

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Raquel Bevilaqua**

**POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA REVISTA *NOVA ESCOLA*:  
A COMODIFICAÇÃO DO DISCURSO SOBRE ENSINO DE INGLÊS**

**Santa Maria, RS  
2015**



Raquel Bevilaqua

**POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA REVISTA *NOVA ESCOLA*:  
A COMODIFICAÇÃO DO DISCURSO SOBRE ENSINO DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Désirée Motta-Roth

Santa Maria, RS  
2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bevilaqua, Raquel

Popularização da ciência na revista Nova Escola: a comodificação do discurso sobre ensino de inglês / Raquel Bevilaqua.-2015.

218 p.; 30cm

Orientadora: Désirée Motta-Roth

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Popularização da ciência 2. Ensino de Inglês 3. Análise Crítica de Gênero I. Motta-Roth, Désirée II. Título.

Raquel Bevilaqua

**POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA REVISTA NOVA ESCOLA: A  
COMODIFICAÇÃO DO DISCURSO SOBRE ENSINO DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

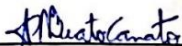
Aprovado em 18 de dezembro de 2015:



Désirée Motta Roth, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)



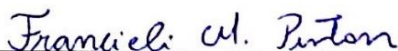
Viviane Maria Heberle, Dra. (UFSC)



Ana Paula Marques Beato-Canato, Dra. (UFRJ)



Susana Cristina dos Reis, Dra. (UFSM)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2015



## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Letras pelo apoio para a realização deste estudo;

À professora Désirée Motta-Roth, pela oportunidade de aprendizagem e de qualificação profissional, pelos constantes desafios e provocações que me fazem refletir continuamente sobre minha formação como professora; obrigada, especialmente, por ter me proporcionado, mesmo sem a intenção, talvez, uma atitude de busca também fora das rotas conhecidas, para que eu pudesse encontrar alguns dos lugares que tenho procurado;

Ao professor Charles Bazerman, pelo acolhimento, pela escuta e orientação e por me ajudar a compreender que o processo de escrita “takes time”, tempo que nem sempre é condizente com a forma e organização das instituições de formação;

Às professoras da Pós-Graduação da UFSM que me acompanharam e contribuíram nesta trajetória, e ao Jandir, por sua dedicação e empenho para com nossa formação;

Aos professores Antonio Escandiel, Cristina Perna, Roséli do Nascimento, Susana Reis, Viviane Heberle pela leitura do texto de qualificação e pelas valorosas contribuições;

Antecipadamente, às professoras Ana Paula Marques Beato-Canato, Francieli Matzenbacher Pinton, Patricia Marcuzzo, Roséli do Nascimento, Susana Reis e Viviane Heberle pela leitura desta versão do texto de tese e pelas valiosas contribuições;

Às queridas colegas e companheiras de jornada, Angela Assis-Brasil, Anelise Scherer, Tania Moreira, Veronice Mastella, e demais colegas do LABLER, pelo apoio, escuta e ajudas preciosas;

Aos colegas e estimados amigos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, em especial, Gislaine Vilas-Boas, Jacqueline Myanaki, Josiane Menezes, Marco Bandeira, Milene Kloss, Olinto Araújo, Roselene Pommer, Viviane Köhler por compreenderem a necessidade de dedicação a este estudo e pelo apoio para que eu pudesse realizar o Doutorado-Sanduíche;

Às amigas Cândida Martins Pinto, Luciana Fernandes, Simone Bochi, pela escuta, e pelo constante incentivo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade de realizar o Doutorado-sanduíche;

Em especial...

À minha mãe, pelos sacrifícios que me fizeram ir mais longe, pelo apoio emocional, pelo afeto incondicional e pelo exemplo de ser humano que é;

Ao meu esposo, por todo o apoio e compreensão, pelo incentivo e por estar ao meu lado, oferecendo seu abraço quando eu pensava que o mundo iria desmoronar sobre mim;

À minha querida tia, Ieda Bevilaqua Scaranto, pela presença e apoio fundamentais para que eu pudesse concluir esta jornada.



*O propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados.*

**Antonieta Celani**



## RESUMO

# POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA REVISTA NOVA ESCOLA: A COMODIFICAÇÃO DO DISCURSO SOBRE ENSINO DE INGLÊS

AUTORA: Raquel Bevilaqua  
ORIENTADORA: Désirée Motta-Roth

Esta tese de doutorado foi desenvolvida no âmbito dos projetos CNPq *Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2007) e *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010), referentes à análise crítica de gêneros de popularização da ciência. A popularização da ciência (PC) envolve um complexo processo de recontextualização do discurso científico na mídia de massa, o qual é materializado em diferentes gêneros discursivos, como a notícia e a reportagem de PC (MOTTA-ROTH, 2009). Nesse processo, o jornalista mediador apropria-se e reelabora o conhecimento produzido por especialistas para o público não especialista, fazendo uso de diferentes estratégias, como a reformulação (HYLAND; 2007; LOVATO, 2010; GERHARDT, 2011). O objetivo deste estudo é analisar o processo de popularização do discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês na mídia por meio da análise das estratégias de reformulação. Para esta investigação, foram selecionados dois *corpora*: artigos acadêmicos sobre aprendizagem de línguas, publicados em periódicos brasileiros da área de Linguística Aplicada, cujo objetivo foi mapear as conversações contemporâneas (GEE, 2001) sobre a questão; e reportagens didáticas sobre ensino de inglês, publicadas na revista *Nova Escola online*. O resultado da análise do primeiro *corpus* indicou três conversações mais recorrentes: Perspectiva crítica, Multiletramentos e Gêneros discursivos, que apontam para uma educação linguística pautada no uso criticamente informado da linguagem enquanto sistema sociosemiótico complexo, e no papel do professor de escola como um agente de (multi)letramentos críticos. A análise do segundo *corpus* indicou divergência das conversações contemporâneas em dois aspectos principais: linguagem concebida como lexicogramática, e o professor de escola posicionado como consumidor de receitas de conduta. A perspectiva teórico-metodológica que embasa este estudo é a Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2001; MOTTA-ROTH, 2008), perspectiva interdisciplinar que reúne a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2001), a Sociorretórica (MILLER, 1984, SWALES, 2004; BAZERMAN, 2005) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

**Palavras-chave:** Popularização da ciência. Ensino de Inglês. Análise Crítica de Gênero.



## ABSTRACT

# SCIENCE POPULARIZATION AT *NOVA ESCOLA*: THE COMMUNICATION OF THE DISCOURSE ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING

AUTHOR: Raquel Bevilaqua  
ADVISER: Désirée Motta-Roth

This research was developed as part of the CNPq projects *Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2007), and *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010) concerning the critical analysis of science popularization genre. The science popularization (SP) involves a complex process of recontextualization of the scientific discourse in the mass media, which is realized in different discourse genres, such as SP news and reportage (MOTTA-ROTH, 2009). In this process, the journalist mediator appropriates and re-elaborates the knowledge produced by specialists to non-specialized audience by making use of different linguistic strategies, such as reformulation (HYLAND; 2007; LOVATO, 2010; GERHARDT, 2011). The objective of this study is to analyze the popularization process of the discourse about English language teaching in didactic reportages published on *Nova Escola online* by considering the reformulation strategies. In order to conduct this investigation, two *corpora* were selected: academic articles on language teaching and learning, published at Brazilian leading journals of Applied Linguistics, whose objective was to identify the contemporary conversations (GEE, 2001) about the issue; and didactic reportages about English language teaching, published on *Nova Escola online*. The analysis concerning the first corpus indicated three recurrent conversations: Critical perspective; Multiliteracies; Discourse genre, which suggest a critical linguistic education practice based on the use of language as a complex sociosemiotic system, as well as on the role of the school teacher conceived as an agent of critical (multi)literacies. The analysis of the second *corpus* indicated divergence from the contemporary conversations regarding two main aspects: language is conceived as lexicogrammar, and the teacher is positioned as a consumer of how-to recipes. The theoretical and methodological perspective adopted in this study is Critical Genre Analysis (MEURER, 2001; MOTTA-ROTH, 2008), an interdisciplinary perspective formed by Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003, 2001), Socio-rhetoric (MILLER, 1984, SWALES, 2004; BAZERMAN, 2005) and Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

**Key-words:** Science popularization. English language teaching. Critical Genre Analysis.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação esquemática para a ACG.....	31
Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso.....	34
Figura 3 - Linguagem como sistema de estratos.....	46
Figura 4 - Representação da estratificação dos planos comunicativos.....	49
Figura 5 - Contextos em que o conhecimento científico é comunicado .....	59
Figura 6 - Espiral da produção, divulgação e circulação científica .....	61
Figura 7 - Representação das funções discursivas de reformulação, a partir do modelo proposto por Hyland (2007, p. 274) .....	76
Figura 8 – Representação do campo de ensino e aprendizagem de linguagem atravessado pelas conversações contemporâneas.....	94
Figura 9 - Página de entrada para o site da NEO .....	136
Figura 10 - Perfil do leitor online.....	140
Figura 11 - Faixa etária do leitor online .....	140
Figura 12 - Classe social do leitor online.....	141
Figura 13 – Informações sobre o perfil financeiro do leitor <i>online</i> da NEO .....	142
Figura 14 – Comentário do leitor <i>online</i> às reportagens.....	146
Figura 15 – Representação do processo de recontextualização das conversações contemporâneas no gênero reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO..	182





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa .....	44
Quadro 2 – Categorias de análise do contexto do site da revista NEO.....	50
Quadro 3 – Representação dos tipos de orações .....	53
Quadro 4 - Contextos, atores sociais e gêneros de cada quadrante da espiral de produção, divulgação e circulação científica .....	61
Quadro 5 – Organização retórica da reportagem didática.....	64
Quadro 6 Organização retórica do gênero reportagem didática na revista <i>Nova Escola</i> .....	65
Quadro 7 – Textos constituintes do primeiro <i>corpus</i> de pesquisa .....	82
Quadro 8 – Configuração contextual do gênero artigo acadêmico em CAL, DEL, LDIS, L&E, RBLA, TLA.....	87
Quadro 9 – Áreas de interesse, respectivos descritores e levantamento quantitativo dos artigos.....	89
Quadro 10 – Dados de identificação dos exemplares constituintes do corpus .....	128
Quadro 11 – Roteiro de perguntas para a entrevista com editores/jornalistas da NEO .....	130
Quadro 12 - Elementos sinalizadores das reformulações no <i>corpus</i> .....	132
Quadro 13 – Configuração contextual do gênero reportagem didática sobre ensino e aprendizagem de inglês na NEO.....	134
Quadro 14 – Sistematização dos conteúdos popularizados pela NEO entre 2008 e 2012. ....	149
Quadro 15 – Incidência das reformulações na organização retórica do gênero reportagem didática.....	154



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACG</b>	Análise Crítica de Gênero
<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>ANPOLL</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
<b>CAL</b>	Periódico <i>Calidoscópico</i>
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DELTA</b>	Periódico <i>Documentação de Estudos em Linguística Aplicada</i>
<b>LABLER</b>	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
<b>FVC</b>	Fundação Victor Civita
<b>GSF</b>	Gramática Sistemico-Funcional
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>L&amp;E</b>	Periódico <i>Linguagem &amp; Ensino</i>
<b>LDIS</b>	Periódico <i>Linguagem em (Dis)curso</i>
<b>LSF</b>	Linguística Sistemico-Funcional
<b>NEO</b>	Revista <i>Nova Escola online</i>
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PC</b>	Popularização da Ciência
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>RBLA</b>	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SR</b>	Sociorretórica
<b>TESOL</b>	Teachers of English to Speakers of Other Languages
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TLA</b>	Periódico <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale dos Sinos



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>29</b>
2.1. ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO .....	29
2.1.1. Análise Crítica do Discurso .....	33
2.1.2. Sociorretórica (SR) .....	38
2.1.3. Linguística Sistêmico-Funcional .....	45
2.1.3.1. As metafunções ideacional, interpessoal e textual .....	52
2.2. O PROCESSO DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA .....	57
2.2.1. Recontextualização e o processo de PC .....	58
2.2.2. O gênero reportagem didática no processo de PC .....	64
2.2.3. A didatização do conhecimento por meio da estratégia linguística de reformulação .....	68
<b>CAPÍTULO 3 CONTEXTO PRIMÁRIO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: MAPEAMENTO DAS CONVERSÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA LINGUÍSTICA APLICADA</b> .....	<b>79</b>
3.1. PERCURSO METODOLÓGICO .....	79
3.1.1. Universo de análise .....	79
3.1.2. Seleção do <i>corpus</i> .....	80
3.1.3. Procedimentos de análise dos dados .....	84
3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	86
3.2.1. Análise do contexto .....	86
3.2.2. Análise do texto .....	88
3.2.2.1. Conversações contemporâneas: Perspectiva crítica .....	94
3.2.2.2. Conversações contemporâneas: Multiletramentos .....	112
3.2.2.3. Conversações contemporâneas: Gêneros discursivos .....	121
<b>CAPÍTULO 4 CONTEXTO INTERMEDIÁRIO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO</b> .....	<b>127</b>
4.1. PERCURSO METODOLÓGICO .....	127
4.1.1. Universo de análise .....	127
4.1.2. Seleção do <i>corpus</i> .....	128
4.1.3. Procedimentos de análise .....	129
4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	133
4.2.1. Análise do contexto .....	134
4.2.1.1. O site da NEO .....	135
4.2.1.2. Campo – a atividade realizada .....	142
4.2.1.3. Relações – os papéis e a interação entre os participantes .....	144
4.2.1.4. Modo – canal, modalidade e meio .....	146
4.2.2. Análise do texto .....	147
4.2.2.1. Breve panorama sobre das reportagens didáticas sobre ensino de inglês na NEO .....	148
4.2.2.2. As estratégias de didatização no gênero reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO .....	152
4.2.2.2.1. Reformulação por expansão de sentido .....	155
4.2.2.2.2. Reformulação por delimitação de sentido .....	170
4.2.2.3. O ensino de inglês na NEO: a comodificação do discurso .....	177
<b>CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	<b>183</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM JORNALISTA DA NEO.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE 2 – ANÁLISE DAS REFORMULAÇÕES .....</b>	<b>206</b>

## CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Na atual sociedade contemporânea, o conhecimento é considerado um capital simbólico<sup>1</sup> (BOURDIEU, 2008), cujo acesso tem sido ampliado por meio do trabalho da mídia, em específico, por meio do processo social de popularização da ciência (doravante, PC). No processo de PC, o conhecimento, mais especificamente, o conhecimento científico, pode ser popularizado na forma de gêneros, tais como notícias, reportagens, documentários, etc. (MOTTA-ROTH, 2009), que visam explicar o conhecimento produzido em laboratórios e centros de pesquisa para uma audiência não especialista. A mídia desempenha, portanto, um papel importante não apenas para a democratização do acesso ao conhecimento, mas também para a construção de representações sobre o conhecimento que populariza.

Com base nisso, a popularização da ciência pode ser relacionada a, pelo menos, duas questões relevantes. A primeira questão está relacionada à dimensão democrática subjacente ao acesso ao conhecimento e às possíveis benesses que decorrem deste acesso para a sociedade. Tal acesso pode, por exemplo, auxiliar as pessoas na realização de escolhas conscientes e acertadas, na intervenção crítica em sua realidade circundante, no aperfeiçoamento de suas capacidades pessoais e profissionais e, conseqüentemente, na transformação do mundo em que vivem.

A segunda questão está relacionada à dimensão ideológica que subjaz à escolha do tipo de conhecimento científico popularizado, à sua representação na mídia e aos papéis e relações sociais envolvidos nesse processo. Especialmente em relação à mídia, a falta de problematização do modo como o conhecimento científico é popularizado pode contribuir para a legitimação de determinadas representações sobre ciência, o que pode conduzir ao acirramento de diferenças sociais e à manutenção de uma determinada ordem social (FAIRCLOUGH, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Nesse sentido, entendemos que o processo de democratização do conhecimento precisa contar com práticas investigativas que busquem desnaturalizar o modo como o conhecimento científico é popularizado, colocando em perspectiva a

---

<sup>1</sup> O capital simbólico, segundo Bourdieu (2008, p. 59), é um poder socialmente reconhecido, “institucionalizado ou não”, que permite a imposição, sobre um grupo social, de um consenso “sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum” (ibid., p. 82). Nesse sentido, entendo que o acesso a determinado conhecimento pode empoderar uma pessoa ou um grupo de pessoas ao possibilitar-lhes tanto impor sua visão de mundo sobre as demais quanto resistir a visões de mundo impostas como legítimas e universais.

representação de ciência e os papéis e identidades que tal representação constrói. Assim como Moita Lopes (2006, p. 103), entendemos que “[n]ão há lugar fora da ideologia e [que] não há conhecimento desinteressado.” Neste estudo, o processo de PC é investigado por meio do discurso sobre ensino de inglês veiculado por uma revista de amplo alcance entre professores da educação básica, a *Nova Escola online*.

Antes de contextualizar esta pesquisa e apresentar seus objetivos, considero relevante delimitar meu lugar de fala, bem como explicar o título do presente texto. Meu lugar de fala é o de professora e pesquisadora, lugar este que articula, dialeticamente, meu fazer pedagógico enquanto professora da educação básica de uma escola pública de Santa Maria e minha prática investigativa, que incide, neste estudo, sobre a popularização do discurso sobre linguagem, ensino e aprendizagem de inglês no contexto midiático de popularização da ciência. Devido ao viés prescritivo e transmissivo que constitui a *Nova Escola*, identificado nesta e em outras pesquisas (PINTON, 2012; RAMOS, 2009; BUENO, 2007), faço referência ao discurso popularizado pela NEO como *ensino* de inglês em vez de ensino e aprendizagem de inglês.

O processo de PC tem sido tem sido investigado, especialmente desde 2007, pelo *Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação* (GT-LABLER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa CNPq, *Linguagem como Prática Social*, do qual faço parte. Os projetos CNPq, “Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência”<sup>2</sup> (MOTTA-ROTH, 2007) e “Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência”<sup>3</sup> (MOTTA-ROTH, 2010), ambos idealizados e coordenados pela orientadora desta tese, têm focado diferentes gêneros a partir de diferentes aspectos do processo de popularização da ciência. O objetivo desse último projeto de pesquisa é:

investigar o modo como o processo de popularização da ciência se constitui em gêneros discursivos como práticas sociais situadas, com campos semânticos, relações constitutivas e formas linguísticas características sob a ótica da Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; 2008). (MOTTA-ROTH, 2010a, p. 2)

---

<sup>2</sup> PQ/CNPq Nº 301962-7/2007.

<sup>3</sup> PQ/CNPq Nº 301793/2010-7/2010.



De acordo com Motta-Roth (2010b, p. 161), o processo de PC pode ser entendido como um

processo discursivo de produção, distribuição e consumo de textos sobre novas pesquisas em campos especializados, cujos participantes-atores centrais são a ciência (o cientista), a mídia (o jornalista-mediador na imprensa, na televisão, no rádio, etc.) e a sociedade (o público leitor não-especialista) (MOTTA-ROTH, 2007b, p.2). Sua audiência-alvo é a sociedade mais ampla do que o grupo social estritamente formado por pesquisadores de uma determinada área de especialidade (MYERS, 2003, p. 265)

Nesse processo, ainda de acordo com Motta-Roth (2010b, p. 162), a mídia é entendida enquanto um contexto recontextualizador que populariza o conhecimento produzido em um contexto primário (esfera da ciência) para um contexto intermediário (esfera da mídia). A recontextualização, característica intrínseca aos gêneros discursivos de PC, é entendida, segundo a autora (ibid.), com base em Bernstein (1996, p. 32), como um processo de transposição do conteúdo ideacional de textos de um “contexto primário” de produção do discurso para um “contexto secundário” de reprodução do discurso. Mediando esse processo, há um contexto intermediário “de transferência de textos” (MOTTA-ROTH, 2010b, p. 162), isto é, de apropriação e reescritura dos textos a serem popularizados, contexto este que, na presente pesquisa, é desempenhado pela mídia.

Para melhor ilustrar o processo de PC, tomemos como exemplo o conhecimento produzido por especialistas em um contexto primário de produção do conhecimento sobre linguagem, mais especificamente, sobre ensino e aprendizagem de inglês. Esse contexto primário é o campo da Linguística Aplicada (doravante LA). Nesse contexto, especialistas dedicam-se a investigar as mais diversas questões referentes ao funcionamento da linguagem a partir de escolhas teóricas e metodológicas que constituem tal campo de estudos. As pesquisas desenvolvidas por investigadores da LA promovem avanços em relação aos conhecimentos que têm sido desenvolvidos nesse campo teórico, potencialmente influenciando, por exemplo, práticas sociais de ensino e aprendizagem de inglês. Essa potencial influência é consequência do processo de recontextualização pelo qual os discursos sobre linguagem produzidos por especialistas da LA sofrem ao passarem para outros contextos, como o contexto da administração do sistema de ensino, por exemplo, responsável pela elaboração de documentos oficiais que (re)determinam as diretrizes para o ensino e aprendizagem de inglês na educação básica. Como exemplo local,

podemos citar as “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009), diretrizes curriculares formuladas pelo estado do Rio Grande do Sul, em 2009, para nortear o processo de ensino e aprendizagem no sistema básico de ensino gaúcho. No que tange ao ensino e aprendizagem de inglês, as diretrizes recontextualizam discursos produzidos no campo da LA que, ao sofrerem o processo de recontextualização, são reformulados para atender aos propósitos instituídos por pesquisadores e professores e também pelo Estado.

De forma correlata, o processo de recontextualização do discurso sobre ensino e aprendizagem de linguagem produzido no campo da LA pode ser observado também no contexto de editoração de livros didáticos para o ensino de inglês. A implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2011), existente há mais de dez anos, e que distribui livros para alunos do sistema público de ensino, incluiu o componente curricular língua estrangeira a partir de 2011 (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 124-125). Para que os livros didáticos das editoras proponentes que estão atualmente nas escolas fossem aprovados pela comissão avaliadora instituída, foi necessário que uma série de condições fosse satisfeita. Em boa parte, essas condições são resultantes de pesquisas mais recentes, no campo da LA, que norteiam a recontextualização de discursos desse campo nos livros didáticos, contribuindo para a sua popularização.

Tanto as diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa, quanto os livros didáticos de inglês são exemplos de gêneros do discurso que recontextualizam a ciência da linguagem. Nesta pesquisa, o processo de recontextualização dos discursos produzidos no campo da LA sobre ensino e aprendizagem de inglês é investigado pela/na imprensa educacional brasileira, mais especificamente, pela revista *Nova Escola online* (doravante NEO). A imprensa educacional, de acordo com Ognier (1984 apud CATANI; BASTOS, 2002, p. 5), é um *corpus* documental que registra as práticas e concepções pedagógicas de uma determinada época e da ideologia a ela inerente. Nesta pesquisa, entendemos que a imprensa educacional atua como um contexto recontextualizador de concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de inglês, desenvolvidas no âmbito da LA.

A imprensa educacional é um instrumento de trabalho do professor (NÓVOA, 2002, p. 11). As razões para isso podem ser, segundo Bastos (2002, p. 47), o custo elevado de livros sobre a área de atuação do professor, as dificuldades por ele encontradas para frequentar cursos de atualização e, inclusive, a insuficiência de

cursos de formação de professores para embasar seus conhecimentos. Esses são alguns dos fatores que podem levar esse profissional a buscar, muitas vezes, na imprensa educacional, um embasamento teórico para sua prática em sala de aula.

Por ser professora de inglês da educação básica em escola pública, tenho observado, nas bibliotecas das instituições nas quais tenho atuado, a presença da revista *Nova Escola*, entendida aqui como parte da imprensa educacional (PINTON, 2012, p. 78). Ao ingressar no curso de pós-graduação, passei a fazer parte do GT-LABLER e do projeto guarda-chuva “Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência” (MOTTA-ROTH, 2010). Tinha como objetivo inicial e principal a capacitação profissional, buscando desenvolver pesquisa sobre ensino e aprendizagem de inglês. Deparei-me com a possibilidade de fazê-lo por meio do discurso da revista *Nova Escola*, confluindo interesses pessoais e os do GRPesq/CNPq, do qual passei a fazer parte. Além disso, tive também a oportunidade de atuar como tutora-colaboradora do Projeto MEC/UFSM Portal WebEnglish<sup>4</sup> – coordenado pela orientadora desta tese.

O WebEnglish é um Projeto Institucional de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional<sup>5</sup>, possibilitado pela Portaria 1.328/MEC<sup>6</sup>, de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Esse projeto visa à implementação de um espaço de formação que fomente o desenvolvimento da formação profissional continuada bem como a reflexão coletiva crítica de professores da educação básica de escolas públicas da região de Santa Maria sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Em um dos encontros realizados pelo projeto, tive a oportunidade de perguntar aos professores, informalmente, se estes conheciam a revista *Nova Escola* e se tinham o hábito de lê-la. Essa sondagem inicial mostrou que todos os professores tinham conhecimento da revista e que muitos tinham o hábito de consultá-la.

A *Nova Escola* é uma revista do segmento pedagógico comercial de iniciativa da Fundação Victor Civita, patrocinada pela editora Abril, que passou a ser comercializada em 1986 (RAMOS, 2009, p. 48; SILVA; FEITOSA, 2008, p. 184). Líder

---

<sup>4</sup> Registro do projeto Gap/CAL nº 033098. Registro FATEC nº 3080003.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/webenglish/sobre.php>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>>. Acesso em 06 jun. 2013.

em seu segmento, em 2010, o número de exemplares vendidos ultrapassaram os 430.000, conforme dados fornecidos pela própria revista<sup>7</sup>. Mais de dez anos após seu lançamento, mais especificamente, em março de 1998, a *Nova Escola* estreou na internet<sup>8</sup>, disponibilizando, de forma gratuita e irrestrita, seu conteúdo. De acordo com informações da própria revista, no período de janeiro a setembro de 2013, foram registrados, por mês, mais de seis milhões de visualizações das páginas da revista *online*, e mais de um milhão de *unique visitors*, isto é, levantamento quantitativo de visitas por números únicos de IPs (que identifica um computador na internet). Esses dados conferem à *Nova Escola* o estatuto de veículo midiático de ampla abrangência entre professores da educação básica e sugerem que a revista tem um papel importante na construção de representações sobre o universo escolar.

Produzida por uma equipe multidisciplinar, a revista *Nova Escola* tem por objetivo orientar, prescrever ou sugerir teorias e metodologias para a prática docente (PINTON, 2012, p. 76; RAMOS, 2009, p. 53; BUENO, 2007). Para esse fim, jornalistas apropriam-se de discursos produzidos em diferentes campos do conhecimento e recontextualizam-nos em diferentes gêneros que compõem a revista. Em termos linguísticos, o processo de recontextualização pode ser realizado por meio de estratégias linguístico-discursivas como a reformulação (LOVATO, 2010; GERHARDT, 2011), cujo objetivo principal é tornar mais claro o discurso da ciência para o leitor não especialista. Nesse sentido, pode-se dizer que as estratégias de reformulação cumprem o papel de didatizar o discurso científico para o leitor (GERHARDT, 2011).

Partindo dessas considerações iniciais, formulei as seguintes questões:

-Como o campo da ciência da linguagem, mais especificamente, da LA é cooptado pelo jornalismo para construir uma representação do discurso sobre ensino de inglês para o professor?

-Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem subjazem ao discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês popularizado pela revista?

Por meio desses questionamentos, proponho analisar o processo de popularização do discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês no gênero

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/publicidade/index.html>>. Acesso em: 22 ago 2013.

<sup>8</sup> Informação divulgada pela *homepage* da Fundação Victor Civita, disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>>. Acesso em: 22 ago 2013.

reportagem didática, publicado na NEO. Para tanto, são delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as conversações contemporâneas<sup>9</sup> sobre ensino e aprendizagem de inglês presentes na literatura contemporânea;
2. Analisar o contexto de produção e circulação da NEO no meio eletrônico;
3. Identificar e analisar as estratégias de recontextualização, mais especificamente, as estratégias linguísticas de reformulação, empregadas pelo jornalista autor das reportagens didáticas para popularizar discursos da LA sobre ensino e aprendizagem de inglês;
4. Identificar e analisar as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem de inglês que são popularizadas nas reportagens didáticas;
5. Explicar os dados gerados a partir das análises supracitadas, relacionando-os ao contexto investigado e à literatura de referência, conforme a perspectiva teórico-metodológica da Análise Crítica de Gêneros (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006).

A tese defendida neste trabalho é de que o discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês popularizado pela *Nova Escola online* é comodificado (FAIRCLOUGH, 2001) e, logo, diverge das conversações contemporâneas sobre ensino e aprendizagem de inglês mapeadas no campo da LA. A comodificação pode ser entendida como um processo por meio do qual

os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido restrito de artigos para vendas, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255)

Os dados da análise sugerem que o discurso popularizado na NEO é comodificado na medida em que este enfoca um saber exclusivamente prático, alienado de um saber conceitual capaz de embasá-lo e problematizá-lo, o qual é representado sob a forma de uma receita de conduta que busca determinar a práxis

---

<sup>9</sup> Gee (2001, p. 13) define 'Conversações' (com 'C' maiúsculo) como temas importantes e de longa data que têm sido o foco de uma variedade de textos produzidos por diferentes instituições ao longo dos anos. (Tradução da autora deste trabalho) (Todas as traduções realizadas neste trabalho são de responsabilidade da autora).

do professor leitor, posicionando-o como um mero consumidor de dicas e modos de fazer.

Para fundamentar essa tese, organizo este texto em cinco capítulos, considerando o Capítulo de Introdução. No Capítulo 2, apresento o referencial teórico-metodológico que embasa este estudo, enfocando cada uma das três vertentes teórico-metodológicas que constituem a Análise Crítica de Gêneros (ACG), a saber: a Análise Crítica do Discurso, a Sociorretórica e a Linguística Sistêmico-Funcional, e relaciono cada uma com este estudo. Em seguida, reviso e apresento pesquisas sobre PC, incluindo aquelas desenvolvidas pelo GT-LABLER. Dessas pesquisas, destaco o conceito de recontextualização, a organização esquemática do gênero reportagem didática no processo de PC e as estratégias linguísticas e discursivas de reformulação do discurso.

No Capítulo 3, apresento os resultados da análise do primeiro *corpus* deste estudo: artigos acadêmicos publicados em periódicos brasileiros de LA. Os resultados são as conversações contemporâneas produzidas no âmbito da LA, mais especificamente, na área de ensino e aprendizagem de línguas. As conversações são entendidas, com base em Gee (2001, p. 13; 34), como temas recorrentes que têm sido foco de uma variedade de textos e instituições.

No Capítulo 4, apresento os resultados da análise do segundo *corpus* deste estudo: as reportagens didáticas sobre ensino de inglês, publicadas na NEO. São apresentados resultados da análise do contexto de produção e circulação da NEO, bem como os resultados da análise dos textos que compõem o *corpus*.

Por fim, no Capítulo 5, apresento uma síntese dos resultados dessa investigação e aponto limitações deste estudo.

## CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste Capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico que subjaz a esta pesquisa. Inicialmente, na Seção 2.1, apresento e discuto a perspectiva teórico-metodológica da Análise Crítica de Gênero (ACG), teoria interdisciplinar que oferece subsídios sobre as concepções de linguagem, gênero e discurso, que norteiam este trabalho, bem como subsídios para os procedimentos analíticos adotados. Na Seção 2.2, apresento a PC como um processo de popularização da ciência, o qual se realiza em diferentes gêneros do discurso.

### 2.1. ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

A ACG pode ser considerada uma teoria relativamente recente, tendo sido inicialmente proposta por Meurer em 2002. Inspirado pela Análise Crítica do Discurso (ACD), Meurer (2002, p. 18-19) propunha que a análise do gênero fosse realizada a partir do “poder construtivo tríplice do discurso” (idem, p. 18), a saber: constituir representações (conhecimentos e crenças que representam a realidade), relações (o modo como as pessoas agem em relação a outras pessoas) e identidades (que imagem essas pessoas têm de si). De acordo com Marcuzzo (2011, p. 41) e Bonini (2012), outros pesquisadores, como Bhatia<sup>10</sup> (2004) e Motta-Roth (2005, 2008), também passaram a conceber a análise de gênero com um enfoque crítico, adotando a perspectiva então proposta por Meurer.

Enquanto teoria interdisciplinar, a ACG tem reunido diferentes tradições de pesquisa sobre a linguagem. Mais recentemente, esta teoria foi delimitada por Motta-Roth e Marcuzzo (2010, p. 519) como constituída por uma combinação de quatro diferentes fontes:

- Análise sociológica do discurso [BAKHTIN, 2003; VOLOCHÍNOV, 2009], com seu enfoque na linguagem associada a esferas específicas de atividade humana;
- Sociorretórica (SWALES, 1990; 2004 [MILLER, 1984; BAZERMAN, 2005]), com enfoque na organização retórica e nos contextos sociais (atos de fala realizados nos gêneros, numa dada situação/interação).

---

<sup>10</sup> Importante mencionar que, embora não se tenha evidência de que Bhatia tenha sido um interlocutor direto de Meurer quando este delineava os princípios teórico-metodológicos da ACG, o primeiro (2004) também propõe um estudo dos gêneros com fundamentação crítica (BONINI, 2012).

- Linguística Sistêmico-Funcional [HALLIDAY, 1994; com MATTHIESSEN, 2004], com enfoque na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; e
- Análise Crítica do Discurso [CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003], com enfoque no momento histórico e na organização econômica da sociedade para a análise do texto/discurso. (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 519)

Em combinação com essas quatro perspectivas teórico-metodológicas, o grupo de pesquisa ao qual este estudo está filiado (GT-LABLER) concebe, ainda, uma quinta perspectiva, a saber: a teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky (2007). O enfoque dessa perspectiva está na linguagem como ferramenta simbólica que medeia as interações sociais, tendo papel preponderante no desenvolvimento da formação de conceitos e, logo, da aprendizagem.

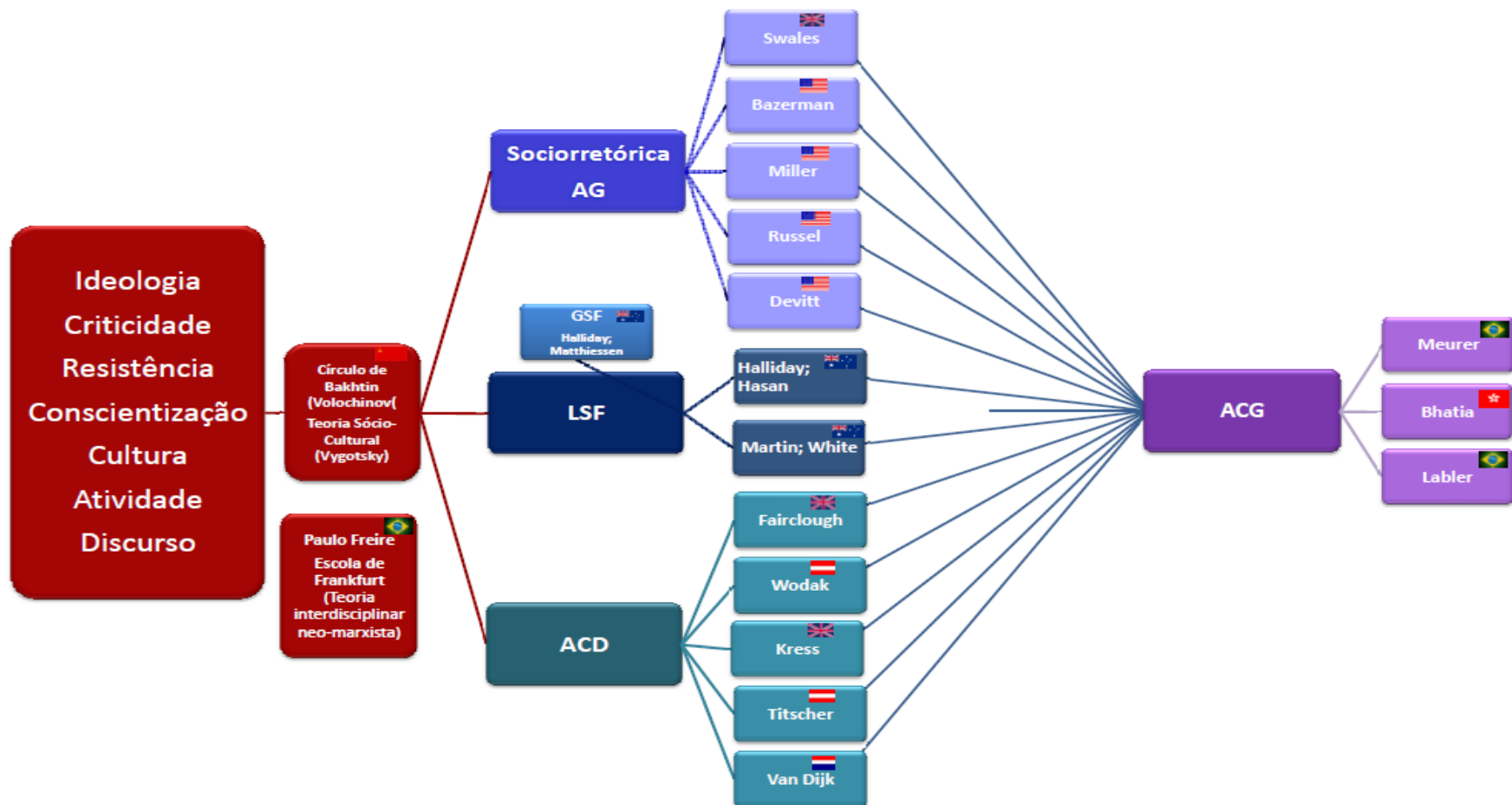
Sob a combinação desses cinco enfoques, a ACG propõe “analisar gêneros como práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 520). Segundo as autoras (ibid.), para a realização dessa análise, é fundamental a reflexão sobre o momento histórico e sobre a organização da sociedade em que o texto se inscreve, uma vez que tal reflexão possibilita interpretar “os atos realizados no discurso e as atividades constituídas nos gêneros em uma dada situação de interação social” (ibid.).

Para esta pesquisa, adoto um enquadramento teórico-metodológico da ACG fundamentada na confluência entre a Análise Crítica do Discurso (ACD), a Sociorretórica (SR) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Parto do pressuposto de que as perspectivas sócio-histórica, do círculo de Bakhtin, e sociocultural de aprendizagem, de Vygotsky, estão subjacentes aos aportes teóricos das tradições supracitadas, conforme será apresentado nas próximas Subseções.

Na Figura 1, proposta por Motta-Roth (2013), busco representar, de modo mais detalhado, as perspectivas discursivas que embasam este trabalho.



Figura 1 - Representação esquemática para a ACG.



Fonte: Motta-Roth (2013).

A Figura 1 pode ser lida, da esquerda para a direita, a partir da reunião das perspectivas teóricas e metodológicas em grupos de três diferentes cores principais (vermelho, tons de azul e lilás). O primeiro agrupamento (em vermelho) é constituído por sete tópicos discursivos: Ideologia, Criticidade, Resistência, Conscientização, Cultura, Atividade e Discurso. Esses tópicos estão diretamente relacionados aos trabalhos do Círculo de Bakhtin e à teoria sócio-cultural de Vygotsky. Ainda nesse agrupamento, observamos a referência ao teórico e educador brasileiro Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, cujos postulados teóricos têm por base uma teoria de tradição marxista. Esse primeiro agrupamento de perspectivas teóricas influencia o segundo agrupamento, cujas perspectivas teórico-metodológicas estão representadas em diferentes tons de azul. Nele, estão reunidas três tradições que têm investigado a linguagem em uso: a SR, a LSF e a ACD.

Cada uma dessas três tradições teórico-metodológicas sobre a linguagem em uso fornece contribuições para a investigação realizada nesta pesquisa. A ACD, principalmente por meio dos trabalhos do linguista britânico Norman Fairclough (2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), oferece subsídios teórico-metodológicos para análise das reportagens didáticas sobre o ensino de inglês a partir de um viés crítico, o qual possibilita compreender as relações ideológicas e de poder que constituem o evento discursivo analisado. Já a SR, especialmente os trabalhos de Swales (1990; 2004) e Bazerman (2005), é adotada nesta pesquisa por oferecer subsídios teórico-metodológicos que possibilitam a análise da linguagem como exemplar de um gênero, na qual texto e contexto são interdependentes (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 109-110). Por fim, a LSF, desenvolvida por Halliday (1978; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e discípulos, é uma teoria de descrição gramatical (GOUVEIA, 2009, p. 14) de grande relevância para a análise de gênero sob o viés da ACG (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 244), pois contribui para os conceitos de linguagem, texto e contexto, adotados nesta pesquisa. Além disso, a Gramática Sistemico-Funcional (doravante GSF), desenvolvida por Halliday (2004, com MATTHIESSEN), apresenta uma sistematização e descrição da linguagem enquanto um “sistema semiótico complexo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24), que oferece, ao analista, elementos léxico-gramaticais que lhe possibilitam “explorar sua forma, seu conteúdo e sua função” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 265).

Da interdisciplinaridade constituída entre as perspectivas dos dois agrupamentos já descritos resulta a ACG, caracterizada pela cor lilás, efeito da mistura entre as cores vermelho e azul. A cor lilás empregada para representar a ACG sugere que este é um campo teórico-metodológico interdisciplinar, ou *mestiço*, nos termos de Moita Lopes (2006, p. 97).

Nas Subseções a seguir, reviso os postulados das três principais tradições teórico-metodológicas da linguagem em uso diretamente relacionadas à ACG. Inicialmente, na Subseção 2.1.1, reviso os postulados teórico-metodológicos da ACD, com base nos trabalhos de Norman Fairclough (2001, 2003). Em seguida, na Subseção 2.1.2., apresento uma síntese dos princípios teóricos e metodológicos da SR, por meio dos trabalhos de Carolyn Miller (1984), John Swales (1990, 2004) e Charles Bazerman (2005). Finalmente, na Subseção 2.1.3., apresento um panorama geral da LSF, tendo por base os trabalhos de Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2004, 2014) e Martin (2009).

### **2.1.1. Análise Crítica do Discurso**

A ACD desenvolvida por Fairclough pode ser concebida como uma teoria e método de análise do discurso fundamentada na “transdisciplinaridade” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 2; FAIRCLOUGH, 2003, p. 6). Isso se deve ao fato de seus postulados serem constituídos por teorias de base linguística (notadamente a LSF, de Michael Halliday), social (fundamentalmente os trabalhos de Anthony Giddens, Basil Bernstein, Jürgen Habermas), da filosofia (Antonio Gramsci), dentre outros (MEURER, 2005, p. 86).

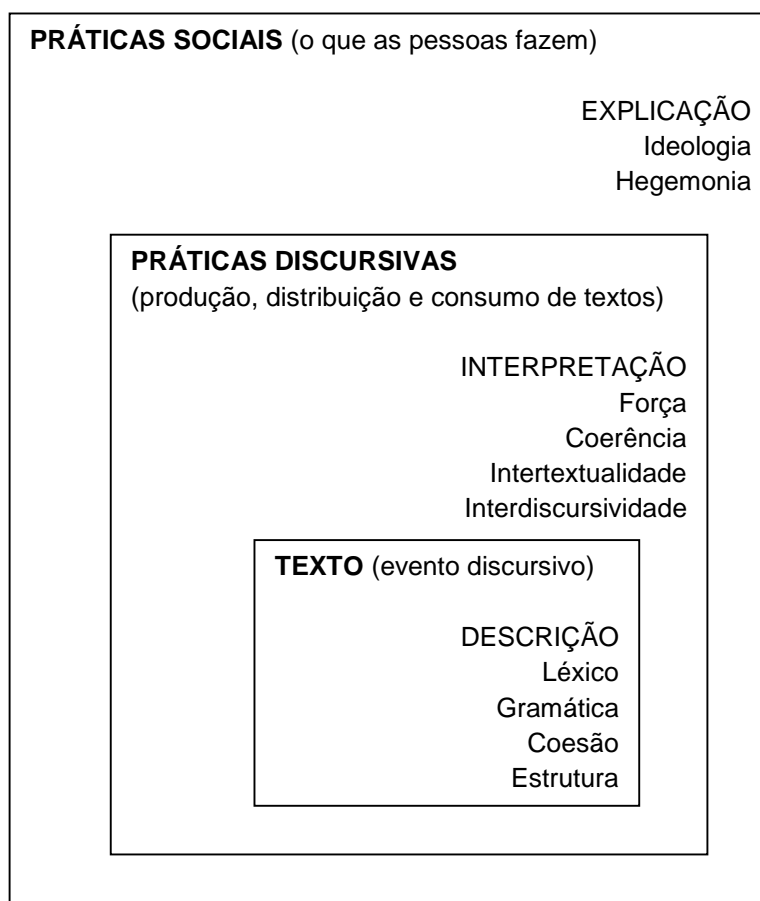
A linguagem, na perspectiva da ACD, é entendida como “uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2). Desse modo, a linguagem pode ser concebida como “uma forma de prática social, sendo que há sempre uma relação bidirecional entre textos e sociedade” (MEURER, 2005, p. 82). Na concepção da ACD, existe uma influência mútua entre as formas discursivas e a estrutura social, cuja implicação é o poder *constitutivo* da linguagem, isto é, o discurso (entendido em sentido estrito como uso da linguagem) não é apenas coercitivamente influenciado pela estrutura social, mas é também capaz de exercer sua influência sobre esta, criando, reforçando ou

desafiando “a) formas de conhecimentos ou crenças, b) relações sociais, e c) identidades ou posições sociais” (MEURER, 2005, p. 82).

O termo *discurso*, empregado por Fairclough (2001, p. 91), é concebido como um “modo de ação, uma forma com que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”.

