO:** Constitui-se no momento em que o significado dos eventos para os personagens é enfatizado.

1. Dentro das Etapas, há também fases que desempenham diferentes funções na narrativa. Complete o Quadro a seguir com as passagens do texto referentes a cada uma das Fases.

<b>FASE</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>TRECHOS DO TEXTO</b>
<b>Descrição</b>	Evoca o contexto (traz à luz lembranças e respostas emocionais)	
<b>Reação</b>	Resultado de comportamento e/ou atitude	
<b>Comentário</b>	Introdução do comentário do narrador	

2. As Fases de textos que contam uma história, seja em formato de prosa ou de poema, são flexíveis e podem aparecer de forma aleatória em várias partes do texto. A partir da identificação das Fases do Poema de Hilda Hilst, relacione cada Fase com a sua respectiva Etapa, justificando a partir de exemplos do texto.
  - a) Quais fases aparecem na Etapa **Orientação**? Justifique.
  - b) Quais fases aparecem na Etapa **Complicação**? Justifique.
  - c) Quais fases aparecem na Etapa **Avaliação**? Justifique.
3. Elementos linguísticos podem indicar avaliações de diferentes atitudes. Relacione o tipo de avaliação correspondente com cada excerto extraído do

texto.

- I. Avalia as *emoções* das pessoas.
- II. Avalia a *aparência* de pessoas e coisas.
- III. Avalia os *comportamentos*.

- a) Tudo isso te devo. ( )
- b) Dentro da solidão, corpo morrendo ( )
- c) Palavras largas ( )
- d) E tudo se desfez no pórtico do tempo ( )
- e) A alma esvaziada, um sol que não vejo ( )

A Atividade de Leitura Detalhada 2 foi planejada para trabalhar com um Poema, a qual é um exemplar representativo do Gênero Textual Episódio. Nesta atividade, são propostas três questões que buscaram explorar a linguagem poética presente no texto, relacionando à organização textual e à compreensão da estrutura do Gênero. Dessa forma, a primeira questão tem como propósito a identificação e o reconhecimento das Fases do Gênero a fim de desvendar para os estudantes o objetivo sociocomunicativo do texto, a partir da relação de cada Fase com a sua respectiva função. Assim como a primeira questão, a segunda também se relaciona com os estratos contextuais, uma vez que complementa a questão anterior por meio da exploração da relação entre as Etapas e Fases do Gênero. Por fim, a última questão vincula-se ao estrato linguístico em virtude de direcionar uma análise dos padrões linguísticos que indicam atitudes avaliativas, características de textos do Gênero Episódio.

### 5.3 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 3

- Gênero Textual denominado no ENEM: Anúncio Publicitário
- Gênero Textual na Pedagogia de Gêneros: Protocolo
- Texto: Palavras têm poder

*Leitura do Anúncio Publicitário*

**PALAVRAS TÊM PODER**

*Palavras informam, libertam, destroem preconceitos.*

*Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.*

*Liberdade de expressão. A escolha é sua.*

*A responsabilidade, também.*

*A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades. Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.*

*Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa. Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.*

O Texto Publicitário que instancia o Gênero Protocolo se estrutura em etapas para cumprir o seu propósito social de **informar**. No caso específico do texto “Palavras têm poder”, o seu objetivo sociocomunicativo é **orientar sobre como agir e como não agir no mundo**. As suas Etapas são:

**OBJETIVO:** Contextualiza e apresenta a finalidade do texto.

**REGRA/LISTA:** Lista as orientações a serem seguidas.

1. Os textos do Gênero Protocolo mesmo tempo em que instruem, restringem determinadas atitudes. Assim, complete o Quadro com trechos do Texto.

<b>Autorizar</b>	
<b>Proibir</b>	

2. As orientações destacadas na questão anterior representam as Fases da Etapa Regra/Lista do Gênero Protocolo. Agora, identifique, sublinhando os trechos correspondentes, a Etapa de Objetivo.
3. Com o propósito de cumprir o propósito do Gênero, o autor utiliza de alguns elementos linguísticos específicos. Procure-os no texto e associe à função indicada abaixo.
  - a) Verbos que indicam ordem:
  - b) Termos que se dirigem diretamente ao interlocutor:
  - c) Verbos que estabelecem a ideia de oposição entre eles.

A Atividade de Leitura Detalhada 3 foi planejada para trabalhar com Textos Publicitários. Essas questões dizem respeito à capacidade do sujeito de construir



uma base de orientação da ação de linguagem a partir do reconhecimento dos parâmetros contextuais da produção textual. Assim, as questões 1 e 2 propõem atividades interrelacionadas e que fazem referência ao estrato contextual, por meio da identificação de Etapas e Fases do Gênero. A terceira questão, por sua vez, objetiva que os estudantes façam deduções a partir de proposições do texto para construir sentido em relação ao o objetivo sociocomunicativo.

