

Gêneros da Família dos Relatórios e das Explicações na Disciplina de Geografia: Desafios para o Ensino de Leitura e Produção de Textos na Escola

Suzana Ribeiro de Paula

Francieli Matzenbacher Pinton

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar os gêneros responsáveis pela construção do conhecimento na disciplina de Geografia do Ensino Fundamental. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia *Learning to write, Reading to Learn* (ROSE e MARTIN, 2012) e dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional de HALLIDAY (2004). Entendendo gêneros textuais como processos sociais orientados a um fim e desenvolvidos em fases ou etapas, foram mapeados e analisados os gêneros textuais recorrentes na disciplina em seus aspectos composicionais, léxico-gramaticais e semântico-discursivos. O universo de análise compreende o livro didático *Projeto Araribá – 6º ano*. O corpus está constituído da unidade 1- *A Geografia e a compreensão do mundo*. Os resultados apontam a recorrência de gêneros da família dos Relatórios e Explicações.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Gêneros Textuais; Geografia

Abstract

This paper analyzes the genres responsible for the construction of knowledge in the discipline of geography in elementary school. For that purpose, we start from theoretical and methodological assumptions of the *Learning to write, Reading to learn* pedagogy (ROSE e MARTIN, 2012) and the principles of Systemic-Functional Linguistics by Halliday (2004). Understanding textual genres as social processes oriented to an end and developed in stages or phases, we mapped recurring textual genres in the discipline and analyzed their compositional, lexicogrammatical and semantic-discursive aspects. The universe of analysis was the textbook *Projeto Araribá – 6º ano*. The corpus is constituted by unit 1 *Geography and the understanding of the world*. The results point towards the recurrence of the Reports and Explanations genre family.

Key-words: Systemic-Functional Linguistics; Textual genres; Geography

INTRODUÇÃO

Na escola básica, a prática de leitura em diferentes áreas do conhecimento tem sugerido que os alunos, na maioria das vezes, não leem globalmente os textos que chegam até eles. Acreditamos que isso ocorra, em grande medida, porque o livro didático, principal instrumento pedagógico, apresenta uma linguagem repleta de

abstrações e tecnicidade, dificultando a compreensão pelo aluno, que não está familiarizado com tal linguagem.

Martin (1993, p.185) sinaliza que “a escrita na ciência é diferente da escrita em outras partes do currículo”. Desse modo, ser alfabetizado em ciência significa entender a linguagem técnica que é usada. Além disso, afirma que “os livros didáticos se constituem como modelos científicos de linguagem escrita para os alunos” (MARTIN, 1993, p. 186). Para mediar esse processo de alfabetização científica, é de suma importância que professores e alunos compreendam a estrutura e o funcionamento dos gêneros instanciados nos textos. Nessa perspectiva, o professor será um mediador do ato de leitura, e o aluno terá de levar em consideração a linguagem presente no texto. Portanto, aprender como os gêneros se organizam para atingir seus propósitos é a chave, não apenas para a ciência da alfabetização, mas para entender e praticar a própria ciência.

Análise realizada por Giudice (2013) aponta que os manuais de Ciências Sociais da Educação Básica na Argentina apresentam recursos léxico-gramaticais e escolha genérica em que o discurso da história interpreta e reconstrói fatos que geram forte controvérsia, por exemplo, a resistência ou a aceitação de grupos sociais frente a última ditadura militar. Como um dos resultados significativos, a pesquisadora pontua a recorrência de metáforas gramaticais, abstrações e tecnicidade em um grande número de textos, demonstrando que esses usos fazem com que os textos sejam mais complexos para seus leitores. Ela sinaliza ainda que essas características dificultam o acesso à leitura autônoma por parte dos estudantes não experientes e, ao mesmo tempo, legitima e deslegitima uma interpretação dos acontecimentos. Conclui, portanto, que é fundamental a desconstrução conjunta do texto na sala de aula a fim de promover uma leitura crítica desses textos.