Para realizar a análise de um evento discursivo, a ACD propõe um modelo constituído por três dimensões inter-relacionadas, a saber: o texto, a prática discursiva e a prática social. Esse modelo ficou amplamente conhecido como modelo tridimensional. Na Figura 2, reproduzo o esquema do modelo proposto por Fairclough (2001, p. 101) e adaptado por Meurer (2005, p. 95).

Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Meurer (2005, p. 95, com base em FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

Para as três dimensões que compõem a concepção tridimensional do discurso, quais sejam, o texto, a prática discursiva e a prática social, Fairclough propõe categorias de análise. A primeira dessas dimensões, cujas categorias são

apresentadas por Fairclough (2001, p. 101), é o texto, posicionado no centro da concepção tridimensional do discurso. O texto, tanto oral quanto escrito, é entendido por Fairclough (ibid., p. 99) enquanto a materialização linguística da prática discursiva. Para sua análise, o teórico propõe quatro categorias que podem ser analisadas em uma escala ascendente: 1) o vocabulário (ou léxico), que trata das palavras isoladas, 2) a gramática, que trata das palavras combinadas em orações e frases, 3) a coesão, que se atém à ligação entre orações e frases, e, por fim, 4) a estrutura textual, que trata das propriedades organizacionais em larga escala (ibid., p. 103).

A segunda dimensão constituinte do modelo tridimensional apresentado é a prática discursiva. A prática discursiva é uma forma particular da prática social, e focaliza as práticas de produção, distribuição e consumo de textos enquanto processos sociais que demandam referência aos contextos econômicos, políticos e institucionais nos quais o discurso foi gerado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). A necessidade dessa referência está relacionada ao fato de a natureza desses processos variar entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais (ibid., p. 106-7). Tanto a produção de um texto quanto a sua recepção (ou interpretação) dependem de recursos sociocognitivos que são socialmente restringidos (ibid., p. 109). Isso significa que “lemos (e também escrevemos) a partir de ‘marcas sócio-históricas que [n]os situam no mundo social’” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 243, com base em MOITA-LOPES, 1996) e que determinam não apenas os elementos dos recursos dos membros<sup>11</sup> aos quais produtores de textos e leitores recorrem, mas também o modo como recorrem a eles (de modo normativo, opositivo, criativo ou aquiescente) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109). Com isso em mente, Fairclough (ibid., p. 100) afirma não ser possível

[...] reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100)

---

<sup>11</sup> O termo *recursos dos membros* refere-se aos recursos sociais nos quais estão baseadas a produção e a interpretação do sentido e como isso ocorre (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). São também denominados de “recursos sociocognitivos” (MEURER, 2005, p. 88, com base em VAN DIJK), recursos não apenas cognitivos, mas sociais empregados pelos indivíduos para produzir e consumir (construir sentidos dos) textos. Esses recursos, conforme explica Meurer (ibid., p. 89), são perpassados por discursos e ideologias.

Em razão de os textos serem vestígios linguísticos dos processos de produção e interpretação baseados nos recursos dos membros, seus significados podem ser bastante heterogêneos, caracterizando os textos como ambivalentes e sujeitos a múltiplas interpretações. No entanto, essa ambivalência de sentidos pode ser reduzida quando se leva em consideração o contexto de produção, distribuição e consumo de textos. Além do contexto, que restringe a construção de sentidos em um texto, Fairclough (2001) propõe ainda mais três categorias de análise em relação ao nível da prática discursiva: a força, a coerência e a intertextualidade (ibid., p. 109-114). A força é a ação social que se realiza, é o ato de fala constituído no enunciado (prometer, ordenar, ameaçar, etc.) (ibid., p. 111). A coerência, mais do que uma propriedade do texto, é concebida por Fairclough (ibid., p. 113) como uma propriedade das interpretações. Isso significa dizer que um texto coerente, isto é, que faz sentido para alguém, só pode ser considerado coerente na medida em que o seu leitor recorre a princípios interpretativos particulares que estão associados a tipos de discursos particulares (ibid., p. 113), os quais auxiliam o leitor a construir determinados sentidos para aquele texto. Por fim, a categoria da intertextualidade, baseada nos postulados de Bakhtin, é definida como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” (ibid., p. 114). Fairclough (ibid., p. 136, 152, 159) distingue dois tipos de intertextualidade: a manifesta e a constitutiva. No primeiro caso, a intertextualidade está explicitamente marcada em um texto por meio de aspas ou de outro expoente linguístico. No segundo caso, também denominada de interdiscursividade (ibid., p. 137), não há marca explícita da presença de um texto em outro, pois a relação intertextual construída é entre elementos de outra ordem, os quais compõem as ordens do discurso<sup>12</sup>. Todas as sete categorias apresentadas servem como subsídio tanto para a análise textual (vocabulário, gramática, coesão e estrutura social) quanto para a análise da prática discursiva (força, coerência, intertextualidade - manifesta e constitutiva).

A terceira e última dimensão de análise do modelo tridimensional proposto por Fairclough é a prática social. A prática social é concebida como articulações entre discurso e outros elementos sociais não-discursivos, definindo “modos particulares de

---

<sup>12</sup> Uma ordem do discurso é definida como uma combinação específica de “gêneros, discursos e estilos que constitui o aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220). Logo, a análise da interdiscursividade de um texto prevê a análise desses elementos e do modo como eles são articulados em um texto (ibid.).

ação” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25), ou “algo que as pessoas fazem” (MEURER, 2005, p. 94). No modelo tridimensional, a prática social pode ter várias orientações (política, econômica, ideológica, cultural, etc.) e constitui-se como “uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99), mediada pela dimensão da prática discursiva. De acordo com Meurer (ibid., p. 95), a dimensão de análise de um evento discursivo como prática social “procura *explicar* como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia” (ênfase adicionada).

Ideologia, para Fairclough (2001, p. 117), são

[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

A ideologia, segundo Meurer (2005, p. 93), constitui formas de ver o mundo, manifestadas em textos, as quais podem contribuir para manter ou mudar formas de poder. Por essa razão, além de investigar formas de representação de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades, a ACD também investiga como os textos são perpassados por relações de poder e de hegemonia (ibid., p. 91). De acordo com Meurer (ibid., p. 91), com base em Giddens (1984), o poder “é a capacidade que os indivíduos, ou instituições que representam, têm de fazer uso de algum tipo de recurso para agir em algum contexto social.” O conceito de hegemonia, formulado por Fairclough (2001, p. 122), tem por base os trabalhos de Antônio Gramsci, e é definido como “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade.” Ainda de acordo com Fairclough (ibid.), hegemonia é o poder exercido por uma das classes em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade. Tanto a ideologia quanto a hegemonia são noções fundamentais para a análise da dimensão da prática social, mais ampla que as duas primeiras dimensões, texto e prática discursiva, mas que mantém com elas uma relação de constituição mútua (ou dialética). Desse modo, na dimensão da prática social, o discurso é analisado enquanto investimento ideológico e hegemônico, buscando-se explicar as relações de poder e de dominação que podem estar subjacentes ao evento discursivo.

A relevância da ACD para esta pesquisa reside principalmente na possibilidade de se investigar o gênero reportagem didática a partir de um viés crítico, por meio do

qual é possível integrar a investigação textual à análise da prática social da qual o texto faz parte, buscando-se desnaturalizar discursos hegemônicos. A ACD tem dois principais propósitos inter-relacionados: primeiro, a busca pelo esclarecimento das relações ideológicas e hegemônicas que estão constituídas no evento discursivo; segundo, o qual depende do primeiro, a possibilidade de intervenção e de transformação de relações constituídas por desigualdades (FAIRCLOUGH, 1992, p. 7-10). Sob a perspectiva da ACD, diante do evento comunicativo, pressupõe-se uma análise com base nas três dimensões constitutivas do modelo tridimensional supracitado: a reportagem didática como texto (dimensão esta na qual prevalece a descrição centrada em aspectos linguísticos), como prática discursiva (que neste trabalho considera os modos de produção e circulação dos textos analisados) e como prática social (que investiga como os textos estão investidos de ideologia e de relações de poder).

Entretanto, como afirma Meurer (2005, p. 104), nenhuma teoria é perfeita e acabada. A ACD carece, por exemplo, de um estudo sistemático sobre gêneros, não realizado por Fairclough. A crítica de Meurer (*ibid.*) em relação à ausência de uma sistematização sobre gêneros discursivos na ACD leva-o a propor a ACG, conforme mencionado no início deste Capítulo, constituída pela confluência entre a ACD e a Análise de Gêneros na perspectiva da Sociorretórica (SR).

Na Subseção 2.1.2, reviso os postulados teórico-metodológicos da SR, com foco especial na definição de gênero discursivo, a qual subjaz a este trabalho.

### **2.1.2. Sociorretórica (SR)**

A SR focaliza a natureza social do gênero, priorizando noções como propósito comunicativo (SWALES, 1990, p. 58), ação retórica (MILLER, 1984, p. 153) e contexto no estudo e análise de gêneros discursivos (SWALES, 2004). Dentre seus teóricos, destacam-se os autores Carolyn Miller (1984), John Swales<sup>13</sup> (1990, 2004) e Charles

---

<sup>13</sup> Na década de 1990, Hyon (1996) realizou um mapeamento de três diferentes tradições sobre o estudo de gêneros que então despontavam como as mais proeminentes. Eram estas: ESP (English for Specific Purposes), os Estudos da Nova Retórica Norte-americana e a Linguística Sistemico-Funcional australiana (*ibid.*, p. 694). Naquele momento, o nome de John Swales aparecia relacionado somente à perspectiva da tradição teórica denominada de ESP (HYON, 1996, p. 695; SWALES, 2009, p. 4). Entretanto, é o próprio Swales (2009, p. 4) quem aponta, mais de uma década depois, para o enfraquecimento, senão o desaparecimento, das fronteiras que distinguiam essas três tradições. Com base nessas informações, e também tendo embasamento em Motta-Roth e Marcuzzo (2010, p. 519) e



Bazerman (2005). Embora a definição de gêneros fornecida por esses pesquisadores seja confluyente, considero relevante detalhar, ainda que brevemente, as contribuições de cada um para o conceito de gênero que embasa o presente estudo.

O estudo dos gêneros, na perspectiva da SR, tem influência do pensamento de Mikhail Bakhtin. Em seu ensaio intitulado “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003, p. 262) define gêneros como “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”, produzidos em diferentes campos de utilização da linguagem. O teórico desafiou concepções tradicionais<sup>14</sup> sobre o estudo da linguagem ao definir e defender o enunciado como unidade da comunicação discursiva, real e concreto, produzido por um sujeito falante que está determinado pela compreensão responsiva de seu interlocutor em determinado campo de uso da linguagem (BAKHTIN, p. 271-272). Para Bakhtin (ibid., p. 299), cada enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados”, respondendo, direta ou indiretamente, a eles (dialogando, polemizando, concordando ou discordando deles). Essa característica enfatiza a natureza dialógica do enunciado, tanto em sentido mais imediato – o enunciado do outro linguisticamente demarcado por aspas, como em sentido mais amplo, em que estão presentes enunciados “semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (ibid.). Essa perspectiva do enunciado pode ser entendida como sócio-histórica, ideológica e linguística, uma vez que prevê a interação social e a dimensão histórica como condições subjacentes para a produção do enunciado. Desse modo, os gêneros do discurso podem ser entendidos como:

[...] uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. (RODRIGUES, 2005, p. 164, grifo da autora)

A concepção de gênero do discurso formulada por Bakhtin tem influência nos estudos desenvolvidos pela SR (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 223; BUNZEN, 2004; CARVALHO, 2005, p. 131). No artigo seminal de Miller (1984) sobre a questão dos gêneros, é possível estabelecermos relações entre a definição de gênero proposta pela autora e aquela proposta por Bakhtin quando Miller (1984, p. 159) define

---

em Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 108-109), nesta pesquisa, apresento Swales como um dos integrantes da Sociorretórica.

<sup>14</sup> As concepções tradicionais sobre o estudo da linguagem criticadas por Bakhtin (2003, p. 263, 265) são a linguística geral, preconizada por Saussure, o behaviorismo e o formalismo.

gêneros enquanto “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes”. Para a autora (ibid., p. 151), mais do que estar centrado na substância ou na forma, o estudo do gênero deve centrar-se na ação que é usada para a sua realização. Marcuschi (2006, p. 24-25, com base em MILLER, 1984, 1994) afirma que os gêneros não são peças que refletem estruturas sociais (o que poderia conduzir a um foco estritamente formal dos gêneros), mas “formas de ação”, “artefatos culturais” e fenômenos linguísticos, “sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes” (ibid.). Nesse sentido, a noção de ação social ocupa posição de destaque na definição de gêneros proposta por Miller, uma vez que

[...] é por meio dela que ‘criamos o conhecimento e a capacidade necessários à reprodução da estrutura’ [Miller, 1994] [...] o gênero tem o papel de estruturador da ação social porque é o elo e o mediador entre o particular e o público, entre o indivíduo e a comunidade. (CARVALHO, 2005, p. 135)

O princípio do gênero como ação social tipificada baseada em situações sociais recorrentes, apresentado no artigo de Miller (1984), representou um marco teórico no estudo dos gêneros na SR, influenciando outros pesquisadores, como Charles Bazerman e John Swales.

Bazerman (2005) adota a mesma perspectiva de gênero como ação social recorrente. Para o pesquisador, a tipificação é uma característica importante dos gêneros, uma vez que fornece “certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão” (BAZERMAN, 2005, p. 30). Entretanto, Bazerman (2005, p. 32) refuta a definição de gêneros como um conjunto de traços textuais. Para o autor (2005), outros elementos, como o papel dos sujeitos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de compreensão dos gêneros, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades contextuais são fundamentais para uma compreensão “mais profunda de gêneros” (ibid.), a qual pode ser desenvolvida se considerarmos os gêneros como

[...] *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usadas por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem

para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, p. 32) (Grifos do autor)

Tanto para Miller (1984, p. 165) quanto para Bazerman (2005, p. 32), a compreensão do gênero, na perspectiva da SR, possibilita não apenas o entendimento da situação em que este ocorre, como também a ação ou reação de seus usuários conforme as normas e convenções sociais que regularizam determinada comunidade. Desse modo, é possível afirmar que ambos os teóricos adotam uma concepção de gênero com foco na ação que o discurso é capaz de realizar na vida de seus usuários em uma comunidade específica.

Bazerman (2005, p. 33) também caracteriza o modo como os gêneros se configuram e funcionam em atividades mais amplas, com vistas a entender a circulação dos discursos. Para isso, propõe três conceitos: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. O conjunto de gêneros é definido pelo autor (BAZERMAN, 2005, p. 33) como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa em determinado papel tende a produzir.” Um sistema de gêneros são “os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada”, bem como “as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.” (ibid., p. 33-34). Por fim, um sistema de atividades pode ser identificado, segundo Bazerman (ibid.), por meio da definição do sistema de gêneros no qual as pessoas estão envolvidas. Quando se define o sistema de gêneros por meio do qual as pessoas interagem, é possível perceber também um enquadramento que “organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações”, que determina o que as pessoas fazem e como os textos ajudam-nas a fazê-lo (ibid.).

Para ilustrarmos a relação entre esses três conceitos, podemos pensar no conjunto de gêneros em que um jornalista de uma revista pedagógica, como a *Nova Escola*, por exemplo, se inscreve para produzir seus textos (notícia, reportagem, editorial, etc.). Também podemos pensar no conjunto de gêneros no qual os leitores dessa revista podem inscrever-se como participantes para produzir textos (*emails* para o editor, sugerindo matérias ou tirando alguma dúvida em relação a alguma matéria previamente publicada, cartas do leitor, elogiando algum assunto tratado pela revista e/ou comentários virtuais via redes sociais, recomendando a matéria lida para colegas/amigos, etc.). Esses dois conjuntos de gêneros compõem um sistema de gêneros relativo ao campo da imprensa pedagógica, o qual é regido por um sistema de atividades, que organiza as ações das pessoas envolvidas.

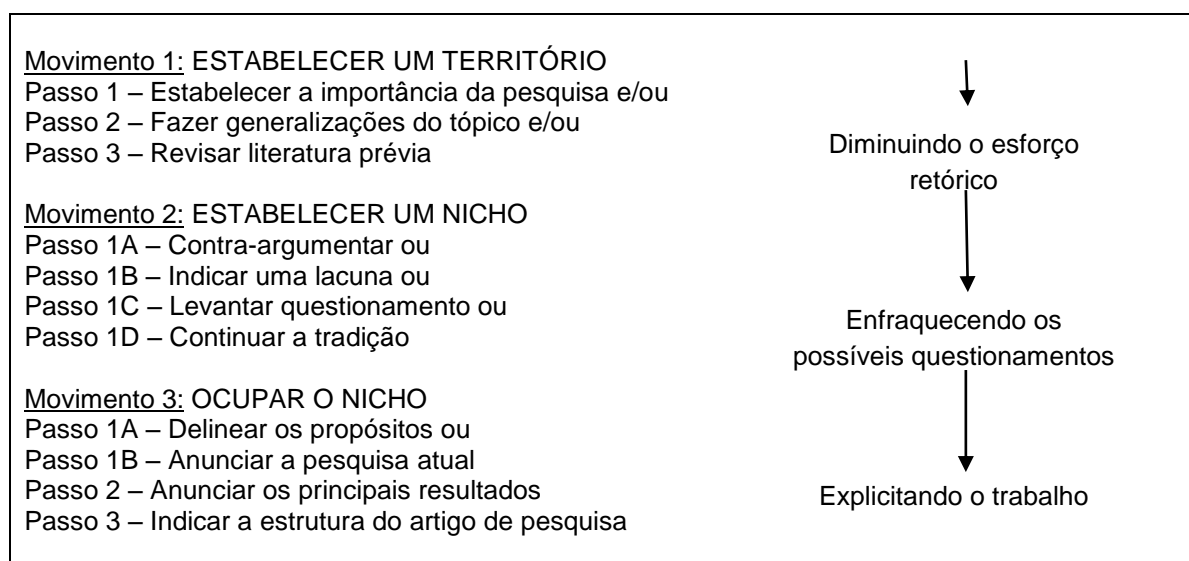
Sob a perspectiva do gênero, é importante, ainda, revisitar os trabalhos desenvolvidos por John Swales, cujo modelo de análise de gêneros tem contribuído para o estudo dos gêneros mais diretamente, e, mais indiretamente, para a análise do discurso e para a LA (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 129). Sua abordagem para a análise de gêneros (SWALES, 1990; 2004) apresenta importantes contribuições para a compreensão dos papéis que os gêneros desempenham em determinados contextos, com foco na relação entre texto e contexto. Na presente pesquisa, os postulados de Swales são relevantes, principalmente, por possibilitarem relacionar, de modo mais consistente, texto e contexto. Desse modo, o enfoque dado ao gênero reportagem didática e aos movimentos retóricos que o constituem são considerados a partir do seu contexto de produção e circulação na NEO.

Na obra “Genre Analysis: English in academic and research settings”, Swales (1990, p. 58) definiu gênero como “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos.” O autor postulou que o propósito comunicativo seria, originalmente, um critério privilegiado para a definição do gênero, o qual modelaria “a estrutura esquemática do discurso e influencia[ria] e restringe[ria] as escolhas do conteúdo e estilo” (ibid., p. 58). Essa concepção sobre o propósito comunicativo é revista posteriormente em um texto escrito por Swales em coautoria com Askehave (2001). Segundo Askehave e Swales (2001, p. 198), um dos problemas referentes ao critério de propósito comunicativo para a definição de um gênero, conforme inicialmente proposto, reside no fato de que os membros de uma determinada comunidade podem não concordar sempre acerca do propósito de um gênero, não o reconhecendo como tal. Outro problema levantado pelos autores (ibid., p. 199) diz respeito à dificuldade em se identificar o propósito comunicativo de um exemplar de gênero, o qual pode não se apresentar de modo claro, e, inclusive, não ser oficialmente reconhecido pela instituição da qual pertence, embora possa ser identificado por alguns dos seus membros especializados em situações não oficiais. Bhatia (1993, citado por ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 198-199) levantou a possibilidade de membros especializados da comunidade discursiva explorarem intenções particulares dentro dos propósitos socialmente reconhecidos. Um exemplo dessa possibilidade é fornecido por Bhatia (1993) ao ilustrar um caso em que repórteres experientes poderiam ser capazes de insinuar suas próprias concepções políticas por meio de um noticiário aparentemente objetivo.

Para solucionar as limitações geradas pela centralidade do critério do propósito comunicativo para a definição de um gênero, Askehave e Swales (2001, p. 210) propõem que esse critério permaneça “privilegiado”, porém, em um sentido diferente daquele atribuído por Swales no texto de 1990. O propósito comunicativo não seria mais privilegiado pela centralidade, “clareza evidente, nem de fato pelas crenças reportadas pelos usuários de gêneros” (ibid.), mas seria resultado de uma intensa investigação do analista de gêneros, a qual envolveria procedimentos de análise com foco a partir do texto (abordagem tradicional de investigação), que se estende ao seu contexto, ou a partir do contexto, extensiva ao texto (abordagem alternativa, denominada de etnográfica). Esses dois procedimentos enfatizam o dinamismo do gênero na sociedade atual, uma vez que consideram o contexto um elemento imprescindível na análise do gênero. Desse modo, os autores destacam a importância da análise contextual em detrimento de uma análise estritamente linguística quando da definição de um gênero, privilegiando, assim, uma análise do “texto-em-contexto” (ibid., p. 209).

Com essas questões em mente, Swales (1990; 2004) desenvolveu uma abordagem de análise de gêneros com base em sua organização retórica, isto é, no padrão de organização das informações em um texto (HENDGES, 2008, p. 103). De suas pesquisas com base nas regularidades identificadas na análise da seção de introdução de artigos de pesquisa, resultou o modelo amplamente conhecido como CARS (*Create A Research Space*) (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 120), apresentado no Quadro 1. As regularidades identificadas nos textos analisados foram denominadas de movimentos (ou *moves*). O movimento é definido por Swales (2004, p. 228) como “uma unidade discursiva ou retórica que executa uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou oral.” Cada movimento é composto por passos (ou *steps*), entendidos enquanto unidades menores cujos elementos, quando articulados, formam a informação que constitui o movimento (MOTTA-ROTH, 1995, p. 47).

Quadro 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa



Fonte: Swales (1990, p. 141).

A abordagem sobre gêneros formulada por Swales (1990; 2004) tem sido utilizada como ferramenta teórico-metodológica por diferentes pesquisadores para a análise de gêneros. Como exemplos, podemos citar a análise do gênero resenha acadêmica por Motta-Roth (1995), a análise de *abstracts* realizada por Motta-Roth e Hendges (1998), a análise do gênero reportagem no jornal *Diário de Santa Maria* por Moreira e Motta-Roth (2008), a análise do gênero notícia de PC desenvolvida por Motta-Roth e Lovato (2009), a análise de notícia e reportagens por Bonini (2009), e a análise do gênero reportagem didática sobre o ensino de produção textual em Língua Portuguesa na revista *Nova Escola* impressa por Pinton (2012).

O valor do modelo desenvolvido para a análise de gêneros formulado por Swales reside no fato de os gêneros possuírem movimentos retóricos que sinalizam as regularidades que os constituem. Essas regularidades trazem contribuições em termos teóricos, analíticos e pedagógicos, conforme apontado por Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 129), uma vez que possibilitam não apenas analisar o propósito comunicativo inerente aos gêneros, mas também formular princípios pedagógicos para o ensino com base na linguagem em uso.

A investigação das regularidades dos gêneros pode ocorrer também por meio da GSF, uma ferramenta de análise textual originada na terceira tradição teórico-metodológica que compõe a ACG, qual seja, a LSF, sobre a qual discorro na Subseção 2.1.3.

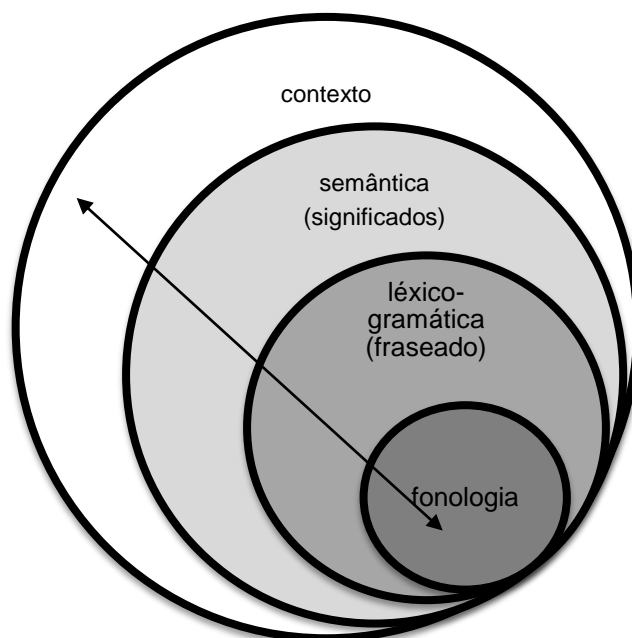
### 2.1.3. Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF é uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, de caráter descritivo e com base no uso linguístico, desenvolvida por Michael Halliday e colaboradores das Universidades de Sydney e Macquarie, na Austrália (GOUVEIA, 2009, p. 14). A descrição, na LSF, não se restringe a uma dimensão extralinguística, tampouco a uma descrição estritamente linguística. De fato, o que a LSF propõe é que se considere não apenas o sistema da língua, mas também a sua função, uma vez que entende que “a forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir” (ibid., p. 15, com base em HALLIDAY, 1970, p. 142). Deriva dessa relação entre sistema e uso da língua a denominação de sistêmico-funcional, que caracteriza e determina a perspectiva de estudos da linguagem que a LSF postula. Por *sistema*, entendem-se os padrões potenciais de uso da linguagem (não prescritivos, portanto), ou, ainda, um conjunto de alternativas, a partir do qual se realizam escolhas para a construção de sentidos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22; 24). Por *funcional*, Halliday (1989, p. 15) alude ao “modo como as pessoas usam a sua linguagem”, *função* sendo tomada, primeiramente, como sinônimo de uso, e, de modo mais amplo, como uma propriedade fundamental da própria linguagem (ibid., p. 17).

A partir dessa perspectiva, denominada de sistêmico-funcional, linguagem é definida como um sistema sociosemiótico estratificado (HALLIDAY, 1989, p. 4; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24), definição esta que, juntamente com o caráter ideológico inerente à linguagem (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99), embasa o presente estudo. A perspectiva sistêmica sobre a linguagem, diferentemente de estudos com foco na estrutura da língua (centrados na ordem sintagmática dos elementos da língua), está construída sobre um eixo diferente, o do paradigma, e, portanto, conforme já mencionado, assentado na *escolha* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23-24). Por essa razão, a linguagem, na concepção da LSF, não pode ser reduzida a um inventário de formas linguísticas. Antes, linguagem deve ser entendida enquanto uma rede constituída por conjuntos de alternativas, cujas escolhas (não totalmente consciente) estão relacionadas a variáveis do contexto de situação da interlocução. Servimo-nos dessa rede para construir significados, fazer

coisas no mundo (FUZER; CABRAL, 2010, p. 9). Além de sistema, a linguagem é entendida como semiótica porque ela é um dos sistemas de significados que constitui a cultura humana (HALLIDAY, 1989, p. 4). É também social, de acordo com Halliday (1989), em dois sentidos: primeiro, porque faz parte da cultura humana, como um sistema de significados; segundo, porque há uma relação intrínseca entre linguagem e estrutura social (esta última entendida como um aspecto do sistema social). Por fim, a estratificação da linguagem tem relação com a observação que Halliday (2004, p. 24) faz do sistema da linguagem. De acordo com o teórico (ibid.), a linguagem apresenta diferentes níveis, ou estratos, organizados a partir do estrato mais básico, referente à expressão da linguagem, a saber, a fonética e a fonologia. Em um segundo estrato, está a léxico-gramática (cujo foco está na oração). Um terceiro estrato refere-se à semântica (sistema de significados). O quarto estrato está relacionado ao contexto, nível mais externo do sistema da linguagem, conforme pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 - Linguagem como sistema de estratos



Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 10, com base em HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 25).

A relação entre esses estratos, conforme sugere a direção da seta, é dialética. O sistema de significados, representado pelo estrato da semântica, é realizado pelo sistema da léxico-gramática. Este, por sua vez, é realizado pelos sistemas de



sonoridade e de grafia, representados pelo estrato da fonologia. A relação interdependente de todos esses sistemas é influenciada pelo contexto, que envolve o uso da linguagem em eventos situados.

Além da concepção de linguagem como um sistema sociossemiótico estratificado, à qual a ACG acrescenta o viés sócio-histórico e ideológico, outras duas concepções da LSF contribuem para esta pesquisa. São elas a concepção de texto e a concepção de contexto.

Na perspectiva da LSF, texto é “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 3). Em sentido mais estrito, texto é entendido enquanto a instanciação do sistema de linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26), sistema<sup>15</sup> este que atua como um recurso para a construção de significados potenciais, os quais podem ser materializados em forma de texto. Logo, a concepção de texto postulada pela LSF prevê uma relação intrínseca entre texto e sistema, na qual o contexto atua de modo preponderante. Esta relação dialética entre texto e contexto, defendida pela LSF, está em consonância com as perspectivas da ACD e SR, previamente revisadas. O que distinga, talvez, a perspectiva da LSF das demais é o nível de detalhamento referente à descrição do contexto mais imediato em que um texto é instanciado, o qual pode possibilitar uma investigação contextual mais rigorosa.

A noção de contexto é bastante pertinente para a LSF, e, baseado nos trabalhos do antropólogo Bronislaw Malinowski, Halliday (1989, p. 6-7) propõe duas dimensões de nível contextual, a saber: o Contexto de Situação e o Contexto de Cultura. O Contexto de Situação, como o próprio nome sugere, diz respeito a um nível mais imediato em que ocorre o uso da linguagem. Em contrapartida, o Contexto de Cultura faz referência a um nível mais amplo. Ambos os contextos “influenciam o texto em sua materialização linguística, o que o caracteriza como dialógico e interativo, uma perspectiva, portanto, sociossemiótica do texto” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 38).

O Contexto de Cultura, segundo Halliday (1989, p. 6), está relacionado não apenas à história cultural dos participantes envolvidos no evento comunicativo, mas

---

<sup>15</sup> Halliday e Matthiessen (2004, p. 26) observam que sistema, neste novo sentido, mais genérico, equivale à totalidade de todos os outros sistemas, mais específicos, que compõem cada estrato constituinte da rede de sistemas mais ampla apresentada na Figura 3.

também à história cultural das práticas em que estão engajados. Já o Contexto de Situação, cuja configuração de significados é materializada em um registro, está relacionado à situação imediata de realização do texto e pode ser descrito em termos de um enquadramento conceitual proposto por Halliday (1989, p. 12), que compreende três variáveis articuladas: Campo, Relações e Modo. O Campo do discurso refere-se à atividade social em questão (o que está acontecendo). Relações diz respeito aos participantes do discurso e aos papéis e relações estabelecidos entre eles. Por fim, a variável Modo diz respeito ao papel desempenhado pela linguagem em determinada interação (como o canal – gráfico ou fônico, e o meio – falado ou escrito).

Motta-Roth e Heberle (2005, p. 14-15) explicam a diferença entre Contexto de Situação e Contexto de Cultura. O Contexto de Situação

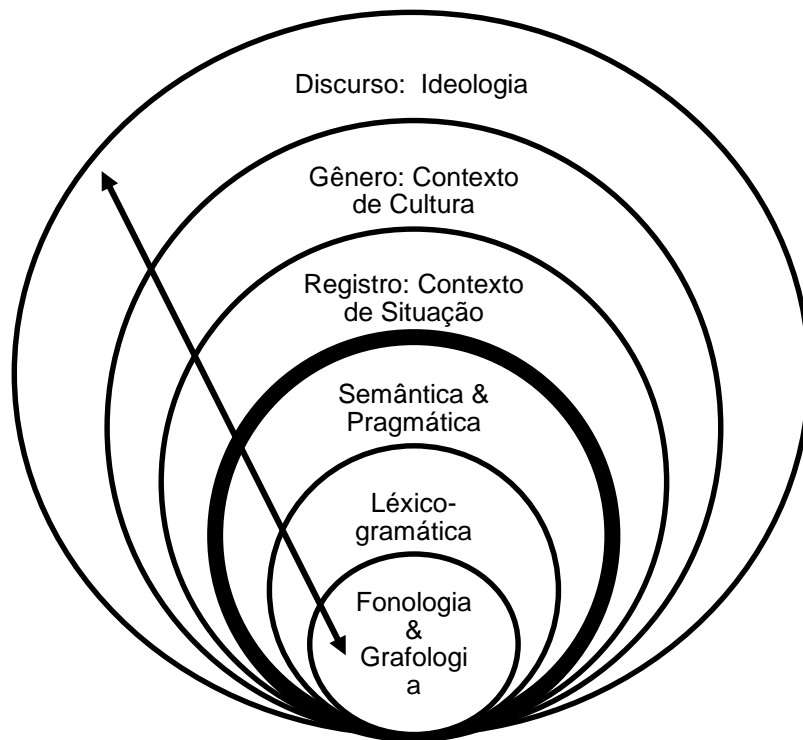
[...] é um sistema de 'relevâncias motivadoras' para o uso da linguagem (Hasan, 1996c, p. 37), de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como 'contexto'. (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 14-15)

Já o Contexto de Cultura é constituído por “um conjunto compartilhado de Contexto de Situação”, que o configura como sistema de experiências com significados compartilhados (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15). As autoras (ibid.) afirmam que a padronização do discurso em termos de atos retóricos, “realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes”, constituem o Contexto de Cultura.

De acordo com Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 34), Jim Martin, um dos teóricos da LSF cujo trabalho tem buscado expandir as noções de Contexto de Cultura e Contexto de Situação, inicialmente propostas por Halliday, associa o conceito de gênero ao Contexto de Cultura. Tal associação fornece, segundo Martin (2009, p. 12), um “modo de se falar holisticamente sobre o propósito social dos textos e os modos nos quais diferentes gêneros organi[zam] recursos diferentes para alcançar seus objetivos”. Desse modo, enquanto gênero está associado ao Contexto de Cultura, registro está associado ao Contexto de Situação.

Tomando por base essa perspectiva contextual e sua influência sobre o contexto de um gênero, Motta-Roth (2008b, p.247, com base em MARTIN, 1992, p. 496, e HENDGES, 2005, p. 6) propõe a Figura 4 como tentativa de representar os diferentes planos, ou estratos, que se articulam num todo significativo.

Figura 4 - Representação da estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Motta-Roth (2008b, p. 247).

A Figura 4 apresenta seis estratos dos planos comunicativos que constituem um sistema linguístico. A linha mais espessa separa-os em dois grandes grupos: o primeiro grupo, constituído pelos estratos mais internos, Fonologia e Grafologia, Léxico-gramática e Semântica e Pragmática, estão em um nível de estrutura composicional e, por essa razão, são a dimensão da linguagem mais diretamente observável (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 4). O segundo grupo é formado pelos demais níveis, Registro (Contexto de Situação), Gênero (Contexto de Cultura) e Discurso (Ideologia). Cada um dos níveis, visualmente representados pelos círculos concêntricos, recontextualiza os círculos anteriores e/ou subsequentes, em uma relação de interdependência. Nessa representação, gênero é constituído a partir de atividades recorrentes em uma cultura (nível mais amplo do que o Contexto de Situação), sendo realizados discursivamente por “elementos linguísticos em

diferentes planos – fonologia/grafologia, léxico-gramática, semântica/pragmática, texto, discurso – que se articulam num todo significativo” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 247).

O gênero, conforme explicita Motta-Roth (2008a, p. 353), é mais amplo que o texto, o qual “realiza uma tarefa em algum contexto (HALLIDAY, 1985; 1989, p. 5) [...], e menos abrangente do que **discurso** – visões particulares formuladas na linguagem em uso (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3)” (grifo da autora). Gêneros, portanto, podem ser descritos como atividades socioculturalmente pertinentes, constituídas discursivamente num dado contexto de situação, atravessados por discursos de ordens diversas (MOTTA-ROTH, 2006, p. 147). Desse modo, é possível observarmos uma relação de interdependência entre os diferentes estratos que constituem o sistema da linguagem e a intrínseca relação estabelecida entre texto e contexto, relação esta priorizada não apenas pela LSF, mas também pelas outras duas tradições já revisadas, a ACD e a SR.

Com referência ao estrato do Registro, representado na Figura 4, a LSF fornece contribuições relativas aos tipos de significados que são construídos simultaneamente quando usamos a linguagem em determinada interação. Esses significados correspondem às metafunções da linguagem, estando relacionados às três variáveis que constituem o Contexto de Situação – Campo, Relações e Modo. Essa relação prevê que, ao usarmos a linguagem, realizamos três tipos de significados simultaneamente, a saber: 1) representamos um conteúdo, dando conta de nossa experiência com o mundo; 2) estabelecemos e mantemos relações sociais uns com os outros; e 3) organizamos, estruturalmente, nossa mensagem. Com base em Motta-Roth e Heberle (2005, p. 17), apresento, no Quadro 2, as três variáveis do Contexto de Situação.

Quadro 2 – Categorias de análise do contexto do site da revista NEO

<b>Categoria semântica</b>	<b>Descrição</b>
1. Campo	Que tipo de ato está sendo executado? Quais são seus objetivos (elogiar, culpar, informar, etc.)? Atividade social
2. Relações	Quais são os papéis exercidos pelos agentes (pai/ mãe, filho, autor e leitor, etc.)? Qual é o grau de controle de um participante sobre o outro? Qual é a natureza da relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/palestrante com a plateia, ou amigo/a interagindo com um/a amigo/a, etc.)? Qual é a distância

	social existente (mínima ou máxima: participantes que interagem frequentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico, etc.)?
3. Modo	Qual é o papel desempenhado pela linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar)? Como ocorre o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico)? Como está configurado o canal da mensagem (gráfico ou fônico) e o sua modalidade (falada – com ou sem contato visual; ou escrita)?

Fonte: Autora (com base em MOTTA-ROTH; HEBERLE (2005, p. 17)).

A investigação das variáveis contextuais auxilia a descrever o contexto de situação de um gênero, ou seja, os elementos mais imediatos que têm impacto sobre o texto, ajudando “a descrever, portanto, o registro de um gênero, isto é, a configuração de elementos léxico-gramaticais convencionalmente usados na realização de uma determinada significação” (MEURER, 2006, p. 168 citado por SCHERER, 2013, p. 86).

Às três variáveis do contexto correspondem três metafunções: ideacional, interpessoal e textual, respectivamente (HALLIDAY, 1989, p. 18-22; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 61). Para descrição e análise desses significados, Halliday desenvolveu a gramática sistêmico-funcional (GSF)<sup>16</sup>. No nível da léxico-gramática, a unidade de análise é a oração, entendida como uma unidade gramatical plurifuncional, já que está organizada de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual (localizados no nível semântico) (FUZER; CABRAL, 2010, p. 21).

O termo metafunções é empregado por Halliday e Matthiessen (2004, p. 30-31) por duas razões. A primeira razão para o uso desse termo deve-se à oposição que seu emprego sugere em relação ao termo funções, tradicionalmente utilizado para significar propósito ou modos de usar a linguagem, não tendo, conforme os autores (2004) relevância para a análise da própria linguagem. A segunda razão consiste na natureza intrínseca entre funcionalidade e linguagem, isto é, os autores (2004, p. 31) sugerem, ao adotar o termo metafunções, que a função é um componente integrante da teoria da linguagem então desenvolvida. A proposição do termo metafunções possibilita que se descrevam as línguas, se observe o modo como elas se estruturam, se organizam com base nesses princípios funcionais que caracterizam a linguagem humana (GOUVEIA, 2009, p. 17). Nesta pesquisa, os recursos para a análise das

<sup>16</sup> A GSF é um projeto em desenvolvimento, tendo início na década de 80 (com sua primeira edição em 1985), sendo revista e ampliada nas décadas seguintes (a segunda edição da gramática é de 1994 e, a terceira, de 2004). Atualmente, está em sua quarta edição (2014, com a participação de MATTHIESSEN).

metafunções da linguagem revelam-se pertinentes, uma vez que possibilitam uma análise textual das reportagens didáticas com mais precisão. Por essa razão, na Subseção 2.1.3.1, reviso brevemente as três metafunções da linguagem.

### *2.1.3.1. As metafunções ideacional, interpessoal e textual*

Nesta subseção, apresento as metafunções ideacional, interpessoal e textual, bem como os recursos léxico-gramaticais por meio dos quais as metafunções são realizadas. Uma vez que o enquadre teórico-metodológico adotado para esta pesquisa é interdisciplinar, essa revisão articula, em alguns pontos, a LSF e a ACD. Enquanto que a primeira formula teórica e analiticamente as metafunções, a última adota a GSF (que as apresenta e descreve) enquanto ferramenta para a análise textual (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 139). Reviso, primeiramente, a metafunção ideacional, seguida da metafunção interpessoal e da metafunção textual.

A metafunção ideacional está relacionada à variável Campo, no nível do Registro, e caracteriza-se, semanticamente, por expressar o conteúdo da experiência (seja ela física ou mental). Esta metafunção subdivide-se em outras duas: experiencial e lógica. Em nível léxico-gramatical, a metafunção ideacional lógica tem como unidade de análise o complexo oracional; já a experiencial é realizada por meio do sistema de transitividade, o qual constrói a experiência por meio da configuração de Processos (sintagma verbal), Participantes (sintagma nominal e adjetival) e Circunstâncias (sintagma adverbial ou preposicional) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 177). Sob o escopo da metafunção ideacional, a oração é concebida como representação (GOUVEIA, 2009).

As orações diferem em relação ao tipo de processo empregado. Com base nisso, Halliday e Matthiessen (2004) apontam seis tipos de orações, as quais são divididas em dois grupos: o grupo de processos principais (mais recorrentes e em maior número no sistema da linguagem) e o grupo de processos secundários, ou intermediários. No primeiro grupo, estão as 1) orações materiais, 2) orações mentais, 3) orações relacionais; no segundo grupo, as 4) orações comportamentais, 5) orações verbais e 6) orações existenciais (ibid., p. 248).

O Quadro 3 apresenta uma sistematização dos seis tipos de orações supracitadas com respectivos exemplos, retirados da coluna de opinião “Humilhar e

ignorar professor pode. Ferir e sufocar, não”<sup>17</sup>, da jornalista e comentarista Eliane Brum, publicado no jornal “El País”, em 11 de maio de 2015, sobre a violência da Polícia Militar do Paraná contra a manifestação de professores do estado do Paraná, no dia 29 de abril de 2015.

Quadro 3 – Representação dos tipos de orações

<b>Tipos de processo</b>	<b>Significados construídos</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Materiais</b>	Relacionam-se com o mundo da experiência material; são orações do ‘fazer e acontecer’; constroem uma mudança no fluxo dos eventos por meio do uso de energia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179)	Ex.: "Eles estão <u>atirando</u> em nós".  Ex.: Que os policiais militares, também eles servidores mal pagos do Estado, <u>façam</u> o serviço sujo.
<b>Mentais</b>	Relacionam-se com o mundo da experiência mental, da própria consciência (ibid., p. 197)	Ex.: Principalmente porque eles <u>acreditam</u> que seus filhos estão a salvo.  Ex.: [...] dos filhos dos “outros” eu <u>sinto</u> pena [...]
<b>Relacionais</b>	Caracterizam e identificam entidades; processos de ‘ser’ e ‘ter’ (ibid, p. 210-211)	Ex.: [...] um professor não <u>era</u> mais um professor.  Ex.: Os coletivos de mídia independente <u>tiveram</u> inegável importância na documentação da história em movimento.
<b>Comportamentais</b>	Relacionam-se a processos de comportamento fisiológico e psicológico (ibid., p. 248)	Ex.: Aí a sociedade <u>grita</u> .  Ex.: Professores <u>desmaiam</u> [...] com as bombas de gás lacrimogêneo [...]
<b>Verbais</b>	Relacionam-se ao processo de dizer (ibid., p. 252)	Ex.: E então homens públicos como Beto Richa <u>declaram</u> , rosto compungido: “Não tem ninguém mais ferido do que eu.”  Ex.: [...] mas o governador Geraldo Alckmin <u>afirmou</u> : “Na realidade, não existe greve de professores”.
<b>Existenciais</b>	Representa que algo existe ou acontece (ibid., p. 256)	Ex.: Ainda <u>houve</u> quem tentasse transformar os professores em “vândalos” [...]  Ex.: Não <u>existe</u> equívoco de inocência nessa versão.

Fonte: Autora (com base em HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004)).

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138\\_436101.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138_436101.html)>. Acesso em: 05 Nov. 2015.

A metafunção ideacional, ou os significados representacionais, nos termos de Fairclough (2003), possibilita a análise não apenas dos tipos de processos escolhidos para compor uma determinada oração, como também dos participantes que figuram nessa oração e das circunstâncias em que ocorre. Representar, como afirma Fairclough (2003, p. 144), pressupõe escolhas, as quais corroboram para a construção de determinada representação (e não outra), a partir de uma gama de possibilidades em potencial. Nesse sentido, não apenas aquilo que é dito tem significado, mas também o que não é dito, uma vez que, ao representarmos alguma entidade, fazemo-lo tendo como pano de fundo uma infinidade de opções em potencial das quais escolhemos algumas em detrimento de muitas outras. Essas escolhas (relativamente conscientes) são influenciadas, conforme já mencionado, pelo Contexto de Situação e pelo Contexto de Cultura, bem como pelos propósitos individuais do enunciador.