#### 5.4 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 4

- Gênero Textual denominado no ENEM: Artigo Científico
- Gênero Textual na Pedagogia de Gêneros: Relatório Descritivo
- Texto: Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas

##### *Leitura do Artigo Científico*

##### **Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas**

*Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização). O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia. Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como “modalidade esportiva” promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição.*

O Texto Artigo Científico que instancia o Gênero Relatório Descritivo se estrutura em etapas para cumprir o seu propósito social de **informar**. No caso específico do texto “Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas”, o seu o objetivo sociocomunicativo é **apresentar, descrever e classificar as características de um único objeto ou fenômeno**. As suas Etapas são:

**CLASSIFICAÇÃO:** *Identifica e apresenta o objeto ou fenômeno a ser descrito.*

**DESCRIÇÃO:** *descreve as características e funções.*

1. Na Etapa Classificação, é apresentado, por meio de definições e classificações, o assunto do Texto. Sublinhe no texto o trecho que se refere a essa Etapa e

*circule o excerto que define o fenômeno central do texto.*

2. *A Etapa de Descrição do texto é dividida em duas Fases. Preencha o Quadro a seguir com passagens do texto que indicam cada uma das Fases.*

<b>Função</b>	
<b>Característica</b>	

3. *O texto descreve e caracteriza o fenômeno da esportivização das práticas corporais. Copie do texto marcas linguísticas que indicam a ideia de lugar. Qual a importância dessa informação para a construção dos sentidos do texto?*

A Atividade de Leitura Detalhada 3 foi planejada para trabalhar com Artigos Científicos com características descritivas. Para tanto, as três questões contemplam tanto a organização e estrutura dos Gêneros, quanto ao seu conteúdo, valendo-se de estratégias no nível estratal do Contexto e da Língua. Dessa forma, a primeira questão propôs, por meio da identificação direta no texto, o reconhecimento das Etapas do Gênero. A questão 2 também se relaciona com os estratos contextuais, uma vez que explora as Fases do Gênero a partir de suas funções específicas no texto analisado. Finalmente, a terceira questão estimula a identificação de expressões linguísticas que simbolizam a ideia de lugar a fim de relacioná-las com o objetivo sociocomunicativo do texto.

### 5.5 ATIVIDADE DE LEITURA DETALHADA 5

- Gênero Textual denominado no ENEM: Romance
- Gênero Textual na Pedagogia de Gêneros: Relato
- Texto: O amor dos homens avulsos

#### *Leitura de Fragmento de Romance*

*Os subúrbios do Rio de Janeiro foram a primeira coisa a aparecer no mundo, antes mesmo dos vulcões e dos cachalotes, antes de Portugal invadir, antes do Getúlio Vargas mandar construir casas populares. O bairro do Queím, onde nasci e cresci, é um deles. Aconchegado entre o Engenho Novo e Andaraí, foi feito daquela argila primordial, que se aglutinou em diversos*

*formatos: cães soltos, moscas e morros, uma estação de trem, amendoeiras e barracos e sobrados, botecos e arsenais de guerra, armarinhos e bancas de jogo do bicho e um terreno enorme reservado para o cemitério. Mas tudo ainda estava vazio: faltava gente.*

*Não demorou. As ruas juntaram tanta poeira que o homem não teve escolha a não ser passar a existir, para varrê-las. À tardinha, sentar na varanda das casas e reclamar da pobreza, falar mal dos outros e olhar para as calçadas encardidas de sol, os ônibus da volta do trabalho sujando tudo de novo.*

O trecho extraído de um Romance instancia o Gênero Relato, um exemplo dos Gêneros que narram histórias, que possuem o propósito social de **envolver**. No caso específico do fragmento da Obra “O amor dos homens avulsos”, o seu objetivo sociocomunicativo **é relatar eventos, recordações**. Pelo fato de o trecho representar uma pequena parcela do total do texto, ele não apresenta todas as Etapas e Fases que compõe o gênero na sua totalidade. Assim, a sua única Etapa é:

**ORIENTAÇÃO:** Apresenta o cenário e as atividades dos participantes, fornecendo informações relevantes sobre a situação do personagem, evocando também o contexto por meio da construção de uma imagem sensorial.

1. Todos os textos pertencentes aos Gêneros da Família Histórias apresentam a mesma etapa inicial, a Orientação. Apesar de possuírem a mesma Etapa, o que diferencia um Gênero de texto do outro são as suas Fases. Assim, a partir da descrição das Fases que constituem as etapas desses Gêneros, identifique quais estão presentes no texto lido. Para isso, indique cada fase com uma cor diferente e faça destaques no próprio texto com as respectivas cores.