Nesse viés, entendemos que a leitura e a escrita na educação básica podem ser aprimoradas se o professor oportunizar aos alunos um ensino explícito do ato de ler e de escrever, considerando as particularidades de cada disciplina. Para isso, a sistematização das características composicionais, linguístico-discursivas dos gêneros textuais presentes nas disciplinas escolares torna-se essencial. Por isso, almejando contribuir para o avanço dos alunos na disciplina de Geografia, investigamos, neste trabalho, os gêneros textuais recorrentes em materiais didáticos do Ensino Fundamental. Para tanto, organizamos este relato em quatro momentos, além desta Introdução. Inicialmente, revisamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Aprender para

Escrever, Ler para Aprender que ancoram a análise de gêneros. Após, descrevemos o universo de análise, o corpus e os procedimentos empregados para descrever os gêneros textuais. Por fim, apresentamos a análise e discussão dos dados e as considerações finais.

PEDAGOGIA DE GÊNEROS NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), J. R. Martin e um grupo de linguistas desenvolveram uma pedagogia para a leitura e produção de gêneros no contexto escolar conhecida como Escola de Sidney ou Australiana. O objetivo desse grupo foi orientar os alunos, em todos os níveis dos anos escolares, a ler e a escrever com sucesso os diversos gêneros escolares, desenvolvendo uma atitude crítica frente às práticas sociais. Para isso, os pesquisadores enfatizaram como a linguagem em uso constrói significados, conforme o gênero em diferentes áreas. Na Austrália, essa escola surgiu como resposta a um ensino de produção de textos que desconsiderava a realidade social e cultural nas práticas de letramento.

Os projetos da Escola de Sidney desenvolveram-se em três fases distintas: a primeira fase foi marcada pelo mapeamento de gêneros e de afirmação do ciclo de aprendizagem, relacionada aos projetos *Writing Language and Social Power*; a segunda fase, relacionada ao projeto *Write it Right* e, por fim, a terceira fase associada ao Programa *Learning to Write Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012).

Segundo Gouveia (2014 p.213), “a primeira fase teve início em 1980 com o projeto *Writing* (1980-1985), cujo objetivo foi mapear os tipos de escrita que os estudantes dos seis primeiros anos de escolaridade da Nova Gales do Sul eram solicitados a produzir”. Desse mapeamento e da observação de aulas, constatou-se que os alunos escreviam livremente sem uma pedagogia clara sobre como e o que escrever. A falta de uma pedagogia explícita prejudicava a alfabetização dos alunos, pois os temas e as formas de produção de texto não eram objeto de reflexão, assim os estudantes acabavam produzindo sempre os mesmos textos.

Após o projeto *Writing*, surgiram os projetos *Language and Social Power* (1985-1990) e *Write it Right* (1990-1995) cujos propósitos eram: i) saber que gêneros de textos liam e escreviam os alunos; ii) saber quais desses gêneros eram importantes para a aprendizagem do currículo; iii) pensar estratégias de como ensinar os alunos, de modo a tornar eficaz a aprendizagem do *curriculum*. Em razão disso, Rose e Martin (2012)

mapearam os gêneros presentes no contexto escolar a fim de propor uma taxonomia que auxiliasse os professores no processo de ensino e aprendizagem por meio de um ensino explícito de gêneros. Nessa perspectiva, a segunda fase da pedagogia de gêneros também desenvolveu a escrita escolar em níveis avançados de ensino e em diferentes disciplinas. Como resultado, o grupo identificou que diferentes disciplinas fazem uso de gêneros com características específicas para ensinar conceitos da área. Com base nisso, os professores de diferentes disciplinas poderiam trabalhar explicitamente os gêneros estruturantes do conhecimento na área. A ideia foi mostrar para os alunos como a linguagem em uso constrói significados, conforme diferentes gêneros em diferentes áreas. A seguir, o mapeamento realizado por Rose e Martin (2012):

	Gênero	Propósito	Etapa
Estórias	Relato	Relatando eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgando o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhando uma reação emocional	Orientação Evento importante Reação
Histórias	Relato autobiográfico	Relatando eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatando eventos históricos	Pano de fundo Eventos
	Relato explicativo	Explicando eventos históricos	Pano de fundo Explicação do evento
Explicações	Explicação sequencial	Explicando uma sequência	Fenômenos Explicação
	Explicação condicional	Explicando causa e efeito	Fenômenos Explicação
	Explicação fatorial	Explicando múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicando múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Relato de procedimento	Relatando observações	Propósito Método Resultados
Relatório	Relatório descritivo	Classificando e descrevendo tipos de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
			Classificação