Para tentar ilustrar esse princípio, consideremos a oração “Os alunos não são passivos diante do conhecimento”, retirado do segundo *corpus*. Esse enunciado é construído a partir da escolha de certos elementos potenciais que o sistema da língua oferece. No nível mais básico do sistema (Figura 4), o sistema fonológico e grafológico oferece sons, letras e sílabas. No nível subsequente, o sistema léxico-gramatical oferece palavras e combinações de palavras que constroem a oração. No nível semântico, as escolhas realizadas a partir dos dois sistemas anteriores constroem determinados significados. Enquanto essas escolhas priorizam alguns elementos (como “alunos”, “são”, “passivos”, “conhecimento”), uma série de outros elementos deixa de ser selecionada, contribuindo, conseqüentemente, para uma determinada representação de alunos, no caso, Portador do Atributo não-passivo (oração relacional)<sup>18</sup>. Em nível contextual, em relação ao Contexto de Situação, o enunciado é influenciado pelo Campo (ensino de inglês), Relações (autor da reportagem e leitor) e Modo (linguagem constitutiva, canal gráfico, modo escrito). Em relação ao Contexto de Cultura, toma-se o enunciado em questão como parte do gênero reportagem didática, constituído pela padronização do discurso em termos dos “atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15).

---

<sup>18</sup> O marcador de polaridade “não” é melhor explorado na revisão da próxima metafunção, a interpessoal.



Enquanto gênero, a reportagem didática foca em algum objeto do conhecimento cujas explicações não trazem à luz um conhecimento novo, mas, sim, um conhecimento já consolidado, o qual serve de pano de fundo para a oferta de diretrizes e dicas para o leitor (BONINI, 2009, p. 214). Nessa perspectiva, o fato de o referido enunciado ser instanciado por meio do gênero reportagem didática (e não um artigo acadêmico, por exemplo) produz determinados efeitos de sentido, como oferecer ao leitor dicas de como planejar seu fazer pedagógico, em vez de apresentar ao leitor o relato da empreitada investigativa de um pesquisador do campo da LA sobre a questão, por exemplo.

A segunda metafunção referida por Halliday e Matthiessen (2004) é a metafunção interpessoal. Relacionada à variável contextual Relações, essa metafunção representa as interações entre os participantes de um evento comunicativo, as identidades e os papéis que assumem por meio do sistema de Modo e Modalidade. A oração, nesse sistema, é concebida como troca de informações ou troca de bens-e-serviços (GOUVEIA, 2009, p. 35).

A troca de informações também é denominada de proposição (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147) ou, ainda, de modalidade epistêmica (FAIRCLOUGH, 2003, p. 167), em que o valor trocado é a informação, o conhecimento. Tipicamente, a proposição realiza-se por meio de declaração e pergunta. Já a troca de bens-e-serviços é denominada de proposta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147), ou modalidade deôntica (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168), na qual o valor trocado é uma atividade. Realiza-se por meio de oferta e comando. No exemplo “Os alunos não são passivos diante do conhecimento.”, previamente apresentado, tem-se, em nível interpessoal, uma proposição, uma vez que o enunciado realiza a troca de informação, e não de uma oferta ou comando.

A metafunção interpessoal é realizada, léxico-gramaticalmente, por diferentes recursos gramaticais, tais como vocativos, perguntas, marcadores de polaridade, modalidades, marcadores avaliativos, elementos metadiscursivos, dentre outros (FUZER; CABRAL, 2010, p. 106). Esses recursos constituem, discursivamente, a interação entre interlocutores. Fairclough (2003, p. 164), com base em Halliday (1994), destaca duas das categorias gramaticais para análise do significado de

Identificação<sup>19</sup>: a modalidade e a avaliação. Para o autor (ibid., p. 166), por meio da categoria de modalidade, o escritor/falante constrói compromentimentos, atitudes, julgamentos, pontos de vista sobre o que enuncia. Já por meio da avaliação, o escritor/falante avalia o que enuncia a partir das perspectivas do que é desejável ou indesejável. Ambas as categorias são exploradas pelo autor para analisar a construção de identidades em eventos discursivos situados.

Ao considerarmos essas questões na análise do enunciado “Os alunos não são passivos diante do conhecimento.”, podemos fazer algumas considerações em termos de significados interpessoais: 1) o enunciado, conforme já mencionado, é uma proposição, ou seja, realiza uma troca de informação; 2) o modo da proposição é declarativo, o que produz um efeito de sentido diferente do interrogativo, por exemplo; 3) o enunciador constrói um alto comprometimento com sua proposição, uma vez que não emprega recursos explícitos de modalidade (poder, dever, ter de, precisar) ou advérbios (provavelmente, possivelmente, usualmente, às vezes), que poderiam relativizar seu comprometimento com aquilo que é dito; 4) a polaridade negativa, construída pelo advérbio de negação, também contribui para a construção de um enunciador cuja posição assumida parece ser a de autoridade em relação ao seu interlocutor. Considerando-se que a polaridade positiva é muito mais frequente do que a negativa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 143), a escolha do enunciador pela polaridade negativa pode sugerir duas coisas: primeiro, uma contraposição a uma representação de alunos sobre a qual ele discorda; segundo, a construção de uma relação de autoridade em relação ao seu interlocutor, já que o enunciador é alguém capaz de contrapor-se a uma ideia pressuposta de modo categórico, apresentando-a como um fato.

Neste estudo, a metafunção interpessoal é explorada, principalmente, por meio do emprego de estratégias retóricas de reformulação, apresentadas na Subseção 1.2.3. Considerando o gênero reportagem didática na NEO, ao empregar estratégias de reformulação para didatizar informações sobre ensino e aprendizagem de inglês, o jornalista autor das reportagens necessariamente faz escolhas: 1) Que tipo de informação sobre ensino e aprendizagem de inglês merece ser reformulado tendo em vista a audiência pretendida (o professor-leitor)?; 2) Que informações são

---

<sup>19</sup> Embora o significado de Identificação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27) não seja estritamente correlato à metafunção interpessoal hallidayana, Fairclough (ibid.) relaciona-o com esta metafunção, juntamente com outro tipo de significado proposto pelo teórico (ibid.), o acional.

selecionadas para tornar a informação mais clara ou mais enfática?; 3) Que comentários merecem/devem ser feitos sobre essa informação? Ao realizar essas escolhas, o autor do texto tem em mente seu interlocutor, o professor-leitor das reportagens, com o qual deseja construir uma determinada relação. Nessa relação entre escritor e leitor, identidades e papéis sociais são construídos, os quais podem ser investigados com o auxílio de recursos léxico-gramaticais que realizam a metafunção interpessoal.

Por fim, relacionada à variável contextual Modo, a metafunção textual é responsável pela organização da textualização especialmente por meio do sistema temático (VIAN JR.; LOPES-LIMA, 2005, p. 30). Esse sistema é constituído, no nível da oração, pela estrutura Tema e Rema, segundo a qual um Tema figura em primeiro lugar na oração, consistindo no ponto de partida para a mensagem, sempre seguido de um Rema (GOUVEIA, 2009, p. 38). No nível do conteúdo, há um sistema paralelo e inter-relacionado ao primeiro, chamado de Estrutura da Informação, o qual envolve os componentes informação nova e informação dada (FUZER; CABRAL, 2010, p. 129). A oração, nesse sistema, é concebida como mensagem.

Retomamos o exemplo “Os alunos não são passivos diante do conhecimento” para tentar ilustrar, brevemente, a metafunção textual. Na proposição, o sintagma nominal “os alunos” figura, em nível de estrutura temática, como Tema da oração, isto é, ocupa a primeira posição na oração, indicando que é a partir dessa informação que a proposição vai se constituir. Já o restante da oração (“não são passivos diante do conhecimento”) figura como Rema. A metafunção textual é responsável pela organização dos demais significados, ideacional e interpessoal, em um todo coerente.

Na próxima Seção, apresento a popularização da ciência enquanto um processo social.

## 2.2. O PROCESSO DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Nesta Seção, apresento a popularização da ciência a partir dos trabalhos do GT-LABLER sobre a questão, mais especificamente, de trabalhos resultantes dos dois projetos de popularização da ciência, referidos na Introdução deste estudo, bem como da literatura de referência sobre o assunto.

Em termos gerais, a popularização da ciência (doravante PC) pode ser definida como um processo social e discursivo de produção, distribuição e consumo de textos

sobre novas pesquisas produzidas em campos especializados de produção do conhecimento direcionadas a um público leitor não especialista (MOTTA-ROTH, 2010b, p. 161). Enquanto tal, a PC tem por base um processo de recontextualização do discurso da ciência, produzido em laboratórios e centros de pesquisa (contexto primário de produção do discurso), para o contexto da mídia de massa (contexto intermediário de recontextualização do discurso) (MOTTA-ROTH, 2009). Os participantes da prática social de PC são o cientista, o jornalista e o leitor não especialista. A PC cumpre uma função de pedagogização da ciência, uma vez que recontextualiza o discurso sobre ciência, lançando mão de recursos linguísticos e discursivos que visam a explicá-lo. Textos de PC são, portanto, “textos sobre ciência, produzidos por cientistas ou jornalistas científicos, publicados em revistas, jornais ou redes de TV, tendo em mente uma audiência formada por não especialistas.” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 514).

Nas próximas Subseções, busco detalhar o processo de PC. Para isso, na Subseção 2.2.1., apresento o princípio de recontextualização do discurso, inerente ao processo de PC. Na Subseção 2.2.2., apresento o gênero reportagem didática como um dos gêneros que materializam o processo de PC. Por fim, na Subseção 2.2.3., reviso as estratégias linguísticas de reformulação e exemplificação (HYLAND, 2007; GERHARDT, 2011), empregadas para didatizar o conhecimento sobre ciência.

### **2.2.1. Recontextualização e o processo de PC**

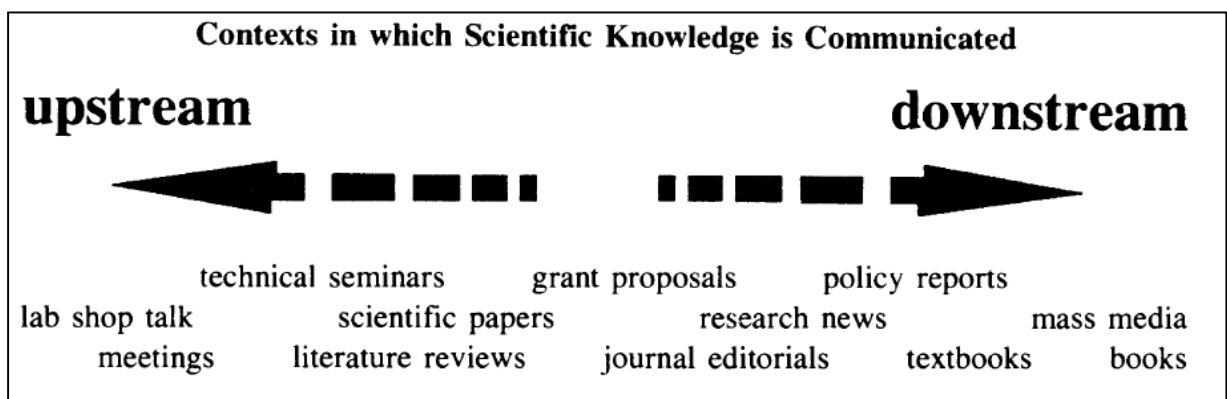
Neste trabalho, adotamos o termo “popularização da ciência” (e não divulgação ou vulgarização<sup>20</sup>), tendo por base uma visão contemporânea do processo de PC que

---

<sup>20</sup> Marcuzzo (2011, p. 13-17), com base em diferentes teóricos, realiza uma distinção entre os termos referentes ao processo de divulgação da ciência para um público não especialista: vulgarização, popularização e divulgação. Vulgarização, segundo a autora, teve origem na França, ainda no século XIX, mas apresentou problemas em relação ao sentido pejorativo que poderia suscitar. Popularização também surgiu na França, na mesma época, talvez com o intuito de propor um termo que não carregasse o sentido pejorativo. No entanto, o termo vulgarização teve amplo uso nas pesquisas e estudos sobre o assunto desenvolvidos no Brasil. Por fim, mais recentemente, o termo divulgação tem sido amplamente utilizado na esfera acadêmica no Brasil. Divulgação da ciência é entendida como uma atividade de disseminação dos conhecimentos produzidos na esfera acadêmica para o exterior, isto é, para uma comunidade de não especialistas (ibid., 2011, p. 13-14). Por outro lado, em países de língua inglesa, o termo popularização é mais utilizado e, diferentemente dos dois outros termos, não trata o conhecimento científico como uma espécie de remédio para o público leitor não especialista, mas antes tem como objetivo colocar a ciência no campo da participação popular, apresentando três objetivos: 1) educacional (voltado à compreensão de princípios e procedimentos científicos por não especialistas; 2) cívico (direcionado à formação da opinião pública quanto aos impactos da ciência sobre as condições de vida); e 3) de mobilização popular (cujo foco recai sobre a possibilidade e a qualidade na participação

questiona a visão tradicional, ainda presente (HILGARTNER, 1990; BEACCO, 2002; MYERS, 2003). A visão tradicional de PC opera uma separação estanque entre “conhecimento genuíno” e “popularização” (HILGARTNER, 1990, p. 524), e pode ser descrita a partir de uma lógica linear de divulgação do conhecimento científico, segundo a qual o conhecimento sobre ciência fluiria da academia para a sociedade, entendida como *tabula rasa* (MYERS, 2003, p. 266-267). A visão contemporânea de PC, diferentemente, parte do pressuposto de que não se podem estabelecer limites precisos entre discursos da ciência e de sua popularização, como se fosse possível determinar com exatidão as fronteiras que separariam as duas instâncias. De acordo com Hilgartner (ibid., p. 528), “popularização é uma questão de grau”, e, por isso, a separação entre *conhecimento genuíno* e popularização é sempre relativa, isto é, “depende de quais critérios se adotam” para determiná-la (foco nos participantes envolvidos, ou nos contextos de comunicação, ou em características textuais), critérios esses que abrem espaço para ambiguidades. Além do mais, textos de PC, na ótica contemporânea, podem servir a diferentes e importantes funções para a própria empreitada científica, como ajudar cientistas a aprenderem sobre outras áreas do conhecimento que não a sua, ou auxiliar pesquisadores iniciantes no entendimento de sua área, ou, ainda, obter o apoio da sociedade (e do governo) para financiar a prática científica (HILGARTNER, 1990, p. 522; MOTTA-ROTH, 2010b, p. 155). Para ilustrar a visão contemporânea de PC, Hilgartner (ibid p., 528) propõe um contínuo entre cientificidade (*upstream*) e popularização (*downstream*) (Figura 5).

Figura 5 - Contextos em que o conhecimento científico é comunicado



Fonte: Hilgartner (1990, p. 528).

---

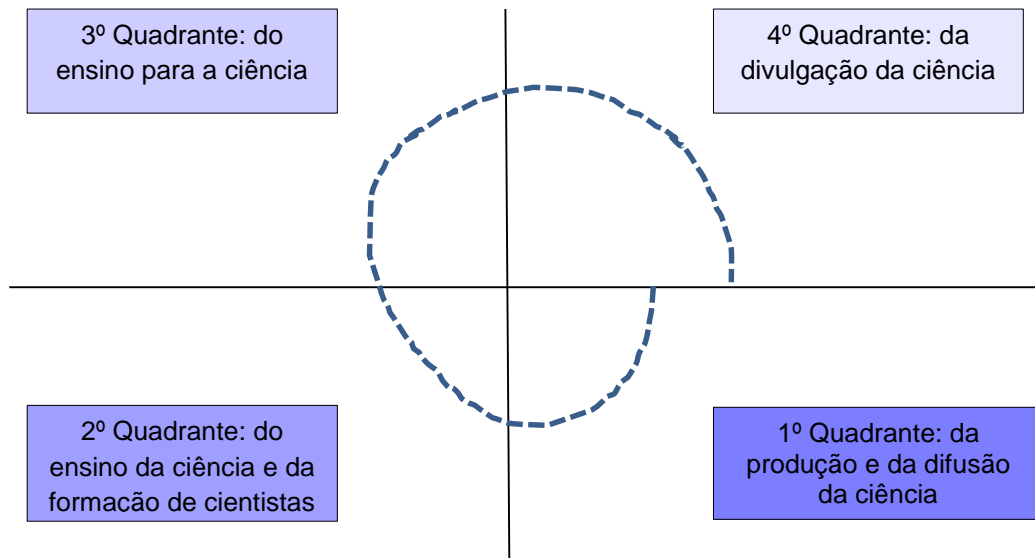
do público em questões que envolvam não só políticas públicas para o fazer científico, mas também aquelas referentes a escolhas relativas às tecnologias produzidas para mediações/intervenções nos processos produtivos e sociais) (ibid., 2011, p. 14-15, com base em ALBAGLI, 1996, p. 397).

A Figura 5 mostra que o processo de PC se constitui em um contínuo entre contextos de maior cientificidade (conversas em laboratório, artigos científicos, etc.) e contextos de maior popularização do conhecimento científico (livros didáticos, mídia de massa, etc.). Nesse contínuo, há uma variedade de gêneros cujo grau de popularização ou de cientificidade é definido contrastivamente, isto é, na comparação de um determinado gênero com relação aos demais, levando em conta seus contextos, participantes, objetivos, etc. (SCHERER, 2013, p. 65). Com base nisso, é possível identificar, nesse contínuo, os dois gêneros que constituem os corpora de estudo desta pesquisa: o artigo acadêmico e a reportagem didática. No artigo acadêmico, o conhecimento é compartilhado entre especialistas por meio de periódicos especializados, orientado, portanto, por um grau de maior cientificidade; já na reportagem didática, pertencente à esfera da mídia, o conhecimento científico é veiculado para uma audiência não especialista, o que ajuda a situá-la no contexto de maior popularização.

Moreira (2012), com base em Vogt (2003) e Motta-Roth (2009), oferece uma representação complementar do processo de PC (Figura 6), a qual ajuda a jogar mais luz ao contínuo entre cientificidade e popularização. De acordo com a autora (ibid., p. 64), com base em Vogt (2003), a representação de PC também pode ser compreendida por meio da metáfora de “espiral da cultura científica”, a qual é constituída por quatro dimensões “que evoluem, ciclicamente, sobre dois eixos, um horizontal, o do tempo, e um vertical, o do espaço” (ibid.), conforme ilustrado na Figura 6.

Na Figura 6, segundo Moreira (2012, p. 64), o ciclo de espiral da cultura científica compreende um retorno ao eixo de partida, embora não um retorno sobre o mesmo ponto inicial. Com esse retorno, ocorre uma ampliação “de conhecimento e de participação [da sociedade] no processo dinâmico da ciência” com a esfera pública. Nessa representação, a linha pontilhada e a gradação de cores sugerem a recontextualização dos discursos científicos entre os quadrantes (ibid., p. 65). Cada quadrante é constituído por diferentes contextos, atores sociais e gêneros, que caracterizam a PC como um contínuo que se estende por contextos de maior cientificidade ou maior popularização (HILGARTNER, 1990).

Figura 6 - Espiral da produção, divulgação e circulação científica



Fonte: Scherer (2013, p. 66, adaptada de VOGT (2003) e MOREIRA (2012)).

O Quadro 4, proposto por Scherer (2013, p. 67), com base em Moreira (2012, p. 64-65), apresenta exemplos de contextos, atores sociais e gêneros relativos a cada quadrante da espiral de PC. A identificação desses elementos é relevante na medida em que joga mais luz à localização dos gêneros discursivos desta pesquisa no contínuo de cientificidade/popularização.

Quadro 4 - Contextos, atores sociais e gêneros de cada quadrante da espiral de produção, divulgação e circulação científica

Quadrante	Contextos	Atores sociais	Gêneros	
1º	Produção e difusão da ciência	Centros de pesquisa, cursos de pós-graduação	Cientistas em centros de pesquisa, órgãos governamentais, etc.	Projetos de pesquisa, relatórios, artigos acadêmicos, dissertações, teses, etc.
2º	Ensino da ciência e formação de cientistas	Instituições de ensino básico e superior/graduação	Professores, alunos, cientistas, etc.	Projetos de estudo, relatórios, seminários, pôster, comunicação, etc.
3º	Ensino para a ciência	Museus, escolas	Profissionais que atuam em museus e feiras de ciência, professores, estudantes, etc.	Vídeos, comunicações orais, pôster, etc.
4º	Popularização da ciência	Mídia de massa (telejornais, revistas, páginas virtuais)	Jornalistas, editores, editores de páginas virtuais, cientistas, sociedade mais ampla	Notícias, reportagens, páginas virtuais, etc.

Fonte: Autora (adaptado de SCHERER, 2013, p. 67, com base em MOREIRA, 2012).

A relação entre a espiral da cultura científica (MOREIRA, 2012, com base em VOGT, 2003 e MOTTA-ROTH, 2009) e o contínuo de cientificidade/popularização (HILGARNTER, 1990) é fundada no cruzamento de uma multiplicidade de vozes e gêneros que possibilita “a promoção, em diferentes graus de debates, a explicação de novos conceitos e a avaliação do significado de novas pesquisas para a sociedade” (MOREIRA, 2012, p. 67). Nesse cruzamento, o processo de recontextualização do discurso ganha destaque. Termo originalmente proposto pelo sociólogo Basil Bernstein, quando do estudo do discurso pedagógico, o conceito de recontextualização é apropriado por Motta-Roth (2009; 2010b) para explicar o modo como ocorre o processo de PC. A recontextualização do discurso envolve, segundo Motta-Roth (2010b, p. 162, com base em BERNSTEIN, 1996, p. 32), a transposição de textos de um contexto primário de produção do discurso (o laboratório, o centro de pesquisa) para um contexto secundário de reprodução (a sociedade mais ampla) por meio de um contexto intermediário de recontextualização. A autora (2010b, p. 162) esclarece que, enquanto nos estudos de Bernstein o contexto recontextualizador é a escola, instituição que realoca o discurso científico, fazendo adaptações de ordem linguístico-discursiva para que este possa ser consumido, nas pesquisas do GT-LABLER sobre o processo de PC, o contexto de recontextualização é expandido para a mídia. Sob essa perspectiva, a mídia de massa tem desempenhado a função de recontextualizar e popularizar a ciência para uma audiência mais ampla. Neste estudo, o contexto primário de produção do discurso é representado pelo gênero artigo acadêmico ao passo que o contexto intermediário de recontextualização do discurso, pela reportagem didática.

No processo de recontextualização, o conteúdo ideacional da ciência é descontextualizado de seu contexto primário de produção e recontextualizado em um contexto secundário de realocação do discurso. Esse processo não é entendido como linear, isto é, como um processo de transferência do discurso de um contexto a outro; antes, recontextualização é entendida enquanto um processo que envolve a “apropriação seletiva e ordenamento de outros discursos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 119), que, no processo de PC, envolve um terreno de discursos e práticas que competem entre si (MYERS, 2003, p. 267). Nesse sentido, o processo de recontextualização é constituído por escolhas e adaptações, em nível linguístico e discursivo, para cumprir dado propósito em diferentes contextos. Essas



escolhas e adaptações não obedecem a princípios fixos e pré-dados, mas constituem-se a partir das variáveis do contexto em que estão inseridas, como o Campo (sobre o que se fala, a natureza da ação social que está ocorrendo), as Relações (os participantes envolvidos, seus papéis e as relações estabelecidas entre eles) e o Modo (o papel desempenhado pela linguagem, a organização do texto, seu *status*, sua função no contexto, incluindo canal e modo retórico) (HALLIDAY, 1989, p. 12).

O processo de recontextualização na prática de PC é particularmente influenciado pela relação entre ciência e mídia, discutida por Patrick Charaudeau, pesquisador francês que investiga a midiatização da ciência. Em entrevista à professora Maria Eduarda Giering, coordenadora do grupo de “Popularização da Ciência na Mídia: Perspectivas Linguístico-Discursivas”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Charaudeau fala sobre o discurso de midiatização da ciência, regido pelo “contrato” da mídia (GIERING; CHARAUDEAU, 2012, p. 328). O contrato da mídia, de acordo com o pesquisador (*ibid.*, p. 328-329), é regido por duas lógicas em constante tensão, a da credibilidade e a de captação, definidas por ele nos seguintes termos:

[...] uma visada de *fazer saber*, ou visada da informação propriamente dita, que tende a produzir um objeto de saber segundo uma lógica cívica: informar o cidadão; uma visada de *fazer sentir*, ou visada da captação, que tende a produzir um objeto de consumo segundo uma lógica comercial: captar as massas para sobreviver à concorrência. (CHARAUDEAU, 2010, p. 86) (Ênfase do original)

Segundo Charaudeau (2012, p. 329), é muitas vezes a segunda lógica, a da captação, que se sobressai à primeira. No processo de PC, a lógica de captação pode ser observada na “celebração daquilo que seria resultados temporários de pesquisa científica como fatos certificados” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 640), por exemplo. Essa caracterização do discurso midiático, realizada por Charaudeau (*ibid.*), também pode ser relacionada ao discurso veiculado pela *Nova Escola*. Pinton (2012, p. 82), com base em Ramos (2009), faz alusão ao discurso midiático inerente à revista com base no seu estatuto de artefato da cultura midiática, cujo grande propósito é atrair o público consumidor. Segundo a autora (*ibid.*), o projeto gráfico da revista impressa, bem como as estratégias de convencimento empregadas pelo jornalista-autor nas reportagens didáticas analisadas por ela, são, em grande parte,

responsáveis pelo amplo número de vendas da revista, cumprindo o propósito de atrair o professor leitor para a “banca” (ibid.).

Na mídia de massa, diferentes gêneros discursivos cumprem o propósito de popularização do discurso científico. Alguns desses gêneros têm sido alvo de estudos do GT-LABLER, como a notícia e a reportagem. Conforme mencionado na Introdução deste texto, a reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO constitui um dos *corpora* de análise desta pesquisa. Por essa razão, na Subseção a seguir, apresento uma revisão sobre esse gênero, com base em Bonini (2009) e Pinton (2012).

### 2.2.2. O gênero reportagem didática no processo de PC

Nesta Subseção, reviso estudos sobre o gênero reportagem didática. Embora este estudo tenha dois *corpora*, o artigo acadêmico e a reportagem didática, esta revisão concentra-se apenas sobre o último. A principal razão é o enfoque deste estudo, que busca contribuir para as investigações sobre o processo de PC, que se materializa em gêneros como notícias e reportagens, entre outros, estando vinculado a um projeto de PC da orientadora desta tese (MOTTA-ROTH, 2010a, p. 8), referido na Introdução.

A reportagem didática é um dos gêneros que popularizam a ciência da linguagem na revista *Nova Escola*, focalizando, mais especificamente, os conhecimentos pedagógicos. Bonini (2009, p. 214), ao investigar a organização retórica dos gêneros notícia e reportagem em três diferentes jornais de ampla circulação no país, classificou como reportagem didática o gênero em que há a explicação de conhecimento, com foco em um objeto de conhecimento já estabilizado como “um pano de fundo para guias e dicas” (ibid.). O Quadro 5 mostra a organização retórica do gênero reportagem didática, proposta por Bonini (ibid., p. 215).

Quadro 5 – Organização retórica da reportagem didática.

<b>Partes</b>	<b>Movimentos</b>
Título (e subtítulo)	1. Citar os aspectos mais evidentes (de forma opcional com complementação ou especificação da informação)
Introdução	2. Assinalar um objeto do conhecimento
Desenvolvimento	3. Fornecer um panorama do objeto do conhecimento 4. Fornecer a definição do objeto

	5. Descrever aspectos do objeto 6. Fornecer exemplos de conhecimento aplicado 7. Aconselhar
--	---

Fonte: Bonini (2009, p. 215).

Pinton (2012), com base em Bonini (2009), investigou a organização retórica do gênero reportagem didática sobre o ensino de produção textual em Língua Portuguesa na revista *Nova Escola* impressa. O resultado revelou diferenças em relação à organização retórica de Bonini (ibid.), o que sugere que gêneros não são entidades estanques, mas dinâmicas e fluidas, cuja organização retórica varia de acordo com seu contexto de produção e circulação. A análise de Pinton (ibid.) também revelou uma contradição entre o propósito afirmado pela revista e o que é materializado, linguística e ideologicamente, no gênero reportagem didática (ibid., p. 123). Parte dessa contradição deve-se à análise da organização retórica do gênero em questão, conforme busco detalhar ao longo desta Subseção.

O Quadro 6 mostra a configuração retórica do gênero reportagem didática sobre ensino de Inglês na NEO, tendo por base a representação esquemática identificada por Pinton (2012, p. 71) a partir de um *corpus* constituído de 15 exemplares do gênero reportagem didática sobre o ensino de produção textual em Língua Portuguesa, publicado entre 2006 e 2010.

Quadro 6 Organização retórica do gênero reportagem didática na revista *Nova Escola*

<b>Movimentos</b>	<b>Passos</b>
M1 Apresentar o tema	1A Salientar o tema da reportagem e 1B Explicitar o tema da reportagem e 1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista
M2 Situar o tema	2A Contextualizar o tema da reportagem 2B Detalhar o tema da reportagem
M3 Didatizar o tema	3A Apresentar definições relacionadas ao tema e 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Sugerir atividade pedagógica 3D Relatar a atividade prática 3E Avaliar a atividade prática 3F Sugerir bibliografia*
M4 Avaliar positivamente o tema	4A Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e da prática em sala de aula

Fonte: Autora (adaptado de PINTON (2012, p. 104)).

Segundo Pinton (2012, p. 104), a análise da organização retórica do gênero reportagem didática na revista mostrou que esta é constituída por quatro movimentos,

instanciados por meio de 11 passos. Nesta pesquisa, houve a identificação de um novo passo, totalizando 12 passos para a configuração esquemática do gênero. O movimento 1 (M1) é responsável por apresentar o tema focado pela reportagem. Nesse movimento, Pinton (ibid., p. 104) identifica três passos: 1A – Salientar o tema da reportagem; 1B – Explicitar o tema da reportagem, e 1C – Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista.

O M2 situa o tema ao contextualizá-lo, por meio do passo 2A, e ao detalhar as práticas consideradas inovadoras pela revista, realizado pelo passo 2B. O M3 visa a didatizar o tema para o professor-leitor, e, diferentemente da organização retórica mapeada por Pinton (2012, p. 104), que apresenta cinco passos (3A, 3B, 3C, 3D e 3E), nos exemplares do gênero sobre ensino de inglês, foi identificado um sexto passo (3F). Desse modo, os seis passos constituintes do M3 no *corpus* analisado neste estudo são: 3A – Apresentar definições relacionadas ao tema; 3B – Descrever aspectos relacionados ao tema; 3C – Sugerir atividade pedagógica, por meio do qual a atividade é didatizada, “explicitando-se para o professor o modo pelo qual esta deverá ser realizada em sala de aula” (PINTON, ibid., p. 106); 3D – Relatar a atividade prática, por meio do qual uma atividade é descrita, “explicitando as etapas que foram utilizadas pelo professor em aula” (ibid.); 3E – Avaliar a atividade prática, ação esta realizada por um especialista, pelo jornalista ou pelo próprio professor que a implementou (ibid., p. 107) e, finalmente, 3F – Sugerir bibliografia, por meio do qual o jornalista sugere uma obra bibliográfica que, a princípio, complementa o tema da reportagem.

Por fim, o M4 avalia positivamente o tema tratado pela reportagem, reforçando sua importância na prática da sala de aula. Este Movimento sugere a materialização de um dos propósitos da revista, qual seja, divulgar pesquisas relevantes e atuais para auxiliar a prática pedagógica do professor.

Por meio da configuração esquemática do gênero, seu propósito é manifestado: “subsidiar o professor-leitor, divulgando para ele a teoria e a sua posterior didatização” (PINTON, 2012, p. 110). No entanto, segundo Pinton (ibid., p. 121), tal configuração acaba, contraditoriamente, contribuindo para a manutenção de um *status quo* constituinte da esfera educacional tradicional, caracterizada por atividades e relações de poder bem demarcadas. Com base no entendimento de que gêneros exercem um papel estruturador da cultura (PINTON, 2012, p. 121, com base em MOTTA-ROTH, 2008a), a autora faz uma analogia entre o gênero investigado e a estrutura da escola

tradicional, a qual evidencia determinadas atividades e relações sociais historicamente assimétricas. Seu argumento é de que o gênero “materializa linguisticamente formas de identificar e representar o contexto escolar” a partir da ótica do modelo da escola tradicional (ibid., 121-122). Nesse sentido, a organização retórica do gênero (apresentar, explorar, exemplificar e reforçar o conteúdo didatizado) é semelhante às etapas da aula expositiva na sala de aula tradicional, na qual os atores sociais (professores e alunos) exercem papéis distintos e bem delimitados, cuja relação estabelecida entre eles é de natureza assimétrica (ibid.). De modo análogo, a análise do gênero evidenciou um “reposicionamento dos atores da reportagem didática” (ibid., p. 122), por meio do qual “a revista assumiria a posição da escola, a reportagem didática seria uma espécie de transposição do gênero aula, e o professor-leitor assumiria a posição do aluno” (ibid.).

Uma vez que a reportagem didática é considerada um gênero de PC, é possível ampliar a analogia identificada por Pinton (2012) entre gênero e escola para a concepção de PC, focalizando o papel de pelo menos dois atores sociais envolvidos na reportagem didática: o cientista (ou o professor especialista) e o público leitor (neste caso, o professor de escola). Conforme discutido na Subseção 2.2.1., a visão dominante de ciência está assentada em dois polos dicotômicos: de um lado, o conhecimento puro e genuíno; de outro, o conhecimento distorcido e contaminado por um processo *linear* de popularização (HILGARTNER, 1990; MYERS, 2003). Nessa perspectiva de ciência, o processo de popularização guarda semelhanças com a concepção estruturalista de ensino, identificada por Pinton (2012), na qual o conhecimento seria *transmitido* dos centros de pesquisa e laboratórios para o público. Nesse sentido, as relações sociais e os papéis desempenhados pelos participantes no gênero (o especialista e o professor) são constituídos por diferentes graus de autoridade e de poder envolvidos no processo discursivo e social de PC, e acabam instaurando e legitimando uma divisão social do trabalho. Desse modo, haveria, por um lado, os sujeitos que pensam e produzem o conhecimento (tarefa reservada ao especialista) e, por outro, os que o consomem e/ou o executam (tarefa que caberia ao professor de escola).

Nesta Subseção, busquei apresentar a organização retórica do gênero reportagem didática, responsável por realizar o processo de PC sobre a ciência da linguagem na NEO, bem como apresentar as implicações decorrentes dessa organização para a representação do contexto escolar (PINTON, 2012, p. 123). Para

analisar em que medida e de que modo o discurso da ciência da linguagem sobre ensino e aprendizagem de inglês, identificado no contexto primário de produção do discurso acadêmico (ver Capítulo 3), é recontextualizado nesse gênero, apresento, na Subseção 2.2.3., as estratégias linguísticas de reformulação.

### **2.2.3. A didatização do conhecimento por meio da estratégia linguística de reformulação**

Nesta Subseção, apresento, com base em Hyland (2005a,b; 2007, 2010), Halliday e Mathiessen (2004), e nos trabalhos desenvolvidos pelo GT-LABLER (mais especificamente, PINTON, 2012; GERHARDT, 2011; LOVATO, 2010; MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; GERHARDT; LOVATO, 2008), a reformulação como um recurso linguístico e discursivo empregado pelo autor das reportagens didáticas para recontextualizar os discursos produzidos no âmbito da LA sobre ensino e aprendizagem de inglês. Para este fim, primeiramente apresento a definição de reformulação a partir da perspectiva de estudos do metadiscorso (HYLAND, 2005a, 2007). Em seguida, apresento a taxonomia proposta por Hyland (2007) referente à reformulação. Por fim, apresento as alterações dessa taxonomia, propostas por Gerhardt (2011), que realizou modificações a fim de adequar a taxonomia à análise de seu *corpus* de pesquisa (notícias de PC).

Conforme já discutido, o processo de PC pressupõe recontextualização do discurso de modo a torná-lo mais inteligível para um público não especialista. A recontextualização do discurso pode ocorrer de formas distintas, dentre estas, destaco o uso de metáforas, investigadas por Santos (2010), cujas analogias e comparações de diferentes tipos ajudam o escritor do texto a tornar o conhecimento mais compreensível, aproximando-o do mundo da vida e dos leitores, e a intertextualidade, alvo de pesquisa de Calsamiglia e López Ferrero (2003) e Moirand (2003), e, no GT-LABLER, investigada pelos trabalhos de Lovato (2014), Scherer (2013), e Marcuzzo (2011), por meio da qual o jornalista seleciona e insere as vozes que farão parte de textos de PC, com a finalidade de recontextualizar o discurso da ciência. Especificamente em termos de tornar o conteúdo da ciência mais facilmente compreendido pelo leitor, destaco a estratégia discursiva de reformulação, um dos focos desta investigação, entendida como uma estratégia de didatização dos conhecimentos produzidos em dado campo de pesquisa, conforme investigado por

Gerhardt (2011), em um *corpus* de 60 notícias de PC, parte do projeto guarda-chuva. A didatização é entendida enquanto uma estratégia discursiva à qual o escritor de um texto de PC recorre para melhor interagir com a audiência-alvo, buscando tornar o conhecimento sobre o tema apresentado mais claro. Em termos linguísticos, a didatização do conhecimento pode ser operada por meio da reformulação, uma função discursiva (HYLAND, 2007), abordada neste estudo sob a perspectiva do metadiscorso (HYLAND, 2005a).

Embora metadiscorso seja alvo de vários estudos (HYLAND, 2007; 2005a; VANDE KOPPLE, 1985), sua definição não é consenso entre os pesquisadores da área. De acordo com Hyland (2005a, p. 37), há conflitos e ambiguidades em torno desse termo, já que metadiscorso é entendido como uma “categoria aberta” à qual pesquisadores podem “adicionar novos itens de acordo com as necessidades do contexto” (ibid., p. 27). Em termos conceituais, Hyland (ibid., p. 37) afirma que:

[m]etadiscorso é o termo geral para expressões auto-reflexivas usadas para **negociar significados interacionais** em um texto, auxiliando o escritor (ou falante) a expressar um ponto de vista e **engajar-se com leitores** como membros de uma comunidade específica. (HYLAND, 2005a, p. 37) (Ênfase adicionada)

A definição de metadiscorso remete a uma das metafunções hallidayanas, previamente apresentadas (Subseção 2.1.3.1). Por sua função de “negociar significados interacionais” (HYLAND, 2005a, p. 37) e possibilitar o engajamento entre escritor e leitor, o uso de marcadores metadiscursivos está relacionado à metafunção interpessoal. No entanto, Hyland (ibid., p. 27) esclarece que, embora Halliday não considere o conceito de metadiscorso em seus trabalhos, sua terminologia fornece certa “respeitabilidade teórica à ideia de metadiscorso” (ibid.). Em sua pesquisa sobre reformulações e exemplificações em artigos acadêmicos de diferentes áreas (HYLAND, 2007), cuja taxonomia proposta é utilizada neste estudo, o autor (ibid.) se baseia, entre outros, nos trabalhos de Halliday para formular suas categorias analíticas, mais especificamente, no conceito hallidayano de elaboração (HYLAND, 2007, p. 267). Hyland (ibid.) associa o conceito de elaboração, proposto por Halliday (2004, p. 396), à reformulação. De acordo com Hyland (ibid.), o conceito de elaboração pode ser entendido nos seguintes termos:

Ao contrário dos casos em que uma segunda unidade estende o sentido de uma unidade prévia ao adicionar algo novo, ou qualifica-a por meio da

referência ao tempo, lugar, modo, condição, etc., [na elaboração] a segunda oração não introduz um novo elemento, mas ‘fornece uma caracterização extra de um elemento que já está lá, reafirmando-o, clarificando-o, ou adicionando um atributo descritivo ou comentário’. (HYLAND, 2007, p. 267, com base em HALLIDAY, 1994 [2004, p. 396])

Ao relacionar o conceito de elaboração ao de metadiscorso, Hyland (2007, p. 268) define a reformulação como uma subfunção de uma categoria mais geral, a glosa. Segundo o autor, a glosa está relacionada à busca de esclarecimento do propósito comunicativo do escritor. Mais especificamente sobre reformulação, na perspectiva do metadiscorso, itens que a realizam fornecem informação adicional ao “refrasear, explicar ou elaborar o que foi dito para garantir que o leitor será capaz de recuperar o sentido pretendido pelo escritor” (ibid.). Desse modo, a reformulação é considerada uma função do discurso por meio da qual há uma reelaboração de uma ideia previamente comunicada com a finalidade de facilitar sua compreensão (ibid., p. 269). Esta estratégia discursiva está relacionada, portanto, à tentativa de o escritor construir determinados sentidos ou alcançar efeitos retóricos específicos (ibid.), considerando os entendimentos e valores de uma determinada comunidade discursiva (ibid., p. 268). Para esse fim, o escritor reafirma algo previamente dito, em uma segunda unidade ou segmento de um enunciado, fazendo uso de outras palavras, com o objetivo de apresentar a primeira unidade sob um ponto de vista diferente, reforçando a mensagem (ibid., p. 269), conforme exemplo #1.

#1: Between what Braj Kachru (1988) appropriately calls the Outer Circle, **or the countries where English was brought by colonization,** and the Expanding Circle... (HYLAND, 2007, p. 269) (Ênfase adicionada)

Em #1, a conjunção “or” é empregada para inserir uma reformulação (“the countries where English was brought by colonization”) de um elemento referencial, parte da primeira unidade do enunciado (“Outer Circle”). O efeito retórico construído é o de esclarecer uma informação (neste caso, o conceito de ‘Outer Circle’) que o escritor considera como provavelmente desconhecida do leitor. Por essa razão, recursos metadiscursivos, como a reformulação, estabelecem uma interação entre escritor e leitor, na qual o primeiro busca antecipar, em seu texto, possíveis problemas de compreensão que o segundo poderá ter, buscando saná-los por meio da reformulação.



Embora a reformulação possa ser uma segunda versão de uma proposição, Hyland (ibid., p. 270) chama a atenção para o fato de que isso não significa uma paráfrase em sentido estrito, cujo significado mantém-se idêntico à proposição primeira. De acordo com o autor (ibid.), a reformulação apresenta o que o escritor considera como informação mais relevante da proposição anterior. Essa constatação tem implicações para a análise do segundo *corpus* desta pesquisa, uma vez que, ao mapear as reformulações empregadas pelo jornalista-autor das reportagens, busco identificar que informações (ou significados ideacionais) sobre ensino e aprendizagem de inglês são consideradas mais pertinentes ou potencialmente menos conhecidas do leitor. Tal investigação, conforme já mencionado, busca responder uma das questões desta pesquisa, qual seja, quais *conversações* atualmente em voga no campo da LA sobre ensino e aprendizagem de inglês são recontextualizadas pela NEO. A análise das reformulações também poderá fornecer indícios da audiência da NEO, e do modo como esta é construída discursivamente.

Em busca não apenas de clareza daquilo que é dito, mas também do engajamento do leitor em relação ao que se diz, a reformulação pode ocorrer em dois sentidos. Por um lado, a reformulação pode expandir o significado original de uma proposição primeira, por meio de uma explicação ou de uma implicação. Por outro lado, esse recurso discursivo pode restringir o significado, limitando o escopo de sua interpretação, por meio de uma paráfrase ou de uma especificação (HYLAND, 2007, p. 274).

Na reformulação por expansão, Hyland (2007, p. 274) explica que se retoma uma ideia já apresentada de modo a expandir o sentido com o qual o escritor pretende que ela seja entendida. O que é expandido, então, é a possibilidade do entendimento dessa ideia por parte do leitor, e não a ideia em si (ibid., p. 274). A reformulação por expansão pode ocorrer por meio de duas subcategorias: a explicação ou a implicação.

Na primeira subcategoria, expansão por explicação, o escritor insere explicações adicionais com a finalidade de esclarecimento de um termo técnico ou nomenclatura previamente apresentado ou fornece um termo técnico para um conceito já apresentado. Em termos de escolhas léxico-gramaticais, a expansão por explicação pode ser instanciada por meio dos expoentes linguísticos *isto é, ou seja, conhecido por, chamado de, etc.*, ou, ainda, pelo uso de parênteses ou hifens. O exemplo #2 busca ilustrar essa função, no qual o expoente linguístico “called” introduz

uma reformulação (“the maximum principle of slope difference”) para um conceito apresentado na primeira unidade do enunciado.

#2. Due to the lack of success in using several conventional methods, an unbiased recognition algorithm is proposed based on a novel statistical feature point recognition principle, **called the maximum principle of slope difference**. (HYLAND, 2007, p. 274-5) (Ênfase adicionada)

Na segunda subcategoria, expansão por implicação, o escritor busca apresentar uma conclusão, ou um resumo da informação que julga mais importante de uma unidade anterior (HYLAND, 2007, p. 275). Hyland (ibid., p. 275) afirma que, apesar de os expoentes linguísticos que tipicamente realizam essa função (“In other words”; “It means that”) sugerirem equivalência entre as unidades, nessa função, a reformulação expande a informação previamente apresentada ao possibilitar que o escritor apresente uma conclusão que pretende que seja capturada pelo leitor. No exemplo #3, Hyland (ibid.) busca ilustrar essa função.

#3. In order to understand the complex decision-making process involved in the organization of written text, a pedagogical theory of L2 writing needs to look beyond the background of ESL writers. **In other words, an alternative theory of L2 writing is needed**. (HYLAND, 2007, p. 275) (Ênfase adicionada)

Em #3, a expansão por implicação é léxico-gramaticalmente realizada por meio dos expoentes linguísticos “In other words”, os quais introduzem uma reformulação baseada em uma conclusão da unidade anterior. Nessa conclusão (“an alternative theory of L2 writing is needed”), o escritor apresenta ao leitor aquilo que ele pretende que seja capturado como mais relevante.