<b>FASE</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>Cenário</b>	Apresentação do contexto (identidades, atividades, lugares)
<b>Descrição</b>	Evoca o contexto (traz à luz lembranças e respostas emocionais)
<b>Eventos</b>	Sucessão de eventos
<b>Efeito</b>	Resultado material
<b>Reação</b>	Resultado de comportamento e/ou atitude
<b>Problema</b>	Tensão criada por contraexpectativa
<b>Solução</b>	Fim da tensão criada por contraexpectativa
<b>Reflexão</b>	Introdução dos pensamentos dos participantes
<b>Comentário</b>	Introdução do comentário do narrador

2. Um bairro da cidade do Rio de Janeiro é caracterizado pelo narrador por meio de uma perspectiva caricata da paisagem com a intenção de imprimir ao texto um sentido estético. Copie do texto palavras e expressões que caracterizem esse lugar.

*3. A partir das lembranças, no primeiro parágrafo, o narrador usa marcas linguísticas para indicar a ideia de lugar. Sublinhe no texto essas marcas.*

A Atividade de Leitura Detalhada 5 foi planejada para trabalhar com trechos de Histórias, especificamente do gênero Relato. As três questões objetivam direcionar os estudantes a inferir e a interpretar o texto por meio dos elementos que envolvem a estruturação do texto para atingir determinados propósitos e objetivos. Assim, a Questão 1 propõe uma análise que envolve o Contexto de Cultura a partir da identificação e sistematização das Fases que compõe a única Etapa presente no texto. A segunda e a terceira questão também contemplam o estrato contextual por meio da exploração de elementos linguísticos que atribuem sentido ao texto, a primeira refere-se à variável Relação e a segunda faz referência à variável Campo do Contexto de Situação.

À vista das cinco atividades de leitura detalhada propostas, as quais visam fornecer um conjunto de estratégias que auxiliem o professor a dar suporte aos alunos, bem como aplicar tais atividades aplicação a partir do Ciclo de Interação Guiado (cf. Seção 2.3.1). Além disso, buscou-se pensar em atividades que pudessem propiciar o envolvimento dos estudantes em questões de leitura que possibilitem o ensino explícito e contextualizado da língua. Todas as atividades foram pautadas pelos gêneros textuais recorrentes na prova de LCT do ENEM e pela exigência dos níveis de leitura identificados nas questões da prova. Nesse sentido, a metodologia prevista no CEA do Programa R2L (cf. Seção 2.3), principalmente a partir da primeira estratégia de Leitura Detalhada, foi de extrema relevância para planejar atividades que não apenas usassem a leitura como estratégia didático-pedagógica, mas também como objeto de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. [...] Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não início pelo fim que justificaria o começo — como a morte parece dizer sobre a vida — porque preciso registrar os fatos antecedentes.

*Clarice Lispector*

Na introdução desta dissertação, iniciei a minha discussão sobre o ensino da leitura a partir das palavras de Paulo Freire, grande referência teórica para pensar sobre educação. Agora, finalizo apoiada nas palavras de uma das minhas referências literárias, Clarice Lispector, a partir do trecho de introdução de uma das minhas obras favoritas, *A Hora da Estrela*, que reencontrei durante as minhas análises das provas do ENEM. Realmente, há dois anos e meio, venho aos poucos descobrindo os porquês, e esta Dissertação se constitui da reunião dessas evidências.

Esta pesquisa preconizou uma discussão sobre o ensino da leitura em contexto de educação básica, mais especificamente no Ensino Médio e a propor uma proposta didática a partir dos pressupostos teóricos da LSF e Pedagogia de Gênero. A abordagem da proposta dos pesquisadores da Escola de Sydney é uma das teorias linguísticas mais completas, em razão de envolver três campos de atuação: teórico, analítico-instrumental e aplicado. Nesse sentido, esta Dissertação buscou contemplar esses três domínios a partir da realização de uma discussão teórica que sintetizou os fundamentos teóricos da LSF e da Pedagogia de Gêneros pertinentes a esta pesquisa; por meio da investigação, descrição e sistematização os gêneros textuais presentes nas questões da prova de LCT do ENEM; e, por fim, através da elaboração de uma proposta de aplicação didática para o ensino da leitura.

Nesse sentido, o objetivo principal desta Dissertação foi *apresentar uma proposta didática a partir da formulação de tarefas de leitura com base na prova de LCT do ENEM e orientadas pela Pedagogia de Gêneros da LSF*. No desenvolvimento deste propósito, observei que para atingir este objetivo e construir tarefas de leitura que tenham um propósito mais concreto, vinculando linguagem e realidade, seria preciso percorrer outros caminhos também, como (I) *Identificar e*

*sistematizar os gêneros textuais presentes nas questões da prova de LCT do ENEM entre os anos de 2010 e 2019; (II) Reconhecer e analisar quais gêneros são instanciados nos textos das provas analisadas sob a óptica da LSF e da Pedagogia de Gêneros; (III) Verificar os níveis de leitura exigidos em algumas questões da prova de LCT do ENEM.* Para tanto, adotou-se como aporte metodológico uma abordagem quali-quantitativa a partir de recorrências quantitativas – aspectos numéricos relacionados à sistematização dos gêneros encontrados na prova de LCT do ENEM – e de uma interpretação qualitativa dos dados – relacionada à proposta didática de atividades de leitura.