	Relatório classificativo	Classificando e descrevendo tipos de fenômeno	Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional		Classificação Descrição das partes de fenômeno
Argumentos	Exposição	Argumentando para um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
	Discussão	Discutindo dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
Reação a textos	Resenha	Avaliando um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretando a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Reagindo a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Quadro 2 – Mapeamento dos gêneros presentes no contexto escolar (Traduzido por Pinton (2016), a partir de Rose e Martin (2012)).

A primeira e a segunda fase apresentaram um diagnóstico sobre o que e como era desenvolvida a leitura e escrita de textos dos alunos. Partindo das informações observadas e dos resultados, foi concebido um ciclo de ensino/aprendizagem que se caracterizou por apresentar momentos sequenciais para o ensino de um gênero. Esse ciclo sofreu várias transformações ao longo dos tempos. A seguir apresentamos o ciclo a partir de Rothery (1994):

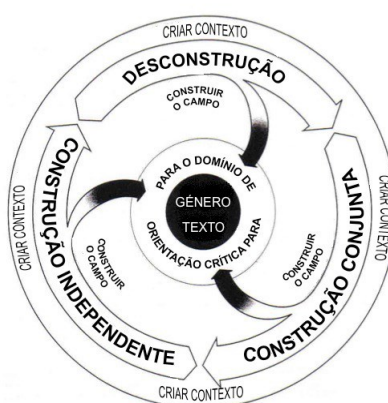


Figura 3 – Ciclo de ensino/aprendizagem – Rothery, 1994 (Traduzido por Gouveia, 2013, a partir de Rose, 2010)

Os três estágios (Desconstrução, Construção conjunta e Construção independente) correspondem a três momentos distintos de trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. De acordo com Gouveia (2014), nesta pedagogia,

os textos não são apenas usados na sala de aula como pretextos para a expressão e aquisição de conteúdo, isto é, como exemplos de um dado campo, eles são também, e sobretudo, usados como objetos autônomos, complexos, que requerem ensino explícito de como funcionam os textos. (GOUVEIA, 2014, p. 215)

Nesse sentido, os estágios de Desconstrução e Construção conjunta correspondem à modelação das escolhas linguísticas e à estrutura do texto em etapas. O professor, portanto, é um guia para a produção textual do aluno, ajudando-o a ter domínio do gênero e do campo para, posteriormente, produzir de forma independente.

Na fase de Desconstrução são enfocados: i) os registros característicos do gênero, ii) quais etapas o compõem, iii) de que modo cada etapa contribui para produzir significados e para alcançar o propósito pretendido, iv) quais são os momentos de antecipação e síntese; v) quais características léxico-gramaticais são recorrentes, vi) quais são as marcas que permitem identificar o gênero. Ou seja, nessa fase, faz-se uma análise detalhada dos aspectos composicionais, linguísticos e sociocomunicativos que caracterizam o gênero textual.

A segunda fase do ciclo de aprendizagem, denominada Construção conjunta, é a fase que o aluno, conjuntamente com outros, depois de ler e analisar muitos textos que realizam o gênero, compõe um exemplar desse gênero com a mediação do professor. A escrita conjunta considera todos os aspectos explorados na fase anterior, possibilitando uma reflexão crítica acerca da estrutura esquemática do gênero, de seu propósito, do campo abordado e do registro empregado.

Nessa fase, o professor dialoga, negocia, discute, esclarece e constrói junto com os alunos o gênero de texto em construção. Assim, durante a produção, os alunos têm a oportunidade de sanar suas dúvidas e perceber as diferentes estruturas gramaticais que permitem a coerência e a coesão do texto e, principalmente, como essas estruturas constroem os significados no texto. Portanto, trata-se de uma escrita compartilhada em que todos os autores escrevem para aprender. Na última fase, denominada Construção Independente, os alunos constroem, individualmente, seus textos com base na experiência adquirida na fase anterior. O professor continua sendo um guia, pois ele avalia, orienta e re-avalia a produção do aluno até que ela esteja adequada.