Além da reformulação por expansão, a qual pode ocorrer por meio da explicação e da implicação, a estratégia de reformulação também pode ser realizada por meio da redução. Na reformulação por redução, como o próprio nome sugere, há uma restrição do sentido de algo previamente dito, que reduz o escopo da interpretação. Hyland (2007, p. 275-6) propõe duas subcategorias que podem realizar a reformulação por redução: paráfrase e especificação.

A primeira subcategoria da redução, paráfrase, reafirma uma ideia apresentada fazendo uso de palavras diferentes. Em termos de realizações léxico-gramaticais, a redução por paráfrase é realizada, tipicamente, por “that is”, “in other words”, “put another way” e uso de parênteses. No exemplo #4, Hyland (2007, p. 276) ilustra essa

estratégia. O uso dos parênteses funciona para inserir uma reafirmação da ideia apresentada anteriormente (“12 of the 18”).

#4. 12 of the 18 (67 per cent) crimes were rape and murder, or a combination relating to a sexual encounter. (HYLAND, 2007, p. 276) (Ênfase adicionada)

A segunda subcategoria da redução, qual seja, redução por especificação, funciona, diferentemente da paráfrase, não para reafirmar algo previamente dito, mas para inserir detalhes que são intrínsecos à tese primeira. Neste caso, há o estabelecimento de relação de identificação entre dois trechos do texto: um sintagma de sentido indefinido e um trecho a seguir que restringe seu sentido. “Esse sentido especificado só é recuperável a partir do contexto imediato da pesquisa” (LOVATO, 2010, p. 69). A informação é apresentada de forma mais geral e, então, é reformulada com fins a especificá-la de modo mais preciso, restringindo a interpretação por parte do leitor. O exemplo #5 ilustra essa função:

#5. The British—**or more especially the English**—constitution is founded on the principle that no Briton is to be obedient to a foreign prince... (HYLAND, 2007, p. 276) (Ênfase adicionada)

Em #5, os expoentes linguísticos “or more especially” inserem uma característica específica da informação primeira (“The British”), restringindo o sentido de “The British” para “The English” ao especificar que a constituição (“constitution”) da qual se fala é dos ingleses (e não dos britânicos de modo geral).

Importante acrescentar que a estratégia de reformulação, embora, em sentido estrito sugira equivalência de ideias ( $X = Y$ ), seu emprego raramente realiza essa função. De acordo com Hyland (2007, p. 277), reformular implica em alterar os sentidos construídos em uma proposição primeira ao guiar o leitor em direção às interpretações pretendidas pelo escritor. De acordo com o autor (ibid.), os expoentes linguísticos escolhidos para inserirem a reformulação não expressam equivalência, mas visam a construí-la discursivamente.

O GT-LABLER tem trabalhado com a representação das funções discursivas de reformulação propostas por Hyland (2007) em notícias de PC. Tais funções têm sido empregadas como partes de outras duas taxonomias que têm guiado as pesquisas do grupo, o aposto e a glosa (MOTTA-ROTH, GERHARDT e LOVATO, 2008; GERHARDT, 2011). De acordo com Gerhardt (2011, p. 51),

[...] o aposto é associado à reformulação por expansão pelo fato de que o jornalista insere informações que reorientam o leitor sobre o objeto apresentado anteriormente sob uma perspectiva diferente e, também, faz um aporte de informações novas. Na reformulação por redução, a associação à glosa ocorre por haver restrição do significado em relação ao que foi exposto anteriormente, um estreitamento do escopo de interpretação [...] (GERHARDT, 2011, p. 51)

Em um dos estudos desenvolvidos pelo GT-LABLER, mais especificamente, o estudo desenvolvido por Gerhardt (2011), a taxonomia proposta por Hyland (2007) é adaptada para a análise do *corpus* da autora, uma vez que esta observa imprecisões das categorias originalmente propostas quando dessa análise. As adaptações propostas por Gerhardt (2011) são duas: a primeira está relacionada à reformulação por redução, realizada por meio da paráfrase e da especificação, e a segunda é referente à reformulação por expansão, realizada por meio da implicação.

No primeiro caso, reformulação por redução/paráfrase e redução/especificação, diferentemente de Hyland (2007), Gerhardt (2011, p.52) observa que não há redução nos casos de paráfrase e de especificação no *corpus* por ela analisado, mas uma relação de igualdade. Quando o escritor parafraseia ou especifica uma ideia já apresentada, está, segundo a autora (ibid.), ajustando o foco de modo que o leitor capte a informação necessária para prosseguir a leitura. Por essa razão, Gerhardt (2011, p. 53) sugere que, em vez de redução, essa subcategoria seja denominada de “Delimitação de sentido” (ibid. p. 53). O exemplo #6, proposto pela autora (ibid., p. 52), busca ilustrar esse ajuste:

# 6. [...] the Universe would appear to be infinite, because you would never physically reach its edge - if you travelled far enough in any direction you would end up back where you started, just as if you were circumnavigating the globe (NATURE # 1, § 6). (GERHARDT, 2011, p. 53)

Gerhardt (2011, p. 52) explica que, segundo a taxonomia de Hyland (2007), o exemplo #7 apresenta redução de sentido por meio de uma paráfrase. No entanto, a autora (ibid.) discorda do termo redução, uma vez que, com o emprego de diferentes palavras no segundo segmento, o leitor pode ter uma compreensão melhor do primeiro. Por essa razão, em vez de redução, a relação estabelecida parece ser de igualdade. Além disso, Gerhardt (2011, p. 52-53) interpreta o Exemplo 7 como um ajuste de foco:

[...] quando o jornalista afirma no primeiro segmento que “o universo pareceria infinito porque você nunca alcançaria fisicamente a sua margem” e no segundo retoma a ideia ao parafrasear “– se você viajasse longe o suficiente em qualquer direção você voltaria ao lugar de onde partiu,” há uma relação de ajuste de foco e, quando completa o raciocínio, afirmando “simplesmente como se circum-navegasse o globo”, é estabelecida uma relação de igualdade em termos de significado ao introduzir a ideia da circum-navegação do globo, após a sua definição. (GERHARDT, 2011, p. 52-53)

A segunda adaptação proposta por Gerhardt (2011, p. 53) está relacionada à expansão por implicação, a qual, originalmente, não oferece uma precisão analítica que a diferencie da expansão por explicação. Em vez de apenas introduzir uma conclusão ou um resumo sobre os principais aspectos do segmento anterior (HYLAND, 2007, p.275), Gerhardt (2011, p. 53) entende haver uma relação de antecedência e consequência construída por essa subcategoria, e não propriamente uma reformulação. Com isso em mente, Gerhardt (ibid., p. 54) estabelece critérios para diferenciar as duas subcategorias da expansão: explicação e implicação. Enquanto que na reformulação por expansão/explicação, há informação nova, adicional em relação a um segmento previamente apresentado com a finalidade de explicá-lo, na reformulação expansão/implicação, “a informação é adicional e, necessariamente, precisa estabelecer uma relação de antecedência e consequência e/ou implicação com a sequência anterior” (ibid., p. 54) Para ilustrar essa diferença entre as duas subcategorias, Gerhardt (ibid., p. 53-54) apresenta dois exemplos (#7 e #8).

#7. Steiner believes that new and more precise measurements of the cosmic microwave background to be made by Europe's Planck satellite, which is due to be launched later this year, will help answer the question (NATURE # 1, § 14). (GERHARDT, 2011, p. 53)

#8. The reason: Tooth crowns are genetically determined—and thus reflect an individual's genotype — and are not affected by environmental stress during development (SCIENTIFIC AMERICAN # 8, §6). (GERHARDT, 2011, p. 54)

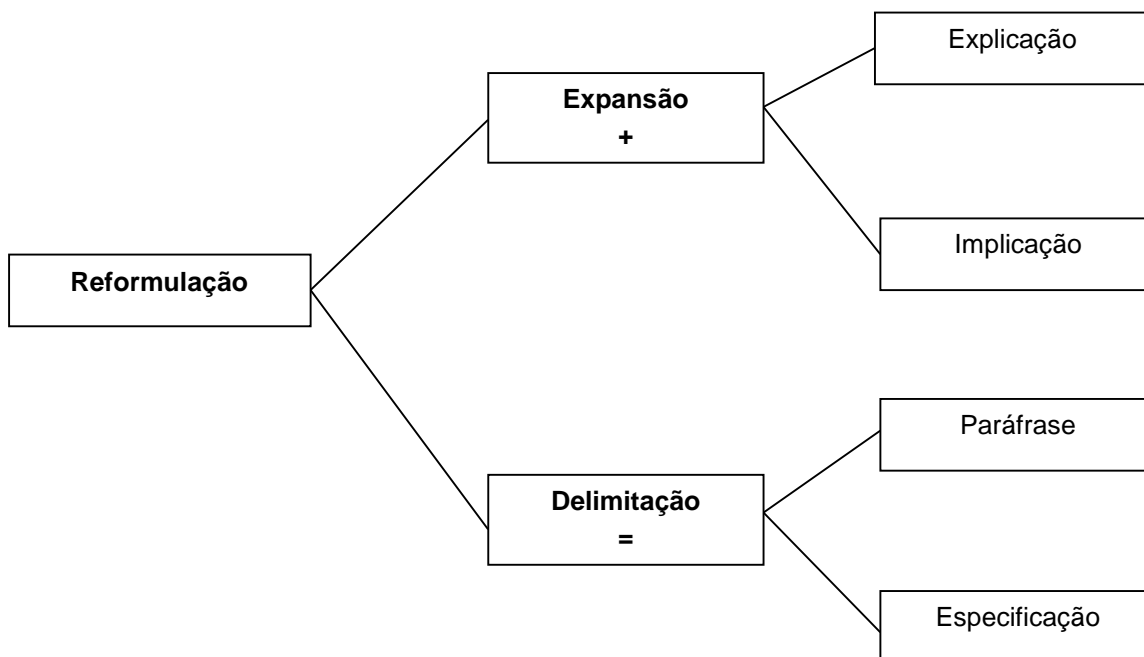
No exemplo #7, a informação do segundo segmento (“which is due to be launched later this year”), em destaque, adiciona informação nova acerca do satélite (mencionado no primeiro segmento). Já no exemplo #8, o que Gerhardt (2011, p. 53) observa é uma relação de sentido construída diferentemente, com base em uma relação de antecedência – consequência, de implicação entre fatos, e não simplesmente de reformulação. Para ela (ibid., p. 54), há inserção de informação

adicional; porém, essa informação adicional relaciona-se com o segmento anterior por meio da relação antecedência-consequência e/ou implicação, não explicando uma ideia anterior:

[...] o escritor afirma que as coroas dos dentes são geneticamente determinadas e, conseqüentemente, refletem o genótipo de um indivíduo e não são afetadas pela pressão ambiental durante seu desenvolvimento. Parece haver uma tentativa do escritor em guiar o leitor à compreensão por meio do **estabelecimento de relações lógicas de sentido entre os fatos** de que (A) as coroas, por serem geneticamente determinadas, (B) refletem o genótipo do indivíduo e (C) não podem ser afetadas por aspectos ambientais durante seu desenvolvimento. (Ênfase adicionada)

Para Gerhardt (2011), essas adaptações ao modelo proposto por Hyland (2007) são necessárias, na medida em que estabelecem critérios mais precisos para a identificação das estratégias de reformulação utilizadas no *corpus* que analisou. Com base nesses ajustes, a autora (2011, p. 54) propõe uma reformulação do esquema taxonômico de Hyland (2007), adotado nesta pesquisa e ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Representação das funções discursivas de reformulação, a partir do modelo proposto por Hyland (2007, p. 274)



Fonte: Gerhardt (2011, p. 54).

As estratégias discursivas de reformulação, apresentadas nesta subseção, são entendidas enquanto recursos linguísticos e discursivos que possibilitam a interface entre três esferas de atividade social: a esfera da ciência, a esfera do jornalismo e a esfera da educação (MOTTA-ROTH, 2010a). Ao recontextualizar o conteúdo ideacional produzido no campo da LA, mais especificamente, o conteúdo ideacional sobre ensino e aprendizagem de inglês, o autor das reportagens didáticas na NEO lança mão dessas estratégias de forma a tentar assegurar a clareza daquilo que enuncia e garantir o engajamento do professor-leitor da revista.

Desse modo, entendemos que a análise dos recursos de reformulação, empregados pelo jornalista, pode ser bastante elucidativa sobre algumas questões relacionadas aos objetivos deste estudo: que estratégias de reformulação são preferencialmente empregadas nas reportagens didáticas da NEO? Que tipo de informação relativa ao ensino de inglês é recontextualizada por meio dessas estratégias? Que relações e identidades são construídas por meio do emprego dessas estratégias? Que representação sobre o campo de ensino e aprendizagem de inglês é construída por meio da análise dessas estratégias?

No próximo Capítulo, as conversações contemporâneas sobre ensino e aprendizagem de inglês, produzidas no contexto primário de produção do discurso da ciência da linguagem.





## **CAPÍTULO 3 CONTEXTO PRIMÁRIO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: MAPEAMENTO DAS CONVERSÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA LINGUÍSTICA APLICADA**

Neste Capítulo, apresento o mapeamento das conversações contemporâneas sobre ensino e aprendizagem de inglês no contexto primário de produção do discurso da área de Linguística Aplicada (LA), subárea de Ensino e Aprendizagem de Inglês. Os resultados da análise apontam três conversações mais recorrentes e intimamente relacionadas:

1. Perspectiva crítica, que caracteriza uma abordagem de ensino e aprendizagem de inglês orientada para a tomada de consciência linguística e sócio-histórica-cultural com vistas a encorajar o desenvolvimento do potencial transformador dos alunos sobre a realidade circundante;
2. Multiletramentos, decorrente do foco no impacto das tecnologias e das diversidades culturais e linguísticas sobre o ensino e aprendizagem de inglês;
3. Gênero discursivo, referenciado como ferramenta e objeto de ensino, capaz de promover o engajamento discursivo em práticas sociais situadas.

Este Capítulo está organizado em duas partes. Primeiramente, apresento o percurso metodológico desenvolvido para esse mapeamento (Seção 3.1). Em seguida, apresento a análise e discussão dos resultados (Seção 3.2).

### **3.1. PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta Seção, apresento o percurso metodológico para a análise do primeiro *corpus* deste estudo. Na Subseção 3.1.1, apresento o universo de análise; na Subseção 3.1.2, apresento os critérios para a seleção do *corpus*; por fim, na Subseção 3.1.3, apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados.

#### **3.1.1. Universo de análise**

Para a delimitação do universo de análise do que denomino de contexto primário de produção do discurso da ciência da linguagem, parto do princípio de que este contexto é constituído por diferentes gêneros, como artigos acadêmicos, projetos de pesquisa, dissertações, teses, livros, seminários, etc., que estão orientados por um

grau de maior cientificidade no contínuo entre ciência e popularização (HILGARTNER, 1990, p. 528) (ver Subseção 2.2.1). Entre esses gêneros, o artigo acadêmico goza de um *status* privilegiado por representar a “narrativa mestre de nosso tempo” (SWALES, 2004, p. 207, citando MONTGOMERY, 1996), constituindo, neste estudo, o *corpus* para a análise das conversações contemporâneas. Segundo Hyland (2010, p. 117), o *status* de “narrativa mestre” é constituído tanto pelo valor atribuído ao processo de revisão por pares enquanto um mecanismo de controle que busca garantir a “transformação de crenças em conhecimento”, quanto pelo prestígio atribuído a esse gênero “que reestrutura os processos de pensamento e pesquisa que ele descreve para estabelecer um discurso para a criação do fato científico” (ibid.).

Com base nisso, delimito como universo de análise periódicos brasileiros de LA, indexados no sistema *Qualis* A1 e A2, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha pelos periódicos teve por base a sua recorrência na plataforma de Periódicos CAPES e no *site* Google Acadêmico. Foram delimitados seis periódicos, os quais foram identificados por uma sigla:

1. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (DEL);
2. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (TLA);
3. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA);
4. *Linguagem em (Dis)Curso* (LDIS);
5. *Calidoscópio* (CAL);
6. *Linguagem & Ensino* (L&E)

Reconheço as limitações em termos de revisão das conversações sobre ensino e aprendizagem de inglês que podem resultar dessa seleção. Ainda assim, acredito que esse recorte seja representativo do que se tem discutido contemporaneamente sobre o ensino e aprendizagem de inglês.

### **3.1.2. Seleção do *corpus***

A delimitação do *corpus* seguiu dois critérios:

1) Conteúdo ideacional: os artigos deveriam reportar pesquisa sobre ensino e aprendizagem de inglês, e deveriam conter os seguintes termos-chave, presentes, necessariamente, no título do artigo, e/ou no resumo, e/ou nas palavras-chave (em português ou inglês): ensino/ aprendizagem de inglês (ou língua inglesa/ estrangeira/ franca/ adicional/ internacional); e/ou ensino/ aprendizagem de línguas;

2) Período de publicação: os textos deveriam ter sido publicados entre 2008 e 2012.

Com os critérios delimitados, cheguei ao número de 49 artigos; desses textos, descartei os artigos que focavam, de modo explícito, no título, resumo e/ou palavras-chave: Educação Infantil (I Ciclo), ensino de português como língua estrangeira, ensino de alemão, e ensino de espanhol.

Após essa nova seleção, restaram 35 artigos focados no tema ensino e aprendizagem de inglês. Para identificação e posterior referência ao longo deste trabalho, os textos receberam um código, o qual é composto pela sigla designada a cada periódico, apresentada na Subseção anterior, um símbolo e um número. O símbolo # foi utilizado para designar o número de cada artigo pertencente a determinado periódico, o qual é representado por um algarismo. Desse modo, CAL#1 deve ser lido como o artigo de número 1, selecionado do periódico *Calidoscópico*, enquanto que DEL#3 designa o artigo de número 3, do periódico *Delta*, por exemplo.

Os textos selecionados para o mapeamento das conversações sobre ensino e aprendizagem de inglês são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Textos constituintes do primeiro *corpus* de pesquisa

Calidoscópico	CAL# 1	OLIVEIRA, A.L.A.M. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. <b>Calidoscópico</b> , v. 10, n. 1, p. 58-64, 2012a.
	CAL# 2	MARTINS, C.B.M.J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. <b>Calidoscópico</b> , v. 10, n. 3, p. 247-255, 2012.
	CAL# 3	TICKS, L.K. Pesquisa colaborativa: reflexões sobre o processo de aprendizagem como prática social de uma professora pré-serviço de inglês. <b>Calidoscópico</b> , v. 9, n. 1, p. 56-66, 2011.
	CAL# 4	EL KADRI, M.S. et al. Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma experiência na formação inicial. <b>Calidoscópico</b> , v. 9, n. 1, p. 41-49, 2011.
	CAL# 5	LEFFA, V. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. <b>Calidoscópico</b> , v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.
	CAL# 6	SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. <b>Calidoscópico</b> , v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
DELTA	DEL# 1	JORDÃO, C.M.; FOGAÇA, F.C. Critical literacy in the English language classroom. <b>D.E.L.T.A.</b> , v. 28, n.1, p. 69-84, 2012.
	DEL# 2	SALOMÃO, A.C.B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. <b>D.E.L.T.A.</b> , v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.
	DEL# 3	FARIAS, E.M.P.; LIMA, P.L.C. Metaphor and foreign language teaching. <b>D.E.L.T.A.</b> , v. 26, n. especial, p. 453-478, 2010.
	DEL# 4	MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. <b>D.E.L.T.A.</b> , v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

Linguagem & Ensino	L&E# 1	EL KADRI, M.S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa 'novos talentos'. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v.15, n.1, p. 181-212, 2012.
	L&E# 2	BORGES, E.F.V.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, 2011.
	L&E# 3	TENUTA, A.M.; OLIVEIRA, A.L.A.M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, 2011.
	L&E# 4	MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, 2009.
	L&E# 5	CARINI, A.; MACAGNAN, M.J.P.; KURTZ, F.D. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v.11, n.2, p.469-485, 2008.
Linguagem em (Dis)curso	LDIS# 1	LEFFA, V.; MARZARI, G. Design da página interativa na perspectiva da semiótica social. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Tubarão, SC, v. 12, n. 2, p. 495-516, 2012.
	LDIS# 2	ANJOS-SANTOS, L.M.; LANFERDINI, P.A.F.; CRISTOVÃO, V.L.L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista Nova Escola. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, 2011.
	LDIS# 3	RICARDO DE CASTRO, S.T. Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em letras: construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 661-681, 2010.
	LDIS# 4	ARAÚJO, A.D. Computadores e ensino de línguas Estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, 2009.
	LDIS# 5	VIAN JR, O. Estrutura potencial de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 387-410, 2009.

<b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</b>	RBLA #1	ALMEIDA, R.L.T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.
	RBLA #2	TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.
	RBLA #3	MICCOLI, L.S.; LIMA, C.V.A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.
	RBLA #4	SCHMITZ, J.R. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): That's the question for Applied Linguistics in a globalized world. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.
	RBLA #5	MEUNIER, F. Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 459-477, 2011.
	RBLA #6	LIMA, N.D.S.; PESSOA, R.R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.
	RBLA #7	MATTOS, A.M.A.; VALÉRIO, K.M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
	RBLA #8	LEFFA, V. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. <b>Rev. Brasileira de Linguística Aplicada</b> , v. 8, n. 1, 2008.

Fonte: Autora.

<b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b>	TLA# 1	OLIVEIRA, A.L.A.M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 51, n. 2, p. 305-317, 2012b.
	TLA# 2	URZEDA-FREITAS, M.T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2012.
	TLA# 3	CAVALLARI, J.S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 51, n. 2, p. 293-304, 2012.
	TLA# 4	MELO, L.C; ANDRADE, K.S.; SILVA, W.R. Trabalho escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua inglesa. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 51, n. 1, p. 51-75, 2012.
	TLA# 5	BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 50, n.1, p. 205-217, 2011.
	TLA# 6	TERRA, M.R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 49, n. 1, p. 69-85, 2010.
	TLA# 7	MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. <b>Trab. Ling. Aplic.</b> , Campinas, v. 47, n. 1, p. 119-129, 2008.

### 3.1.3. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos 35 artigos que compõem o primeiro *corpus* deste estudo foi orientada por uma perspectiva metodológica qualitativa, de base interpretativista (CRESWELL, 1994; MOITA LOPES, 1994), e envolveu duas fases principais. A primeira fase consistiu na leitura dos 35 textos, com o objetivo de mapear o conteúdo tratado. Nessa fase, elaborei tabelas representativas do conteúdo dos artigos, do referencial teórico-metodológico, e dos autores mais citados. Apesar da diversidade de conteúdos tratados pelos textos, dos referenciais teórico-metodológicos e dos autores, nessa primeira fase, foi possível identificar expoentes linguísticos que eram mais recorrentes entre os textos. Tais expoentes foram agrupados, em uma relação de superordenação, em torno de três hiperônimos, os quais foram propostos para nomear as conversações contemporâneas: Perspectiva crítica, Multiletramentos e Gêneros discursivos. Os resultados dessa primeira etapa de análise foram apresentados no texto de qualificação desta tese, em dezembro de 2013.

A segunda fase de análise deu-se após o exame de qualificação, e teve início durante o estágio sanduíche na Universidade da Califórnia, Santa Barbara, sob a orientação do professor Charles Bazerman, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. Essa nova fase de análise foi motivada pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as conversações contemporâneas previamente identificadas. A fase envolveu duas etapas básicas na ACG: análise do texto e análise do contexto. Na etapa de análise do texto, utilizei dois procedimentos principais: identificação de áreas de interesse e focos de pesquisa e identificação dos referenciais teóricos e metodológicos dos artigos. O primeiro procedimento teve por objetivo organizar os dados do *corpus* de modo que eu pudesse esquematizar a organização do campo de ensino e aprendizagem de línguas sugerida pelos dados. Para esse procedimento, as categorias analíticas foram o título dos artigos e os lexemas explícitos que indicavam seus objetivos, localizados na seção de introdução. O segundo procedimento teve por finalidade principal identificar as conversações contemporâneas no *corpus*, as quais já eram sinalizadas por meio do primeiro procedimento. Para isso, busquei analisar as seções dos artigos referentes, principalmente, à metodologia (quando esta constituía o artigo) e ao quadro teórico que embasava o relato. O levantamento de autores citados também contribuiu para a identificação das conversações. Além disso, conforme os procedimentos eram realizados, observei que a apresentação de

conceitos, como o de linguagem, também indicava, mais indiretamente, princípios que eu entendia como constituidores das conversações. Além dos textos do *corpus*, utilizei, para a discussão dos resultados, uma literatura referenciada pelos próprios artigos analisados.

Ainda nessa etapa, utilizei, de modo complementar, princípios metodológicos da Linguística de *Corpus* (SARMENTO, 2009, p. 260), com o objetivo de auxiliar na identificação das áreas de interesse e no mapeamento das conversações. Para isso, fiz uso de uma ferramenta sugerida pelo professor Bazerman, denominada de *AntConc* (versão 3.4.3), um programa de análise linguística, disponível gratuitamente na Internet, com funções similares às do *WordSmith Tool*. Essa ferramenta foi utilizada para auxiliar no refinamento da análise, possibilitando a checagem do levantamento manual dos autores mais citados nos textos, realizado na primeira fase da investigação, bem como a verificação da ocorrência de determinados expoentes linguísticos que pareciam sugerir as conversações. Embora o uso dessa ferramenta pouco tenha contribuído para que eu pudesse determinar a área de interesse e o foco de pesquisa dos textos com mais exatidão, e uma análise manual dos textos tenha sido mais produtiva, seu uso facilitou a localização de determinados expoentes linguísticos, bem como sua recorrência, no *corpus*, quando da análise das conversações.

A segunda etapa de análise teve por objetivo a análise do contexto em que o gênero artigo acadêmico é produzido, e compreendeu o levantamento das variáveis Campo, Relações e Modo, apresentadas na Subseção 2.1.3. Essa investigação possibilitou não apenas a identificação dos elementos mais imediatos que têm impacto sobre o texto, ajudando a descrever o registro do gênero artigo acadêmico, mas também detalhar o contexto primário de produção do discurso, já que possibilitou localizar, com mais consistência, o gênero artigo acadêmico no contínuo de cientificidade/popularização, descrito na Subseção 2.2.1. Os procedimentos de análise orientados para a investigação do contexto de situação dos artigos nos periódicos mencionados foram:

- a) Investigação das variáveis do contexto de situação: Campo (expressão da atividade/ação que está ocorrendo, seus objetivos), Relações (quem são os participantes, que papéis exercem, como se relacionam e qual é a distância social entre eles) e Modo (o papel da linguagem na situação, canal, meio, modalidade) (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 17). Para esse

levantamento, considere a literatura de referência sobre o gênero artigo acadêmico (SWALES, 2004, 1990; HYLAND, 2010, 2008, 2005b; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010b);

- b) Pesquisa documental no *site* dos periódicos selecionados, com foco na seção Políticas Editoriais, mais precisamente, na seção Foco e Escopo.

Na Seção 3.2., apresento a análise do *corpus* e de seu contexto, bem como a discussão dos resultados.

### 3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta Seção, apresento a análise dos dados e discussão dos resultados. Primeiramente, apresento análise do contexto de situação do gênero artigo acadêmico (Subseção 3.2.1). Em seguida, apresento o levantamento das áreas de interesse e dos focos de pesquisa dos 35 artigos que constituem este primeiro *corpus* (Subseção 3.2.2). Por fim, apresento a análise e discussão das conversações mapeadas, as quais perpassam o *corpus* deste estudo: Perspectiva crítica (Subseção 3.2.2.1), Multiletramentos (Subseção 3.2.2.2) e Gêneros discursivos (Subseção 3.2.2.3).

#### 3.2.1. Análise do contexto

Para a análise do contexto de situação do gênero artigo acadêmico, considere a literatura de referência sobre a questão (SWALES, 2004, 1990; HYLAND, 2010, 2008, 2005b; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), bem como a análise dos *sites* dos seis periódicos selecionados (especificamente, a seção Políticas Editoriais, subseção Foco e Escopo). Com base nisso, busquei identificar as informações sobre as três variáveis do contexto de situação: Campo, Relações e Modo. Uma vez que as informações encontradas nos *sites* dos periódicos se revelaram bastante semelhantes no que concerne a essas três variáveis, sintetizo essas informações em um único Quadro (Quadro 8). Tal configuração contextual é relevante, na medida em que ajuda a situar o gênero artigo acadêmico no contínuo estabelecido entre os graus de cientificidade e de popularização (HILGARTNER, 1990, p. 528), fornecendo evidências para compreendê-lo a partir de uma orientação mais científica quando comparado a outros gêneros, como a reportagem didática de PC, por exemplo.



Quadro 8 – Configuração contextual do gênero artigo acadêmico em CAL, DEL, LDIS, L&E, RBLA, TLA

Campo	-Relato de pesquisa sobre linguagem, com foco no ensino e aprendizagem de línguas, mediado pelo processo de avaliação por pares
Relações	-Participantes: escritor, parecerista e leitor -Escritor: especialista (autoridade no assunto), membro mais ou menos experiente da comunidade acadêmica -Parecerista: especialista, membro experiente da comunidade acadêmica cuja função é avaliar, anonimamente, trabalhos submetidos segundo critérios estabelecidos pelo periódico especializado; enquanto leitor, tem uma função constitutiva e ativa no modo como autores constroem seus argumentos (HYLAND, 2005b, p. 176) -Leitor: especialista, membro mais ou menos experiente da comunidade acadêmica; -Hierarquia relativa: escritor especialista manifesta deferência e solidariedade à sua comunidade de pesquisa, a qual exerce considerável poder e influência sobre seu processo de escrita (SWALES, 2004, p. 218; HYLAND, 2005b, p. 176) -Distância social escritor/parecerista e escritor/leitor: máxima (relação institucionalizada pela comunidade disciplinar à qual pertencem na academia)
Modo	-Papel da linguagem: constitutivo - o texto constitui o todo da instância comunicativa, consistindo de escrita persuasiva e modalizada sobre proposições resultantes da pesquisa relatada a fim de gradualmente integrá-las ao saber disciplinar da comunidade acadêmica (HYLAND, 2010, p. 118; 2008, p. 2; SWALES, 2004, p. 218) -Canal: gráfico -Modalidade: predominantemente escrita, composta para ser lida em silêncio -Meio: eletrônico

Fonte: Autora (com base em HYLAND (2010, 2008, 2005b), SWALES (2004, 1990), MOTTA-ROTH; HENDGES (2010)).

Com relação à variável Campo, a natureza da prática social é o relato de pesquisa sobre linguagem, com foco no ensino e aprendizagem de línguas, o qual é submetido a um processo de avaliação por pares, entendido como um “mecanismo de controle para transformar crenças em conhecimento”, que atribui considerável valor ao gênero (HYLAND, 2010, p. 117). Na variável Relações, estão descritos os participantes da interação e as relações entre eles. Os participantes são o escritor, o parecerista e o leitor. Esses participantes são integrantes da comunidade acadêmica e detêm um saber especializado sobre o campo (HYLAND, 2010, p. 118-119; MOTTA-ROTH, 2009, p. 135). Desse modo, tanto o parecerista quanto o leitor têm papel constitutivo e ativo sobre o modo como o escritor desenvolve seus argumentos (HYLAND, 2010, p. 116-117; HYLAND, 2005b, p. 176), já que podem “sempre refutar” as afirmações do escritor (ibid., p. 176). Do escritor são requeridos conhecimento e consideração às convenções da comunidade disciplinar da qual faz parte, construindo um relato crível que envolve, em nível interpessoal, o estabelecimento de solidariedade com o leitor, a avaliação de ideias e o reconhecimento de pontos de

vista alternativos sobre a questão (HYLAND, 2010, p. 117). A distância social entre os participantes é máxima, sendo institucionalizada pelas normas da comunidade disciplinar da qual fazem parte.

A variável Modo descreve o papel da linguagem como constitutivo no contexto de situação do gênero artigo acadêmico, cujo *status* deve-se, principalmente, ao processo de revisão por pares (HYLAND, 2010, p. 117). Nesse contexto, a linguagem torna-se uma forma de “tecnologia” (ibid.), uma vez que é empregada para a apresentação de interpretações e para o posicionamento dos participantes de modos particulares para “estabelecer o conhecimento” (ibid.) O canal é gráfico, a modalidade é escrita e o meio é eletrônico. Além disso, o gênero é considerado persuasivo (HYLAND, 2010, p. 118; SWALES, 2004, p. 218), constituído de argumentação sobre a pesquisa relatada.

### **3.2.2. Análise do texto**

A análise do texto compreendeu dois procedimentos principais: identificação da área de interesse e foco da pesquisa e identificação das conversações contemporâneas. Para identificar a área de interesse e o foco de pesquisa dos artigos, analisei o título e a seção de introdução, com foco no objetivo do texto. Essa análise confirmou a profusão de temas, identificada na primeira fase de investigação. No entanto, observei que os diferentes focos de pesquisa poderiam ser agrupados em quatro principais áreas de interesse: 1) Conceito de linguagem, ensino e aprendizagem, 2) Formação de professores, 3) Normas de conduta e objetos da tradição escolar, e 4) Abordagens pedagógicas, as quais são detalhadas no Quadro 9.

Esclareço que essas áreas de interesse não devem ser entendidas como definitivas e estáveis, mas como gestos interpretativos provisórios e, portanto, não conclusivos nem os únicos possíveis. Já a identificação dos referenciais teórico e metodológico revelou uma variedade de enquadramentos teórico-metodológicos e uma prática de pesquisa baseada na interdisciplinaridade, conforme apresento no Quadro 9.

Quadro 9 – Áreas de interesse, respectivos descritores e levantamento quantitativo dos artigos

Área de interesse	Descritores (Com base em foco de pesquisa e referencial teórico-metodológico)	Exemplar
1. Conceito de linguagem e/ou ensino e aprendizagem de línguas	Textos que focam em linguagem e/ou ensino e aprendizagem de línguas	
	1.1. Discussão sobre <b>linguagem, ensino e aprendizagem como sistemas complexos</b> sob a perspectiva da Teoria da Complexidade/Caos	L&E#2
	1.2. Discussão sobre <b>ensino como um sistema complexo</b> sob a perspectiva da Teoria do Caos	CAL#5
	1.3. Discussão sobre <b>linguagem como gênero do discurso</b> sob a perspectiva da Análise Crítica de Gêneros	DEL#4
	1.4. Discussão em torno do <b>conceito de língua inglesa como <i>lingua franca</i></b> sob uma perspectiva orientada pela LA Crítica	RBLA#4
	<b>Total da área 1</b>	4 (11,4%)
2. Formação de professores	Textos que tratam da formação de professores pré e/ou em serviço	
	2.1. Análise de <b>reflexões</b> <sup>21</sup> de professores pré-serviço e em serviço <b>sobre ensino e aprendizagem como Letramento Crítico e Multiletramentos</b> sob as perspectivas da Pesquisa-ação colaborativa, Novos Letramentos e LA Crítica	CAL#1
	2.2. Análise de <b>reflexões</b> de professores pré-serviço <b>sobre pedagogia como transgressão</b> sob as perspectivas da LA Crítica, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Teoria Racial Crítica	TLA#2
	2.3. Análise de <b>reflexões</b> de uma professora pré-serviço <b>sobre ensino e aprendizagem como processo sócio-histórico-cultural</b> sob as perspectivas da Pesquisa Colaborativa e Sociocultural de aprendizagem	CAL#3
	2.4. Análise de <b>reflexões</b> de professores pré-serviço <b>sobre ensinar e aprender como práticas sócio-histórico-culturais</b> sob as perspectivas Sociocultural e da Linguística Sistemico-Funcional	LDIS#3
	2.5. Análise de <b>reflexões</b> de professores nas etapas pré-serviço e em serviço <b>sobre ensino e aprendizagem na escola pública</b> sob a perspectiva Sociocultural	RBLA#6
	2.6. Análise de <b>representações</b> <sup>22</sup> de professores pré-serviço <b>sobre ensino de Inglês como Língua Internacional</b> sob a perspectiva da Pedagogia Crítica e da LA Crítica	L&E#4
	2.7. Análise de <b>representações</b> de professores pré-serviço <b>sobre escola pública</b> sob a perspectiva Sócio-histórico-cultural	CAL#4

<sup>21</sup> As pesquisas com foco na reflexão configuram-se como estudos de natureza etnográfica e longitudinal.

<sup>22</sup> Nos textos, foram identificadas diferentes terminologias para fazer referência às representações de participantes sobre o processo de ensino e/ou aprendizagem: crenças (TLA#7), representações (LDIS#3), representações sociais (CAL#4) e teorias pessoais (RBLA#6). Barcelos (2001, p. 72), ao fazer uma revisão sobre as metodologias usadas em estudos de crenças na LA, identificou uma profusão terminológica que, a seu ver, sugeria sobretudo um interesse em potencial no assunto. Passados quase 15 anos da publicação do texto de Barcelos, é possível observar que as variações terminológicas permanecem. Neste trabalho, utilizo o termo representações, com base em Magalhães (2009 p. 50), para fazer referência aos diferentes termos identificados nos textos. Representações, de acordo com a autora (ibid.), são “uma cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas e intenções, valores, crenças, ‘verdades’ referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto um sujeito em um contexto particular (...), que, a todo o momento, são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas”.

	2.8. Revisão dos <b>fatores que atuam na construção de representações sobre ensino e/ou aprendizagem de inglês</b> de professores e aprendizes com base em estudos sobre crenças	TLA#7
	2.9. Relato de <b>experiências</b> de professores em serviço e aprendizes sobre ensino e/ou aprendizagem de LE <b>como processo e sistema adaptativo complexo</b> sob a perspectiva da Teoria do Caos	RBLA#3
	2.10. Análise de <b>atividades de ensino de vocabulário em relatórios de estágio</b> de professores pré-serviço sob as perspectivas da Teoria Lexical e da Análise de Conteúdo	TLA#4
	2.11. Análise de <b>material didático tecnológico para o desenvolvimento do letramento digital na formação continuada de professores</b> de escola sob parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e do <i>TESOL Technological Standard Framework</i>	L&E#1
	2.12. Discussão sobre os <b>efeitos da divisão social de tarefa</b> entre pesquisadores e professores de escola	RBLA#8
<b>Total da área 2</b>		<b>12</b> (34,2%)
<b>3. Normas de conduta e objetos culturais da tradição escolar</b>	Textos que tratam de instrumentos que referenciam o trabalho de professores e/ou que são utilizados pelos professores em sala de aula	
	3.1. Discussão sobre <b>políticas governamentais (PCN, OCEM e PNLD) para o ensino de inglês no ensino básico</b>	RBLA#1
	3.2. Análise de <b>concepções de leitura em documentos oficiais</b> sob a perspectiva da Análise do Discurso	TLA#3
	3.3. Análise da <b>concepção de sequência didática em revista pedagógica</b> voltada ao trabalho do professor e distribuída na escola pelo Governo sob a perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo	LDIS#2
	3.4. Análise de <b>atividades de leitura em livro didático do PNLD</b> sob as perspectivas da Pedagogia de Gêneros e do Letramento Crítico	RBLA#2
	3.5. Análise contrastiva da <b>concepção de gêneros textuais em livros didáticos e em livros didáticos do PNLD</b> sob a abordagem dos Gêneros Textuais	TLA#1
	3.6. Análise da <b>adequação aos critérios do PNLD de atividades de produção escrita em livros didáticos</b> sob as perspectivas dos Gêneros Textuais e Novos Letramentos	L&E#3
	3.7. Relato sobre a elaboração de <b>material didático para o ensino de inglês</b> desenvolvido por formadores para o uso de professores de escola pública sob a perspectiva do Letramento Crítico	DEL#1
	3.8. Análise de <b>atividades didáticas de leitura e escrita em websites</b> sob a perspectiva do Letramento Digital	LDIS#4
<b>Total da área 3</b>		<b>8</b> (22,8%)
<b>4. Abordagens pedagógicas</b>	Textos que tratam de aspectos teórico-metodológicos no ensino de inglês e/ou que apresentam propostas de ensino fundamentadas teórico-metodologicamente	
	4.1. Revisão do <b>conceito e metodologias de tradução</b> sob a perspectiva dos Estudos da Tradução	TLA#5
	4.2. Análise da <b>representação de alunos do ensino básico sobre o uso da tradução como atividade pedagógica</b> no ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva da Análise do Discurso	TLA#6
	4.3. Revisão do <b>conceito de cultura</b> como componente curricular para o ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva da LA interdisciplinar (Sociolinguística, Linguística, Sociologia, Teoria da Comunicação, Estudos Culturais)	DEL#2
	4.4. Discussão sobre a <b>metáfora conceitual</b> como conteúdo intercultural capaz de fomentar a aprendizagem de vocabulário sob a perspectiva da Linguística Cognitiva	DEL#3

4.5. Discussão sobre os benefícios e desafios da <b>Linguística de Corpus</b> enquanto instrumento metodológico para a prática de ensino e aprendizagem de línguas	RBLA#5
4.6. Análise das <b>contribuições da página digital interativa</b> para a prática de ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva da Semiótica Social	LDIS#1
4.7. Análise de <b>gênero textual como uma ferramenta pedagógica</b> para o ensino da compreensão textual sob a perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional	LDIS#5
4.8. Apresentação e discussão de uma <b>proposta pedagógica de ensino de LE na escola com vistas à formação da cidadania</b> sob a perspectiva do Letramento e Teoria de Gêneros	CAL#6
4.9. Discussão dos <b>pontos teórico-metodológicos de convergência e divergência entre a Abordagem Comunicativa e o Letramento Crítico</b> e exemplo de atividade pedagógica integrada	RBLA#7
4.10. Relato de <b>proposta didática com uso de tecnologias para o ensino de línguas</b> com base nas perspectivas de Gêneros Textuais, Letramento Digital e Multiletramentos	L&E#5
4.11. Definição do <b>campo CALL</b> ( <i>Computer Assisted Language Learning</i> ) e efeitos para o estudo da linguagem e área de ensino e aprendizagem de línguas	CAL#2
<b>Total da área 4</b>	<b>11</b> (31,4%)

Fonte: Autora.

Uma rápida incursão nos descritores das categorias do Quadro 9 revela a multiplicidade de objetos de investigação e de referenciais teórico-metodológicos adotados, o que sugere a complexidade (MOITA LOPES, 2013, p. 18) inerente ao campo de ensino e aprendizagem de linguagem. Na área de interesse 1, **Conceito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas**, estão reunidos os artigos cujos focos de pesquisa prevaletentes são discussões teoricamente fundamentadas em torno da natureza complexa e dialética da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Na **Formação de professores**, estão os artigos cujo foco está no professor, sendo a maior parte deles voltados à análise de reflexões e representações de professores pré e em serviço sobre sua própria prática pedagógica e/ou sobre ensino e aprendizagem de línguas em geral. A área de interesse 3 concentra artigos cujos enfoques são de duas ordens inter-relacionadas, **Normas de conduta e objetos culturais da tradição escolar**, já que tratam de documentos oficiais, revista pedagógica e material didático. Entendo que tanto os documentos oficiais e a revista pedagógica (neste caso, distribuída pelo Governo Federal em escolas públicas), quanto o livro didático, especialmente o do PNLD, são objetos concretos, tradicionalmente presentes nas escolas e, portanto, legitimados por políticas governamentais, o que contribui para que exerçam uma força potencialmente reguladora do trabalho do professor. Por fim, a área de interesse 4, **Abordagens**

**pedagógicas**, agrupa os textos que têm por foco o relato e/ou discussão em torno de aspectos teórico-metodológicos, bem como relato de propostas de atividades que podem ser implementadas na prática de sala de aula. Nesses textos, predomina uma orientação para a apresentação de implicações pedagógicas decorrentes de processos investigativos que evocam diferentes quadros teórico-metodológicos. Conforme já mencionei, essa divisão é uma forma de tentar organizar os dados, e não pode ser tomada de forma definitiva, já que é preciso considerar que há interseções entre as áreas nos artigos.

Em termos quantitativos, as áreas 2 e 4 concentram o maior número de artigos (12 e 11, respectivamente, de um total de 35), reunindo 65,7% dos 35 textos coletados. Isso sugere um interesse de pesquisa no processo de formação do professor e na inovação<sup>23</sup> de práticas pedagógicas. Com relação aos artigos da área 2, referentes à formação de professor, há um predomínio de pesquisas constituídas por metodologias de natureza etnográfica, o que evidencia uma orientação para o estudo de práticas particulares e situadas, com embasamento sócio-histórico e crítico. Já em relação aos artigos da área 4, abordagens pedagógicas, a análise do Quadro 9 revela uma profusão de focos de pesquisa bem como de quadros teórico-metodológicos que embasam pesquisas por meio das quais são formuladas implicações pedagógicas. A profusão de quadros teórico-metodológicos, nessa categoria, é um indicador da complexidade, dinamicidade e interdisciplinaridade inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, o qual envolve a articulação de diferentes elementos pedagógicos, como conteúdos, atividades pedagógicas e metodologias, que, afetados por contingências sócio-históricas e culturais, demandam estudos sistemáticos e cada vez mais interdisciplinares.

Já os artigos distribuídos nas áreas de interesse 1 e 3 contabilizam 12 textos (quatro e oito, respectivamente), os quais representam 34,2% do total de textos analisados. O foco investigativo está constituído em torno da natureza da linguagem

---

<sup>23</sup> Conceituar inovação no campo dos estudos da linguagem não tem sido uma tarefa fácil, o que pode ser depreendido do relato de Rosângela Hammes Rodrigues (2013, p. 1-2) sobre a dificuldade enfrentada pelos editores para organizar o n. 34 do periódico da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), cujo tema era *Pensar e produzir inovação em Linguística*. Segundo a editora, não houve submissão mínima de artigos sobre a temática, sendo necessária a prorrogação de prazo; mesmo assim, poucos foram os textos enviados, o que sugere ser esse conceito particularmente complexo em nossa área (Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/661/678>>. Acesso em: 08 Out. 2015). Neste estudo, entendo inovação pedagógica como a produção de novos conhecimentos, metodologias e/ou recursos pedagógicos para o ensino de inglês.