Os resultados dessa investigação apontam para confirmação de que o ENEM, em suas questões, requer um leitor plural, uma vez que, ao longo dos 10 anos de prova analisados por meio da leitura holística e detalhada de todas as 400 questões, foram identificados 56 gêneros diversos. Dentre eles, constatou-se a predominância de cinco gêneros textuais, os quais se destacaram em todos os anos de prova analisados, sendo eles: Divulgação Científica, Poema, Anúncio Publicitário, Artigo Científico e Romance.

Com vistas a cumprir os objetivos específicos II e III, foi feita a análise de cinco amostras da prova de LCT do ano de 2019 representativas dos Gêneros Textuais identificados como os mais recorrentes. Em um primeiro momento, examinou-se a estrutura esquemática e o propósito comunicativo dos textos, identificando a instanciamento dos seguintes Gêneros sob a óptica da Pedagogia de Gêneros: Explicação Fatorial, Episódio, Protocolo, Relatório Descritivo e Relato. Em um segundo momento, verificou-se os níveis de leitura exigidos em cada um dos cinco itens selecionados, evidenciando uma preponderância entre os níveis *Dedutivo* e *Interpretativo*. Ratifica-se, assim, a hipótese de que, para o ENEM, ter competência leitora não significa apenas decodificar os signos linguísticos, mas sim ler compreensivamente para além de conhecer o sistema linguístico, ser capaz de articular palavras e de recorrer a conhecimentos de mundo na ativação de procedimentos inferenciais e interpretativos dos mais variados gêneros textuais.

As análises realizadas para cumprir os objetivos específicos I, II e III permitiram construir o planejamento para efetivar ao objetivo específico IV, *propor tarefas de leitura para o Ensino Médio com a base no CEA do Programa Reading do Learn (Ler para aprender)* e, finalmente, chegar ao objetivo principal desta Dissertação. Dessa forma, as atividades propostas centraram-se na primeira

estratégia do segundo nível de apoio pedagógico que compõe o ciclo: a leitura detalhada, posto que a aprendizagem da leitura envolve acessar todos os níveis de compreensão simultaneamente, logo o ensino deve ser planejado com esse objetivo a fim de contemplar os mais variados tipos de leitores. Assim, a Leitura Detalhada é a principal estratégia pedagógica para a compreensão da ligação entre significados expressos no domínio do discurso e os significados veiculados no domínio da léxico-gramática.

À vista disso, as atividades de leitura foram planejadas a partir deste olhar integrador e articuladas a contextos reais, objetivando direcionar os sujeitos a inferir, relacionar e a detalhar os processos e elementos que envolvem a organização do texto, o seu propósito social, seu objetivo sociocomunicativo e as escolhas linguísticas realizadas para atingir esses propósitos. Logo, por meio da compreensão do funcionamento da prova de LCT do ENEM, bem como a partir do reconhecimento dos padrões textuais dos Gêneros recorrentes e do conhecimento dos níveis de leitura exigidos pela prova, foi possível planejar e propor tarefas de leitura que contemplassem tais exigências.

Portanto, esta dissertação, em sua essência, foi uma tentativa de alcançar outros professores e, conseqüentemente, os alunos. Dessa forma, acredita-se que ela possa: colaborar para a formação de professores de língua portuguesa, principalmente que atuam em contexto de Ensino Médio; oferecer aos docentes um suporte para a compreensão da organização e da estrutura da prova de LCT do ENEM e, conseqüentemente, apontar-lhes uma direção para que consigam preparar os estudantes para o ENEM, auxiliando-os a lidar com as demandas e necessidades dos alunos; apontar uma direção para a aplicação de práticas pedagógicas orientadas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem, unindo, assim, a teoria e a prática em sala de aula; contribuir para futuros estudos sobre o CEA em contexto brasileiro.

Além de ter “descoberto os porquês”, também encontrei mais perguntas, e como afirmou Clarice, “*enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever*”. Assim, encerro a minha Dissertação *Ler para aprender: uma proposta didática de leitura para o ensino médio a partir do ENEM sob a perspectiva da LSF* com a certeza de que as minhas inquietações e anseios continuarão a me impulsionar a escrever, pois, parafraseando Clarice mais uma vez, é *na hora de escrever que fico consciente de coisas que eu antes não sabia que sabia*.

## REFERÊNCIAS

**ADAM, Jean-Michel. Linguistique textuelle.** Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Michele Mafessoni de. **O ensino de espanhol em contexto tecnológico: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF.** Tese (doutorado), UFRGS, PPL Letras, 307f, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity:** Theory, research, critique. London: Taylor and Francis, 1996/2000.