A terceira fase da pedagogia de gêneros se caracteriza por apresentar uma atenção à linguagem segundo níveis mais específicos. Para isso, foi apresentado o programa “Aprender para Escrever, Ler para Aprender” desenvolvido por David Rose e colaboradores. O programa inclui novos ciclos de ensino- aprendizagem em níveis que preveem a leitura detalhada, a reescrita coletiva e reescrita individual/autônoma de partes de texto circulantes em diferentes áreas da cultura, por exemplo, em Biologia, História, Matemática, Geografia, entre outras. A Figura 3 sistematiza a terceira e última fase do projeto, foco deste estudo.



Figura 4: Ciclo de aprendizagem da Pedagogia *Ler para Aprender* (traduzido por Gouveia, 2013, a partir de Rose, 2010).

Para alcançar seus propósitos, os pesquisadores da Escola de Sidney propõem, primeiramente, três ciclos para desenvolver um trabalho de leitura e escrita de diferentes gêneros, em distintas áreas: Preparação para leitura, Construção Conjunta e Escrita autônoma.

A preparação para leitura objetiva a leitura do contexto de cultura e de situação do gênero por meio da leitura de textos, mais de um, com linguagem elaborada. Nessa fase, o professor seleciona excertos que apresentam uma linguagem mais elaborada a fim de explicitar o conteúdo informacional e os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto. A reescrita conjunta e individual tem por objetivo conscientizar os alunos das características debatidas na leitura detalhada, em especial, promover o desempacotamento de fragmentos de textos com alta densidade lexical. Essa tarefa permite que os estudantes apliquem seus conhecimentos sobre a linguagem em seus próprios textos (ROSE e MARTIN, 148-162).

Dessa forma, o projeto capacita professores e alunos, auxiliando-os no mapeamento das estruturas esquemáticas de uma grande variedade de tipos de gêneros e no reconhecimento de seus propósitos comunicativos com finalidade de mediar a construção do conhecimento nas diferentes áreas.

Para elaboração de uma proposta nessa perspectiva, torna-se necessário identificar e descrever os gêneros que estruturam o conhecimento na área. Em razão disso, propomos, neste trabalho, analisar a estrutura composicional dos gêneros recorrentes em uma Unidade didática do livro de Geografia. Na seção subsequente, descrevemos o *corpus* de análise e procedimentos metodológicos empregados.

METODOLOGIA

Considerando que a construção do conhecimento no contexto escolar é mediada, em grande medida pelos livros didáticos, selecionamos como universo de análise o livro de Geografia *Projeto Araribá*, 2010, do 6º ano, publicado pela Editora Moderna. A escolha foi orientada pela avaliação realizada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), visto que a coleção teve maior distribuição por componente curricular no Rio Grande do Sul em 2014 e foi redistribuída nas escolas em 2015 e 2016.

Para esta análise piloto, selecionamos quatro temas presentes na Unidade 1 do livro:

6º ano - UNIDADE 1 – a Geografia e a compreensão do mundo	
TEMA 1	Paisagem, espaço e lugar
TEMA 2	O trabalho e a transformação do espaço geográfico
TEMA 3	Orientação no espaço geográfico
TEMA 4	Localização no espaço geográfico

Quadro 3: Corpus de análise

Inicialmente, buscamos compreender a cultura da área de Geografia a fim de mapear os seus objetivos. Para isso, foi realizada a leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia – Ensino Fundamental – e do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD. Em um segundo momento, foram identificados os gêneros recorrentes na Unidade. Para isso, partimos da classificação proposta por Martin e Rose

(2012) (ver seção 2). Com base na descrição já proposta pelos autores, procedemos à demarcação dos elementos linguístico-discursivos recorrentes nos gêneros instanciados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os Parâmetros Curriculares da Área de Geografia, o estudo de Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza, bem como refletir sobre como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que “adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações” (BRASIL, 1998, p. 56)

Nesse viés, o livro didático *Projeto Araribá* de Geografia do 6º ano organiza o conteúdo em oito Unidades estruturadas em quatro Temas: A Geografia e a Compreensão do Mundo, O Planeta Terra, Os Continentes, As Ilhas e os Oceanos, Relevo e Hidrografia, Clima e Vegetação, O Campo e a Cidade, Extrativismo e Agropecuária, Indústria, Comércio e Prestação de Serviços. Os temas, que desenvolvem os conceitos de geografia, propõem atividades de síntese, compreensão e sistematização.