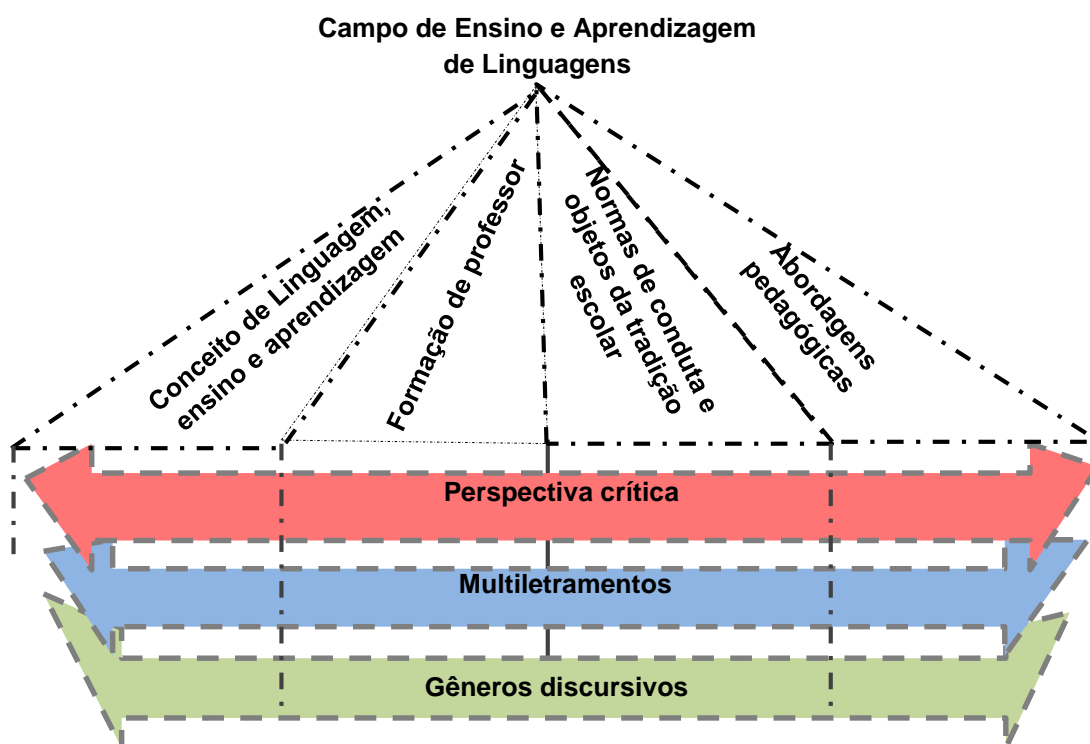
e ensino e aprendizagem (área 1), bem como do modo como documentos oficiais e materiais didáticos estão constituídos (área 3). Quatro artigos da área 1 tratam de discussões sobre linguagem e/ou ensino e aprendizagem de línguas, cujos embasamentos teóricos sugerem dois princípios potencialmente paradigmáticos na concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem. O primeiro deles, que se debruça sobre a natureza da linguagem, está baseado no entendimento dessas práticas como fenômenos complexos, dinâmicos e heterogêneos por natureza. O outro, de ordem política, embasado pelo fato de haver mais falantes não nativos de inglês no mundo, problematiza o estatuto do inglês como uma língua exclusiva de países eminentemente anglófonos e economicamente hegemônicos.

Já na área 3, o lançamento do PNLD que, em 2011, pela primeira vez na história do Programa, incluiu o componente Língua Estrangeira, suscitou interesse de pesquisa em metade dos textos dessa categoria, conforme mostra seu foco de pesquisa. Os quadros teórico-metodológicos, que embasam as análises e discussões dos artigos dessa área de interesse, revelam uma orientação para a linguagem em uso em eventos comunicativos situados por meio da Teoria de Gêneros, bem como para uma perspectiva crítica na análise e no ensino de inglês, conforme sugerem o embasamento dos Estudos do Letramento e do Letramento Crítico.

A identificação do referencial teórico-metodológico dos artigos aponta para a constituição das três conversações contemporâneas: Perspectiva crítica, Multiletramentos e Gêneros discursivos. Em parte dos artigos, o referencial teórico é composto por expoentes linguísticos que explicitamente fazem referência a essas conversações. Como exemplo, cito: Letramento Crítico (CAL#1, RBLA#2, DEL#1, RBLA#7), Linguística Aplicada Crítica (RBLA#4, CAL#1, TLA#2, L&E#4), Multiletramentos (L&E#5; CAL#1), Teoria de Gêneros (DEL#4, RBLA#2, TLA#1). Além desses referenciais teórico-metodológicos, as conversações também puderam ser identificadas por meio da análise de outros referenciais teórico-metodológicos, conforme busco demonstrar ao longo deste Capítulo. Por fim, a identificação das conversações também envolveu, de forma mais indireta, a análise de conceitos, como de linguagem e leitura, por exemplo, os quais possibilitaram identificar princípios inerentes às conversações.

Na Figura 8, tento representar o campo de ensino e aprendizagem de linguagens, constituído pelas quatro áreas de interesse identificadas no *corpus*, as quais são perpassadas pelas três conversações contemporâneas mapeadas.

Figura 8 – Representação do campo de ensino e aprendizagem de linguagem atravessado pelas conversações contemporâneas



Fonte: Autora.

Na Figura 8, as linhas pontilhadas entre as quatro áreas de interesse identificadas sugerem não haver uma separação estanque e definitiva entre elas, uma vez que os textos do *corpus* não mobilizam apenas uma área de interesse exclusivamente. As setas que contêm as conversações contemporâneas, localizadas na base da Figura, também são pontilhadas, indicando aproximações conceituais, e são bidirecionais, sugerindo circularidade dentro do campo, já que, conforme Gee (2001, p. 34), conversações ocorrem *entre* Discursos.

Nas próximas Subseções, apresento e discuto cada uma dessas conversações e busco demonstrar o modo como perpassam o *corpus*.

### 3.2.2.1. Conversações contemporâneas: Perspectiva crítica

Nesta Subseção, apresento a Perspectiva crítica como uma das três conversações identificadas na análise dos 35 artigos. A identificação da Perspectiva crítica como uma conversação contemporânea mobilizada no *corpus* é resultante da



análise do referencial teórico-metodológico dos artigos (apresentados no Quadro 9), da análise de conceitos, como linguagem e leitura, e do levantamento de autores citados. Sua apresentação e discussão envolve uma literatura de referência, apontada pelos próprios artigos. Enquanto conversação, a Perspectiva crítica pode ser entendida como um tema relacionado a valores e modos de pensar a produção do conhecimento em LA, o papel do professor e o processo de ensino e aprendizagem de linguagens.

Para fins de apresentação, inicio esta Subseção com uma breve contextualização do conjunto de princípios teóricos e metodológicos que constituem o que denomino de Perspectiva crítica. Em seguida, apresento e discuto a concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem identificada. Posteriormente, os resultados da análise dos dados com foco na formação de professores são apresentados e discutidos. Por fim, apresento e discuto os resultados da análise com foco na prática pedagógica.

Denomino **Perspectiva crítica** um conjunto de princípios teóricos e metodológicos que fazem referência aos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire no fim da década de 1960, autor mais citado entre os 35 artigos. Dentre os princípios que subjazem a essa conversação, destaco a relação dialética entre conscientização, ação e transformação, que subjaz tanto ao ensino de modo geral quanto à formação de professores. Pedagogicamente, destaco dois princípios subjacentes à prática educativa: o diálogo e os temas geradores.

Paulo Freire é associado a uma pedagogia crítica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; KINCHELOE, 2007), tendo sido um dos pioneiros a sugerir uma abordagem pedagógica crítica ao trabalhar com o ensino de jovens e adultos analfabetos no fim da década de 60 do século passado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 5). Sua obra “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005 [1968]), influenciada por um pensamento de cunho marxista (FREIRE, 2005, p. 41), fundamenta-se no pressuposto de que a educação deve ir além do estudo da materialidade linguística, buscando desenvolver a consciência dos educandos sobre sua condição sócio-histórica e cultural a partir de uma relação dialética entre palavra e mundo.

Segundo a pedagogia crítica, a **transformação** da realidade sócio-histórica, almejada por uma educação comprometida com o combate das desigualdades sociais, requer o conhecimento e a compreensão (conscientização) da própria realidade por parte dos sujeitos (FREIRE, 2005, p. 44):

Quanto mais as massas populares **desvelam a realidade objetiva** e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua **ação transformadora**, tanto mais se **'inserem' nela criticamente**. [...] [N]ão haveria ação humana se não houvesse um realidade objetiva, um mundo como 'não eu' do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um 'projeto', um mais além de si, capaz de **captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la**. (FREIRE, 2005, p. 44) (Ênfase adicionada)

Os pressupostos freireanos para uma pedagogia crítica também são assumidos e defendidos por Fairclough (1992, p. 7):

Assumo que o **desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo** e as **possibilidades para mudá-lo** devem ser o principal objetivo de toda a educação, incluindo a educação linguística [...] (FAIRCLOUGH, 1992, p. 7) (Ênfase adicionada)

Para Fairclough (1992, p. 7), uma abordagem crítica é capaz de pôr em evidência o modo como as convenções e práticas linguísticas “são investidas de relações de poder e de processos ideológicos” (1992, p. 7) dos quais as pessoas, frequentemente, não se dão conta. Nessa perspectiva, não pode haver neutralidade no uso da linguagem, uma vez que esta é uma “parte irredutível da vida social”, dialeticamente relacionada aos elementos que compõem a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2).

Esse movimento dialético também é um elemento constituidor da relação entre **teoria e prática**, duas dimensões que fundamentam a formação do professor e que devem ser indissociáveis. Esse movimento, constante e não pendular, mas espiralado (que pressupõe que o retorno ao eixo é sempre diferente), é possibilitador de uma educação como prática da liberdade, fundada na práxis, “que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77). Mais especificamente sobre a formação docente, esses pressupostos implicam dizer que a teoria tem de ser construída na prática, e não para a prática, em um princípio de ação-reflexão (FREIRE, 1996, p. 39):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da **reflexão crítica sobre a prática**. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode **melhorar a próxima prática**. O próprio **discurso teórico**, necessário à reflexão crítica, **tem de ser** de tal modo **concreto** que se **confunda com a prática**. O seu [do professor] “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39) (Ênfase adicionada)

O movimento dialético entre ação, reflexão e transformação tem implicações pedagógicas, e sugere uma prática de ensino interativa e situada. A interação, relacionada à dimensão interpessoal da prática pedagógica, é realizada pelo diálogo, entendido como um elemento essencial da prática pedagógica (FREIRE, 2005, p. 89). Já o ensino situado pode ser possibilitado por meio de temas geradores, que relaciono à dimensão ideacional. Tendo por base o diálogo, o papel do educador não consiste em *explicar* aos alunos as questões referentes à desigualdade e à opressão para libertá-los de tal situação. Tampouco o papel do aluno estaria limitado a ouvir, passivamente, as explicações de seu professor. Tais papéis implicariam uma assimetria incoerente com a perspectiva proposta. No sentido da pedagogia crítica, ensinar também não é “transferir conhecimento”, mas “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, o ato de fala *transferir* deve ser substituído por outro, qual seja, *dialogar* (FREIRE, 2005, p. 44-45).

O diálogo, em seu sentido amplo e pleno, como o definem Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 64), envolve três pontos constitutivos:

[...] primeiro, **simetria** entre participantes na sua capacidade de contribuir para a discussão, segundo, uma **liberdade** para todos expressarem suas perspectivas particulares, e terceiro, uma orientação simultânea para a aliança e para o desenvolvimento de uma **nova e compartilhada voz** sobre a questão em pauta. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 64) (Ênfase adicionada)

Segundo Freire (2005, p. 89), o **diálogo** é a “essência da educação como prática da liberdade”. Por essa razão, o uso da palavra não deve estar restrito a um grupo de sujeitos apenas, mas deve ser direito de todos. As práticas pedagógicas propostas pelo teórico devem ser dialógicas e conduzir à reflexão, à ação e à transformação. Por essa razão, outros atos de fala ajudam a caracterizar uma pedagogia sob a perspectiva crítica: questionar, problematizar, refletir, os quais têm o potencial de contribuir para o processo de conscientização:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens **transformam** o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar o mundo**, é **modificá-lo**. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta **problematizado** aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles **novo pronunciar**.

Não é no silêncio que os **homens se fazem**, mas **na palavra, no trabalho, na ação-reflexão**. (FREIRE, 2005, p. 90) (Ênfase adicionada)

O segundo princípio que identifico na proposta pedagógica de Paulo Freire, e que relaciono à dimensão ideacional, são os temas geradores, possibilitadores de um ensino situado. Os **temas geradores** são temáticas pertinentes a uma dada comunidade, geradas no pensamento e na prática daqueles que, situados sócio-historicamente, a constituem (FREIRE, 2005, p. 114). O levantamento dos temas geradores por parte do professor e dos alunos, na proposta de Freire, pode ser entendido como de inspiração etnográfica, pois, para o autor, os temas “em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2005, p. 115). Segundo Freire (2005, p. 114), “[i]nvestigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis.” Desse modo, a situacionalidade e a particularidade, cada vez mais presentes em práticas investigativas da LA (MOITA LOPES, 2013, p. 18), são apreendidas dos princípios de Paulo Freire, constituidores de uma Perspectiva crítica.

No *corpus*, o panorama de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas (Quadro 9) é constituído, como já mencionado, por múltiplos referenciais teórico-metodológicos, das quais destaco, primeiramente, aquelas que apresentam o epíteto “crítico” em sua denominação: LA Crítica, Letramento Crítico, Análise Crítica de Gêneros, Pedagogia Crítica. Tais referenciais são considerados constituidores da conversação Perspectiva crítica devido ao foco explícito em questões de poder e desigualdade que o termo “crítico” suscita, conforme pode ser apreendido do “Manifesto pela análise crítica do discurso”, de Fairclough (2003, p. 202-204), ou da introdução de seu livro “Discurso e mudança social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28), ou, ainda, de um texto de Pennycook sobre a LA Crítica (2010, p. 16.1). Outros referenciais teórico-metodológicos, ainda que não apresentem o epíteto “crítico”, também são sinalizadores da Perspectiva crítica, como é o caso da metodologia investigativa denominada de Pesquisa-ação colaborativa, ou Pesquisa colaborativa. Como o próprio nome sugere, essa modalidade de pesquisa fundamenta-se no princípio da colaboração entre pesquisador e participantes, reposicionando-os na prática de pesquisa por meio do diálogo, instanciado nos termos de Freire (2005, p. 89) e de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 64), o qual busca subverter relações de poder tradicionalmente assimétricas.

*Perspectiva crítica e concepção de linguagem, ensino e aprendizagem*

Particularmente em relação à natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de inglês, quadros teórico-metodológicos diferentes mobilizam a Perspectiva crítica, e apresentam convergências em aspectos basilares, conforme tento demonstrar. Paiva e Borges (2011, p. 342) conceituam linguagem como “um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais”. Para as autoras (2011, p. 343), a concepção de linguagem como um sistema complexo concilia diferentes concepções de linguagem: “comportamento adquirido, conjunto de estruturas, sistema de signos, faculdade inata, função cerebral, sistema social de comunicação, discurso, e instrumento de pensamento e de ação”, que ajudam a:

[...] caracterizar o **sistema semiótico complexo da lingua(gem)** como um processo, portanto **algo inacabado**, que experimenta momentos de **estabilidade** e de **instabilidade** e que se constitui de capacidade inata ou faculdade mental; conjunto de regras, funções, princípios e parâmetros; códigos; signos; representações mentais; conexões mentais; espaços mentais; prática social; identidades; instrumentos de comunicação; conjunto de idioletos; contrato social; discurso; produto histórico. Tudo isso permite ao homem viver a sua subjetividade e seu papel social, através da **interação dinâmica de todos esses elementos**. Nesse processo dinâmico e auto-organizativo, a lingua(gem) nos constitui como sujeitos sociais, revela nossas identidades e nos permite refletir e agir na sociedade. (PAIVA; BORGES, 2011, p. 343-344) (Ênfase adicionada)

Considero a articulação de múltiplas visões sobre a linguagem no excerto como um indicativo da Perspectiva crítica, na medida em que ajuda a colocar em evidência o caráter não reducionista da linguagem, que tradicionalmente constituiu algumas teorias linguísticas. O foco sobre a dimensão social inerente à linguagem, a partir da metade do excerto, é ainda mais sintomático dessa complexidade, uma vez que noções como heterogeneidade, multiplicidade e instabilidade parecem ainda mais implicadas nas noções de linguagem como “prática social”, “contrato social”, “discurso” e “produto histórico”, termos que remetem a uso socialmente compartilhado da linguagem por pessoas, em diferentes espaços e tempos, o que pressupõe uma heterogeneidade constitutiva intrínseca. Essa concepção de linguagem é particularmente crítica porque desafia uma visão tradicional de que linguagem é uma

estrutura homogênea, fixa e estável, ainda presente na sociedade<sup>24</sup>, e que tem servido historicamente a determinados interesses de determinados grupos sociais.

A concepção de linguagem como um “sistema semiótico complexo” aberto e adaptativo (PAIVA; BORGES, 2011, p. 343) evidencia a condição de imprevisibilidade, não linearidade e dinamicidade inerentes à linguagem. Larsen-Freeman (1997), autora citada por Paiva e Borges (ibid., p. 341) como “pioneira em tratar a aquisição de segunda língua [...] como um fenômeno complexo”, argumenta que essa concepção de linguagem satisfaz dois critérios básicos dos sistemas complexos: primeiro, a linguagem é constituída por diferentes subsistemas (fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, pragmático)<sup>25</sup>, e, segundo, a relação entre esses subsistemas é de interdependência; logo, a mudança em um subsistema implicará na mudança dos demais (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 149). A não linearidade inerente a essa concepção coloca em xeque a visão tradicional de causa e consequência, pois pressupõe que os efeitos de uma causa podem ser aleatórios e desproporcionais à sua causa inicial (ibid., p. 143). Na perspectiva da complexidade, um elemento fundamental para o entendimento de linguagem como sistema complexo é a dinamicidade, entendida por Larsen-Freeman (ibid., p. 148) como mais do que transformações diacrônicas (dimensão temporal) ou sincrônicas (diferentes formas para dizer a mesma coisa); mas como um fenômeno inerente ao próprio processo de uso da linguagem, por meio do qual a língua é mudada toda vez em que é posta em uso por alguém (ibid., p. 148). Nessa perspectiva, qualquer mudança no sistema da linguagem é sempre “emergente”, isto é, advém do fato de que “a linguagem se desenvolve e se auto-organiza a partir de sua base” (ou dimensão *bottom-up*) (ibid., p. 148-149), instanciada por seu uso em interações sociais localmente situadas.

A dimensão do uso da linguagem é evidenciada nos demais textos do *corpus*, e converge para a visão de linguagem como uma prática social, que tem uma força constitutiva dos sujeitos e de suas formas de estar no mundo. Tal visão também sugere seu potencial de mediação, por meio da qual o sujeito pode tomar consciência

---

<sup>24</sup> Uma evidência da concepção de linguagem como um sistema homogêneo e estático pode ser depreendida da polêmica que se criou em torno de um livro didático de Língua Portuguesa em 2011, mais especificamente, sobre enunciados que ilustravam uma variedade de uso da língua de baixo prestígio social (BARONAS; COX, 2013). A intensidade da polêmica revelou o quanto de incompreensão e intolerância permeia o imaginário social em relação à linguagem.

<sup>25</sup> Entendo que essa inter-relação e interdependência entre os sistemas, proposto por Larsen-Freeman (1997, p. 149), é também sugerida pela concepção de linguagem como um sistema sociosemiótico, apresentada no Capítulo 2, mais especificamente, na Figura 4, Subseção 2.1.3, a qual representa os diferentes subsistemas da linguagem e a interação dialética entre eles.

da sua realidade, o que lhe possibilita agir e, eventualmente, transformar o mundo. Nesse sentido, a dimensão dialética instituída entre linguagem e mundo se revela, já que a linguagem é entendida como “o elemento estruturador” de outros dois elementos que constituem as práticas sociais, quais sejam, as atividades socialmente reconhecidas e os papéis sociais desempenhados pelos participantes das atividades (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370, com base em MOTTA-ROTH, 2006). Assim concebida, a linguagem possibilita “um entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de construção e atribuição de sentido ao mundo, ao que acontece no mundo, ao que vemos e não vemos na realidade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73). Essa visão de construção de sentido implica que o significado nunca é previamente dado, mas é construído nas relações socioculturais e no curso da história, e, portanto, está sujeito a mudanças, já que sua construção é perpassada por conflitos e relações de poder (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73).

A essa concepção de linguagem corresponde uma concepção de ensino e aprendizagem de linguagem sugerida pelos artigos como criticamente orientada. A dimensão social da linguagem demanda uma prática pedagógica pautada na interação, entendida de modo amplo, não apenas entre sujeitos, mas também entre língua e estrutura social, ou entre texto e contexto, de tal modo que o ensino de uma língua possibilite a leitura do mundo por meio da leitura da palavra (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73, com base em FREIRE; MACEDO, 1987; MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370, com base em FREIRE; HORTON, 2003). Desse modo, os textos analisados sugerem que ensinar linguagem é possibilitar a criação de novos sentidos, de posicionamentos axiológicos e de construção de novas identidades, que nunca são estanques (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 72); é ensinar a “analisar discursos” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 374), no sentido de compreender o mundo pela palavra, de refletir sobre ele e de problematizá-lo também; e, como contraponto dessa reflexão, é também ensinar a agir numa determinada língua (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 371).

Na Perspectiva crítica, a problematização do *status quo* é uma condição necessária para a tomada de consciência e potencial transformação. Nesse sentido, entendo que a Perspectiva crítica está presente quando Schmitz (2012) discute o conceito de inglês como língua *franca*<sup>26</sup>, por meio do qual o estatuto da língua inglesa

---

<sup>26</sup> Em artigo recente, Jordão (2014) examinou essa questão, investigando a variação terminológica que envolve o inglês, particularmente, os termos *inglês como língua franca, internacional, adicional* em contraposição a inglês como língua estrangeira. A profusão terminológica sugere estar havendo um

na contemporaneidade e as bases para o seu ensino têm sido problematizados. Por língua *franca*, Schmitz (2012, p. 260) faz referência a uma língua de contato entre falantes cuja primeira língua não é o inglês, sendo uma língua que emerge das interações, logo, altamente heterogênea e “não dependente das normas do falante nativo”. O autor questiona até que ponto o ensino da língua deve continuar atrelado ao modelo do falante nativo quando, na atualidade, a língua inglesa tem servido a um número crescente de falantes não nativos, os quais já ultrapassam o de falantes nativos (SCHMITZ, 2012, p. 253). Sob essa mesma perspectiva e com foco na problematização do papel hegemônico que a língua inglesa tem no mundo globalizado e na sua relação com o ensino e aprendizagem de inglês, Mott-Fernandez e Fogaça (2009) investigam as representações de professores pré-serviço sobre inglês como língua internacional. Seus resultados apontam para um conflito entre o desejo de aprender a língua e sua rejeição, que levam os autores a questionar “o tipo de ensino que seria mais apropriado para o ensino de LI como língua internacional” (2009, p. 200), cujo foco, segundo eles, deve garantir a “inteligibilidade entre os interlocutores [...] não necessariamente buscando o modelo do falante nativo” (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p. 201).

### *Perspectiva crítica e formação de professores*

A concepção complexa sobre linguagem tem implicações no modo como se produz conhecimento na área de formação de professores, bem como sobre seu papel. A investigação de reflexões e representações de professores pré-serviço e em serviço tem instigado, mais recentemente, as pesquisas dessa área, as quais têm empregado metodologias que mobilizam a Perspectiva crítica. Partindo do pressuposto de que a linguagem é um sistema sociossemiótico complexo, constituidora e mediadora das nossas relações com o mundo, há um entendimento de que a *realidade* não pode ser apreendida ou conhecida definitivamente pela linguagem, tampouco que os conhecimentos produzidos sejam estáveis e permanentes (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001); logo, torna-se necessário desenvolver novos instrumentos de investigação e novos objetos investigativos que

---

crescente interesse no campo da LA em se discutir não apenas o estatuto do inglês na contemporaneidade, mas também suas implicações para o ensino e aprendizagem de inglês, das quais destaco uma tendência à relativização da noção de falante nativo como o modelo a ser (per)seguido.



deem conta dessas questões (MOITA LOPES, 1994; 2006). Esse modo de conceber tanto o conhecimento como sua produção é crítico na medida em que questiona e problematiza o modo como a produção do conhecimento tem sido tradicionalmente vista pela ciência, principalmente, as Sociais e Humanas. Essas, quando orientadas pelo paradigma positivista, entendiam haver uma relação independente entre o objeto de pesquisa e o pesquisador (CRESWELL, 1994, p. 4-5; MOITA LOPES, 1994, p. 332), baseando seus procedimentos de pesquisa em métodos quantitativos (MOITA LOPES, *ibid.*, p. 330) e buscando generalizações procedentes de “uma causa observável” (*ibid.*, p. 332).

Mais contemporaneamente, os objetos de pesquisa e as metodologias de natureza etnográfica, que “focalizam o contexto social da perspectiva do participante” (MOITA LOPES, 1994, p. 334), e que são empregadas na maioria dos artigos que relatam investigações sobre formação de professores (descritores 2.1 a 2.10, do Quadro 9), subvertem o paradigma positivista. Ao invés de generalizações que procedem de uma causa observável, as pesquisas relatadas revelam o interesse dos cientistas no situacional e particular, bem como na construção colaborativa de conhecimentos entre pesquisadores e professores em formação. Nesse sentido, generalizações sobre o modo como professores e formadores constroem conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas são entendidas como limitadas, e precisam ser mais profundamente investigadas por metodologias que possibilitem um processo investigativo que privilegia a “especificidade, o contingente e o particular”, característico de uma pesquisa de base interpretativista (*ibid.*, p. 332).

Em relação a essa questão, os artigos que relatam pesquisas sobre formação de professor evidenciam, pelo menos, dois aspectos principais que entendo serem marcadores da complexidade inerente à linguagem e ao ensino e aprendizagem de línguas. O primeiro diz respeito à construção de uma postura investigativa inclusiva do formador de professor, a qual é constituída quando este decide aprofundar o entendimento sobre sua própria prática como formador e, para isso, investiga reflexões e representações de professores pré-serviço e em serviço com quem trabalha (URZÊDA-FREITAS, 2012; MICCOLI; LIMA, 2012; MELO; ANDRADE; SILVA, 2012; EL KADRI et al 2011; LIMA; PESSOA, 2010 RICARDO DE CASTRO, 2010; MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009). O segundo aspecto está relacionado a um “investimento explícito na agentividade do colaborador” (MILLER, 2013, p. 101), depreendido de pesquisas colaborativas (OLIVEIRA, 2012b; TICKS, 2011), cujas

implicações têm um viés político e crítico ao possibilitar que o professor-participante assuma uma posição de protagonista no processo investigativo.

Referentes ao primeiro aspecto, destaco as investigações que envolvem as representações de professores pré-serviço sobre escola pública (EL KADRI et al 2011; LIMA; PESSOA, 2010) e sobre o ensino e aprendizagem como uma pedagogia transgressiva (URZÊDA-FREITAS, 2012). Na pesquisa de El Kadri et al. (2011), as representações investigadas revelam visões estereotipadas e dicotômicas da escola, que incidem ora sobre um determinismo fatalista, segundo o qual professores e alunos são vítimas, ora sobre o mito do herói, baseado em características eminentemente individuais do professor, como força de vontade e determinação, para fazer a diferença na escola (EL KADRI et al., 2011, p. 48), representações essas que levaram as autoras a problematizar o curso de formação que desenvolveram e que geraram os dados analisados. Lima e Pessoa (2010) também investigam as representações de um grupo de quatro professores sobre a escola pública em dois momentos distintos, quando na situação de estagiários e, posteriormente, quando na posição de professores formados e atuantes ou não na escola pública. Os resultados de sua pesquisa revelam que o fato de o estágio ter sido realizado em uma escola pública modelo pode ter tido influência sobre a construção de uma representação mais otimista sobre o ensino de inglês na escola pública; no entanto, o fato de um dos participantes ter decidido mudar de profissão, decorrente de uma desilusão durante a prática de ensino em outra escola pública após sua formação, leva-as a problematizar o modo como o estágio supervisionado tem sido planejado na universidade (LIMA; PESSOA, 2010, p. 267). Por fim, a pesquisa de Urzêda-Freitas (2012) investiga a representação de professores pré-serviço sobre o ensino crítico de inglês em uma disciplina no curso de Letras, ministrada pelo próprio autor do estudo, e que se baseia em uma perspectiva interdisciplinar, formada pela Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Estudos Feministas e Estudos Raciais. Com base em uma metodologia de ensino pautada no questionamento e na problematização de questões como o preconceito e a discriminação, consideradas “transgressivas” por sua natureza anti-hegemônica (ibid., p. 81-82), o autor analisa as reflexões de alunos pré-serviço sobre as características e consequências do ensino crítico de inglês na universidade em que atua (ibid., p. 86). Sua conclusão é de que o ensino crítico é uma abordagem transgressiva capaz de contribuir significativamente não apenas para a aprendizagem da língua, mas também para a formação crítica de professores (ibid., p. 93-94).

O segundo aspecto que apreendo dos artigos que relatam pesquisas sobre formação de professor é um investimento explícito na “agentividade do colaborador” (MILLER, 2013, p. 101), propiciada pela metodologia de pesquisa colaborativa. No *corpus*, tanto Oliveira (2012b) quanto Ticks (2011) relatam pesquisa de intervenção colaborativa com professores pré e em serviço. A pesquisa-ação colaborativa é caracterizada pela “[...] promoção de ações dialógicas entre formadores de professores e professores em formação” (OLIVEIRA, 2012b, p. 58). Com base em Paulo Freire, a autora (ibid., p. 59) afirma ser o diálogo colaborativo uma ferramenta para a “emancipação”, já que possibilita a todos os participantes da pesquisa um espaço para “pronunciarem o mundo”, ocupando a “posição de protagonista e, assim, colaborarem e aprenderem conjuntamente”. Ticks (2011, p. 57), que também faz uso dessa metodologia em sua investigação, afirma:

O caráter de interferência [...] inerente à pesquisa colaborativa implica a **construção de um processo de reflexão** que possibilite, em última análise, **transformar a situação existente no contexto da sala de aula**, jogando luz sobre a relação entre as **crenças e as ações dos participantes** [...] (TICKS, 2011, p. 57) (Ênfase adicionada)

Subjacente a essa metodologia investigativa está um enfoque articulador entre a teoria e a prática, que empodera e reforça a autonomia do professor de escola, já que o processo investigativo, ao dar voz ao professor e posicioná-lo como protagonista da pesquisa, torna possível que os conhecimentos sobre sua prática sejam reverberados, colaborativamente problematizados e (re)constituídos, em uma relação dialética permanente com a teoria. Oliveira (2012b) relata uma pesquisa colaborativa em duas situações de formação docente, uma envolvendo professores pré-serviço e outra, professores em serviço na escola pública. A referência teórica é baseada no Letramento Crítico e nos Multiletramentos, por entender que representam “uma alternativa à visão tradicional de educação linguística, que vem afetando a formação docente” (ibid., p. 60). Os resultados da investigação sugerem que a pesquisa colaborativa, aliada às discussões das teorias sobre os letramentos, pode contribuir para uma prática docente “mais responsiva às demandas da sociedade atual”, dentre as quais destaca a “integração crítica dos meios tecnológicos ao ensino, a valorização de conhecimentos da comunidade local e o protagonismo dos alunos” (ibid., p. 63).

A pesquisa colaborativa também é a metodologia adotada por Ticks (2011), que analisa as reflexões de uma professora pré-serviço sobre aprendizagem como processo sócio-histórico-cultural, mais especificamente, sobre o desenvolvimento de uma prática avaliativa condizente com essa concepção, desenvolvida durante o estágio supervisionado em uma escola pública. Ticks (2011) avalia que, durante o processo de reflexão, que contou com a interferência colaborativa da formadora, a participante teve a oportunidade de informar e confrontar sua prática, o que desencadeou a (re)construção e ações pedagógicas mais alinhadas à perspectiva de aprendizagem sociocultural. Em ambas as pesquisas, depreendo o protagonismo assumido pelo professor participante, que, por meio da colaboração, reflete sobre suas ações e é capaz de fazer escolhas e tomar decisões mais criticamente e teoricamente informadas.

O corolário das pesquisas sobre formação de professor de cunho etnográfico, com um enfoque nas especificidades do contexto do professor em formação, nas peculiaridades da sua prática e em seus desafios, é a impossibilidade de haver um método de ensino de línguas completo e eficaz que dê conta das situações altamente diversificadas de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2012b, p. 59, com base KUMARAVADIVELU, 2001). Tal crença implicaria considerar que as práticas pedagógicas e os contextos em que elas ocorrem são um conjunto homogêneo, passível de padronizações e generalizações amplas e estáveis, desconsiderando tudo o que é da ordem da diversidade, do idiossincrático, do instável, o que contraria a própria concepção de linguagem apresentada anteriormente.

A heterogeneidade inerente a contextos de ensino demanda a articulação entre teoria e prática para o trabalho docente localmente situado. Essa questão é particularmente problematizada por Leffa (2008, p. 141) por meio do que denomina de “o abismo que separa o pensamento teórico do prático”, nascido de uma histórica divisão de tarefas, que posiciona, em polos opostos, o pesquisador e o professor do ensino básico. Seu texto é crítico porque problematiza o *status quo*, analisando alguns dos fatores que contribuem para essa divisão de tarefas, que tem implicações tanto na conduta do professor de escola quanto do pesquisador. Segundo o autor (ibid., p. 150-151), enquanto o primeiro, conhecedor da prática, mas sem uma visão panorâmica e histórica do processo de ensino, tende ao continuísmo, o segundo, dotado de uma visão ampla e orientado pela mudança e pela ruptura, próprias do fazer científico, apresenta uma visão limitada da prática. Seu argumento é de que ambos

os domínios, teórico e prático, devem fundir-se no que denomina de comunidades colaborativas e “des-hierarquizáveis” (ibid., p. 154), o que vai ao encontro de pesquisas colaborativas e de natureza etnográfica, com especial atenção ao empoderamento do professor e ao desenvolvimento de sua autonomia.

A questão da autonomia do professor também é identificada em artigos do *corpus* que analisam documentos oficiais e revista pedagógica (ALMEIDA, 2012; ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011). Conceitualmente, a autonomia diz respeito à liberdade de escolha e tomada de decisões pelo professor em relação à sua prática, com base no seu contexto de atuação (ALMEIDA, 2012, p. 334). Com relação a isso, Almeida (2012) analisa os documentos oficiais, mais especificamente, os PCN, OCEM e o PNLD, e, comparando-os, problematiza a questão da autonomia do professor a partir da discussão de uma tensão latente entre os objetivos distintos de cursos livres de idiomas e da escola, que subjaz aos documentos, e a qual é capaz de marcar o modo como o professor entende o seu papel, de instrutor ou educador, respectivamente (ibid., p. 340). Nesse sentido, Almeida (ibid.) afirma que os PCN contribuem para o desenvolvimento de senso de identidade do professor como educador, orientado por perspectivas críticas e emancipatórias e tendo como horizonte a formação para a cidadania. Por outro lado, o autor faz uma crítica às OCEM por incorporarem terminologia antiga capaz de “ativar o quadro das quatro habilidades em muitos leitores” (ibid., p. 344), que podem contribuir para que o papel de instrutor se manifeste mais do que o de educador (ibid., p. 344). Essa questão também é alvo de problematização quando ele analisa o PNLD, cujos critérios de avaliação de materiais didáticos, ao incluir como mandatário a integração das quatro habilidades, acabam tendo efeitos no trabalho do professor de escola, tolhendo, em certa medida, sua escolha sobre o que ensinar, além de contribuir para a falsa crença de que aprender uma língua seja apenas aprender a falar (ibid., p. 346).

A análise de outro potencial instrumento de trabalho do professor, a revista pedagógica, também leva Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011) a problematizarem a autonomia do professor. Em seu artigo, os autores analisam a concepção de sequência didática na revista *Nova Escola*, cujos resultados apontam não só imprecisões e até contradições conceituais em torno dessa ferramenta, como o uso de gêneros como pretexto para o ensino de regras gramaticais exclusivamente, mas também revelam que a autonomia do professor é seriamente comprometida pela

representação das sequências didáticas como “mero domínio de uma técnica” (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p. 395-396).

### *Perspectiva crítica e implicações pedagógicas*

Além da concepção de linguagem e do foco na autonomia do professor, as implicações pedagógicas da Perspectiva crítica parecem ser ainda mais diretamente observáveis nos artigos que tratam dos produtos culturais da tradição escolar (mais especificamente, livro didático), bem como nos textos que apresentam e discutem propostas pedagógicas com base no Letramento Crítico. Antes de apresentar a análise desses textos, tento esclarecer a variação terminológica em torno do termo letramento, depreendida dos enfoques teóricos e metodológicos no Quadro 9.

Nos referenciais teórico-metodológicos dos artigos que compõem o primeiro *corpus* deste estudo, letramento tem sido referido como Novos Letramentos, Letramento, Letramento Crítico, Letramento Digital e Multiletramentos. O termo *letramento* é relativamente novo e é resultante de uma teoria denominada de Novos Estudos do Letramento, cujas concepções começaram a ser divulgadas, no Brasil, na metade da década de 1990, por Angela Kleiman e Magda Soares (ROJO, 2009, p. 98-99). Apesar da variação terminológica, entendo que os termos compartilham uma mesma matriz conceitual, com base na obra seminal de Brian Street (1984) sobre letramentos. Na sua concepção fundamental, o letramento é definido como uma prática social de leitura e escrita (STREET, 2003, p. 77), opondo-se a concepções eminentemente individualistas sobre ler e escrever que então vigoravam. Nessa concepção, ler e escrever, enquanto práticas sociais, são culturalmente constituídos e, por isso, altamente heterogêneos (ibid., p. 77-78). Apesar de esses princípios serem amplamente relacionados aos trabalhos de Brian Street e remeterem à década de 1980, é importante ressaltar que Paulo Freire, ainda na década de 1960, já influenciava os estudos sobre os letramentos, contribuindo, inclusive, para que o termo *letramento* ganhasse proeminência no contexto anglófono (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 5). Mais recentemente, sua abordagem politicamente engajada e comprometida com a tomada de consciência e transformação social embasou o texto de Cervetti, Pardales e Damico (2001), autores citados pelas OCEM, e os quais caracterizam o letramento por meio do epíteto *crítico*.

O referencial teórico do Letramento Crítico é particularmente explorado nos textos do *corpus* que têm por objeto de investigação livros didáticos para o ensino de inglês (TILIO, 2012; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; OLIVEIRA, 2012a; TENUTA; OLIVEIRA, 2011), bem como em artigos que discutem abordagens pedagógicas e apresentam uma proposta de ensino com base no Letramento Crítico (MATTOS; VALÉRIO, 2010; SCHLATTER, 2009). A primeira questão a ser enfatizada em relação a esses textos é que a abordagem do Letramento Crítico é informada pela publicação das OCEM (2006), sendo frequente a referência a Cervetti, Pardales e Damico (2001), os quais conceituam Letramento Crítico com base, entre outros, no legado de Paulo Freire. Nos textos, Letramento Crítico é concebido como uma “abordagem educacional” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 75), entendida como uma “alternativa à visão tradicional da educação linguística” (TENUTA; OLIVEIRA, 2011, p. 319), cujos fundamentos, depreendidos dos textos, poderiam ser agrupados em, pelo menos, quatro princípios: 1) o conhecimento (e a interpretação) é ideológico, ou seja, é determinado pelas regras discursivas de cada comunidade (TILIO, 2012, p. 1004; JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 75; MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139); 2) os sentidos de um texto são sempre múltiplos, não podendo ser *extraídos* dos textos, mas construídos na interação do leitor com o texto e com a sociedade, cujos contextos e os discursos são perpassados por relações de poder (TILIO, 2012, p. 1004; JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 76); 3) as práticas pedagógicas devem ensejar ao engajamento e participação do aluno em diferentes práticas sociais (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 79), experienciando diferentes papéis e relações sociais (SCHLATTER, 2009, p. 12), e 4) o desenvolvimento de uma conscientização crítica é condição para que o aluno possa adotar um comportamento proativo em relação à sua aprendizagem, podendo questionar e avaliar sua inserção na sua comunidade e no mundo, para que possa transformá-la, se assim o desejar (TILIO, 2012, p. 1004; JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 76; SCHLATTER, 2009, p. 13).

Nesses princípios, está subjacente uma concepção de ensino orientada para a formação da cidadania ativa, que possibilite ao aluno refletir e questionar seu papel no mundo e nas transformações sociais (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 76), concepção esta que Schlatter (2009, p. 13), com base nas OCEM (2006), define nos seguintes termos:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/ lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCEM, 2006, p. 91).

Sob a abordagem do Letramento Crítico, a concepção de linguagem dá ainda mais destaque à dimensão social. Linguagem é vista como discurso, isto é, “uma prática de construção de sentidos dinâmica e social” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 72; MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139), um “recurso dinâmico para a construção de significados, com foco na dimensão sócio-histórica” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139), logo, “situada socialmente e construída em interações” (TILIO, 2012, p. 999). Com base nessa concepção, ensino e aprendizagem são concebidos dentro de uma perspectiva que favorece a ação do aprendiz na participação social e na análise crítica do uso da linguagem, constituindo-se como um ensino “não apenas de significados pré-existentes, mas também um processo para ensinar modos por meio dos quais podemos criar novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 72).

Tais concepções produzem efeitos sobre o modo como a língua pode ser ensinada, as quais desafiam concepções mais tradicionais de ensino de línguas. Segundo Tilio (2012, p. 999), como já preconizavam os PCN, numa perspectiva sociointeracional da linguagem, a qual vai ao encontro da abordagem do Letramento Crítico, o conhecimento do sistema da língua é indissociável dos conhecimentos da organização do discurso e de mundo. Com base nisso, na abordagem do Letramento Crítico, a prática de ensino da língua deve partir de textos, entendidos como “unidades de sentido produzidas culturalmente” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 74), cuja seleção deve estar submetida à escolha de temas de real interesse e relevância para os alunos (TILIO, 2012, p. 1004; JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 80; SCHLATTER, 2009, p. 14), uma vez que potencialmente propiciam seu engajamento discursivo. Em tal abordagem, o papel da língua materna é visto como fundamental em algumas atividades, pois ajudam a promover o engajamento discursivo dos alunos com a discussão e problematização do tema proposto, o que é capaz de tornar as atividades mais significativas, “distanciando-se da noção de que apenas as ideias simples podem ser mobilizadas na aula de LE devido à falta de proficiência do aluno” para lidar com ideias mais complexas (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77). Já o papel da gramática na



organização do que e como ensinar, tópico geralmente controverso, é visto como submetido às “reais necessidades dos alunos”, uma vez que a visão de linguagem como uma prática social dinâmica de construção de sentidos enfatiza a “imprevisibilidade da linguagem e a flexibilidade e constante mudança das práticas de construção de sentido” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 78), o que é incompatível com uma visão estritamente estrutural e estável de língua.

As chamadas habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), envolvidas no uso de uma língua, que ganharam ênfase no que se convencionou chamar de Ensino Comunicativo, são trabalhadas de forma inter-relacionada e não compartimentalizadas, tal como sugerem as OCEM (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146). No entanto, identifico certa cautela com relação à terminologia *habilidade* em parte dos textos, bem como com relação à concepção de aprendizagem de língua que pode decorrer do discurso, ainda presente, do *ensino das quatro habilidades*. Tilio (2012, p. 1001) problematiza o termo habilidade por entender que este remete a teorias de comportamento, mobilizando um “aspecto meramente automatizado”, sob o qual subjaz a ideia de língua como algo estático e homogêneo, embora reconheça que o termo é um “jargão que vem sendo largamente utilizado em teorias de aprendizagem desde o advento da chamada abordagem comunicativa” (TILIO, 2012, p. 1001). No entanto, faz uma ressalva ao advertir que, ao usar o termo em seu artigo, entende que habilidades são parte das “competências e capacidades de um indivíduo, [...] sem qualquer conotação meramente comportamentalista” (TILIO, 2012, p. 1002).

Dessas habilidades, destaco a habilidade de leitura, que é a mais recorrente no *corpus*, sendo objeto de análise e discussão de Tilio (2012), Jordão e Fogaça (2012), Cavalari (2012) e Schlatter (2009). Nessa abordagem, leitura é entendida como “uma prática sociocultural” (TILIO, 2012, p. 1004), como uma forma de (re)ação crítica “de acordo com as expectativas criadas pelo gênero do discurso” (SCHLATTER, 2009, p. 13), e, ainda, como um “ato de vir a conhecer o mundo (e a palavra) como um meio para a transformação social” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 74). Como letramento crítico, o processo de leitura envolve outras ações além das tradicionalmente abordadas, quais sejam, reconhecimento, decodificação e compreensão (TILIO, 2012, p. 1003), às quais são acrescidas ações voltadas à reflexão e problematização sobre o texto e contexto. Desse modo, as atividades de leitura devem buscar levar os alunos a “questionar seus pressupostos e aqueles percebidos nos textos” (JORDÃO;

FOGAÇA, 2012, p. 76), possibilitando “uma maior interface da leitura com a vida social” (TILIO, 2012, p. 1004).