**Branchini (2014) teses e dissertação**

BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura.** In.: BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. V. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão - Versão Final. Brasília: Ministério da Educação (MEC/SEED), 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 agosto. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **SAEB 2001:** novas perspectivas. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Portaria MEC nº - 438, DE 28 DE MAIO DE 1998.** Disponível em: *In* [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf): Acesso em: 20 jan 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens 02.pdf>. Acesso em janeiro de 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTRO, Livia Maria Aires. **Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2014. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012058\\_2014\\_completo.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012058_2014_completo.pdf).

CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional**. 2016. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21603/1/BeatrizAlvesPauloCavalcanti\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21603/1/BeatrizAlvesPauloCavalcanti_TESE.pdf)

DEMO, P. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, v. 17, n. 2., p. 333–348, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922002000200007>

DIAS, Sabatha Catoia. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. 2012. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal De Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100794>.

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

EGGINS, S. e MARTIN, J.R. **Genres and registers of discourse**. In: VAN DIJK, T.A. van Dijk (org) *Discourse as Structure and Process*. London: Sage (Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. Vol. 1). 1997. P.230-256.

EGGINS, S.; MARTIN, J.R. El contexto como género: una perspectiva lingüísticofuncional. **Revista Signos**, v.36, n.54, p.185-205, 2003.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias Para O Desenvolvimento Da Competência Lexical: relações com a compreensão em leitura**. Dissertação (mestrado). PPG em Linguística, UFSC, 667 f, 2010.

FLORENCIO, Jane Aparecida. **Letramento científico em ciência da linguagem no gênero livro didático de ILA**. Dissertação (mestrado) – UFSM, PPG Letras, 128 f. 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982

GEHRKE, Nara Augustin. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual: Um gênero na perspectiva da escola de Sydney**. Tese (doutorado) – UFSM, PPG Letras, 214 f. 2015.

GERHARDT, Carla Carine. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – UFSM, PPG Letras, 236f, 2017.

GERHARDT, Carla Carine; FUZER, Cristiane. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(59.1): 746-776, jan./abr. 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v59n1/2175-764X-tla-59-01-0746.pdf>, acesso em XX março de 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULARTE, Raquel da Silva. **Gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa: em busca do segredo da esfinge**. Dissertação (mestrado) – UFSM, PPG Letras, 152 f. 2012)

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Matraga, estudos linguísticos e literários, 16(24):13-47, 2009.

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

HAESER, Márcia Elisa. **O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor**. Dissertação (mestrado). PPG em Linguística, UFSC, 189 f, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. 3. ed. México: Fondo de Cultura, 2013 [1978].

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 4a. ed. London: Arnold. 2014.

HASAN, R. **The conception of text in text**. In P. H. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives* (pp. 183–283). Norwood: Ablex, 1995.

JURADO, S. e ROJO, R. **A leitura no ensino médio**: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006 (37-55).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.

LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de Atividades Escolares: Modos de Fazer**. Recife, PE: Livro Rápido, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO JR, José Ferreira. **Análise de seção de leitura da série Top Notch sob uma perspectiva Multimodal**. 2014. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9900>.

MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours**. Hachete: Paris, 1991

MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: Appraisal in English. 2005.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations**: Mapping culture. Equinox, 2007/2008.

MARTINI, Andrea. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem no livro didático de um curso livre de inglês em Santa Maria – RS**. Dissertação (mestrado) – UFSM, PPG Letras, 106 f. 2014.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1996.

MATTHIESSEN, C. M. I. M; TERUYA, K.; LAM, M. **Key terms in systemic functional linguistics**. New York: Continuum. Pp. 308, 2010.

MIGUEL, Stefany Bueno. **O exame nacional do ensino médio (ENEM):** uma discussão acerca da validade das questões de Língua Portuguesa. Dissertação (mestrado). PPG em Linguística, UFSC, 230 f, 2015.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42.(Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v.70, p. 151-167, 1984

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA-ROTH, D.; HENGES, G. R. **Produção Textual na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MURRIE, Z. de F A área de linguagens e códigos e suas tecnologias no ENEM. In: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005, p. 57-59.

NONEMACHER, T. M. **Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de Ensino Médio Técnico:** mapeamento e análise sistêmico-funcional dos sistemas de ideação e de periodicidade. 2019. Tese de Doutora. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NUNES, Cleide Donizete Moreira. **O processo de produção de sentidos nas avaliações escolares: leitura, políticas públicas e o ENEM**. Tese (doutorado). PPG Ciências da Linguagem, UNIVÁS, 157 f, 2019.

PAULA, Susana Ribeiro de. **Aprender a ler para aprender geografia: desafios interdisciplinares**. Dissertação (mestrado), UFSM, PPG Letras, 195 f, 2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, José M. O ensino médio. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PIRES, Carolina Zeferino. **Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2017, 135p.