Conforme mapeamento realizado pelos pesquisadores australianos (ver Quadro 2), a família dos Relatórios tem como característica relevante descrever os fenômenos, reconhecendo suas características, classes e relações entre o todo e as partes que o compõem. De acordo com Christie e Derewianka (2008, p. 183), “os relatórios descrevem entidades naturais e outros fenômenos e são um tipo de escrita característico da infância, em que são produzidos textos curtos”. Moyano, (2013apud Martin e Rose, 2008) sinaliza que “a família dos relatórios tem como padrão apresentar um fenômeno, classificá-lo e dar conta de suas características gerais”.

Na Unidade 1 do livro didático em análise, constatamos a presença da família dos Relatórios. Nessa Unidade foram identificados dois tipos de relatórios: Classificativo e Composicional.

Os Relatórios Classificativos subclassificam tipos de uma classe geral, e o fenômeno é classificado a partir de um critério ou mais, conforme Quadro 4.

Gênero	Etapas do Gênero	Fases do gênero	Texto
Relatório Classificativo	Apresentação	Fenômeno	As Unidades de Conservação Para que as paisagens sejam preservadas, cabe ao Estado elaborar leis de proteção ambiental, bem como estabelecer mecanismos de fiscalização e controle das áreas naturais protegidas.
		Definição do Fenômeno	As áreas naturais protegidas são superfícies de terra ou mar dedicadas à proteção e à manutenção da diversidade da flora e da fauna, assim como da população e da cultura locais. São as chamadas unidades de conservação.
	Descrição	Classificação 1 (objetivo)	As unidades de conservação podem ser divididas em dois grupos. Unidades de uso sustentável, cujo objetivo principal é combinar conservação da natureza e o uso sustentável de parte de seus recursos.
		Classificação 2 (objetivo)	Unidades de proteção integral, cujo objetivo é preservar a natureza, sendo proibida a exploração de seus recursos. (p. 17)

Quadro 4 - Relatório Classificativo: Unidades de Conservação.

No texto em análise, a primeira Etapa do gênero apresenta o fenômeno “Unidades de Conservação” e explica a finalidade das áreas protegidas, demarcada linguisticamente pelo conector “para que”. Na segunda Etapa, é apresentado o conceito de “áreas protegidas”, para posteriormente relacioná-lo ao conceito de “unidades de conservação”, ou seja, A igual a B:

As áreas naturais protegidas são superfícies de terra ou mar dedicadas à proteção e à manutenção da diversidade da flora e da fauna, assim como da população e da cultura locais. São as chamadas unidades de conservação.

Logo após, o fenômeno “Unidades de Conservação” é classificado em dois tipos: “Unidade de uso sustentável” e “Unidade de proteção integral”. O critério de classificação é o objetivo de cada Unidade de Conservação. Essa classificação consiste na definição de cada objetivo por meio da apresentação das características de cada subclasse. As subclasses apresentadas “Unidades de uso sustentável” e “Unidades de

proteção integral” aparecem em posição temática, orientando de forma rápida e precisa a compreensão da informação:

Unidades de uso sustentável, cujo objetivo principal é combinar conservação da natureza e o uso sustentável de parte de seus recursos. Unidades de proteção integral, cujo objetivo é preservar a natureza, sendo proibida a exploração de seus recursos.

Para alcançar o propósito, o texto se caracteriza, principalmente, pelo emprego de processos relacionais, cuja função é caracterizar e identificar.

As áreas naturais **são** superfícies de terra ou mar dedicadas à proteção e à manutenção da diversidade da flora e da fauna, assim como da população e da cultura locais.

Outro exemplar característico da Unidade em análise é o Relatório Composicional, conforme o Quadro 5.