A Perspectiva crítica, conforme busquei demonstrar, atravessa o *corpus* e incide sobre o conceito de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como sobre formação de professor e abordagens pedagógicas. Ela está fundamentada em uma posição política que visa à emancipação do ser humano, entendida como condição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Metodologicamente, essa formação ocorre por meio da interação entre sujeitos e da reflexão sobre suas ações, sobre os textos com os quais lidam cotidianamente e da relação desses com a sua realidade.

Na próxima Subseção, busco apresentar a conversação que denomino de Multiletramentos, a qual está estreitamente relacionada à Perspectiva crítica.

### 3.2.2.2. *Conversações contemporâneas: Multiletramentos*

Além da Perspectiva crítica, os artigos revisados também apontam para a necessidade de a escola (e também a academia) ser mais sensível às transformações deflagradas por uma sociedade global e altamente tecnologizada, da qual decorre uma crescente diversidade cultural, linguística, de canais e de modos de comunicação. A esse conjunto de quatro fatores (diversidade cultural, linguística, de canais e de modos), um grupo de pesquisadores de países anglófonos, autodenominados de *New London Group*, deu o nome de **Multiletramentos** (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Por entender que esse termo é amplo o suficiente para acomodar os focos de interesse e quadros teórico-metodológicos identificados em parte dos textos deste *corpus* (Quadro 9), tomo emprestada a mesma nomenclatura, proposta pelo *New London Group*, para nomear a conversação que ora apresento, mas sem a preocupação de cobrir rigorosamente os mesmos conceitos propostos.

Para fins de organização desta Subseção, primeiramente, reviso os postulados inerentes à teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), identificada no quadro teórico-metodológico de alguns dos artigos do *corpus* (OLIVEIRA, 2012b; MATTOS; VALÉRIO, 2010; CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008). Em seguida, apresento e discuto o modo como essa conversação é constituída e mobilizada ao longo do *corpus*, cujo foco mais recorrente está em novas tecnologias, seguido de

diversidade linguística, diversidade cultural, e, por fim, diversidade de modos, conforme Quadro 9.

Especificamente em relação às tecnologias, ainda na década de 1990, o *New London Group* (1996, p. 61) já havia sinalizado seu poder potencialmente transformador para a construção de sentidos. Em 2009, Cope e Kalantzis (2009, p. 167), ao revisitarem os postulados do artigo seminal, reafirmam os efeitos que as tecnologias produzem sobre a linguagem e sobre o ensino. De acordo com esses autores (2009, p. 167), os novos canais de comunicação, como *smartphones*, computadores, *tablets* e *iPods*, implicam “novos espaços nos quais a representação ocorre” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 167). Por meio desses novos espaços de comunicação, novas práticas de uso da linguagem emergem, influenciando também o modo como se ensina e como se aprende. Diante disso, cursos de formação de professores pré e em serviço têm investido em propostas de formação que possam auxiliar professores a fazerem uso de tecnologias em sala de aula, conforme apontam os textos de El Kadri, Gamero e Gimenez (2012) e de Oliveira (2012b), do *corpus* deste estudo.

Já em relação à crescente diversidade cultural e linguística, esta tem sido considerada uma característica intrínseca à sociedade contemporânea, descrita como globalizada, multicultural e multilíngue (LO BIANCO, 2000, p. 93-94; FAIRCLOUGH, 2000, p. 171). Essa diversidade está baseada no fato de que uma economia globalizada enseja a práticas multiculturais, uma vez que não apenas propicia um contato necessário entre habitantes de países e culturas diferentes a fim de estabelecer e estreitar laços comerciais, mas também pode levar ao acirramento das desigualdades econômicas e sociais, o que pode implicar movimentos migratórios entre países na busca de melhores condições econômicas. Além disso, ainda que dentro do mesmo território (nacional, regional e localmente situado), um único sujeito é constituído por diferentes e múltiplas identidades (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173), uma vez que participa, simultaneamente, de diferentes comunidades culturais (profissional, familiar, de interesse e afiliação, de identidade sexual, etc.).

O contato entre diferentes povos e culturas tem implicações também sobre a língua. Em termos linguísticos, as diferenças entre línguas distintas, bem como as diferenças dentro de uma mesma língua são marcadores do trânsito de sujeitos por diferentes comunidades culturais. Além disso, na atual conjuntura histórico-social, o inglês tem assumido, cada vez mais, o estatuto de língua internacional, *franca*, ou

língua do mundo (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166; MOITA LOPES, 2008, p. 312; LO BIANCO, 2000, p. 93), sendo apropriado (e transformado) por diferentes falantes do mundo, servindo a seus propósitos particulares e específicos e trazendo implicações para seu ensino (COX; ASSIS-PETERSON, 2013). Resultado dessa internacionalização, ou mundialização, é a crescente diversificação da língua inglesa, a qual põe em xeque a concepção de uma língua homogênea e padrão (COX, ASSIS-PETERSON, 2013, p. 155-156; MOITA-LOPES, 2008, p. 312-313; LO BIANCO, 2000, p. 93).

Por fim, a diversidade de modos por meio dos quais construímos sentidos é decorrente de uma sociedade altamente tecnologizada. A comunicação humana, nessa perspectiva, não está restrita a um ou dois recursos semióticos, como a oralidade ou a escrita, mas pressupõe outros modos para a construção de sentido, como os espaciais e visuais, por exemplo (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64-65; ROJO, 2012, p. 19-20; HEBERLE, 2010, p. 102). A referência aos diferentes modos pelos quais é possível construir sentidos é recorrentemente designada como “multimodalidade” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 80; COPE; KALANTZIS, 2009, p. 178), tema que tem sido alvo de pesquisas ao redor do mundo nos últimos anos e também no Brasil (HEBERLE; VELOSO, 2013<sup>27</sup>, p. 10). Sob uma perspectiva multimodal, faz-se necessária uma concepção de linguagem construída a partir da ideia de diversidade dos recursos semióticos. A visão de linguagem como um sistema estável e autônomo é, portanto, desafiada (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175), como também é desafiada a concepção de ensino de linguagem com base em textos eminentemente escritos, ou *monomodais* (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 82-83; COPE; KALANTZIS, 2009, p. 178-9).

Assim entendidos, os motes constituidores dos Multiletramentos também se revelam críticos, na medida em que enfatizam a condição complexa e altamente heterogênea da linguagem e dos contextos culturais em que ela é usada, principalmente, com o advento das tecnologias de informação e comunicação no contexto global. Particularmente a concepção de multimodalidade, inerente aos Multiletramentos, esta problematiza a visão tradicional do ensino de linguagem como um sistema eminentemente escrito, ao qual subjaz a crença de que a modalidade

---

<sup>27</sup>Pesquisas sobre multimodalidade têm ganhado proeminência no contexto brasileiro. Isso pode ser observado em uma edição recente do periódico *Ilha do Desterro* (número 64, 2013), a qual é voltada à socialização de pesquisas sobre essa questão.

escrita (notadamente, a variedade padrão) gozaria de maior prestígio sobre as demais modalidades de construção de sentido (logo, sobre outras variedades linguísticas não padrão) (COPE; KALANTZIS, 2009).

No *corpus*, a conversação que denomino de Multiletramentos é identificada por meio do foco de pesquisa e referencial teórico-metodológico dos textos, descritos no Quadro 9. Comparada à Perspectiva crítica, essa conversação é menos recorrente, e é especialmente mobilizada por meio do foco em tecnologias de informação e comunicação (LEFFA; MARZARI, 2012; MARTINS; MOREIRA, 2012; EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2012; MEUNIER, 2011; ARAÚJO, 2009; CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008), diversidade linguística (SCHMITZ, 2012; MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2012; BOHUNOVSKY, 2011; TERRA, 2010) e diversidade cultural (SALOMÃO, 2011). A diversidade de modos, ou multimodalidade, não constitui foco de interesse de nenhum texto, mas é mobilizada, mais periféricamente, em dois artigos do *corpus* (MATTOS; VALÉRIO, 2010; SCHLATTER, 2009).

Em relação às tecnologias de informação e comunicação (doravante, TIC) no ensino de línguas, os textos tratam tanto de recursos tecnológicos<sup>28</sup> e digitais, como *websites* e páginas interativas, quanto de uma metodologia decorrente do advento das TIC, a saber, a metodologia da Linguística de *Corpus*. Nesses textos, entendo que o enfoque nas tecnologias se revela no relato da análise de material tecnológico para o desenvolvimento do letramento digital na formação contínua de professores (EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2012), na revisão do campo CALL como uma área de estudos voltada à pesquisa das relações entre as tecnologias e a área de ensino de línguas (MARTINS; MOREIRA, 2012), na página digital interativa como uma ferramenta de ensino dinâmica e potencializadora de novas formas de interação e de novos papéis na aprendizagem de línguas (LEFFA; MARZARI, 2012), na metodologia da Linguística de *Corpus* para a elaboração de material didático autêntico mais orientado para o contexto de atuação do professor, possibilitada pelo advento do computador e de softwares capazes de armazenar e analisar vasto conjunto de textos (MEUNIER, 2011), nas atividades de leitura e escrita disponibilizadas em *websites* (ARAÚJO, 2009), e na apresentação de uma proposta didática voltada ao uso de

---

<sup>28</sup> Embora o termo tecnologia possa ser empregado para referência a materiais do contexto escolar mais tradicionalmente usados, como o dicionário e o quadro-negro, esclareço que emprego este termo para fazer referência a recursos que envolvem as novas tecnologias de informação e comunicação, especificamente, as que envolvem o uso de computadores ou outros dispositivos eletrônicos na mediação com o espaço virtual.

novas tecnologias, mais especificamente, a Internet (CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008).

A interface das TIC com a aprendizagem de línguas é muitas vezes referida por meio do uso do termo Letramento Digital, empregado em cinco textos do *corpus* (EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2012; TILIO, 2012; PAIVA; BORGES, 2011; ARAÚJO, 2009; CARNIN; MACAGNAM; KURTZ, 2008) para fazer referência às práticas de uso da linguagem realizadas por meio do uso das TIC no ensino de língua inglesa (EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2012, p. 192; ARAÚJO, 2009, p. 443). Na concepção do letramento digital, alunos e professores precisam saber fazer uso de recursos tecnológicos não apenas para “participar efetivamente e criativamente em suas culturas” (ARAÚJO, 2009, p. 443), mas também “saber usá-los e criticá-los para contribuir na transformação de práticas sociais quando julgarem adequado” (ibid.).

Três princípios inter-relacionados subjazem aos textos do *corpus* sobre tecnologias: 1) a ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação, 2) o potencial para a autenticidade dos materiais didáticos digitais, e 3) o potencial para o engajamento dos alunos, propiciado pelo uso das TIC. A ubiquidade das TIC no cenário contemporâneo tem influenciado o modo como as pessoas vivem e interagem cotidianamente, o que implica em novas demandas para a escola e para as práticas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para que a escola estabeleça um diálogo mais responsivo às demandas sociais contemporâneas, tem havido um entendimento de que é necessário incorporar novas tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas (EL KADRI, GAMERO; GIMENEZ, 2012, p. 181; LEFFA; MARZARI, 2012, p. 495; ARAÚJO, 2009, p. 441-442).

Além da ubiquidade das novas tecnologias e de seu impacto sobre as novas demandas para a escola (e sobre os professores, principalmente), os textos sugerem que a incorporação das TIC tem o potencial de possibilitar um maior acesso a materiais autênticos (ARAÚJO, 2009, p. 444; CARNIN; MACAGNAM; KURTZ, 2008, p. 481) ou, ainda, a possibilidade de produzir materiais autênticos com base na metodologia da Linguística de *Corpus*, que torna possível também a produção de materiais sensíveis ao contexto de atuação do professor, o que pode fomentar ainda mais a relevância pedagógica das atividades baseadas nesse material (MEUNIER, 2011, p. 467). O trabalho com materiais autênticos, por sua vez, tem o potencial de promover um maior engajamento dos alunos com as atividades de aprendizagem propostas por meio das TIC (ARAÚJO, 2009, p. 445).

Nesse sentido, destaco o artigo de Leffa e Marzari (2012), que concebem a página interativa como um recurso digital amplificador da aprendizagem, e preconizam uma nova posição assumida pelos alunos quando interagem com esse artefato midiático: participantes. Isso porque a página interativa é definida pelos autores como “um espaço digital onde um evento se desenvolve, desencadeado e sustentado pela ação do usuário” (LEFFA; MARZARI, 2012, p. 500), e é capaz de “responder ao gesto do usuário com outros gestos, usando não apenas texto verbal e imagem, mas também outros recursos [...], como áudio e vídeo” (LEFFA; MARZARI, 2012, p. 496). Essa posição potencialmente fomenta formas de aprendizagem ainda mais intensas e significativas para os alunos (LEFFA; MARZARI, 2012, p. 513), que, elevados à condição de participante da atividade, podem assumir novos papéis e experimentar novas formas de comunicação com maior autonomia em situações autênticas. Do mesmo modo, Araújo (2009, p. 458), que investiga atividades de leitura e escrita em *websites*, enfatiza a autenticidade dos materiais e a condição dos alunos como participantes de atividades mediadas por computador, o que favorece seu interesse pela aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, sua pesquisa revelou que a maior parte dos *websites* investigados estão orientados por uma perspectiva behaviorista de linguagem e de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, 2009, p. 455), apresentando atividades pouco comunicativas e interativas (2009, p. 458).

Um segundo aspecto que constitui a conversação Multiletramentos é a diversidade linguística e cultural. No *corpus*, entendo que este aspecto é mobilizado, particularmente, nos artigos sobre inglês como língua *franca* (SCHMITZ, 2012) ou internacional (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009), no conceito de cultura no ensino de inglês (SALOMÃO, 2011), e na relação entre língua materna e língua estrangeira na prática de ensino de inglês, especificamente, nos textos sobre tradução (BOHUNOVSKY, 2011; TERRA, 2010).

O conceito de inglês como língua *franca* (SCHMITZ, 2012), além de problematizar o modelo de falante nativo, tradicionalmente associado ao ensino de inglês, conforme já discutido (Subseção 2.2.2.1), põe em evidência a natureza dinâmica e heterogênea da linguagem, a qual não está imune ao seu contexto de uso. Schmitz (ibid. p. 260) argumenta que o conceito de língua *franca* enfatiza a condição de emergência inerente a uma língua que tem sido usada por milhões de falantes não nativos ao redor do mundo e que, fatalmente, modificam-na. Por essa razão, inglês como língua *franca* não é entendido como um “produto acabado”, mas como em

constante transformação, já que “não censura a mistura de línguas nas interações” nem as influências de diferentes línguas maternas em sua constituição (ibid.). Entendo essa heterogeneidade constitutiva do inglês como língua *franca*, conforme propõe Schmitz (ibid.), como sinalizadora de uma crescente diversidade linguística, a qual tem impacto sobre o que Cope e Kalantzis (2009, p. 166) denominam de “multiple Englishes”. Como consequência, Schmitz (ibid., p. 265), com base em Jenkins (2000), discute a emergência do que pode se constituir como um novo paradigma na fonologia e no ensino de pronúncia, orientado pela inteligibilidade nas interações internacionais em inglês entre interlocutores não nativos. De modo análogo a Schmitz (ibid.), Mott-Fernandez e Fogaça (2009, p. 201) entendem que inglês como língua internacional deve levar em conta o critério de inteligibilidade entre interlocutores de diferentes contextos culturais, não se restringindo a contextos eminentemente anglófonos.

Além do conceito de inglês como língua *franca*, parece-me apropriado pensar a atividade da tradução, tratada em dois artigos do *corpus*, também como um indicativo tanto da diversidade linguística quanto da diversidade cultural no ensino e aprendizagem de línguas. Conforme depreendo dos artigos, o conceito de tradução proposto (BOHUNOSVKY, 2011; TERRA, 2010) joga nova luz sobre a questão, evidenciando a interdependência entre língua e cultura na aprendizagem de línguas. Tanto Bohunovsky (2011) quanto Terra (2010) argumentam em favor de uma concepção mais contemporânea da tradução e bastante diferente da concepção tradicionalmente constituída, esta última fundamentada na premissa básica de que tradução seria “uma atividade de transposição ou transferência de significados” (BOHUNOVSKY, 2011, p. 213). Tal entendimento pressupunha uma visão de linguagem como estrutura fixa e estática à qual o significado seria inerente e estável (BOHUNOVSKY, 2011, p. 214; TERRA, 2010, p. 70).

Banida das aulas de inglês, principalmente, com o advento do Método Direto, que interditiou seu uso (TERRA, 2010, p. 73), segundo as autoras, a atividade (e não método) da tradução tem sido cada vez mais concebida como relevante e necessária no processo de ensino e aprendizagem de uma língua (BOHUNOVSKY, 2011; TERRA, 2010). Bohunovsky (2011) argumenta que o uso metodológico da tradução tem ultrapassado uma concepção mais tradicional, voltada ao ensino de vocabulário e estrutura gramatical, que punha em evidência aspectos avaliativos. Mais contemporaneamente, tradução tem sido entendida de modo diferente: como habilidade e, sob uma ótica mais condizente com os estudos da tradução, como um



“complexo processo de (re)criação linguística e cultural” (BOHUNOVSKY, *ibid.*, p. 215). Segundo a autora, enquanto habilidade comunicativa, tradução é entendida como “mediação linguística” entre um número cada vez maior de falantes no mundo, que podem se deparar com situações em que precisarão fazer traduções em algum grau, como ajudar um turista falante de outra língua a obter determinada informação, por exemplo, tal como previsto no Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas (BOHUNOVSKY, *ibid.*, p. 211). No entanto, é a concepção de tradução como competência linguística e cultural que é particularmente enfatizada, e que pressupõe uma intrínseca relação entre língua, cultura e tradução no processo de ensino e aprendizagem que objetive uma postura crítica e reflexiva dos aprendizes com relação às diferenças entre línguas e culturas (BOHUNOVSKY, *ibid.*, p. 213). Terra (2010, p. 70-71) também evidencia essa questão, embora em outros termos, quando problematiza a visão de tradução como “equivalência” entre línguas, argumentando que a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos contextos em que o texto é criado e traduzido exerce uma força determinante sobre o ato de traduzir. Desse modo, Terra (*ibid.*, p. 71) entende que traduzir é “um ato de interpretação”, no qual são determinantes as “contingências externas (visão de mundo, ideologia, padrões estéticos etc.)”. Anteriormente entendida como uma atividade essencialmente linguística, a tradução passou a ser vista como um “fenômeno interdisciplinar” (BOHUNOVSKY, *ibid.*, p. 214), no qual ganha destaque a relação intrínseca entre diferentes línguas e culturas; logo, texto e contexto.

Especificamente em relação à cultura no ensino de inglês, este tópico é investigado por Salomão (2011) com o objetivo de evidenciar a complexidade inerente a esse conceito, resultante do uso da língua inglesa em diferentes contextos e do advento das TIC. Embora apenas mencione o uso das TIC para o ensino e aprendizagem de cultura, o texto de Salomão (*ibid.*) apresenta uma revisão do conceito de cultura que busca enfatizar a diversidade em detrimento de uma visão tradicionalmente homogênea e estática. Ao revisar esse conceito nos modelos de competência comunicativa, Salomão (*ibid.*, p. 247-248) observa que, embora cultura não ocupe uma posição central, sempre esteve presente, relacionada à competência sociolinguística, que inclui fatores do contexto de uso da língua, crenças, normas de conduta, entre outros, evidências de seu caráter heterogêneo. No entanto, a autora afirma que a globalização e as TIC trouxeram mudanças significativas no modo como nos relacionamos com pessoas de diferentes partes do globo, e, logo, produzem

efeitos sobre o modo como cultura é concebida no ensino de línguas, havendo uma necessidade ainda maior de integração entre língua e cultura, o que dá origem ao termo “competência intercultural” (SALOMÃO, *ibid.*, p. 250). O conceito de competência intercultural está fundamentado em uma visão de cultura como “construção a partir da interação entre as pessoas” (SALOMÃO, *ibid.*), que evidencia o caráter heterogêneo e dinâmico envolvido. Logo, ser interculturalmente competente envolve perceber a diversidade do outro, compreendê-la, bem como conscientizar-se sobre sua própria cultura (SALOMÃO, *ibid.*, p. 250-252). Sua pesquisa evidencia a visão de cultura como diferença, o que salienta a necessidade de uma educação linguística que promova a reflexão crítica e a tolerância em relação aos aspectos culturais envolvidos da comunicação intercultural.

Enquanto que as TIC e as diversidades linguística e cultural são enfocadas em parte dos artigos do *corpus*, a diversidade de modos semióticos é menos focalizada. Embora haja referência à abordagem pedagógica dos Multiletramentos, principalmente como alternativa à educação tradicional (OLIVEIRA, 2012b, p. 60), bem como referência às TIC, cujo suporte favorece o uso de diferentes modalidades na produção de sentidos, como imagens, vídeos e áudios, os textos não enfocam essa questão com maior profundidade. De forma mais periférica, Leffa e Marzari (2012), Oliveira (2012a), Mattos e Valério (2010), Schlatter (2009) e Carnin, Macagnan e Kurtz (2008) abordam a questão. Leffa e Marzari (2012) tratam da página interativa e fazem referência ao seu potencial multimodal sob a perspectiva da Semiótica Social. Segundo os autores (*ibid.*), a página interativa é constituída por diferentes modos semióticos, como elementos linguísticos, imagens, vídeos e áudios, que, articulados, constroem determinadas representações do mundo. Isso requer de seus usuários uma postura crítica, uma vez que os autores entendem poder haver um “perigo” potencialmente maior em imagens e áudios, cujo poder de persuasão pode não ser identificado pelo observador (*ibid.*, p. 507). Schlatter (2009) propõe uma atividade didática com o gênero anúncio publicitário, na qual a leitura dos recursos visuais que compõem o gênero são exploradas criticamente de forma a evidenciar as representações veiculadas pelo anúncio, integrando a leitura da palavra com a leitura da imagem.

Outros textos que fazem referência à multimodalidade são os artigos de Oliveira (2012a), Mattos e Valério (2010, p. 143), Schlatter (2009) e Carnin, Macagnan e Kurtz (2008), que reconhecem a relevância de um ensino de linguagem que explore o

potencial de diferentes modos semióticos. Nesse sentido, construir significado na aula de línguas envolve não apenas a compreensão escrita de um texto, mas também sua compreensão oral e sua produção oral e escrita, de forma articulada (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146; SCHLATTER, 2009, p. 15). Oliveira (2012a, p. 311-312), que analisa a abordagem de gêneros textuais orais e escritos em livros didáticos, afirma, com base nos resultados de sua análise, ser necessário desmistificar o mito da supremacia da modalidade escrita no ensino. Segundo a autora (ibid.), isso abriria espaço para que outras modalidades igualmente relevantes, como a modalidade oral, pudessem ser trabalhadas na aula de línguas. Cope e Kalantzis (2009, p. 177) relacionam o foco exclusivo no modo escrito a uma prática de letramento ultrapassada, à qual subjaz uma concepção de língua como um “catálogo definitivo” de convenções de sentido, “convenientemente confinado a uma forma nacional padrão da língua escrita” (ibid.). A referência à articulação entre os modos escrito e oral pelos artigos mencionados está relacionada ao conceito de multimodalidade, mobilizando a conversação Multiletramentos.

Assim como a Perspectiva crítica, a conversação Multiletramentos, tal como apresentei, evidencia a relação entre linguagem e contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que enfatiza as contingências contextuais contemporâneas que têm produzido profundas transformações no modo como se usa a linguagem e, em consequência, no modo se aprende e se ensina linguagem.

Na Subseção 2.2.2.3., apresento a terceira conversação identificada no *corpus*: Gêneros discursivos.

### 3.2.2.3. *Conversações contemporâneas: Gêneros discursivos*

Nesta Subseção, apresento Gêneros discursivos como uma das três conversações identificadas na análise do *corpus*. Proponho que essa conversação tem o potencial de se constituir como um elo integrador das outras duas conversações, previamente apresentadas. O mapeamento desta conversação foi realizado por meio da análise do referencial teórico-metodológico dos artigos (descritos no Quadro 9), levantamento de autores citados e envolveu uma literatura de referência sobre a teoria de gêneros, também apontada pelos artigos.

No *corpus*, os artigos sobre gêneros discursivos evidenciam, principalmente, a concepção de gêneros como ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas (TILIO,

2012, p. 1011; OLIVEIRA, 2012a, p. 309; TENUTA; OLIVEIRA, 2011, p. 317; SCHLATTER, 2009, p. 12; VIAN Jr., 2009, p. 404; MOTTA-ROTH, 2008a, p. 349), por meio da qual são enfatizadas a interdependência entre texto e contexto e linguagem como uma prática social.

Antes de apresentar a análise dos artigos sobre essa conversação, apresento uma contextualização breve sobre estudos da teoria dos gêneros, com base em uma literatura de referência, também identificada em parte dos artigos do *corpus*.

Para definir gênero, parto do conceito de Bakhtin (2003), segundo autor mais citado entre os artigos que compõem o *corpus*. De acordo com Bakhtin (*ibid.*, p. 262), gêneros são definidos como “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”, constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais são “determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (*ibid.*). Para o Círculo de Bakhtin<sup>29</sup>, no âmago desse conceito está o princípio do dialogismo, o qual constitui toda e qualquer interação social, que determina que “[c]ada discurso é *dialógico*, orientado a outra pessoa e a sua *compreensão* e a sua efetiva e potencial *resposta*” (VOLOSHINOV, 1993, p. 256, apud RODRIGUES, 2005, p. 160). Essa orientação a outrem não ocorre em um vácuo, mas é fruto de uma dada configuração contextual e, por isso, os gêneros são correlacionados às “esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente, às situações de interação dentro de determinada esfera social” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Nesses princípios, estão as bases para a teoria de gêneros desenvolvida por diferentes tradições teóricas (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015; BAWARSHI; REIFF, 2010; MOTTA-ROTH, 2008a) e identificadas nos artigos do *corpus* sobre o tema, conforme apresento ao longo desta Subseção.

O conceito de gêneros ganha proeminência, no país, com o lançamento dos PCN (BRASIL, 2000), que recorreram “ao conceito de gênero para elaborar a proposta pedagógica para o ensino de linguagens (Língua Portuguesa e Estrangeira)” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497). Na época, isso representou um “avanço em relação ao ensino de linguagens”, então envolto por uma visão estruturalista, segundo a qual os critérios para definir um programa de curso eram estritamente gramaticais (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497). Em 2006, a publicação das OCEM (2006) reafirmou e consolidou a

---

<sup>29</sup>Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída ao “grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 152).

relevância dos gêneros como “um recurso conceitual e educacional” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 4). Mais recentemente, o lançamento do PNLD (2011), cujo um dos critérios de avaliação se dá em torno do uso de diferentes gêneros, é outro importante “indicador do papel central que os gêneros desempenham na educação linguística” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 4).

No Brasil, as pesquisas sobre gêneros tiveram a influência de estudos desenvolvidos em diferentes países, conforme levantamento de Motta-Roth e Heberle (2015) e de Motta-Roth (2008a). Desde a década de 1980, em contextos anglófonos e francófono, estudos sobre gêneros têm se desenvolvido e, pelo menos, quatro tradições têm reverberado, desde então, no contexto de pesquisa brasileiro: 1) a tradição britânica do ESP (SWALES, 1990; BHATIA, 1993), 2) a tradição norte-americana da Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988), 3) a tradição australiana da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992), e 4) a tradição suíça do Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 1999) (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 1; MOTTA-ROTH, 2008a, p. 344-345). Apesar das diferenças entre essas tradições, as quatro escolas parecem concordar em pelo menos dois aspectos, quais sejam, “gêneros resultam da relação dialética entre linguagem e atividade social” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 3), e são “ações discursivas recorrentes que, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 350).

No *corpus*, o artigo de Motta-Roth (2008a, p. 368) questiona a crença de que haveria uma teoria de gêneros ampla o suficiente para “dar conta da linguagem em toda a sua complexidade”. Com base nesse questionamento, e nos pontos conceituais convergentes entre as diferentes escolas de gêneros, sintetizados por Motta-Roth (*ibid.*, p. 350), entendo que essas tradições podem ser agrupadas sob o escopo de uma mesma conversação, Gêneros discursivos. Esclareço que utilizo o epíteto “discursivo” e não “textual” para designar gênero em virtude da filiação teórico-metodológica adotada nesta pesquisa (ver Seção 1.1).

Conceitualmente, os artigos que tratam de gêneros destacam o uso da linguagem em eventos comunicativos situados (OLIVEIRA, 2012a, p. 309; MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 143; SCHLATTER, 2009, p. 12), o que põe em evidência a relação dialética e constitutiva entre texto e contexto (OLIVEIRA, 2012a, p. 309). Sob essa perspectiva, entende-se que “a linguagem é materializada em práticas sociais por meio de gêneros” (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTÓVÃO, 2011, p. 381). A

comunicação humana, nesse sentido, tende a seguir certos padrões pré-estabelecidos sócio-historicamente, ou, do contrário, as pessoas não se entenderiam (OLIVEIRA, 2012a, p. 309). Desse modo, embora esses padrões confirmem aos gêneros o papel de “organizadores de nosso discurso e reguladores de práticas linguísticas” (SCHLATTER, 2009, p. 14), seu estudo e compreensão constituem “uma força libertadora, pois insere o falante em uma comunidade linguística, legitimando sua participação nesta” (OLIVEIRA, 2012a, p. 309).

Esses princípios inerentes ao conceito de gênero conferem-lhe uma relevância pedagógica singular na educação linguística na medida em que o representam como um elemento integrador das dimensões textual e social (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 143; VIAN JR., 2009, p.404). Se considerarmos a Perspectiva crítica, já discutida (Subseção 2.2.2.1), podemos perceber que o conceito de gênero, conforme proposto, é potencial mobilizador daquela conversação, já que sua aprendizagem pode possibilitar o desenvolvimento de uma consciência linguística e sociocultural, ou, nas palavras de Paulo Freire (citado por JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73), possibilitar ler a palavra e o mundo. Além de possibilitar a consciência e a reflexão sobre linguagem e contexto, gênero também é possibilitador da ação, princípio basilar da Perspectiva crítica, que, aliado à reflexão, pode conduzir à transformação social. Assim, o domínio do gênero enquanto uma ferramenta “viabiliza aos alunos agir no mundo para transformá-lo” (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p. 384).

Na perspectiva do trabalho pedagógico, Oliveira, (2012a, p. 309) e Schlatter (2009, p. 14) ressaltam a relevância de uma prática de ensino pautada na ferramenta gênero que considere o seu contexto. Para dar conta da natureza dialógica da linguagem em uso em diferentes eventos de comunicação, Oliveira (ibid.) destaca pelo menos três elementos constitutivos dos gêneros: “um falante [ou interlocutores], um determinado contexto (histórico, social, cultural e ideológico) e um objetivo comunicativo”. Esses elementos são fundamentais para o processo de produção de sentidos. Também com base nesses elementos constitutivos, Schlatter (ibid.) propõe que:

[p]ara cada uso de linguagem, é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (SCHLATTER, 2009, p. 14)

A interdependência entre texto e contexto confere ao gênero a autenticidade necessária ao ensino e aprendizagem de inglês, criando oportunidades para que, por meio dessa ferramenta, alunos se engajem e participem de diferentes situações comunicativas, assumindo diferentes papéis e experienciando diferentes relações sociais para atingir determinado objetivo, conforme o gênero em estudo. Segundo Mattos e Valério (2010, p. 145), a autenticidade é um fator imprescindível para uma abordagem de gêneros pelo viés do letramento crítico, já que, nessa concepção, os textos devem “permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações”. Nesse sentido, o princípio reflexão-ação-transformação, apresentado na conversação Perspectiva crítica, é possibilitado por meio de um trabalho pedagógico que considere o texto numa relação interfacial com o contexto social.

O conceito de gêneros também possibilita a integração com a conversação Multiletramentos, discutida na Subseção anterior, uma vez que a comunicação mediada por computador também se realiza por meio desta ferramenta. Além disso, Mattos e Valério (2010, p. 146) afirmam que a comunicação no meio digital é multimodal, de forma que o trabalho com as TIC tem demandado o uso de gêneros digitais em que a multimodalidade atua constitutivamente na produção de sentidos. Além do meio digital, a integração com a conversação Multiletramentos ocorre também em outros meios em que há a presença de elementos multimodais, multiculturais e da diversidade linguística.

Para investigar as conversações contemporâneas que caracterizam o contexto primário de produção do discurso sobre ensino e aprendizagem de linguagem, busquei identificar, em artigos acadêmicos sobre aprendizagem de línguas, os temas mais recorrentes nesse campo. Para tanto, identifiquei e agrupei os diferentes objetos de pesquisa dos artigos acadêmicos em quatro diferentes grupos de interesse que a análise sugeria: 1. Concepção de linguagem, ensino e aprendizagem; 2. Formação de professor; 3. Normas de conduta e objetos culturais da tradição escolar, e 4. Abordagens pedagógicas. A partir desses quatro grupos propostos, busquei identificar as conversações, isto é, os temas, tal como propõe Gee (2001, p. 13), que envolvem valores e modos de pensar relativos à linguagem e ensino e às práticas de ensino e aprendizagem de línguas, os quais perpassavam os textos. Com base nisso, busquei relacionar e organizar os diferentes tópicos dos artigos de modo tal que fosse possível agrupá-los, processo que indicou três conversações: a) Perspectiva crítica, que indica

uma visada crítica sobre ensino e aprendizagem de linguagem, tanto no sentido de ensino de linguagem como prática de conscientização para potencial transformação, quanto em relação ao papel do professor, concebido como um agente potencialmente transformador do seu contexto, articulando saberes teóricos e práticos; b) Multiletramentos, que sugere uma concepção de ensino e aprendizagem de linguagem sob a ótica de mudanças sociais contemporâneas, notadamente, as novas tecnologias e seu impacto sobre as práticas languageiras e a construção de sentidos; c) Gêneros discursivos, que evidenciam uma concepção de linguagem em uso, constituída na relação entre texto e contexto.

Da análise das três conversações, destaco duas questões principais: 1) a concepção de linguagem como um sistema sociossemiótico complexo, indissociável, portanto, do seu contexto de uso, altamente dinâmica e variável, à qual corresponde uma prática de ensino e aprendizagem também complexa e multifacetada; e 2) o papel do professor como um agente de (multi)letramentos críticos, articulador de saberes teóricos e práticos, (re)construídos a partir das especificidades de seu contexto de atuação, tendo em vista a formação para a cidadania crítica e participativa.

No próximo Capítulo, apresento os resultados da análise do contexto intermediário de recontextualização do discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês.



## **CAPÍTULO 4 CONTEXTO INTERMEDIÁRIO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO**

Neste Capítulo, apresento o contexto intermediário de recontextualização do discurso sobre ensino de inglês, representado, neste estudo, pela revista *Nova Escola online* (NEO). Na Seção 4.1., apresento o percurso metodológico desenvolvido para esta análise. Na Seção 4.2., apresento os resultados da análise com foco no contexto de produção e circulação da NEO. Na Seção 4.3., apresento os resultados da análise com foco no texto.

### **4.1. PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta Seção, apresento o percurso metodológico para a análise do segundo *corpus* deste estudo. Na Subseção 3.1.1, apresento o universo de análise; na Subseção 3.1.2, apresento os critérios para a seleção do *corpus*; por fim, na Subseção 3.1.3, apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados.

#### **4.1.1. Universo de análise**

O universo de pesquisa é o *site* da revista *Nova Escola online* (NEO)<sup>30</sup>. Os critérios para a escolha da NEO para compor o universo de análise foram:

- 1) Conteúdo ideacional: a revista inclui, entre os temas tratados, o ensino e a aprendizagem de inglês;
- 2) Acesso: a revista disponibiliza seu conteúdo *online* de forma gratuita;
- 3) Representatividade: a revista apresenta grande amplitude de alcance entre professores da educação básica (PINTON, 2012; ANJOS-SANTOS, LANFERDINI, CRISTOVÃO, 2011; RAMOS, 2009; BUENO, 2007).

A revista é disponibilizada ao público-leitor nas versões impressa e *online*. Considerando que um estudo prévio do Projeto de PC, da orientadora desta tese, investigou a revista impressa (PINTON, 2012), com enfoque na produção textual em Língua Portuguesa, este estudo pretende contribuir no sentido de explorar a revista na versão *online*, com enfoque no ensino e aprendizagem de inglês.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2013.

#### 4.1.2. Seleção do *corpus*

A seleção do *corpus* foi orientada por três critérios:

1) Gênero discursivo: reportagem didática, em virtude de este gênero ter sido investigado previamente por membros do GT-LABLER (MOREIRA, 2012; PINTON, 2012; MOREIRA; MOTTA-ROTH, 2008) também em outros contextos e com objetivos distintos;

2) Conteúdo ideacional: os exemplares do gênero deveriam popularizar conteúdo sobre ensino e aprendizagem de inglês;

3) Período de publicação: os exemplares deveriam ter sido publicados entre 2008 e 2012.

No total, entre 2008 e 2012, a revista disponibilizou 11 exemplares do gênero reportagem didática. Na versão *online*, embora o leitor da revista tenha acesso às reportagens, não é possível visualizar a data de sua publicação no suporte eletrônico em que a reportagem é originalmente exibida. Para ter acesso a essa informação, o leitor deve fazer *download* do arquivo, no formato .pdf, disponibilizado por meio do *hiperlink* “Imprima”, situado na parte superior da tela em que a reportagem é exibida.

Para identificação e posterior referência às reportagens didáticas selecionadas ao longo deste texto, os exemplares do gênero receberam um código, o qual é composto pela sigla referente à *Nova Escola online* (NEO), seguida do símbolo #, utilizado para designar o número de cada exemplar, representado por um algarismo. O Quadro 10 apresenta os 11 exemplares que compõem o *corpus*, bem como a data de publicação.

Quadro 10 – Dados de identificação dos exemplares constituintes do *corpus*

Exemplar	Referência	Ano de publicação
NEO# 1	FERREIRA, C. Expressões coloquiais em inglês. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: < <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/expressoes-coloquiais-ingles-girias-702833.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/expressoes-coloquiais-ingles-girias-702833.shtml</a> >. Acesso em: set. 2012.	2012
NEO #2	CAMILO, C; NICOLIELO, B. Cinco ideias para iniciar a leitura. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/cinco-ideias-iniciar-leitura-680000.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/cinco-ideias-iniciar-leitura-680000.shtml</a> . Acesso em: out. 2012.	2012
NEO #3	FERNANDES, E. Leve a classe para uma volta ao mundo em inglês. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/leve-classe-volta-ao-mundo-ingles-660666.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/leve-classe-volta-ao-mundo-ingles-660666.shtml</a> . Acesso em: out, 2012.	2011
NEO #4	SANTOMAURO, B.; NICOLIELO, B. Verbos no imperativo em receitas e manuais em inglês. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em:	2011

	<a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/verbos-imperativo-receitas-manuais-ingles-627105.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/verbos-imperativo-receitas-manuais-ingles-627105.shtml</a> . Acesso em: out. 2012.	
NEO #5	BIBIANO, B. Como trabalhar a pronúncia em inglês. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-pronuncia-ingles-lingua-estrangeira-oralidade-556058.shtml?page=0">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-pronuncia-ingles-lingua-estrangeira-oralidade-556058.shtml?page=0</a> . Acesso em: set. 2012.	2010
NEO #6	TAKADA, P. Opinião embasada: resenhas críticas em inglês. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/opinio-embasada-resenhas-criticas-ingles-movie-review-lingua-estrangeira-538477.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/opinio-embasada-resenhas-criticas-ingles-movie-review-lingua-estrangeira-538477.shtml</a> . Acesso em: set. 2012.	2010
NEO #7	FERNANDES, E. O que ensinar em Língua Estrangeira do 6º ao 9º ano. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/aproxime-idioma-estudado-realidade-alunos-ingles-espanhol-lingua-estrangeira-542871.shtml?page=0#">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/aproxime-idioma-estudado-realidade-alunos-ingles-espanhol-lingua-estrangeira-542871.shtml?page=0#</a> . Acesso em: set. 2013.	2010
NEO #8	PAGANOTTI, I. A importância do contexto. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/importancia-contexto-526604.shtml?page=0">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/importancia-contexto-526604.shtml?page=0</a> . Acesso em: nov. 2012.	2010
NEO #9	TAKADA, P. Estabelecer combinados e solicitar permissões em língua estrangeira. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/tudo-combinado-488850.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/tudo-combinado-488850.shtml</a> . Acesso em: nov. 2012.	2009
NEO #10	SANTOMAURO, B. Idioma que vem da Web. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/idioma-vem-web-427728.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/idioma-vem-web-427728.shtml</a> . Acesso em: jun. 2013.	2009
NEO #11	CAMILO, C.; NICOLIELO, B. Impulso idiomático. <i>Nova Escola online</i> . Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/impulso-idiomatico-429306.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/impulso-idiomatico-429306.shtml</a> . Acesso em: set. 2013.	2008

Fonte: Autora.

#### 4.1.3. Procedimentos de análise

A análise compreendeu dois procedimentos básicos em ACG que se interconectam: análise do contexto e do texto. Em relação à análise do contexto, esta envolveu quatro procedimentos:

- 1) Investigação do contexto de PC por meio do levantamento da literatura de referência sobre o tema;
- 2) Pesquisa documental no *site* da revista;
- 3) Entrevista com editor/jornalista da NEO;
- 4) Identificação das marcas linguísticas e extralinguísticas que apontam para as variáveis do contexto: Campo (expressão da atividade/ação que está ocorrendo); Relações (quem são os participantes e como se relacionam); Modo (o papel da linguagem na situação, canal, meio, etc.) (Subseção 2.1.3).

Para o primeiro procedimento, foram selecionados textos que tratam de popularização da ciência da literatura mais geral (HILGARTNER, 1990; MYERS, 2003; CALSAMIGLIA; van DIJK; 2004; HYLAND, 2010; LUZÓN, 2013) e mais localmente situada, especificamente, os textos desenvolvidos pelo GT-LABLER sobre o assunto

(SCHERER, 2013; MOREIRA, 2012; PINTON, 2012; MARCUZZO, 2011; LOVATO, 2010; MOTTA-ROTH, 2009).

O segundo procedimento, pesquisa documental no *site* da revista, foi realizado por meio do monitoramento do *site*, ocorrido no período de setembro de 2012 e setembro de 2013. O objetivo foi analisar o suporte eletrônico da revista, com vistas a identificar e descrever os elementos que o constituem.

Já o terceiro procedimento, referente à entrevista com a jornalista, foi realizado por meio de um Questionário (Quadro 11), enviado por *email*. Esclareço que foi obtida a aprovação do Comitê de Ética da UFSM<sup>31</sup>, e que o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) foi devidamente preenchido e assinado. No Quadro 11, apresento o roteiro de perguntas elaborado para a entrevista decorrente do terceiro procedimento, cujo intuito foi complementar informações contextuais a respeito da produção e circulação das reportagens didáticas. Esse procedimento se fez necessário para atender um dos objetivos deste estudo, qual seja, analisar o contexto de produção e circulação da NEO.

#### Quadro 11 – Roteiro de perguntas para a entrevista com editores/jornalistas da NEO



#### QUESTIONÁRIO PARA JORNALISTAS/EDITORES DA REVISTA NOVA ESCOLA



Prezado(a)(s),

Sou aluna de doutorado na Universidade Federal de Santa Maria e desenvolvo minha pesquisa no Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação (LABLER), da mesma universidade. Investigo o processo de recontextualização do discurso da Linguística Aplicada na revista *Nova Escola* online, mais especificamente, nas reportagens disponibilizadas em Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos. Gostaria de contar com a sua colaboração sobre o processo de produção da reportagem sobre o ensino de inglês na edição *online* da revista. Para isso, envio seis perguntas que não tomarão mais do que 20 minutos do seu tempo.

1. Como são definidos os temas das reportagens sobre o ensino de Língua Estrangeira – Inglês, publicadas na edição *online* da revista *Nova Escola*, em Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos?
2. Quem participa e orienta a produção dessas reportagens?
3. São várias as fontes mencionadas nessas reportagens, incluindo professores e pesquisadores de universidades e centros de pesquisa, consultores de centros de idiomas e professores de escolas da educação básica. Como são feitas a seleção e a consulta a essas fontes?
4. A maior parte das reportagens sobre ensino de inglês apresenta traduções de palavras e expressões da língua inglesa para o português (como em “Expressões coloquiais em inglês”, “Verbos no imperativo em receitas e manuais”). Considerando que essas reportagens são destinadas a professores de inglês, por que é oferecida a tradução de palavras e expressões?

<sup>31</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 17669613.1.0000.5346.

5. As reportagens da edição *online* recebem um título diferente das reportagens publicadas na edição impressa. Isso foi observado quando acessei o texto disponibilizado em formato *pdf* em [Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos](#), link “Imprima”. Como exemplo, cito a reportagem publicada na edição *online* intitulada “[Como trabalhar a pronúncia em inglês](#)”, cujo formato *pdf* informa o número da edição impressa da revista em que a reportagem foi originalmente publicada (edição 232), o ano (2010) e o título do texto (“Para soltar a língua”). Por que o título da reportagem é alterado quando esta é publicada na edição *online* da revista? Além dessa alteração, haveria alguma outra alteração nas reportagens publicadas na edição *online*? Em caso afirmativo, por gentileza, informe o tipo de alteração que é realizada e por que ela ocorre.
6. Por estarem publicadas na edição *online*, é possível observar que as reportagens podem ser “curtidas”, compartilhadas em diferentes redes sociais e comentadas pelos leitores, o que parece contribuir para uma interação mais imediata e dinâmica entre a revista e seus leitores. As informações resultantes dessa interação influenciam, de algum modo, a produção das reportagens pela revista? De que modo? Em relação à interação com o leitor, essas ferramentas são utilizadas pela revista para interagir com o leitor? De que modo?