- PREDEBON, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**, Tese (doutorado) – UFSM, PPG Letras, 241 f. 2015.
- ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the ‘Sydney School’. **Trends and traditions in genre studies**, p. 1–26, Alberta, Canada: Inkshed, 2015.
- ROSE, D. Designing pedagogic registers: Reading to Learn. In: CADWELL, D.; KNOZ, J.; MARTIN, J. R. (org.). **Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics**. London: Bloomsbury, 2020.
- ROSE, D. **Reading to Learn - assessing writing** - vol 3. Austrália, 2017c.
- ROSE, D. **Reading to Learn - detailed reading and rewriting** - vol 4. Austrália, 2017d.
- ROSE, D. **Reading to Learn - selecting and analyzing texts** - vol 2. Austrália, 2017b.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Leer para aprender – lectura y escritura en las áreas del currículo**. Trad. Rachel Whittaker y Teresa Bordón. Ediciones Pirâmide, Madrid, 2018.
- ROSE, D. **Reading to Learn - preparing for reading and writing** - vol 1. Austrália, 2017a.
- ROSE, D. **Reading to Learn - sentence making, spelling and sentence writing**- vol 5. Austrália: Editora, 2017e.
- ROSE, David; ACEVEDO, Claire. Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. **Lenguaje y Textos**, n. 46, 2017. p. 7-18. Disponível em: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/8688>>.
- ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd. 2012.
- ROSSI, Ariane de Fátima Escobar. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa**. Dissertação (mestrado), UFSM, PPG Letras, 139 f, 2012.
- ROSSI, Rossana Cassanta. **Visão(ões) de cultura(s) em uma coleção didática de inglês como língua adicional**. Tese (doutorado) – UFSM, PPG Letras, 169f. 2018.
- ROTHEN, J. C., SANTANA, A.C. .M. (Org.) **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTIAGO, Gilberto da Silva. **Habilidades e competências de leitura segundo o ENEM entre a teoria e a prática.** Dissertação (mestrado). PPG em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, 114 f. 2012.

SANTORUM, Karen. **O efeito tridimensional obtido com o ciclo reading to learn - a apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2019, 238p.

SANTOS, Sulany Silveira dos. **A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da linguística sistêmico-funcional.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 181 f.2016.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERO, Susan Severo de. **ENEM: um olhar para a leitura.** Monografia de Conclusão de Curso, Letras, UFRGS, 56 f. 2010.

SILVA, Thiago Santos da. **Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de Ciências Naturais.** Tese (doutorado), UFSM, PPG Letras, 295f. 2016

SILVA, Eliseu Alves. Colaboração e ressignificação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública: aventuras de uma 3ª. Série de Ensino Médio. Tese (doutorado), UFSM, PPG Letras, 281 f. 2018.

SOCOLOSKI, Thaianne da Silva. **Letramento científico crítico e gênero de notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em Língua Inglesa.** Dissertação (mestrado), UFSM, PPG Letras, 104 f 2011.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

VIAN JUNIOR, O; LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: BONINI, A; MOTTA- ROTH, D; MEURER. J.L. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.  
VIAN JR., O. A gramática sistêmico-funcional no ensino da leitura de textos filosóficos em Inglês para fins acadêmicos. The ESP. ISSN 0102-7077, São Paulo, v.30, n.2, p.113-140. 2009.

VIAN JUNIOR., O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 351–368, 2018.

VIAN, O. J. **Linguística Sistêmico-Funcional.** In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Org.) **Ciência da Linguagem: O fazer científico.** v.2 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

WEBER, Sabine. **Ditadura civil-militar em livro didático de história: uma análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem**. Dissertação (mestrado), UFSM, PPG Letras, 196 f, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2010

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Charge		116	Biografia
97	Divulgação Científica		117	Poema: Soneto
98	Horóscopo		118	Romance
99	Divulgação Científica		119	Artigo Científico
100	Obra de Arte (pintura)		120	Fotografia
101	Texto Publicitário		121	Texto de Opinião
102	Crônica		122	Charge e Divulgação Científica
103	Divulgação Científica		123	Citação
104	Artigo de Opinião		124	Notícia
105	Obra de Arte (Pintura)		125	Editorial
106	Divulgação Científica		126	Editorial
107	Canção		127	Carta
108	Capa de Revista e Mapa		128	Romance
109	Artigo Científico		129	Conto
110	Fotografia		130	Narração de futebol
111	Guia e Reportagem		131	Texto Informativo
112	Notícia		132	Gráfico
113	Conto		133	Artigo de Opinião
114	Artigo de Opinião		134	Crônica e Romance
115	Divulgação Científica		135	Divulgação científica

Fonte: a autora.