Gênero	Etapas do Gênero	Fases do gênero	Texto
Relatório Composicional	Apresentação	Contextualização e Definição	O espaço geográfico A palavra espaço tem vários significados, entre eles o de espaço sideral, dado ao conjunto de estrelas, planetas, satélites, cometas etc. O espaço geográfico é o conjunto integrado de paisagens resultantes de fenômenos naturais e da ação humana.
		Composição	Além dos elementos naturais (rios e vegetação) e dos elementos culturais (estradas, cidades) visíveis nas paisagens que o constituem, o espaço geográfico apresenta elementos invisíveis. O barulho dos automóveis, os odores da poluição ou as relações entre as pessoas são exemplos de elementos invisíveis do espaço.
	Descrição	Função e Forma	Cada espaço pode ter diferentes formas ou funções, conforme a atividade principal que nele se desenvolve: lazer, comércio, moradia etc.
		Contextualização do fenômeno	Os espaços ocupados pelos seres humanos constituem o objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico, construído e reconstruído permanentemente pelo trabalho humano e pela natureza. (p.18)

Quadro 5 - Relatório Composicional: O Espaço Geográfico.

A estrutura esquemática desse exemplar de gênero está organizada em duas etapas: Apresentação e Descrição. Na primeira Etapa intitulada “Apresentação”, há uma breve contextualização do termo “espaço”, alertando o leitor para a amplitude que o fenômeno pode assumir. Logo após, é definido o “espaço” como “conjunto integrado de paisagens” que resulta de ações naturais e humanas. Ao empregar a palavra “resultantes”, o texto exige do leitor a compreensão de que se trata de uma consequência, sentido construído por meio de uma metáfora gramatical ideacional. Essa inferência é fundamental para a construção dos sentidos, uma vez que o leitor precisa compreender que os elementos constituintes do espaço geográfico sofrem consequências de ações naturais e humanas. Na segunda Etapa, denominada “Descrição” são apresentadas, em posição temática, as partes que compõem este espaço: elementos naturais, elementos culturais e elementos invisíveis. Nesse sentido, o Relatório Composicional apresenta as partes de um todo que é fundamental para a compreensão dos espaços físico, descritos pela Geografia.

De acordo com Christie e Derewianka (2008), “os relatórios são gêneros relativamente simples e de fácil compreensão”, como podemos perceber. No entanto, é necessário explicitar essa organização a fim de mediar a produção de resumos e esquemas do texto que possibilitarão ao aluno apreender os conceitos-chave da Unidade didática. Nesta análise, os Relatórios constroem o mundo físico a partir da descrição em termos de classificação e composição dos fenômenos da natureza. Além da família dos Relatórios, identificamos a família das Explicações:

A família das explicações tem como característica relevante a organização interna dos textos, dando maior relevância à estrutura retórica que às relações entre objetos e atividades do mundo que constroem, o que os distancia dos textos vinculados com a experiência cotidiana (MOYANO, 2013, p. 231).

Os exemplares dessa família buscam explicar como os fenômenos acontecem por meio da explicação de uma sequência ou de uma explicação de causas ou de efeitos. Conforme Martin e Rose (2008, p. 150), os gêneros explicativos classificam-se em Explicação sequencial, Explicação fatorial, Explicação Consequencial e Explicação condicional.

Na unidade analisada, identificamos a família das Explicações, em específico, a Explicação Consequencial, cujo propósito é apresentar as múltiplas consequências de um fenômeno. Nesse tipo de explicação, o fenômeno é a causa (intervenção) dos efeitos (danos ambientais), conforme o Quadro 6:

Gênero	Etapas do Gênero	Fases do gênero	Texto
Explicação Fatorial	Apresentação	Fenômeno	<p>A transformação da paisagem Paisagens são transformadas pela ação humana para dar lugar, por exemplo, a plantações, cidades, rodovias ou para a obtenção de recursos naturais, como madeira, minérios, água e outros. Essas intervenções podem provocar sérios danos ao meio ambiente, como veremos nos itens a seguir.</p>
	Explicação causal	Consequência 1	<p>Destruição da vegetação O desmatamento pode afetar a formação de chuvas ao provocar a redução da umidade do ar. Além disso, animais que viviam na região desmatada têm de buscar alimento em outras áreas, e eles nem sempre o encontram, havendo assim, o risco de espécies animais e vegetais desaparecerem antes mesmo de serem conhecidas ou estudadas. Com a retirada da vegetação, o solo também fica exposto à ação das águas e do vento. As enxurradas, por exemplo, além de “lavar” nutrientes do solo, carregam detritos (fragmentos de rochas, solo) que preenchem o leito dos rios (assoreamento), causando o transbordamento de suas águas (enchentes). No continente europeu, praticamente toda a vegetação original já foi destruída. No Brasil, restam poucas manchas de Mata Atlântica, e a Floresta Amazônica e o Cerrado têm sido muito devastados nas últimas décadas.</p>
		Consequência 2	<p>Exploração do Solo Para realizar atividades agrícolas, os seres humanos exploram o solo de extensas áreas do nosso planeta. A vegetação original é derrubada e uma lavoura é plantada em seu lugar, alterando profundamente a paisagem natural. Quando explorado sem os devidos cuidados, o solo pode perder sua fertilidade. Produtos químicos (fertilizantes e agrotóxicos) usados incorretamente podem filtrar-se no solo e contaminar lençóis de água subterrânea. Podem também chegar aos rios, contaminando a água usada para abastecer populações humanas ou os locais de reprodução de peixes. Outras atividades de exploração do solo que causam grande impacto nas paisagens são a criação extensiva de gado e a extração de recursos minerais, como zinco e o carvão mineral</p>

		Consequência 3	<p>Uso de rios e Oceanos</p> <p>O represamento de rios para gerar energia elétrica ou irrigar plantações e a mudança dos cursos de água para favorecer a ocupação humana são outros exemplos de intervenção antrópica nas paisagens. Além disso, resíduos lançados por indústrias e empresas mineradoras, assim como esgoto e lixo domésticos, podem poluir as águas da superfície e do subsolo terrestre.</p> <p>A paisagem dos oceanos também tem sido transformada pela ação humana, por exemplo, com a construção de pontes, plataformas de exploração petrolífera e oleodutos.</p>
--	--	----------------	--

Quadro 6 – Explicação Consequencial: A Transformação da paisagem.

O exemplar desse gênero tem como objetivo explicar as consequências das intervenções humanas. Para explicitar essa relação é importante que o aluno compreenda que: i) o homem transforma a paisagem e ii) a transformação da paisagem causa danos, fatos não sinalizados no título em virtude do apagamento do agente da transformação. Além disso, o aluno precisa perceber serão focalizadas as intervenções que geram danos ao meio ambiente. No entanto isso pode gerar uma certa (con)usão, pois a consequência 3 “uso de rios e Oceanos” apresenta para o leitor aspectos positivos da intervenção como “represamento de rios para gerar energia elétrica ou irrigar plantações”.

Em relação à estrutura esquemática, na primeira Etapa, apresenta-se o fenômeno “intervenções” e suas consequências. O emprego do processo “provocar” sinaliza que serão apresentadas as consequências das intervenções, que estão relacionadas à transformação da paisagem. Na segunda Etapa são apresentados os danos ao meio ambiente: destruição da vegetação, exploração do solo e o uso de rios e oceanos. Em relação aos danos, são apontadas as consequências de cada um desses danos, demarcadas linguisticamente por processos causais e consequenciais, como, “causando”, “provocar” e “afetar”.

Nesse exemplar predomina o uso de modalizações, diferentemente da família dos Relatórios, indicando baixo grau de certeza em relação às consequências das intervenções:

Quando explorado sem os devidos cuidados, o solo pode perder sua fertilidade. Produtos químicos (fertilizantes e agrotóxicos) usados incorretamente podem filtrar-se no solo e contaminar lençóis de água subterrânea. Podem também chegar aos rios, contaminando a água usada para abastecer populações humanas ou os locais de reprodução de peixes.