Agradeço sua colaboração!

Cordialmente,

Raquel Bevilaqua

Email: [rkeltoy@gmail.com](mailto:rkeltoy@gmail.com) ou [raquel@ufsm.br](mailto:raquel@ufsm.br)

Fonte: Autora.

Por fim, o quarto procedimento, análise das variáveis contextuais, foi realizado por meio dos dados obtidos pelo monitoramento do *site* da NEO, pela entrevista com a jornalista da NEO (referida, neste estudo, como Bianca) e pela literatura de referência sobre PC e sobre a revista *Nova Escola* (PINTON, 2012; ANJOS-SANTOS, LANFERDINI, CRISTOVÃO, 2011; RAMOS, 2009; BUENO, 2007).

Para a etapa de análise do texto, foram utilizados quatro procedimentos:

- 1) Leitura dos textos do *corpus* contra o pano de fundo da organização retórica do gênero reportagem didática (Subseção 2.2.2);
- 2) Identificação, descrição e interpretação dos elementos linguísticos de reformulação (Subseção 2.2.3);
- 3) Identificação e descrição (com auxílio da GSF, mais especificamente, do sistema de transitividade, Subseção 2.1.3.1) das diferentes vozes<sup>32</sup> representadas no *corpus*;
- 4) Análise crítica do conteúdo das estratégias de reformulação e das reportagens.

Para o primeiro procedimento, os 11 exemplares do *corpus* foram lidos, tendo como pano de fundo a representação esquemática proposta por Pinton (2012), com

<sup>32</sup> A identificação das vozes na reportagem didática da NEO parte das vozes previamente identificadas por Pinton (2012), bem como da pesquisa de Marcuzzo (2011), que investigou as vozes em notícias de PC.

base em Bonini (2009), apresentada na Subseção 2.2.2. Esse procedimento teve por objetivos compreender o conteúdo popularizado nas reportagens e relacionar sua configuração esquemática com a incidência das reformulações linguísticas mapeadas. As categorias de análise para esse procedimento foram os movimentos e passos retóricos, identificados por meio de expoentes linguísticos que os realizam. Quanto ao segundo procedimento, análise dos elementos linguísticos de reformulação, essas estratégias linguísticas foram identificadas, descritas e interpretadas. As categorias de análise desse procedimento foram os elementos sinalizadores de reformulação, identificados com base em Hyland (2007), Motta-Roth (2009), Gerhardt (2011) e Lovato (2010). Essa análise foi qualitativa, com procedimentos de quantificação e contou com o levantamento dos dados de cada exemplar do gênero e seu cruzamento com a análise contextual, relatada na próxima Seção (4.2). Além disso, busquei verificar em que movimentos e passos do gênero houve maior incidência de reformulações e em que medida essa incidência era capaz de fornecer uma compreensão mais ampla sobre o conteúdo das reportagens e audiência-alvo. O terceiro procedimento teve por objetivo a identificação das vozes representadas nas reportagens, e teve como categorias de análise participantes (identificados por grupos nominais) e processos (ver Quadro 3, Subseção 2.1.3.1) do sistema de transitividade. Esse procedimento foi complementar à análise das reformulações e buscou jogar luz sobre os resultados da análise.

A etapa de análise textual demonstrou a incidência de elementos de reformulação em cada reportagem didática publicada na NEO e permitiu que eu construísse algumas generalizações com relação aos elementos sinalizadores que introduzem as reformulações no segundo *corpus*, conforme Quadro 12. Esclareço que esses elementos não devem ser tomados como uma descrição exaustiva dos marcadores que realizam a reformulação, uma vez que “qualquer lista de marcadores metadiscursivos pode ser apenas parcial” (HYLAND, 2007, p. 31), já que é construída pelo analista de acordo com as necessidades do contexto de análise (ibid., p. 27).

Quadro 12 - Elementos sinalizadores das reformulações no *corpus*

Elementos sinalizadores de reformulações	Excertos do <i>corpus 2</i>
Travessões	Antes de uma leitura, conversar sobre o tema - <u>em inglês</u> , <u>lembre</u> - pode ajudar na identificação de informações.

Vírgula PRATES; SCHERER; MOTTA-ROTH e NASCIMENTO (2008)	Neles, apareciam diferentes estruturas e não apenas imperativos, <u>o que permitiu a ampliação do repertório dos estudantes.</u>
Parênteses	Lendo receitas, identificando a presença de verbos no imperativo e a regularidade de sua posição nos textos ( <u>sempre no início das frases</u> ), os estudantes compreenderam a objetividade da linguagem usada nas receitas.
Marcadores de polaridade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147), particularmente, o advérbio de negação, que criam a expectativa de uma reformulação	"Os alunos <b>não</b> precisam compreender palavra por palavra para dar sentido a um texto. <u>O que se faz, inicialmente, é uma leitura geral. Depois dela, pergunta-se o que entenderam</u> ", diz Cláudio Muzzio, professor de Espanhol do Colégio Miró, em Salvador.
Dois pontos	A recomendação básica de todas as disciplinas também serve aqui: <u>para que a leitura e a escrita sejam significativas, é necessário apresentá-las em situações comunicativas, contextualizando sua função social e as práticas cotidianas em que estão inseridas.</u>
Aposto MOTTA-ROTH; GERHARDT e LOVATO (2008); PRATES; SCHERER; MOTTA-ROTH e NASCIMENTO (2008); GERHARDT (2011, p. 127)	Ana Cristina Biondo Salomão, <u>doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e pesquisadora do grupo de Tecnologias nos Estudos da Linguagem (TEL) da instituição.</u>
Aspas	Funciona assim: na coluna da letra K (de <i>what I know</i> , "o que eu sei"), entra tudo o que a turma conhece sobre o tema e o gênero do texto.

Fonte: Autora (com base em GERHARDT, 2011; LOVATO, 2010; MOTTA-ROTH, 2009; HYLAND, 2007).

Por fim, para o quarto procedimento, mapeamento e análise do conteúdo das reportagens e das estratégias de reformulação, concentrei-me nas estratégias de reformulação, buscando identificar o elemento referencial (alvo da reformulação, que pode ser um termo, uma frase ou, ainda, um parágrafo), o conteúdo da reformulação propriamente dita e sua localização no texto, considerando o cotexto e a organização retórica do gênero. O objetivo foi analisar que informações são preferencialmente reformuladas, em que medida elas recontextualizam as conversações contemporâneas e que representações dos participantes do texto elas ajudam a construir.

#### 4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta Subseção, apresento a análise e discussão dos resultados. Primeiramente, apresento os resultados da análise do contexto (Subseção 4.2.1). Em seguida, apresento os resultados da análise do texto (Subseção 4.2.2).

#### 4.2.1. Análise do contexto

A análise do contexto é uma etapa relevante nesta pesquisa, permitindo contemplar, pelo viés teórico-metodológico da ACG, a perspectiva tridimensional de discurso de Fairclough (2001) (Subseção 2.1.1), bem como situar o gênero reportagem didática no contínuo de cientificidade/popularização, proposto por Hilgartner (1990) (Subseção 2.2.1).

A configuração contextual do gênero reportagem didática teve por base a literatura de referência sobre PC (HILGARTNER, 1990; MYERS, 2003; HYLAND, 2010), as pesquisas desenvolvidas pelo GT-LABLER, oriundas dos dois projetos guarda-chuva, apresentados no Capítulo 2 (MOTTA-ROTH, 2007; MOTTA-ROTH, 2010), a investigação documental do *site* da NEO, e a entrevista com uma jornalista da revista. Em relação às pesquisas desenvolvidas no GT-LABLER, foram consideradas, mais especificamente, os estudos de Lovato (2010), Gerhardt (2011), Marcuzzo (2011), Moreira (2012), Pinton (2012) e Scherer (2013). Tais pesquisas investigaram os gêneros notícia de PC e reportagem de PC em diferentes veículos midiáticos, os quais têm entre seus objetivos a popularização da ciência para um público não especialista. Desse modo, com base nos dados descritos, busquei delinear, de forma resumida, a configuração contextual do gênero reportagem de PC na NEO no Quadro 13.

Quadro 13 – Configuração contextual do gênero reportagem didática sobre ensino e aprendizagem de inglês na NEO

<b>Campo</b>	-Popularização de teorias e práticas pedagógicas sobre ensino de inglês, com foco na apresentação de dicas pedagógicas
<b>Relação</b>	-Participantes: jornalista, professor especialista, professor de escola e leitor -Escritor: jornalista não especialista (construído discursivamente como autoridade) -Leitor: professor de inglês, especialmente da educação básica (construído como não especialista) -Vozes representadas no texto: 1) especialistas: professores pesquisadores na área de ensino e aprendizagem de inglês e professores de escola livre de idiomas; 2) professores de inglês de escolas de educação básica -Distância social entre escritor e leitor: distância social relativa -Relação hierárquica: Jornalista e especialista têm papel máximo de autoridade tanto sobre o professor de escola, cuja voz é representada no texto, quanto sobre o professor leitor
<b>Modo</b>	-Papel da linguagem: constitutivo -Canal: gráfico digital -Modalidade: predominantemente escrita -Meio: eletrônico

Fonte: Autora.



A fim de detalhar e discutir as variáveis do contexto, nas próximas Subseções, são apresentadas, primeiramente, informações referentes ao *site* da NEO (Subseção 4.2.1.1). Em seguida, são detalhadas e discutidas as variáveis do contexto: Campo (Subseção 4.2.1.2), Relações (Subseção 4.2.1.3) e Modo (Subseção 4.2.1.4).

#### 4.2.1.1. O site da NEO

Nesta Subseção, são apresentadas informações referentes ao *site* da NEO, com foco na seção “Textos”, que hospeda as reportagens analisadas, e nas seções nas quais a revista se autodefine e faz referência ao público-leitor a fim de, com base nessas informações, definir a configuração contextual do gênero reportagem didática.

A página de entrada da NEO (Figura 9) é constituída por diferentes imagens e *hiperlinks* que dão acesso a uma variedade de informações voltadas a diferentes níveis de ensino e aspectos do universo escolar. Especificamente em relação à disciplina de inglês, esta é localizada na porção lateral direita, onde há um menu (“Navegue pelas disciplinas”) que reúne as diferentes disciplinas do currículo escolar. No menu, “Inglês” ocupa a última posição, antecedida pelas outras disciplinas do currículo cuja disposição sugere semelhança com a organização do tempo escolar. Assim, as disciplinas consideradas mais relevantes e que dispõe de carga-horária maior, como Língua Portuguesa e Matemática, são as duas primeiras do menu, seguidas pelas demais disciplinas. Com isso, tem-se o efeito de que a estrutura organizacional do espaço e tempo escolar é mantida pela revista.

O *hiperlink* “Inglês” direciona o leitor a uma nova seção, constituída por oito *hiperlinks* que organizam conteúdos sobre língua inglesa com diferentes enfoques, muitos dos quais sugerem um potencial multimodal e interativo para o trabalho em sala de aula: “Planos”, “Textos”, “Coletâneas”, “Vídeo”, “Roteiros”, “Jogos”, “Animações”, “Fotos”. No entanto, apenas dois desses *hiperlinks* apresentavam conteúdo em setembro de 2013: “Planos” e “Textos”, justamente os que disponibilizam o conteúdo já publicado na revista impressa, o que sugere que o *site* da revista ainda se restringia, naquele momento, a uma extensão da revista impressa para o meio eletrônico. Na seção “Textos”, estão hospedadas as reportagens didáticas sobre o ensino de inglês, apresentadas na forma de uma lista, constituída por título da reportagem e uma breve descrição.

Figura 9 - Página de entrada para o site da NEO



Fonte: Autora (com base no *site* da NEO. Disponível em: <<http://fvc.org.br/>>. Acesso em 11 nov. 2013).

Com relação às seções em que a NEO se autodefine, explicita seus objetivos, apresenta informações sobre os jornalistas e faz referência ao público-leitor, não foi possível localizar qualquer seção ou *hiperlink* que fizesse referência a essas informações no *site* da NEO. Seu conteúdo é limitado a informações concernentes ao universo escolar e a anúncios para a assinatura da revista. Todavia, no rodapé da página de abertura do *site*, o *hiperlink* “Expediente” direciona o leitor para uma seção em que são divulgados os nomes e respectivos endereços eletrônicos dos membros da equipe que produz a revista tanto no meio eletrônico quanto no impresso. Sobre os jornalistas, são divulgados apenas o nome e respectivo endereço eletrônico.

As informações referentes à autodefinição da revista e ao público leitor foram encontradas em outros dois *sites* cujos *hiperlinks* estão localizados na seção “Expediente” do *site* da NEO: Fundação Victor Civita<sup>33</sup> (doravante, FVC), responsável pela edição da revista, e Grupo Abril, responsável pela comercialização da revista. Na página da FVC, há informações referentes às ações desenvolvidas pela Fundação (*hiperlink* “Nossas ações”), à sua missão e histórico (*hiperlink* “Quem somos”) e a

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://fvc.org.br/>>. Acesso em 11 nov. 2013.

informações sobre as ações mais recentes da FVC (*hiperlink* “Notícias”). Desses *hiperlinks*, interessa-nos a seção “Quem somos”, já que fornece informações sobre a missão da FVC e, logo, da NEO, bem como informações sobre o histórico de ambas.

O *site* da FVC é caracterizado pela presença permanente de alguns elementos tradicionais do contexto escolar. No canto superior esquerdo da página, é apresentada a imagem de um quadro verde<sup>34</sup>, sobre o qual está escrito, com giz branco e em letra cursiva, “Fundação Victor Civita”. Essa imagem também está presente na página de abertura da NEO, e cria um efeito de identificação entre a FVC e o universo escolar, tradicionalmente representado pelos artefatos quadro verde e giz. No lado oposto da página, o leitor encontra a frase “Há 27 anos contribuindo para a melhoria da qualidade da educação”, por meio da qual se observa uma ênfase na questão temporal, que sugere credibilidade devido ao fator cronológico envolvido.

Ainda em relação ao *site* da FVC, o *hiperlink* “Nossas ações” informa ao leitor que esta instituição é uma fundação sem fins lucrativos, cujo objetivo é “ajudar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas”. Essa seção está organizada em torno de três eixos relacionados à formação docente: qualificação, investigação e valorização. No eixo qualificação, a NEO é definida como “o *site* com o *mais completo* banco de dados sobre a prática docente no país”, o qual contém “os *principais* conteúdos curriculares e teorias educacionais”. Os índices avaliativos (“o *mais completo*” e “*principais*”) ajudam a construir uma representação da NEO como um repositório digital que reúne as informações necessárias e relevantes à prática do professor. O eixo investigação reforça essa representação ao informar que o *site* disponibiliza pesquisas na área de educação para auxiliar educadores de modo geral. Já o eixo valorização do professor é limitado ao Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. De acordo com informações da FVC, o concurso “Educador Nota 10” tem por objetivo “identificar e valorizar os professores que adotam *práticas exemplares* em sala de aula” (ênfase adicionada). Essas práticas, de acordo com a entrevista realizada com a jornalista Bianca, e segundo investigação de Pinton (2012, p. 80), mesmo quando não vencedoras do prêmio, são utilizadas para compor parte dos

---

<sup>34</sup> Importante esclarecer que a análise do *site* foi realizada entre 2012 e 2013. Ao acessar o *site* mais recentemente, observei que o quadro verde mencionado foi substituído por uma flor dente-de-leão, parte da nova identidade da FVC, criada por ocasião de seu 30º aniversário, completado em setembro de 2015, conforme informações do *site*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/102/>>. Acesso em 29 de out. 2015. Assim como essa, outras mudanças podem ter ocorrido. No entanto, não me detive a uma nova investigação do *site*, pois sua investigação limitou-se ao período em que o *site* monitorado (2012 e 2013).

temas enfocados nas reportagens didáticas. Bueno (2007, p. 304) afirma que o Prêmio Educador Nota 10! evidencia uma “exaltação do voluntarismo”, que permeia a revista, segundo o qual “os problemas educacionais são reduzidos a questões a serem resolvidas individualmente pelo professor”, o qual é construído como “um ser dotado de inesgotável força de vontade” para cumprir “sua missão” (ibid.).

Na seção “Quem somos”, é apresentada a Missão da FVC, que pode ser extensiva à NEO:

**Contribuir** para a melhoria da qualidade **da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores** e influencie políticas públicas. (Ênfase adicionada)

A partir de sua missão, é possível depreender a audiência pretendida pela NEO: professores e gestores de escolas. Também é possível perceber seu escopo de atuação, a educação básica.

Já as informações acerca do perfil do leitor da revista, bem como da frequência de acessos ao *site* da NEO, não foram encontradas no *site* da FVC nem da NEO. Essas informações foram localizadas em outro *site*, o do Grupo Abril, o que sugere que as informações sobre a revista são distribuídas conforme as expectativas das audiências leitoras diferenciadas (expectativas do professor leitor ou do anunciante, por exemplo).

Na página do Grupo Abril<sup>35</sup>, foi possível identificar informações sobre o perfil do leitor que acessa o *site* da NEO e informações adicionais que ajudam a caracterizar a revista *Nova Escola*. A análise dessas informações sugere que sua audiência são potenciais anunciantes, já que incidem, majoritariamente, sobre dados quantitativos, como número de acessos ao *site* e de leitores, e dados do perfil financeiro do leitor *online*. Nesta página, foi possível identificar a autodefinição da revista *Nova Escola*: “Nova Escola: a maior revista de educação do país”, seguida de um pequeno texto autopromocional:

Além de divulgar mensalmente **práticas comprovadamente eficazes a professores** da Educação Infantil e das diversas disciplinas do Ensino Fundamental, **a revista traz o que há de mais avançado em pesquisas da**

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 22 out. 2013.

**área.** Dessa forma, **contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras**<sup>36</sup>. (Ênfase adicionada)

No texto autopromocional, o público-alvo da revista, previamente identificado na página da FVC, é novamente apresentado. Além disso, há informações que ajudam a caracterizar o Campo da NEO: divulgação de pesquisas da área de educação (“a revista traz o que há de mais avançado em pesquisas da área”), bem como seu propósito em contribuir para a qualidade do ensino nas escolas.

Especificamente em relação aos dados sobre a audiência da NEO, o *site* do Grupo Abril fornece informações referentes tanto à visualização do *site* por leitores, quanto ao seu perfil. Em relação ao número de visualizações<sup>37</sup> do *site*, o Grupo Abril informa que são, em média, 6.200.000<sup>38</sup> visualizações por mês. Já a média mensal de leitores que acessam o *site* é de 1.100.000<sup>39</sup>, superando, quantitativamente, a tiragem impressa da revista que, de janeiro a setembro de 2013, foi de 344.011<sup>40</sup>. Tais informações corroboram o amplo alcance da revista, conforme estudos prévios (PINTON, 2012; RAMOS, 2009), e sugerem que sua versão *online* tem um alcance potencialmente maior em termos de audiência leitora quando comparada à versão impressa. A divulgação dessas informações no *site* do Grupo Abril constitui um fator de impacto sobre potenciais anunciantes.

Informações mais detalhadas referentes à audiência leitora corroboram o levantamento prévio realizado por Pinton (2012). De acordo com dados fornecidos pelo *site* do Grupo Abril, o público-leitor da versão *online* é majoritariamente feminino (Figura 10). Esse dado evidencia, conforme apontou Pinton (*ibid.*, p. 83, com base em HYPOLITO, 1997), uma realidade histórica da escola, que data do início do século XX, em que “as mulheres assumiam a regência das salas de aula”, encontrando no magistério a única opção de carreira profissional possível. Ainda de acordo com a autora (*ibid.*), existe uma questão de gênero que pode ajudar a explicar, em parte, a

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

<sup>37</sup> O número de visualizações não corresponde ao número total de leitores, já que a ferramenta utilizada para quantificar as visualizações, informada pelo Grupo Abril (*page view*), não distingue o acesso ao *site* individualmente, mas apenas o número de vezes em que este foi acessado, seja por leitores diferentes, seja várias vezes pelo mesmo leitor.

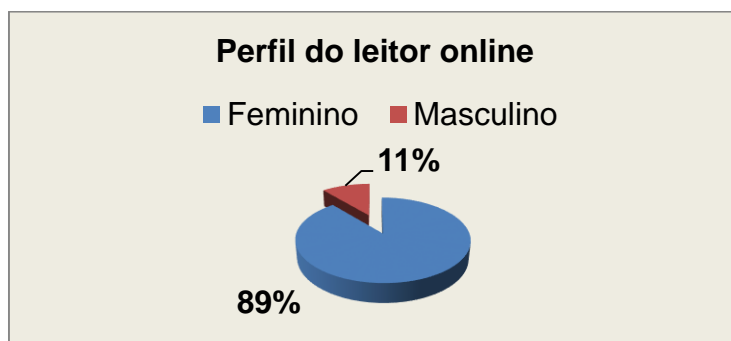
<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

<sup>40</sup> Informação divulgada pela Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), disponível em: <<http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/>>. Acesso em 29 out. 2015.

presença predominante de mulheres no magistério. A profissão de professora permitiu conciliar funções domésticas com funções profissionais, além de ser vista como uma aproximação entre o papel de mãe e o de educadora (HYPOLITO, 1997, p. 55 apud PINTON, 2012, p. 83).

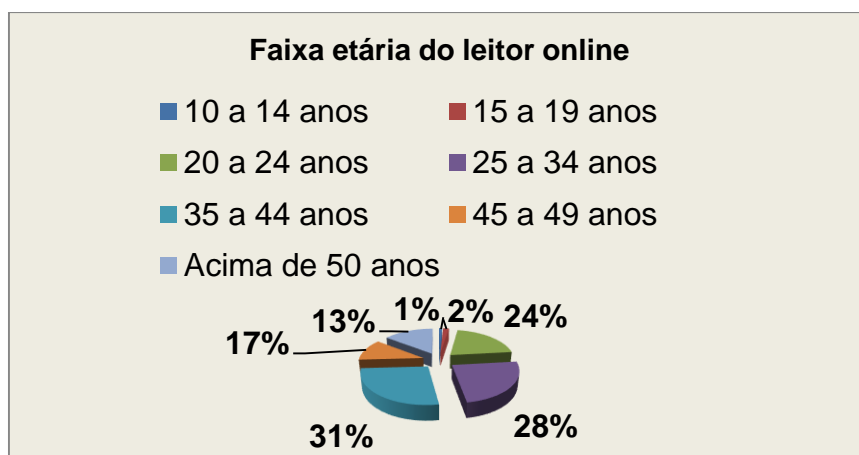
Figura 10 - Perfil do leitor online



Fonte: Autora.

Quanto à faixa etária, o público-leitor *online* é relativamente jovem, sendo constituído por leitores que têm entre 35 e 44 anos (31% do total de leitores), seguido de leitores mais jovens, cuja faixa etária varia entre 25 e 34 anos (28%), conforme Figura 11.

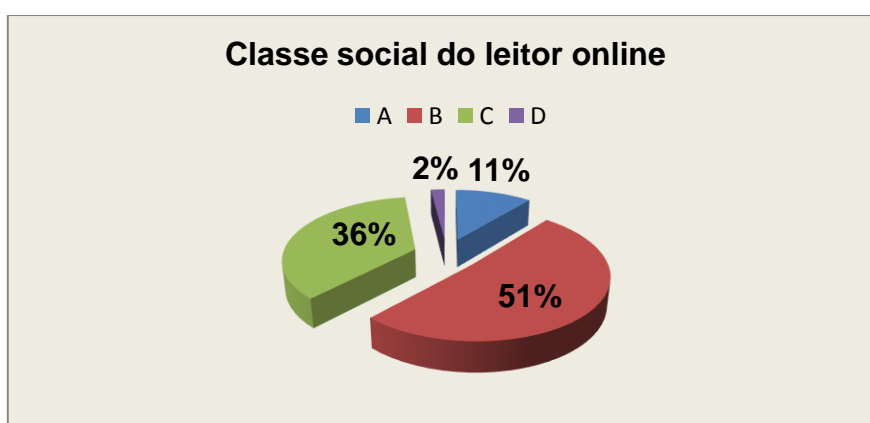
Figura 11 - Faixa etária do leitor online



Fonte: Autora.

A classe social predominante entre os leitores *online* da revista é a classe B (51%), seguida da classe C (36%), conforme Figura 12. Esses dados também informam o poder de compra do leitor *online* da revista, e sugere que esta é uma informação relevante para potenciais anunciantes.

Figura 12 - Classe social do leitor online



Fonte: Autora.

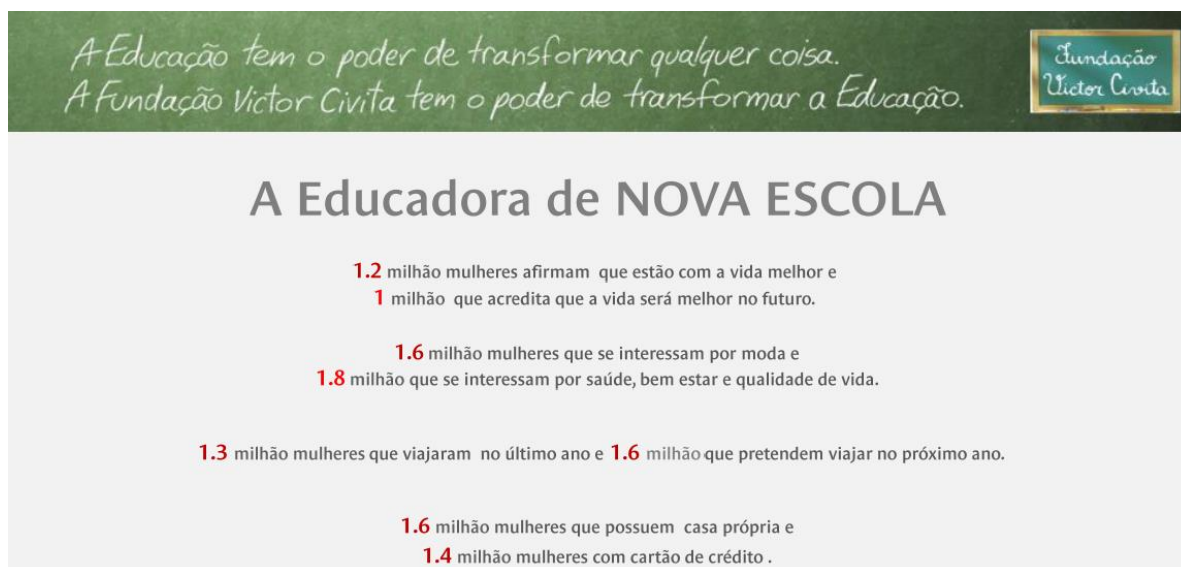
Informações referentes ao poder de compra do leitor *online* são disponibilizadas no arquivo “Mídia Kit”<sup>41</sup>, encontrado na página do Grupo Abril. Nesse documento, de autoria da FVC, estão compiladas informações referentes à visão, missão e objetivos das revistas *Nova Escola*, versões impressa e digital. Essas informações são, em sua maioria, idênticas àquelas identificadas no *site* da FVC, mencionadas anteriormente. No entanto, o arquivo “Mídia Kit” traz informações que não foram encontradas nos *sites* da NEO ou da FVC. Dentre elas, destaco a página oito, reproduzida na Figura 13.

Na Figura 13, são apresentadas informações que caracterizam os hábitos de consumo do leitor *online*, o que reforça a tese de que a audiência do *site* do Grupo Abril são anunciantes em potencial. Embora a audiência leitora inclua homens, as informações sobre os hábitos de consumo referem-se exclusivamente à audiência feminina (“A educadora da *Nova Escola*”), já que compõem, majoritariamente, a audiência leitora. Informações sobre o nível de satisfação das leitoras com a vida, sobre seus interesses (“moda”, “saúde”, “bem-estar” e “qualidade de vida”), hábitos

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 22 out. 2013.

de lazer (“viajar”) e bens (“casa própria” e “cartão de crédito”) revelam a dimensão comercial da revista. Com base nessas informações, anunciantes podem decidir sobre quais produtos provavelmente interessarão à leitora da revista.

Figura 13 – Informações sobre o perfil financeiro do leitor *online* da NEO



Fonte: Site da NEO. Disponível em: <<http://fvc.org.br/>>. Acesso em 11 nov. 2013.

Nas próximas Subseções, detalho as variáveis do contexto: Campo, Relações e Modo, apresentadas, de forma resumida, no Quadro 13, no início desta Subseção.

#### 4.2.1.2. Campo – a atividade realizada

Conforme investigado nos sites da NEO, FVC e do grupo Abril, e conforme entrevista, realizada via *email*, com a jornalista da revista Bianca (Apêndice 1), a NEO populariza pesquisas realizadas nas diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar na educação básica. Considerando-se, especificamente, o gênero reportagem didática sobre ensino de inglês, a atividade realizada pela NEO é a recontextualização de pesquisas nessa área, consideradas relevantes para a prática pedagógica, bem como a “divulgação de práticas pedagógicas comprovadamente eficazes a professores” (texto autopromocional da NEO na página do Grupo Abril<sup>42</sup>).

A definição dos temas enfocados nas reportagens, de acordo com Bianca, é realizada anualmente e conta com a consulta a um “profissional especializado no

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/sites/informacoes-gerais>>. Acesso em: 09 nov. 2013.



ensino de língua estrangeira no ensino fundamental”, que leva em conta “os temas mais importantes para o desenvolvimento dos professores dessa área, bem como suas dificuldades mais frequentes em sala de aula”. No entanto, a jornalista não esclarece a identidade desse consultor, que parece conhecer a realidade dos professores de escola, uma vez que é por meio da consulta a esse especialista que os temas parecem ser definidos e as “dificuldades mais frequentes dos professores” seriam consideradas.

Ainda em relação à definição dos temas das reportagens, mais adiante, a jornalista esclarece:

Nossas reportagens têm foco em projetos realizados por professores em sala de aula (preferencialmente, em escolas públicas), que possam servir como inspiração para outros professores de todo o Brasil. Desta forma, nem sempre conseguimos seguir todas as pautas de temas sugeridos, porque precisamos encontrar casos reais. Assim, para algumas matérias, buscamos professores que tenham trabalhado com determinado tema pedindo indicações a fontes e secretarias de educação; outras vezes, recebemos projetos e montamos a pauta em torno do tema deles. Também conseguimos muitos casos durante o processo seletivo do Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita.

Nesse excerto, embora a jornalista aponte haver temas para as reportagens, que são, aparentemente, sugeridos pelo especialista consultado, revela que o critério para a definição do tema é sua vinculação com “casos reais” desenvolvidos em escolas “preferencialmente, as escolas públicas”, potencialmente a maior audiência da revista. O objetivo é que as práticas desenvolvidas pelos professores sirvam de “inspiração” para outros professores, leitores da revista. O acesso aos “casos reais” é possibilitado pela consulta a “fontes” e à “secretaria da educação”. No entanto, embora questionada sobre as fontes (quem são e como são selecionadas), a jornalista não esclarece essa questão suficientemente, afirmando que as fontes são selecionadas “de acordo com o tema e as necessidades de esclarecimentos que ele pede”, contando com “pesquisas e indicações de outras fontes confiáveis que já consultamos anteriormente.” Essas informações são pouco esclarecedoras sobre as fontes consultadas; porém, a análise dos textos revelou as diferentes fontes consultadas para a produção das reportagens, conforme apresento na próxima Subseção.

#### 4.2.1.3. *Relações – os papéis e a interação entre os participantes*

No Quadro 13 (ver Subseção 4.2.1.1), foram identificados quatro participantes da variável *Relações*: o jornalista, o especialista, o professor de escola e o professor leitor. Primeiramente, apresento e discuto os dados referentes aos participantes identificados. Em seguida, apresento e discuto dados referentes aos papéis e relações construídas entre os participantes do contexto de situação.

Com relação ao primeiro participante, o jornalista da revista, Bianca esclarece que “não há uma equipe de reportagem específica para o *site*” e, por isso, as reportagens publicadas no *site* são publicações da “revista impressa”. Na seção “Expediente”, apenas três, dos nove jornalistas autores dos 11 exemplares de reportagem didática, foram encontrados. Já em relação à audiência-leitora, os dados levantados nos três *sites* investigados, apresentados na Subseção anterior, revelam que o público-leitor feminino é predominante, e é caracterizado por exercer a função de professora da educação básica. Além desses, há ainda outros dois participantes no texto: o especialista e o professor de escola, cujas posições enunciativas<sup>43</sup> identificadas são explicar um conteúdo e relatar uma atividade prática, respectivamente.

Na interação, o papel desempenhado pelo jornalista é o de popularizar um determinado conhecimento para o professor-leitor, empregando, para isso, diferentes vozes que cumprem a função de conferir credibilidade ao que é dito. Para esse fim, as vozes do especialista são recontextualizadas nas reportagens, cujo mapeamento indica que esses são professores atuantes tanto em instituições públicas de ensino superior, como “Vera Cristovão, pesquisadora na área de Linguística Aplicada e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL)” (NEO#6), quanto em cursos livres de idioma “Denise Kobara, professora da Target Idiomas, em São Paulo” (NEO#2). Em relação a cursos livres de idioma, Almeida (2012, p. 339-340, com base em Garcez) afirma que, em termos de objetivos de educação linguística, cursos livres não possuem a mesma agenda educacional que as escolas de educação regular possuem. Isso significa que, em cursos livres de idiomas, a preocupação com a

---

<sup>43</sup> Uma voz ou um conjunto de vozes pode ocupar diferentes posições enunciativas (BEACCO et al., 2002, p. 280), isto é, ocupar um lugar de dizer no discurso. O dizer pode ser produzido a partir da posição enunciativa de pesquisador-autor de uma pesquisa, por exemplo, ou de um membro da sociedade ou mesmo do governo, que opina sobre o assunto tratado em uma notícia ou reportagem.

educação linguística dos alunos pode se limitar à proficiência linguística apenas, sem preocupação com uma educação crítica (ibid.).

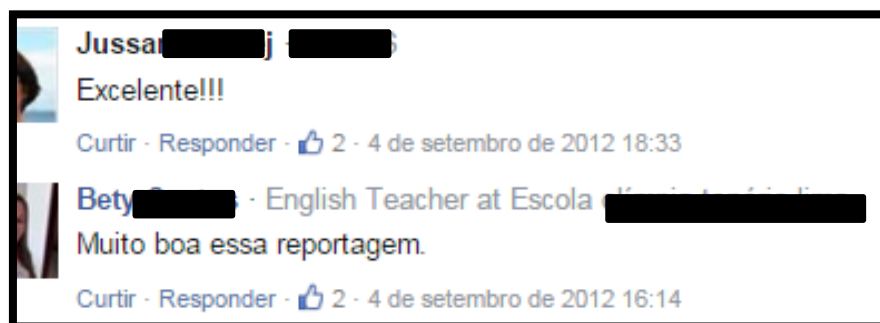
O jornalista também mobiliza vozes de professores que ocupam a posição enunciativa de professor de escola, cuja fala é representativa de experiências pedagógicas consideradas bem sucedidas pela revista, logo, podem/devem servir de modelo para outros professores, conforme apontado por Pinton (2012, p. 115) e pela jornalista Bianca. A relação entre os participantes do texto é assimétrica, cabendo ao jornalista e especialista a tarefa de explicar um determinado conteúdo ao professor leitor (PINTON, 2012, p. 119-120). Essa questão será melhor explorada quando da apresentação dos resultados da análise do texto.

Quanto à interação entre a revista e a audiência-leitora, perguntei à jornalista Bianca em que medida o meio digital da revista possibilitava uma maior interação entre a revista e os leitores e de que modo essa interação influenciava a produção das reportagens. No entanto, sua resposta não foi suficientemente esclarecedora em relação a esse aspecto:

Esse tipo de interação é muito rico para nós. Recebemos feedbacks muito importantes sobre cada matéria, que nos ajudam a aprimorar nossa reportagem cada vez mais. Também recebemos muitas indicações de projetos interessantes por meio das redes sociais.

Embora a jornalista avalie como positiva a interação dos leitores com a revista, o modo como essa interação ocorre e suas influências sobre o teor das reportagens é pouco esclarecido. No período em que o *site* foi monitorado, contabilizei cerca de três comentários postados por reportagem. Por meio desses, leitores utilizavam o espaço para, majoritariamente, elogiar o conteúdo das reportagens, o que indica a apreciação da revista por esses leitores (Figura 14).

Embora a postagem de comentários tenha um potencial para discussão de tópicos sobre o conteúdo publicado, envolvendo o leitor e demais leitores em uma espécie de fórum de discussão para a troca de experiências e conhecimentos (LUZÓN, 2013, p. 430-431), o conteúdo dos comentários analisados limitou-se ao elogio da reportagem. Além disso, também não foi identificado qualquer comentário da revista aos comentários postados pelos leitores.

Figura 14 – Comentário do leitor *online* às reportagens

Fonte: Autora (com base no *site* da NEO. Disponível em: <<http://fvc.org.br/>>. Acesso em 11 nov. 2013).

Na próxima Subseção, apresento a variável Modo.

#### 4.2.1.4. *Modo – canal, modalidade e meio*

A análise do contexto de produção e circulação da NEO indicou que as reportagens didáticas sobre ensino de inglês são publicadas em canal gráfico, em meio eletrônico. De acordo com Sousa (2003), o meio eletrônico apresenta diferentes características que têm impacto não apenas sobre a representação de determinado conteúdo na tela, mas também na relação que se estabelece entre a tela e o leitor *online*. O hipertexto é característico do meio eletrônico e possibilita o estabelecimento de sucessivas ligações entre textos, “que torna o consumo informativo individualizado” (ibid., p. 2). Apesar de a entrevista com a jornalista Bianca ter revelado que as reportagens didáticas são, originalmente, publicadas na edição impressa da revista, sua transposição para o meio eletrônico revelou a inserção de *hiperlinks* ao longo dos textos. Os *hiperlinks* analisados possibilitam ao leitor acessar informações sobre práticas pedagógicas relatadas ou sugeridas, conduzindo-o, majoritariamente, para sequências didáticas elaboradas pela própria revista sobre o tema da reportagem. Não foram identificados *hiperlinks* que possibilitassem ao leitor acessar informações de natureza mais conceitual sobre ensino de inglês, como artigos ou livros, por exemplo, embora a seção onde as reportagens estão hospedadas seja denominada de “Textos”. Isso sugere que há uma ênfase na prática pedagógica, no *como* o ensino deve ser conduzido.

Quanto ao papel da linguagem, este é constitutivo, e, embora todos os exemplares do *corpus* sejam de natureza verbo-visual, a linguagem verbal se sobrepõe à visual.

Em suma, a análise do contexto da NEO indica que a atividade realizada pela revista é a popularização de pesquisas, teorias e práticas pedagógicas que possam contribuir para a qualificação de docentes que atuam na educação básica. Sua missão sugere o compromisso com a “divulgação de pesquisas na área”. A relação entre os participantes envolvidos nessa atividade (especialmente o jornalista e o professor-leitor) é constituída de modo assimétrico (o jornalista tem mais autoridade que o professor-leitor). A linguagem tem papel constitutivo nessa interação.

Na próxima Subseção, apresento os resultados da análise das reportagens didáticas de PC.

#### **4.2.2. Análise do texto**

Nesta Subseção, apresento a análise e interpretação dos dados referentes ao segundo *corpus* desta pesquisa. Primeiramente, apresento um panorama das reportagens didáticas publicadas na NEO (Subseção 4.2.2.1). Em seguida, abordo os processos de reformulação, empregados com a finalidade de didatizar o conteúdo ao professor leitor (Subseção 4.2.2.2). Argumento que esses processos evidenciam o modo como são construídas as representações de linguagem, ensino e aprendizagem para o leitor. Para esse fim, retomo brevemente as conversações no Capítulo 3.

A investigação dos 35 artigos acadêmicos que compõem o primeiro *corpus* deste estudo indicou três conversações contemporâneas mais recorrentes no campo de ensino e aprendizagem de línguas, representadas como: a) Perspectiva crítica, b) Multiletramentos e c) Gêneros discursivos. A Perspectiva crítica é caracterizada pelo princípio de conscientização (de língua e de mundo) orientada para a transformação social. Nessa perspectiva, linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico complexo, heterogêneo e dinâmico, que tem impacto sobre o modo como o ensino e aprendizagem de línguas se realiza. A conversação Multiletramentos caracteriza-se pelos princípios das diversidades linguística e cultural e pelo impacto das tecnologias nas formas de comunicação e construção de sentidos. Logo, uma prática pedagógica em consonância com essa conversação visa a promover a ampliação da consciência linguística e cultural dos alunos e a consideração das novas tecnologias para a

ampliação de possibilidades de comunicação e construção de sentido. Por fim, a conversação Gêneros discursivos é constituída, principalmente, pelo foco na interação dos atores sociais que participam de eventos comunicativos situados nos quais a linguagem tem um papel predominante e está dialeticamente relacionada ao contexto. Entendidas como complementares e imbricadas, essas conversações sugerem uma concepção de ensino e aprendizagem de inglês complexa e multifacetada, comprometida com um projeto de educação linguística criticamente informado e responsivo às demandas da sociedade contemporânea. Linguagem é concebida como um sistema sociosemiótico complexo, indissociável, portanto, do seu contexto de uso, altamente dinâmica e variável, à qual corresponde uma prática de ensino e aprendizagem também complexa e multifacetada. O papel do professor, neste contexto, é o de agente de (multi)letramentos críticos, articulador de saberes teóricos e práticos, (re)construídos a partir das especificidades de seu contexto de atuação, tendo em vista a formação para a cidadania crítica e participativa.

Na Subseção 4.2.2.1, apresento e discuto o panorama das reportagens didáticas sobre ensino de inglês publicadas na NEO.

#### 4.2.2.1. Breve panorama sobre das reportagens didáticas sobre ensino de inglês na NEO

Nesta Subseção, apresento um breve panorama das reportagens didáticas sobre ensino de inglês, publicadas pela NEO entre 2008 e 2012. Para fins de organização desta Subseção, primeiramente, apresento uma sistematização dos conteúdos popularizados no Quadro 14. Com base nessa sistematização, faço algumas considerações referentes às reportagens.

O Quadro 14 mostra a sistematização dos 11 exemplares do gênero reportagem didática sobre ensino de inglês, com base nas seguintes informações: 1) Ano de publicação, 2) Exemplar do *corpus*; e 3) Tema. Para a identificação da data de publicação, foi necessário fazer *download* da reportagem, já que não foi possível encontrar essa informação no local em que esta é originalmente exibida (o *site*). Para a identificação do tema, foram analisados, entre outros elementos, o título e subtítulo das reportagens, nos quais seu tema é apresentado e detalhado.

Quadro 14 – Sistematização dos conteúdos popularizados pela NEO entre 2008 e 2012.

Ano	Exemplar	Tema das reportagens didáticas
2012	NEO#1	Expressões coloquiais
	NEO#2	Estratégias de pré-leitura
2011	NEO#3	Gênero guia turístico
	NEO#4	Verbos no imperativo nos gêneros receita e manual
2010	NEO#5	Pronúncia
	NEO#6	Gênero resenha crítica
	NEO#7	Lista de conteúdos para o ensino de LE do 6º ao 9º anos
	NEO#8	Estratégias de leitura
2009	NEO#9	Verbos no imperativo e verbos modais no gênero regras de convivência em sala de aula
	NEO#10	Gênero blog e <i>wh-questions</i>
2008	NEO#11	Estratégias de introdução da disciplina de Língua Estrangeira com base em estrangeirismos e no caso genitivo

Fonte: Autora.

O levantamento das datas de publicação das reportagens correspondentes à edição impressa, apresentadas no Quadro 14, revela que, em termos quantitativos, a NEO publicou 11 exemplares do gênero reportagem didática sobre ensino de inglês entre 2008 e 2012. Esse número equivale a uma média de duas reportagens por ano, quantidade relativamente baixa, considerando-se que a revista impressa apresenta 10 edições anuais. Além disso, conforme revelou a investigação de Pinton (2012, p. 80) sobre a produção de reportagens para a revista impressa, a equipe editorial busca “equilibrar as disciplinas” (ibid.) do currículo escolar. Desse modo, enquanto disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática contam com uma reportagem por edição (o que equivale a uma média de 10 reportagens por ano), o número de reportagens sobre as demais disciplinas do currículo escolar parece ser significativamente menor, pois sua produção é feita de maneira alternada (ibid.).

Com base na quantidade de reportagens sobre ensino de inglês, podemos inferir que esse campo do conhecimento parece ter, na revista, um tratamento semelhante ao que lhe é tradicionalmente dispensado pela escola, onde geralmente a disciplina de inglês conta com carga-horária menor do que outras disciplinas

(FERREIRA DA CRUZ; ROCHA LIMA, 2011, p. 189-190; JORGE, 2009, p. 166). No entanto, na versão *online*, essa inferência é posta à prova, já que o *site* da NEO reúne e apresenta, de forma conjunta e sem referência direta a datas de publicação, todas as reportagens sobre ensino de inglês já publicadas ao alcance de um *click*, levando a crer que o assunto tem sido expressivamente abordado.

A questão da referência temporal é um importante aspecto que distingue a versão impressa da revista de sua versão *online*, e tem potenciais efeitos sobre a representação do conteúdo pela revista. Na revista impressa, o leitor está diante de uma determinada edição mensal, localizada em um tempo determinado, explicitado em sua capa, ao passo que, na edição *online*, essa informação torna-se mais fluida e menos imediatamente observável. Tal fluidez, além de estar relacionada às características próprias do meio eletrônico (SOUSA, 2003), também parece estar em consonância com pelo menos um dos objetivos desta instituição midiática: a apresentação de novidade nas práticas de ensino, conforme investigação do contexto de situação (Subseção 4.2.1).