## APÊNDICE B – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2011

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Divulgação Científica		116	Poema
97	Infográfico		117	Romance
98	Artigo Científico		118	Poema
99	Poema		119	Artigo Científico
100	Anúncio Publicitário		120	Canção
101	Canção		121	Notícia
102	Romance		122	Anúncio publicitário
103	Crônica		123	Anúncio publicitário
104	Canção		124	Anúncio publicitário
105	Divulgação Científica		125	Artigo Científico
106	Artigo de Opinião		126	Carta de leitor
107	Desenho		127	Anúncio publicitário
108	Artigo Científico		128	Artigo Científico
109	Artigo de Opinião		129	Tira/Quadrinho
110	Obra de arte: escultura		130	Divulgação científica
111	Anekdota		131	Artigo Científico
112	Grafite		132	Reportagem
113	Poema		133	Charge
114	Obra de arte: Pintura		134	Charge
115	Artigo científico		135	Reportagem

Fonte: a autora.

### APÊNDICE C – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2012

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Figura de manual didático		116	Poema e Obra de Arte: pintura
97	Texto publicitário		117	Poema
98	Biografia		118	Poema
99	Relato pessoal		119	Carta de leitor
100	Conto		120	Editorial
101	Conto		121	Obra de Arte: Pintura
102	Diário		122	Capa de CD
103	Charge		123	Romance
104	Artigo Científico		124	Romance
105	Carta		125	Artigo de Opinião
106	Tira/Quadrinho		126	Poema
107	Divulgação científica		127	Crônica
108	Conto e Divulgação científica		128	Entrevista
109	Charge		129	Divulgação Científica
110	Poema em prosa		130	Artigo Científico
111	Canção e Divulgação Científico		131	Obra de Arte: Escultura
112	Poema		132	Artigo de Opinião
113	Poema		133	Anúncio Publicitário
114	Anúncio institucional		134	Conto
115	Canção		135	Poema

Fonte: a autora.

## APÊNDICE D – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2013

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Manuscrito de Redação		116	Poema: Soneto
97	Artigo Científico		117	Artigo Científico
98	Artigo de Opinião		118	Crônica
99	Artigo Científico		119	Charge
100	Canção		120	Charge
101	Artigo Científico		121	Artigo de Opinião
102	Divulgação científica		122	Romance
103	Cartaz/anúncio publicitário		123	Reportagem
104	Poema em prosa		124	Romance
105	Artigos Constitucionais		125	Divulgação científica
106	Artigo de Opinião		126	Artigo de opinião
107	Edital		127	Fotografia
108	Reportagem		128	Tira/Quadrinho
109	Ilustração		129	Poema
110	Cartum		130	Artigo de Opinião
111	Verbetes		131	Tira/Quadrinho
112	Divulgação científica		132	Piada
113	Poema		133	Anúncio Publicitário
114	Carta e Obra de Arte: pintura		134	Artigo de opinião
115	Teatro		135	Gráfico

Fonte: a autora.

## APÊNDICE E – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2014

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Notícia e Cartaz/anúncio publicitário		116	Divulgação científica
97	Reportagem		117	Divulgação Científica
98	Artigo científico		118	Crônica
99	Romance		119	Poema
100	Romance		120	Crônica
101	Crônica		121	Editorial
102	Diário		122	Obra de Arte: Escultura
103	Artigo de Opinião		123	Divulgação Científica
104	Artigo Científico		124	Poema
105	Anúncio Publicitário		125	Crônica
106	Transcrição de fala		126	Teatro
107	Artigo de Opinião		127	Charge
108	Poema		128	Poema
109	Romance		129	Canção
110	Crônica		130	Artigo de Opinião
111	Artigo de Opinião		131	Charge
112	Lead de Reportagem		132	Verbetes e Romance
113	Poema		133	Artigo Científico
114	Artigo de Opinião		134	Artigo Científico
115	Texto/Anúncio Publicitário		135	Anúncio Publicitário

Fonte: a autora.

## APÊNDICE F – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2015

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Anúncio publicitário		<b>116</b>	Canção
97	Divulgação Científica		<b>117</b>	Relatório
98	Conto		<b>118</b>	Anúncio publicitário
99	Poema		<b>119</b>	Poema
100	Canção		<b>120</b>	Artigo de Opinião
101	Canção		<b>121</b>	Notícia
102	Divulgação Científica		<b>122</b>	Crônica
103	Reportagem		<b>123</b>	Divulgação científica
104	Poema		<b>124</b>	Reportagem
105	Artigo Científico		<b>125</b>	Guia/Manual
106	Reportagem		<b>126</b>	Poema
107	Poema		<b>127</b>	Romance
108	Obra de Arte: Pintura		<b>128</b>	Biografia
109	Canção		<b>129</b>	Poema
110	Obra de Arte: Escultura		<b>130</b>	Conto
111	Divulgação Científica		<b>131</b>	Obra de Arte
112	Notícia		<b>132</b>	Anúncio publicitário
113	Divulgação Científica e Artigo de Opinião		<b>133</b>	Divulgação Científica
114	Reportagem		<b>134</b>	Memória literária
115	Divulgação Científica		<b>135</b>	Divulgação científica

Fonte: a autora.