Outras atividades de exploração do solo que causam grande impacto nas paisagens são a criação extensiva de gado e a extração de recursos minerais, como zinco e o carvão mineral

A análise piloto permitiu concluir que a família dos Relatórios e das Explicações estrutura o conhecimento na Unidade, exigindo dos estudantes o reconhecimento de suas características a fim de que possam ler os tópicos da área de forma efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, enfocamos a Pedagogia da Escola Australiana que surge como resposta às preocupações sobre a eficácia de um ensino tradicional, perspectivas que caracterizaram, em épocas distintas, o ensino de produção textual na Austrália. Essa pedagogia caracteriza-se como explícita já que o professor introduz os estudantes às demandas linguísticas dos gêneros que são importantes para a participação na aprendizagem escolar e na comunidade maior.

O objetivo maior dessa proposta é a inserção crítica do estudante nas diferentes esferas de atividade humana, em especial, a escolar. Para tanto, parte da concepção de que “os gêneros são configurações de significado com um propósito social” (MARTIN e ROSE, 2012), e, portanto, são representativos de uma determinada comunidade. Nesse sentido, o ato de ler e escrever são transversais ao ato de ensinar e de aprender e, por isso, os gêneros respondem tanto às necessidades de ensino quanto às especificidades das disciplinas escolares que são recontextualizadas pelos professores.

A fim de recontextualizar posteriormente a proposta para o contexto brasileiro de ensino, realizamos o mapeamento piloto das famílias de gêneros recorrentes na Unidade didática do *livro de Geografia, coleção Araribá*. Esse mapeamento prévio aponta para a recorrência dos gêneros da família dos Relatórios e das Explicações. Os Relatórios, Classificativo e Composicional, cumprem a função de construir uma representação do mundo físico, visto que apresentam, de forma taxonômica, os tipos e as partes que compõem a paisagem, tema da Unidade analisada. As Explicações do tipo Fatorial objetivam explicar as relações consequenciais, ou seja, apresentar as consequências de um determinado fenômeno. Além disso, podemos inferir que, na unidade analisada, os gêneros da família dos relatórios constroem o conhecimento da geografia física, enquanto os gêneros da família das explicações constroem o conhecimento da geografia humana.

Por fim, com base na análise, entendemos que a leitura dos textos de Geografia pode apresentar-se complexa para alunos pouco experientes, como os do sexto ano, em função do desconhecimento dos gêneros característicos da Unidade. Por isso,

consideramos fundamental a mediação dos professores, de Língua Portuguesa e de Geografia, para a desconstrução dos textos a fim de demonstrar como os textos organizam o conhecimento nesta área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia. Brasília. 1998.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em 16 de out. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos, PNLD 2014 -geografia: ensino fundamental: anos finais.** - Brasília: 2014.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.

GIUDICE, J. La narración del periodo 1976-1983 en manuales de Ciencias Sociales argentinos: tipo de lenguaje y elección genérica. In MOYANO, E. I (org). **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura** – Aportes para la construcción de um programa de inclusión social a través de la educación lingüística. 1ª ed. Los Polverines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

HASSAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional.** Universidade de Lisboa Instituto de Linguística Teórica e computacional, Portugal. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan/jun.2009.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semióticasocial: lainterpretación social dellenguaje y del significado.** Trad.porJorge Ferreiro Santana. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1994.

MARTIN, J. R. Una teoriacontextual dellenguaje. In: COPE, B; Kalantzis M. **The powers of literacy:A genre approach to teaching writing.** London: The Falmer Press, 1993.

MOTTA-ROTH, D, HEBERLE, V.A short cartography of genre studies in Brazil.**Journal of English for Academic Purposes.**V. 19. pp. 1-10. Set, 2015.

_____. Conceito de “estruturapotencial do gênero” de RuqayiaHasan.In: MEURER J. L. BONINI. A., MOTTA – ROTH. D. **Gêneros:teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

MOYANO, E. I. El Lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar una aproximación desde la lingüística sistémico funcional. In MOYANO, E. I (Org). **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura – Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística**. 1ª ed. Los Polverines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

_____. Género y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. In MOYANO, E. I (org). **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura – Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística**. 1ª ed. Los Polverines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genrerelations: mappingculture**. London: Equinox, 2008.

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

AS AUTORAS

Suzana Ribeiro de Paula é professora da Rede Pública de ensino e mestranda em Letras, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM.

Francieli Matzenbacher Pinton é professora Adjunto 1 do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras –UFSM.