## APÊNDICE G – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2016

Questões 96 a 135				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
96	Artigo de Opinião		116	Poema
97	Divulgação Científica		117	Crônica
98	Obra de Arte: Pintura		118	Resenha
99	Teatro		119	Crônica
100	Poema: Soneto		120	Poema
101	Divulgação Científica		121	Poema
102	Verbetes		122	Texto publicitário
103	Artigo de opinião		123	Entrevista
104	Romance		124	Crônica
105	Anúncio Publicitário		125	Poema
106	Artigo Científico		126	Fotografia
107	Romance		127	Artigo Científico
108	Prefácio		128	Artigo Científico
109	Anúncio publicitário		129	Entrevista
110	Conto		130	Artigo Científico
111	Canção		131	Crônica
112	Conto		132	Obra de Arte: Pintura e Romance
113	Poema		133	Teatro
114	Obra de Arte e Divulgação Científica		134	Crítica musical
115	Divulgação científica		135	Miniconto

Fonte: a autora.

## APÊNDICE H – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2017

Questões 06 a 45				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
06	Reportagem		26	Reportagem
07	Conto		27	Crônica
08	Artigo de Opinião		28	Anúncio publicitário
09	Canção e Comentário		29	Divulgação Científica e Romance
10	Autobiografia		30	Poema
11	Diagrama		31	Artigo científico
12	Divulgação Científica		32	Teatro
13	Poema		33	Resenha
14	Verbete		34	Texto/Anúncio publicitário
15	Poema		35	Conto
16	Resumo Científico e anúncio publicitário		36	Obra de Arte: Pintura
17	Artigo Científico		37	Obra de Arte
18	Poema		38	Crônica
19	Artigo Científico		39	Romance
20	Romance		40	Romance
21	Obra de Arte: Pintura		41	Anúncio publicitário
22	Divulgação Científica		42	Canção
23	Canção		43	Grafite
24	Teatro		44	Romance
25	Resenha		45	Obra de Arte: Pintura e Divulgação Científica

Fonte: a autora.

## APÊNDICE I – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2018

Questões 06 a 45				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
06	Notícia		26	Divulgação Científica
07	Anúncio publicitário		27	Divulgação Científica
08	Conto		28	Anúncio publicitário
09	Reportagem		29	Obra de Arte: Fotograma e Divulgação Científica
10	Poema		30	Poema
11	Obra de Arte: Fotografia e Artigo Científico		31	Conto
12	Reportagem		32	Fotografia
13	Anúncio Publicitário e Artigo Científico		33	Resenha
14	Notícia		34	Obra de Arte: Escultura
15	Poema em prosa		35	Poema
16	Romance		36	Poema em prosa
17	Romance		37	Reportagem
18	Crônica		38	Romance
19	Tira/Quadrinho		39	Imagem
20	Conto		40	Notícia
21	Hino		41	Anúncio Publicitário
22	Fotografia		42	Romance
23	Romance		43	Artigo Científico
24	Resumo		44	Divulgação Científica
25	Tira/Quadrinhos		45	Mapa e Divulgação Científica

Fonte: a autora.



## APÊNDICE J – Gêneros textuais identificados na prova de LCT do ENEM 2019

Questões 06 a 45				
Questão	Gênero		Questão	Gênero
06	Anúncio/Campanha Publicitário		26	Anúncio Publicitário e Reportagem
07	Canção		27	Artigo Científico
08	Carta		28	Romance
09	Artigo Científico		29	Divulgação Científica
10	Anúncio/Campanha Publicitário		30	Divulgação Científica
11	Artigo Científico		31	Obra de Arte: Pintura
12	Tira/Quadrinhos e Notícia		32	Reportagem
13	Teatro		33	Poema em prosa
14	Poema		34	Divulgação Científica
15	Reportagem		35	Artigo Científico
16	Crônica		36	Fotografia e Obra de Arte: Pintura
17	Infográfico		37	Artigo de Opinião
18	Artigo Científico		38	Divulgação Científica
19	Reportagem		39	Poema
20	Divulgação Científica		40	Manifesto
21	Conto		41	Crônica
22	Poema		42	Divulgação Científica
23	Anúncio Publicitário		43	Biografia em formato de carta de jogo
24	Canção		44	Poema
25	Notícia		45	Canção

Fonte: a autora.

## ANEXOS

### ANEXO A – Matriz de Referência ENEM

## MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

### Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

#### Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

**H1** - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

**H2** - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

**H3** - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

**H4** - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

**Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.**

**H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

**H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

**H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

**Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

**Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.**

**H12** - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

**H18** - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

**H20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

**H21** - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

**H23** - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

**H24** - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

**Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.**

**H25** - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

**H26** - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

**H27** - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

**Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.