No caso da reportagem didática sobre ensino de inglês, a visualização desse gênero pelo leitor no suporte *online* não lhe permite identificar, de modo mais imediato, o mês e o ano de sua publicação. Conforme mencionado, essas informações só são recuperáveis quando e se o leitor fizer o *download* do arquivo. Isso contribui para representar o tema da reportagem didática na NEO como uma *eterna* novidade, podendo levar o leitor a pensar que está lendo a última novidade em sua área. Esse efeito é particularmente reforçado pelos comentários dos leitores, localizados no fim de cada reportagem, apresentados segundo o critério de recência. Assim, uma reportagem publicada originalmente em 2008 e que apresenta comentários publicados em 2012 pode levar o leitor a crer que está diante de um texto mais atual.

A sistematização dos temas no Quadro 14 mostra que as reportagens têm diferentes enfoques e que sua publicação ocorre de forma aleatória, já que não é possível identificar uma relação entre eles. Isso é parcialmente explicado pela entrevista com a jornalista Bianca (Subseção 4.2.1.1), que afirma que as reportagens nem sempre seguem temas e pautas, já que são orientadas por projetos desenvolvidos na escola, os quais podem servir de “inspiração” a outros professores. Cinco dos 11 exemplares do *corpus* tratam de gêneros na reportagem, sugerindo foco na linguagem em uso e recontextualização da conversação contemporânea homônima (Subseção 3.2.2.3). Outros temas sugerem recontextualização de



Multiletramentos (Subseção 3.2.2.2), já que contêm expoentes linguísticos relacionados à variação linguística, ao uso das TIC e à modalidade oral, temas potencialmente mobilizadores dessa conversação. Leitura é tema de duas reportagens, seguida de lista de conteúdos para as séries finais do Ensino Fundamental e de estratégias de introdução da disciplina para alunos iniciantes.

Apesar de os tópicos das reportagens, apresentados no Quadro 14, sugerirem recontextualizar as conversações, destaco o foco de duas reportagens na lexicogramática, mais especificamente, nos verbos no imperativo (NEO#4 e NEO#9). Tal foco é um indicativo da concepção de linguagem que embasa os textos, a qual é orientada, predominantemente, para aspectos da lexicogramática, conforme será discutido na próxima Subseção.

A concepção de linguagem subjacente produz efeitos sobre o modo como os tópicos são desenvolvidos e, logo, determinam um maior ou menor grau de recontextualização das conversações identificadas. A fim de exemplificar essa questão, destaco a reportagem NEO#1, cujo tema é “Expressões coloquiais em inglês”. Embora os expoentes linguísticos do tema sugiram recontextualização da conversação Multiletramentos, especialmente pela questão da diversidade linguística envolvida, a leitura da reportagem revela que o foco principal das atividades pedagógicas sugeridas e relatadas em torno desse tema é o levantamento de vocabulário para memorização e prática de pronúncia, conforme revelado em excertos do texto:

O objetivo [da leitura da lista de expressões coloquiais levantadas] era *fixar* a pronúncia e *familiarizar* a garotada com o *novo vocabulário* [...] é preciso prever momentos de conversa, nos quais a garotada deve *inserir as expressões coloquiais em seus diálogos*. (NEO#1) (Ênfase adicionada).

Pelos excertos, as expressões coloquiais são concebidas como uma lista de palavras que deve ser adquirida pelos alunos a fim de promover a ampliação de vocabulário e, logo, a aprendizagem da língua.

Nessa ótica, linguagem assemelha-se a um inventário de formas linguísticas, aparentemente, sem relação com o contexto de uso. A aprendizagem (ou memorização dessas formas) levaria à proficiência na língua, já que o autor do texto afirma que “a compreensão ampla da língua depende do uso *correto* dos coloquialismos. ‘Isso *define a diferença* entre os *fluentes ou não*’ [...]” (ênfase

adicionada). Particularmente os últimos excertos revelam haver uma dicotomia intrínseca à aprendizagem de inglês, que condiciona a aprendizagem à aquisição de um vocabulário *correto*, e não à reflexão sobre a língua e suas variedades a partir de contextos de uso diferenciados e à capacidade de uso da linguagem em eventos comunicativos situados. Especialmente o adjetivo “correto” evoca a questão de língua como forma pura, homogênea e, por isso, estável, que diverge da visão de inglês como língua *franca* (SCHMITZ, 2012) ou do mundo (COPE; KALANTZIS, 2009), altamente heterogênea e dinâmica. Desse modo, a concepção de linguagem que embasa este exemplar do gênero reportagem vai de encontro à conversação Multiletramentos, na medida em que se distancia da concepção de linguagem como sistema sociossemiótico complexo, altamente dinâmico e dialeticamente constituído na relação entre texto e contexto.

Além dessas questões, este exemplar do *corpus* sugere ao leitor um livro (*Slang Activity Book*) em forma de anúncio, o que evidencia o caráter comercial da revista e sugere que a reportagem parece ser uma forma de *merchandising* para promover o livro. Essa questão será mais bem explorada na próxima Subseção.

Na próxima Subseção, apresento os resultados da análise com foco nas estratégias de didatização do discurso.

#### 4.2.2.2. *As estratégias de didatização no gênero reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO*

Nesta Subseção, apresento os resultados da análise das reformulações, identificadas nos 11 exemplares do gênero reportagem didática sobre ensino de inglês, que compõem o segundo *corpus* deste estudo. A análise confirma que as estratégias de reformulações são frequentemente usadas para recontextualização do discurso da ciência em textos de PC (LUZÓN, 2013, p. 437; GERHARDT, 2011, p. 107; LOVATO, 2010). Sua principal função é didatizar o conhecimento produzido no contexto científico para uma audiência não especialista (HYLAND, 2005a, p. 97-98; 2010, p. 121; LUZÓN, 2013, p. 437). Há presença de reformulação por expansão e delimitação de sentido, conforme taxonomia de Hyland (2007), adaptada por Gerhardt (2011) (ver Subseção 2.2.3).

As reformulações constituem uma instância privilegiada para a análise da recontextualização do discurso sobre ensino de inglês, na medida em que fornecem

evidências sobre a representação do campo de ensino de inglês na NEO, seus participantes e os aspectos pedagógicos considerados para o trabalho do professor.

As reportagens da NEO parecem divergir das conversações contemporâneas em relação a duas questões principais: a) em relação a uma visada não crítica sobre o papel do professor, que representa o professor de escola como um profissional que precisa ser tutelado, e b) em relação à questão de linguagem como lexicogramática, tomada como objeto privilegiado de ensino.

Em relação à primeira questão, a análise dos dados indica que as reformulações, em sua forma e função, são um recurso para a construção e afirmação de identidades (CIAPUSCIO, 2003, p. 228) entre o especialista e o professor de escola, no texto, e entre o jornalista e o leitor. Especialmente na relação entre o jornalista e o leitor, as reformulações estabelecem hierarquia: o jornalista institui-se como posição superior ao leitor, que, por sua vez, é constituído como alguém que pouco ou nada sabe. Essa relação assimétrica entre os participantes do texto também se estabelece entre especialista e professor de escola, reforçando não apenas a fronteira entre academia e escola, mas também evidenciando uma concepção tradicional e unilateral de ciência (HILGARTNER, 1990), segundo a qual o conhecimento, genuíno e superior, nos termos da crítica de Hilgartner (1990), é confinado aos muros da academia.

Em relação à segunda questão, a análise indica que, apesar da presença de expoentes linguísticos sinalizadores das conversações contemporâneas, as estratégias de reformulação são usadas para explicar, predominantemente, linguagem como lexicogramática. Nesse sentido, produz-se o efeito de que aspectos lexicais e gramaticais são o conteúdo privilegiado de ensino. A essa concepção de linguagem subjaz a concepção de que ensinar inglês constitui-se no ensino da estrutura abstrata da língua.

As estratégias de reformulação são empregadas iterativamente no *corpus*, com maior incidência na parcela do texto em que o discurso é didatizado, principalmente, por meio de sugestão e/ou relato de atividade práticas, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 – Incidência das reformulações na organização retórica do gênero reportagem didática

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	1A Salientar o tema da reportagem e 1B Explicitar o tema da reportagem e 1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista
M2 Situar o tema	2A Contextualizar o tema da reportagem 2B Detalhar o tema da reportagem
M3 Didatizar o tema	3A Apresentar definições relacionadas ao tema e 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Sugerir atividade pedagógica 3D Relatar a atividade prática 3E Avaliar a atividade prática 3F Sugerir bibliografia
M4 Avaliar positivamente o tema	4A Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e da prática em sala de aula

Fonte: Autora (com base na representação esquemática do gênero reportagem didática, proposta por PINTON (2012, p. 104)).

Das 196 ocorrências de reformulação, 84,8% incidem no Movimento 3 da organização retórica do gênero (Quadro 15), especificamente, nos passos em que o conteúdo da reportagem é descrito e atividades pedagógicas são sugeridas e/ou relatadas (Passos 3C e 3D, respectivamente). Isso sugere uma preocupação do autor do texto em esclarecer para o leitor o que ensinar e, principalmente, como fazê-lo.

Em termos quantitativos, foram identificadas 116 ocorrências de reformulação por expansão e 76 ocorrências de reformulação por delimitação. Esses dados sugerem que a reformulação é uma importante estratégia de didatização do conhecimento sobre ensino de inglês, e constitui uma característica importante do gênero reportagem didática na NEO.

As reformulações cumprem funções diversificadas, e indicam uma constante busca do autor do texto pelo esclarecimento das informações apresentadas (HYLAND, 2007, p. 269). No *corpus*, as informações reformuladas são, predominantemente, aquelas relacionadas ao fazer prático do professor, ora buscando ampliar seu conhecimento sobre aspectos pedagógicos, ora buscando delimitar o modo como a informação apresentada deve ser interpretada. As principais funções das reformulações identificadas no *corpus* são:

Reformulação por expansão:

- Identificar os participantes do texto, especificamente, o especialista e o professor de escola, por meio da inserção de credenciais;

- Explicar conceitos, princípios e termos relacionados à linguagem e a diferentes aspectos da prática de ensino de linguagem;
- Indicar leituras relacionadas à atividade pedagógica sugerida e/ou relatada (geralmente, por meio de *hiperlinks*);
- Apresentar contatos dos participantes do exemplar da reportagem.

#### Reformulação por delimitação:

- Conduzir a atenção do leitor à informação considerada mais relevante sobre determinado recurso didático ou procedimento pedagógico;
- Traduzir expressões da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa.

Apresento, a seguir, os resultados da análise e relaciono-os com as conversações contemporâneas, apresentadas no Capítulo 3. Primeiramente, apresento a análise das estratégias de reformulação por expansão (Subseção 4.2.2.2.1). Em seguida, apresento os resultados da reformulação por delimitação (Subseção 4.2.2.2.2).

Para fins de apresentação dos resultados da análise dos dados, esclareço que utilizo a seguinte notação para identificar as reformulações nos excertos retirados do *corpus*: o elemento referencial da reformulação é evidenciado por meio do uso da função **negritar**; já os recursos linguísticos que realizam a reformulação são destacados pela função sublinhar. Desse modo, em “**Walkyria Monte Mór**, professora da Universidade de São Paulo (USP)”, o elemento referencial da reformulação é “Walkyria Monte Mór”, e a reformulação propriamente dita é “professora da Universidade de São Paulo (USP)”.

#### 4.2.2.2.1. Reformulação por expansão de sentido

A reformulação por expansão de sentido é realizada tanto pela explicação quanto pela implicação entre segmentos textuais (ver Subseção 2.2.3). Como o próprio nome sugere, este tipo de reformulação tem por função expandir o entendimento do leitor sobre determinado aspecto do conteúdo popularizado. De acordo com Hyland (2007, p. 274), a expansão de sentido proporciona um aumento do entendimento do leitor sobre a informação reformulada e, no caso desta pesquisa, fornece indícios sobre como o autor do texto afere o conhecimento prévio do leitor,

construindo sua representação. Em termos lexicogramaticais, entendemos que a reformulação por expansão é realizada por aposição entre orações quando “ocorre uma expansão de sentido entre as orações”, na qual é possível perceber uma “relação de adição em relação à oração anterior” (GERHARDT, 2011, p. 126-127).

A seguir, apresento e discuto a análise dos dados com base nos dois tipos de reformulação por expansão: a explicação e a implicação.

### *Expansão por explicação*

No caso da expansão por explicação, foram identificadas 102 ocorrências no *corpus*, predominantemente, na parcela do texto em que são sugeridas ou relatadas atividades práticas. Nesse tipo de reformulação, o autor do texto insere informações que reorientam o leitor sobre a informação apresentada anteriormente, apresentando-a sob uma perspectiva diferente. Em termos de função, a reformulação por expansão/explicação é usada, basicamente, com quatro propósitos principais (segundo critério decrescente de recorrência no *corpus*): atribuir credibilidade ao tema e atividade pedagógica sugerida ou relatada na reportagem; explicar termo ou conceito referente ao campo da linguagem, ampliar o conhecimento do leitor sobre o tema ou sobre sua transposição pedagógica por meio da sugestão de leituras e fornecer uma avaliação do conteúdo popularizado.

A primeira função identificada, atribuir credibilidade ao conteúdo popularizado, é a mais recorrente, tendo sido identificada em todos os exemplares do *corpus*. Essa função é realizada por meio de um “aposto que apresenta as credenciais” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 172) tanto do professor especialista quanto do professor de escola. A inserção de credenciais é interpretada como um “recurso de autoridade” (ibid.), adotado pelo jornalista para valorizar o tema da reportagem e as práticas pedagógicas sugeridas/relatadas.

Para a análise dessa função, considere dois procedimentos adicionais: a) análise do cotexto da reformulação, e b) identificação da localização dessa reformulação na organização retórica do gênero (Subseção 2.2.2). A inserção de credenciais do especialista e do professor de escola sugere assimetria de papéis. Em #9, é introduzida a credencial do especialista enquanto que, em #10, a do professor de escola:

#9. “O importante é desenvolver uma leitura ampla, que considere a função dele”, diz **Walkyria Monte Mór**, professora da Universidade de São Paulo (USP) (NEO#2)

#10. O trabalho da professora **Débora Lisiane Carneiro Tura**, da EEEB Dom Pedro I, em Quevedos, a 398 quilômetros de Porto Alegre, combina todas essas virtudes. (NEO#10)

A função de atribuir credibilidade indica uma demarcação distinta de papéis desempenhados pelos participantes do texto. Em termos de realização linguística, em #9, a credencial do especialista é geralmente constituída por seu nome, seguido do epíteto “pesquisador” ou “professor”, nome da instituição em que trabalha e respectivo acrônimo. Já a credencial do professor, em #10, além do nome que identifica este participante, é constituída pelo nome da escola na qual trabalha, antecedida de um acrônimo, e por informações que, geralmente, detalham a localização geográfica da escola. Um aspecto específico que distingue as duas credenciais e que aponta a audiência leitora da revista é a explicitação de acrônimos. Na credencial do especialista, é recorrente a explicitação de acrônimos referentes ao nome da instituição em que a especialista trabalha, como “USP”, em #9. Já na credencial do professor de escola, os acrônimos não são explicitados, o que sugere que eles sejam de conhecimento prévio do leitor, como o acrônimo “EEEB”, em #10, cujo provável significado seja *Escola Estadual de Ensino Básico*. Isso mostra que a audiência-alvo e consumidora da revista é o professor de escola, conforme indicou a análise do contexto (Subseção 4.2.1).

A distinção de papéis entre os participantes do texto é particularmente evidenciada quando consideramos a recorrência da localização das credenciais na organização retórica do gênero (Subseção 2.2.2). Enquanto que a credencial do professor especialista é, geralmente, introduzida na parcela do texto em que o tema da reportagem é definido ou explanado, logo, em uma dimensão orientada para um saber conceitual, a credencial do professor de escola é introduzida, mais recorrentemente, na parcela do texto em que são relatadas as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, logo, uma dimensão orientada para um saber prático. Isso sugere que o professor de escola é relacionado exclusivamente a um conhecimento prático, e não conceitualmente orientado, uma vez que o seu conhecimento reflexivo sobre sua prática não é relatado, mas apenas o modo como a executou.

A identificação e análise dos processos empregados pelo jornalista para representar as vozes do especialista e do professor de escola nos exemplares do gênero ajudam a reforçar a distinção de papéis atribuídos a cada um desses participantes. A voz do especialista é, geralmente, representada por meio de atos de fala como “explicar” e “ressaltar”, da ordem dos processos verbais, como em #11 e #12:

#11. A linguagem informal está presente na conversa das pessoas, nas músicas, nos jornais e nos seriados de TV. "Mudanças sociais e culturais transformaram o uso do idioma e, hoje, termos coloquiais fazem parte do inglês da vida real", explica Jack Scholes, professor e autor de *Slang Activity Book* [...] (NEO#1)

#12. "Não é de uma hora para a outra que os estudantes aprendem. Eles precisam enfrentar situações como essas de forma sistemática para usar a língua de verdade", ressalta a professora Sandra Baumel Durazzo, selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10. (NEO#4)

Já a voz do professor de escola é comumente representada por processos materiais, como “apresentar”, “organizar” uma atividade, e “mostrar” um conteúdo, que evidenciam a dimensão da prática, como em #13 e #14:

#13. Visando estimular os alunos a usar esse tempo verbal com propriedade, Ariane Ferreira Barros, professora do 9º ano do Sesi, em Carapicuíba, na Grande São Paulo, propôs que eles lessem e escrevessem textos que trouxessem os imperativos em diversas situações. Para isso, mostrou uma série de exemplos. (NEO#4)

#14. Para que todos entrassem em contato com o gênero, [Maristela da Silva, professora do 8º ano do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, em Londrina, a 379 quilômetros de Curitiba] apresentou modelos. Depois da leitura, organizou uma discussão sobre os elementos que os textos continham (como título, informações sobre a obra e momentos descritivo-narrativos) e do modo como estavam organizados, compondo a estrutura. (NEO#6)

Essa distinção contribui para representar ambos o especialista e o professor de escola com papéis distintos no texto, evidenciando uma divisão de tarefas entre ambos os participantes. Ao especialista caberia o papel de explanar um saber conceitual, ao passo que ao professor de escola seria reservado o papel de relatar o modo como aplica o conhecimento.

Os processos empregados para representar as vozes dos participantes têm o efeito de construir uma representação do universo de ensino e aprendizagem com



base na dicotomia entre pensar e fazer, ou na assimetria entre os que pensam e os que executam, conforme discutido por Leffa (2008):

[h]istoricamente parece haver uma **divisão de tarefas** entre **quem usa o pensamento teórico e quem usa o pensamento prático**. Quem usa o pensamento teórico trabalha com a mente e ocupa o topo da pirâmide trabalhista, exercendo cargos gerenciais ou de chefia; no mundo da educação, o exemplo típico é o do **pesquisador**. Já quem usa o pensamento prático está na base da pirâmide trabalhista; seja o marceneiro na sua bancada de trabalho, o soldado na trincheira e, na área da educação, o **professor do ensino básico na sala de aula**. (LEFFA, 2008, p. 141) (Ênfase adicionada)

Tal dicotomia diverge da Perspectiva crítica, na medida em que pressupõe que o papel do professor de escola é hierarquicamente inferior ao do especialista, posicionando aquele como um aplicador de teorias. Nos artigos que tratam de formação de professor, discutidos no Capítulo anterior (Subseção 3.2.2.1), há uma ênfase na autonomia do professor pré ou em serviço, cujo papel é o de analista de seu contexto de atuação para informar, criticamente, suas decisões sobre sua prática de ensino. Em pesquisas de metodologia colaborativa, a relação entre o pesquisador e o professor de escola tem sido pensada e construída de forma a posicionar ambos como colaboradores (OLIVEIRA, 2012b; EL KADRI et al., 2011; TICKS, 2011), buscando diminuir as assimetrias tradicionalmente instituídas entre eles. No entanto, na NEO, os resultados da análise constroem uma representação do professor de escola como um *executor* de teorias, representando-o como tarefeiro, papel este corroborado por Pinton (2012, p. 110) e por Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011, p. 395).

A segunda função mais recorrentemente construída pela reformulação expansão/explicação é a explanação do conteúdo popularizado, identificada em todos os exemplares do *corpus*. Por meio dessa função, são explanados, preferencialmente, conceitos relacionados a conteúdo de ensino e/ou recurso didático sugeridos para o trabalho do professor. A análise da explicação de conceitos evidenciou o predomínio de reformulação de conceitos gramaticais, seguida do conceito de gênero. Nos excertos #15 e #16, aspectos gramaticais são os termos referenciais reformulados. Em #15, a expansão/explicação reformula o termo referencial “verbos no imperativo”, oferecendo uma definição. Em #16, o termo referencial “caso genitivo” é reformulado por meio de uma oração relativa adjetiva explicativa (MOTTA-ROTH, 2009, p. 173), a

qual acrescenta uma caracterização extra ao elemento referencial, expandindo seu sentido para o leitor:

#15. Para os combinados simples, a opção mais recomendada é privilegiar os **verbos no imperativo**, tempo que expressa ordens e deveres - como em "*Speak in English*" (Fale em Inglês) ou "*Raise your hand to speak*" (Levante a mão para falar). (NEO#9)

#16. Edileusa, por exemplo, pede que os alunos comparem semelhanças nos nomes de lanchonetes que tenham a terminação '-s. É a deixa para explicar o **caso genitivo**, que indica posse ou propriedade. (NEO#11)

A explanação de conceitos gramaticais por meio da reformulação sugere que esses conceitos, mais especificamente, modo imperativo e genitivo, podem não ser do conhecimento do leitor e, por essa razão, precisam ser melhor esclarecidos. Isso tem efeitos sobre a representação que se constrói sobre o professor leitor, qual seja, alguém que desconhece ou conhece insuficientemente a língua que ensina. Além disso, a análise do cotexto das reformulações apresentadas revela que aspectos gramaticais constituem o conteúdo de ensino privilegiado nas reportagens. Em #15, há, ainda, uma inadequação conceitual constituída pelo uso de "tempo", e não modo, para definir "imperativo", sugerindo certo desconhecimento do autor do texto sobre o assunto.

Além de aspectos da gramática serem o termo referencial predominantemente reformulado, o conceito de gênero também é alvo de reformulação, o que poderia sugerir um foco no uso social da língua em eventos comunicativos situados. Entretanto, a análise do cotexto em que as explicações sobre o conceito de gêneros ocorrem revela que o real foco de ensino por meio de gêneros é a gramática. Em #17, a expansão/explicação reformula o termo referencial "blogs", sugerido pela reportagem como o objeto de ensino, apresentando sua definição; porém, logo em seguida, o autor do texto adverte o leitor de que a escolha do gênero blog "deve estar a serviço de conteúdos", no caso da reportagem, "*wh-questions*".

#17. Para apresentar o inglês à 5ª série, ela desenvolveu um projeto em que o idioma é ensinado com base na leitura e escrita de textos para **blogs** (páginas pessoais usadas para divulgar características de seus autores) [...]. A escolha, porém, deve sempre estar a serviço de um propósito: o que você pretende ensinar. Sem definir conteúdos, o trabalho com gêneros corre o risco de perder o foco. No exemplo de Débora, a opção foi enfatizar, nos textos dos blogs, as chamadas *wh questions* (*What is your name?, Where do you live?, Who is your best friend?* Etc.), perguntas com respostas abertas que são essenciais para a construção de apresentações pessoais, algo

bastante útil para quem está tendo seu primeiro contato com a língua.  
(NEO#10)

Ainda que o conteúdo sugerido para o trabalho com o gênero, em #17, seja proposto com base em uma função social (“construir apresentações pessoais”), elementos constitutivos do gênero, como o contexto de enunciação e interlocutores (referidos apenas como “amigos virtuais”), são insuficientemente mencionados no restante do texto. Isso contribui para descaracterizar o conceito de gênero, reduzindo seu potencial dialógico (SCHLATTER, 2009, p. 14). Além disso, apesar de o gênero proposto pertencer à esfera digital, o que poderia mobilizar a conversa Multiletramentos, não há menção, ao longo da reportagem, sobre os possíveis impactos que essa esfera poderia ter sobre a prática de produção escrita. Também não há referência a outros recursos semióticos que potencialmente constituem esse domínio discursivo, como imagens, áudios e vídeos, por exemplo (LEFFA; MARZARI, 2012, p. 497). Desse modo, tem-se a impressão de que as práticas de compreensão e produção escrita independem do meio em que circulam.

A ênfase em explicar conceitos gramaticais, evidenciada pela expansão/explicação, em detrimento de outros conceitos que compõem o sistema complexo da linguagem, fornece indícios para duas interpretações. A primeira está relacionada à representação do leitor, já mencionada, cujo conhecimento prévio sobre gramática é pressuposto como insuficiente pelo autor. Por essa razão, o autor do texto oferece, com certa frequência, esclarecimentos sobre conceitos gramaticais.

A segunda interpretação, decorrente do critério de ênfase na gramática, pode ser relacionada ao conteúdo de ensino privilegiado nas reportagens, qual seja, a lexicogramática, ainda que elementos sinalizadores das conversações, como “gênero”, sejam utilizados e reformulados no *corpus*. O foco na gramática evidencia o distanciamento entre o discurso da NEO e as conversações contemporâneas. A base para esse distanciamento é a concepção de linguagem construída em ambos os contextos de produção e recontextualização do discurso. No contexto primário de produção do discurso sobre ciência da linguagem, linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico complexo, formado por outros subsistemas (LARSEN-FREEMAN, 1997) dos quais a gramática seria um. No contexto intermediário de PC, representado pela NEO, a concepção de linguagem, depreendida da análise das reformulações, sugere que o foco está sobre a gramática. Tal foco, somado à relativa ausência de elementos que apontem para o uso social da linguagem, contribui para

representar gramática (e, portanto, linguagem) como uma estrutura abstrata, sem conexão com o uso social, o que sugere homogeneidade e previsibilidade como inerentes à linguagem (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 78), características avessas ao conceito de linguagem como prática social (TILIO, 2012, p. 1004).

Essa concepção de linguagem é reforçada por meio da terceira função mais recorrente em termos de expansão por explicação, qual seja, indicar leituras e formas alternativas de acesso ao conhecimento popularizado, identificada em nove dos 11 exemplares. Esta função é instanciada de dois modos: a) inserção de *hiperlinks* no texto, e b) sugestão de bibliografia e apresentação de contatos, localizadas, geralmente, no fim do texto. De acordo com Motta-Roth (2009, p. 173), a inserção de *hiperlinks* pode ser entendida como reformulação, na medida em que “acrescenta uma informação adicional a uma proposição que já tem sentido completo”, possibilitando ao leitor expandir seu entendimento sobre o tema tratado de acordo com seu interesse sobre o assunto (GERHARDT, 2011, p. 118-119). No *corpus*, a maior parte dos *hiperlinks* identificados mantém o leitor dentro do *site* da NEO, o que pode ser interpretado como uma estratégia de contenção, influenciada pelo caráter comercial da NEO, revista do Grupo Abril, que necessita de acesso e publicidade para se manter, conforme análise do contexto. Dos *hiperlinks* identificados, a maior parte direciona o leitor ao que é denominado pela revista de “sequência didática”, como ilustra o excerto #18:

#18. Há vários conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados na atividade (leia a sequência didática). (NEO#9)

No *corpus*, a denominação *sequência didática* é empregada para fazer referência a um instrumento composto por sete elementos recorrentes: 1) objetivos, 2) conteúdo, 3) série, 4) tempo estimado; 5) material necessário; 6) desenvolvimento (em etapas); 7) Avaliação. No entanto, a análise dos *hiperlinks* nos textos também revelou que são empregadas outras duas terminologias para referência ao mesmo instrumento: projeto didático (NEO#6, NEO#10) e, ainda, atividade (NEO#5). A variação terminológica em torno desse instrumento sugere que não há um consenso sobre seu conceito, corroborado pela análise de Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011).

Sequência didática é uma terminologia associada ao quadro teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), descrita como um “instrumento didático”

caracterizado por um “conjunto de atividades escolares organizado, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 citado por ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p. 383). Embora esse instrumento não deva ser entendido como um modelo fixo e fechado, mas dependente das decisões do professor com base no conhecimento que os alunos já possuem sobre determinada prática de linguagem, Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (ibid., p. 396) observam que esses princípios não são considerados pela revista *Nova Escola*, chegando a ser contraditos. As sequências didáticas analisadas pelos autores não apenas reduzem a concepção de linguagem como prática social ao enfocarem aspectos exclusivamente gramaticais (ibid., p. 396), mas também acabam se configurando como um modelo fixo e prescritivo às ações do professor, posicionando-o como um consumidor de “aulas prontas” (ibid., p. 395).

Desse modo, os *hiperlinks*, que poderiam ajudar o leitor a expandir seu conhecimento sobre determinadas propostas pedagógicas fundamentadas em teorias no âmbito do ensino da linguagem como prática social, acabam direcionando-o para um construto que se assemelha a aulas prontas, cujo foco se dá sobre aspectos exclusivamente estruturais da língua. O predomínio de *hiperlinks* que conduzem para “aulas prontas” tem o efeito de representar o leitor como um consumidor de “receitas” de aula. Na ótica da reformulação, o conteúdo do *hiperlink* indica que o autor do texto considera que o leitor tem a necessidade de expandir o entendimento sobre a prática, mais especificamente, sobre o modo como a executa, em detrimento de teorias que possam embasá-la, problematizá-la e potencialmente transformá-la. Desse modo, o conhecimento prático popularizado é alienado de um conhecimento teórico que possibilite ao leitor confrontar suas crenças e ações em relação à sua prática.

Com relação às demais reformulações expansão/explicação cuja função é a de indicar leituras e formas alternativas de acesso ao tema popularizado, quais sejam, sugerir bibliografias e apresentar contatos, utilizo o mesmo princípio da inserção de *hiperlinks* (MOTTA-ROTH, 2009, p. 173) para considerá-las como uma estratégia de reformulação. Se considerarmos que a inserção de *hiperlinks* no gênero notícia de PC serve ao propósito de “acrescentar informação adicional a uma proposição que já tem sentido completo” (ibid.), então a sugestão de bibliografia e a apresentação dos contatos do pesquisador e do professor de escola também podem ser interpretadas como acréscimo de informação adicional sobre o tema, possibilitando ao leitor expandir seu entendimento sobre ele.

Em relação à apresentação de contatos, essa função foi identificada em oito dos 11 exemplares, e está localizada ao fim do texto, indicada pelo título “Quer saber mais?” e subtítulo “CONTATOS”, conforme excerto #19:

#19. **Quer saber mais?**

**CONTATOS**

**Colégio Bom Jesus**, tel. (46) 3262-1131

**Deise Prina Dutra**

**Denise Nunes Kobara**

**Sandra Baumel Durazzo**

**Sesi**, tel. (11) 4183-7366 (NEO#4)

As informações que constituem, tipicamente, a apresentação dos contatos são: o nome e endereço eletrônico do especialista e o nome, endereço eletrônico e telefone da escola em que a atividade relatada ocorreu. O contato do especialista é fornecido por meio de seu endereço eletrônico, recuperável quando o leitor clica sobre seu nome, apresentado em forma de *hiperlink*. Já a apresentação do contato do professor da escola em que a atividade relatada foi realizada não é frequente; porém, são apresentados o nome e endereço eletrônico da escola, seguida de número de telefone da instituição, que acaba se configurando como o canal de comunicação com esse participante da reportagem.

Essa forma de apresentação dos contatos evidencia duas questões. A primeira está relacionada à representação de ciência, e a segunda, à representação do professor de escola. A forma de apresentação do contato do especialista parece sugerir que o acesso e a circulação do conhecimento ocorrem em um nível *peçoalizado*, no qual o especialista é representado como a única pessoa responsável pelo conhecimento que é tema da reportagem. Essa representação é reforçada quando consideramos que a credencial do especialista confere-lhe um *status* superior no texto. Esses dados sugerem uma representação de ciência tanto como produto de *uma pessoa*, quanto como conhecimento superior. Tal representação acaba evidenciando uma concepção tradicional de ciência (HILGARTNER, 1990; MYERS, 2003), entendida como um conhecimento genuíno e superior, distante de uma audiência não especialista, a qual é concebida como uma “tábula rasa de ignorância, na qual os cientistas escrevem o conhecimento” (MYERS, 2003, p. 266).

Além disso, os elementos que constituem os contatos do especialista e do professor instituem uma diferenciação adicional à representação de ambos na reportagem. O contato do especialista é fornecido de forma individualizada (seu nome

e endereço eletrônico pessoal ou institucional), que ajuda a distingui-lo entre os demais especialistas citados na reportagem, ao passo que o contato do professor de escola é fornecido pelo *email* e telefone da instituição em que atua, representando-o metonimicamente pela escola. Por um lado, tal distinção evidencia um processo social de classificação e categorização, que, segundo Fairclough (2003, p. 88), dá “forma ao modo como as pessoas pensam e agem como agentes sociais”, atuando particularmente na construção de representações de entidades, objetos e pessoas como equivalentes ou diferentes. Assim, ainda que exista a possibilidade de o professor da escola não possuir um endereço de *email*, que poderia justificar sua ausência na lista de contatos fornecida, sua representação construída metonimicamente pela escola tem o efeito de representá-lo como parte de uma determinada classe profissional, da qual potencialmente também faz parte a audiência leitora, criando uma identidade equivalente em relação ao leitor, ambos pertencentes ao mesmo tipo de instituição – a escola. Por outro lado, o contato do especialista institui uma identidade divergente do professor de escola, já que o representa como parte de outro tipo de instituição, a academia. Essa distinção corrobora a assimetria entre ambos os participantes, e representa o professor de escola como não sendo um contato individual para uma possível troca de conhecimento com o leitor. Desse modo, pressupõe-se que este participante teria pouco a dizer sobre o tema, o que reforça sua representação como um profissional que não tem um saber reflexivo e crítico sobre o que ensina.

A função de sugerir bibliografia foi identificada em sete dos 11 exemplares do *corpus*, ocorrendo, tipicamente, ao final do texto, precedida do título “Quer saber mais?” e das informações referentes a “CONTATOS”, sendo identificada pelo subtítulo “BIBLIOGRAFIA”, conforme excerto #20:

**#20. BIBLIOGRAFIA**

**A Formação do Professor como um Profissional Crítico - Linguagem e Reflexão**, María Cecília C. Magalhães (org.), 200 págs., Ed. Mercado de Letras, tel. (19) 3241-7514, 48 reais (NEO#7)

Em termos de realização linguística, esta reformulação é instanciada por elementos que reformulam o título da obra sugerida, quais sejam, autor, número de páginas, editora, telefone da editora e preço. Apesar do suporte digital, quase não há, entre a bibliografia sugerida, referência a materiais como livros ou artigos de

periódicos digitalizados que poderiam auxiliar o leitor a expandir seu conhecimento sobre o tema da reportagem em um nível mais conceitual. A apresentação de dados sobre o número de páginas, telefone da editora e o valor da obra indica que essas são informações que o autor do texto julga mais pertinentes para que o leitor decida ler (ou comprar) a obra, o que sugere ser a sugestão de bibliografia um anúncio publicitário.

Outro aspecto que chama a atenção é a ausência, no corpo da reportagem, de menção à obra sugerida e aos seus autores, bem como a ausência de relação direta entre a obra e o tema da reportagem, com exceção de uma ocorrência, que discuto a seguir. O tema das obras sugeridas, identificado pelos expoentes linguísticos do título, estão relacionados, em sua maioria, à formação e reflexão de professores sobre sua prática, como em #20 (“A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão”), o que sugere potencial para embasamento teórico e crítico para a prática do professor. No entanto, a reportagem não relaciona a obra às atividades pedagógicas sugeridas/relatadas ao leitor, o que produz o efeito de minimizar sua relevância para embasar o conhecimento prático.

Em um exemplar mais recente, entretanto, diferentemente dos demais exemplares do *corpus*, o especialista citado tem sua obra referenciada no corpo do texto, cujo teor é diretamente vinculado ao seu tema, “Expressões coloquiais em inglês” (excerto #21):

#21. “Mudanças sociais e culturais transformaram o uso do idioma e, hoje, termos coloquiais fazem parte do inglês da vida real”, explica Jack Scholes, professor e autor de ***Slang Activity Book*** (103 págs., Ed. Disal, tel. 11/3226-3111, 37,50 reais), entre outros livros. (NEO#1)

Na sugestão dessa bibliografia, o autor da obra ocupa a posição enunciativa de especialista, cujo papel é o de “explicar” as transformações que afetam a linguagem. Tal característica tem o efeito de atribuir uma relevância maior a essa obra do que às demais. O título da obra (“*Slang Activity Book*”) também revela que sua natureza e objetivo divergem das demais, já que a obra parece se constituir em um livro de exercícios em torno do conteúdo gírias, o que reafirma a orientação das reportagens para a popularização de prática pedagógica, representada como execução de procedimentos. Além disso, os mesmos elementos utilizados para fazer referência às demais obras são empregados para fazer referência a esta: título, autor, número de



páginas, telefone da editora e valor da obra. Tais elementos constituem um padrão para referências bibliográficas na NEO e evidenciam o caráter publicitário da revista, que se assemelha a uma plataforma comercial.

Destaco a ausência de informação sobre data e edições de todas as obras sugeridas pela NEO. Elementos obrigatórios em normatizações técnicas, a data e as edições da obra informam sua localização no tempo, bem como podem fornecer informações que apontem para sua relevância em um determinado campo do conhecimento. Essa ausência indica que tais informações podem não ser relevantes para a audiência da NEO. Particularmente a ausência do elemento data pode conferir certa *atemporalidade* à obra, ajudando a representá-la como um produto da ciência que teria um caráter permanente, a-histórico, e contribuindo para representação de ciência menos como um processo e mais como um produto para o consumo.

Em relação a essa questão, considero pertinente a discussão de Geraldi (1997, p. 84) sobre as representações da ciência da linguagem construídas por professores de língua portuguesa, que também podem ser relacionadas aos professores de inglês. Segundo o autor (ibid., p. 84), há duas formas de “fetichizações” envolvidas no fazer científico e no modo como seu produto chega à escola que precisam ser afastadas. A primeira delas seria compreender o novo como “mera novidade” e a segunda seria “pensar que este novo é definitivo” (ibid.). Ambas as representações revelam incompreensões sobre o processo de fazer ciência, reduzindo-a a “modismos” (ibid.) e conferindo-lhe estabilidade e fixidez, representações que podem ser depreendidas do modo como é reformulada a referência bibliográfica na NEO.

Por fim, a quarta função mais recorrente é a inserção de comentários avaliativos, desempenhada pelo que denomino de estratégia de reformulação por avaliação, identificada em seis dos 11 exemplares. Os comentários avaliativos revelam a atitude do escritor sobre determinada informação, indicando, para o leitor, que aspectos do conteúdo popularizado merecem maior consideração, e também cumprem a função de encorajar os leitores a “se engajar com o tópico” (HYLAND, 2010, p. 124). No *corpus*, a reformulação por avaliação apresenta uma construção semelhante às demais reformulações, sendo linguisticamente demarcada por vírgula ou travessão, seguida de uma oração atributiva. Os comentários avaliativos são constituídos por itens lexicais que denotam explicitamente a importância de determinado procedimento pedagógico, como adjetivos (“fundamental”, “essencial”, “desejável”, “interessante”), que podem ser precedidos de advérbios intensificadores

“mais eficaz”, “bastante útil”). Esses comentários se referem, em sua maioria, a princípios pedagógicos implicados nas atividades e nos recursos didáticos sugeridos para a prática de ensino, do qual destaco o princípio de autenticidade, conforme ilustrado no excerto #22.

#22. Textos instrucionais – as receitas e os manuais, por exemplo – são ideais para ensinar estruturas gramaticais importantes, como os verbos no imperativo. [...] Dessa forma, se torna fácil para os alunos **compreendê-lo** [modo imperativo] **dentro de situações reais de uso do idioma – o que é desejável no ensino de todos os conteúdos de língua estrangeira.** (NEO#4)

Em #22, o termo referencial da reformulação é um princípio pedagógico que tem sido proposto para a prática de ensino e aprendizagem de inglês, particularmente, por meio da conversação Gêneros discursivos (TENUTA; OLIVEIRA, 2011, p. 317; MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144; SCHLATTER, 2009, p. 12), sugerindo recontextualização dessa conversação. Segundo Mattos e Valério (2010), o princípio de autenticidade justifica-se tanto por seu potencial para envolver o aluno nas atividades pedagógicas propostas quanto por seu potencial para desenvolver sua consciência crítica, levando o aluno a refletir sobre a “ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, *ibid.*, p. 144-145).

No excerto #22, o princípio de autenticidade é reformulado pelo autor do texto de modo a evidenciar sua atitude em relação a esse aspecto do ensino de linguagem (“desejável”), e produz o efeito de representar a revista como alinhada à conversação contemporânea Gêneros discursivos. Tal alinhamento é, no entanto, minimizado pela análise do restante do texto da reportagem, do qual é possível depreender, por meio das atividades relatadas, que a escolha do gênero a ser trabalhado privilegia o critério gramatical, verbos no imperativo. Nesse sentido, outros critérios norteadores para a seleção de textos que poderiam fomentar o engajamento discursivo do aluno com o assunto tratado em sala de aula, desenvolvendo também suas capacidades de ação (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p. 384), bem como fomentar o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre temas relevantes (TILIO, 2012, p. 1000; SCHLATTER, 2009, p. 13) estão ausentes. Esses resultados sugerem haver um efeito cosmético nas reportagens, na medida em que o léxico utilizado e a atitude do jornalista parecem sugerir um alinhamento da revista com as conversações,

alinhamento este que não se mantém quando analisamos a reportagem com mais profundidade.

### *Expansão por implicação*

Além da expansão/explicação, a reformulação por expansão também se realiza por implicação. Em termos de recorrência no *corpus*, foram identificadas 14 ocorrências de expansão/implicação, distribuídas em sete exemplares. Neste tipo de reformulação, o autor do texto não apenas pode retomar, de forma resumida, uma informação que considera mais importante do segmento anterior (HYLAND, 2007, p. 275), mas também pode adicionar uma informação que mantém uma relação de antecedência e consequência ou de implicação com um segmento anterior (GERHARDT, 2011, p. 54). Nessa função, há inserção de uma conclusão “do que o autor quer que o leitor retenha” do segmento anterior (HYLAND, *ibid.*) Assim como a expansão/explicação, previamente discutida, as incidências de expansão/implicação ocorrem, predominantemente, nas parcelas do texto em que atividades práticas são sugeridas e/ou relatadas. Por meio dessa estratégia, o autor do texto busca, majoritariamente, explicar as consequências resultantes de determinada atividade sugerida/relatada para o leitor. Isso também produz efeitos sobre a representação da audiência leitora, cujo conhecimento prévio pode não lhe possibilitar fazer as conexões necessárias entre um procedimento pedagógico proposto e suas implicações pedagógicas.

Em #23 e #24, a reformulação por implicação sugere uma ênfase na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais:

#23. Visando estimular os alunos a usar esse tempo verbal com propriedade, Ariane Ferreira Barros, professora do 9º ano do Sesi, em Carapicuíba, na Grande São Paulo, propôs que eles lessem e escrevessem textos que trouxessem os imperativos em diversas situações. Para isso, mostrou uma série de exemplos. **Neles, apareciam diferentes estruturas**, e não apenas imperativos, o que permitiu a ampliação do repertório dos estudantes. (NEO#4)

#24. Nos textos [guias turísticos], predominam as seqüências descritivas, explicativas e instrucionais marcadas, sobretudo, pelo uso do **tempo verbal no presente nos modos indicativo e imperativo**. Também é comum o emprego de **adjetivos simples e no grau superlativo**, essenciais para aguçar a curiosidade dos futuros visitantes. Além de estudar aspectos gramaticais, a turma pode ampliar seu vocabulário. (NEO#3)

Por apresentar implicações decorrentes de atividades práticas relatadas, esse tipo de reformulação pode indicar o propósito subjacente ao ensino de inglês que o autor do texto considera mais relevante. Em #23, “ampliar o repertório dos estudantes” é apresentado como o resultado decorrente de uma atividade relatada, sugerindo que este é um dos objetivos do ensino. Os elementos do cotexto ajudam a delimitar o sentido de “repertório”, que é entendido como conjunto de estruturas gramaticais. Em #24, a reformulação apresenta uma implicação decorrente do ensino do gênero guia turístico, colocando em foco aspectos gramaticais e a ampliação do vocabulário. Nesse sentido, aprender uma língua ou, no caso deste *corpus*, ensinar inglês pode ser entendido como o ensino do léxico e da estrutura gramatical do idioma. Conforme apontado anteriormente, subjacente a essa concepção, está a ideia de linguagem como um inventário de formas linguísticas, na qual tanto o contexto de uso quanto o contexto sócio-histórico e cultural parecem ser irrelevantes.

A análise das duas formas de reformulação por expansão no *corpus* fornece indícios que demonstram o distanciamento da NEO das conversações contemporâneas a partir de três eixos principais: a) relações entre participantes do texto (há uma distinção de papéis atribuídos ao especialista e ao professor de escola que evidencia assimetria e concepção tradicional de ciência), b) discurso popularizado (prevalece a expansão do discurso sobre um conhecimento exclusivamente prático em detrimento de um conhecimento teórico capaz de problematizá-lo e potencialmente transformá-lo), e c) concepção de linguagem (conceitos gramaticais são preferencialmente expandidos, sugerindo uma concepção de linguagem como lexicogramática).

Na próxima Subseção, apresento e discuto a análise das estratégias de reformulação por delimitação de sentido.

#### 4.2.2.2. Reformulação por delimitação de sentido

Na reformulação por delimitação de sentido, há um ajuste de foco em relação ao que foi exposto em um segmento anterior, de forma a estreitar o escopo de interpretação (HYLAND, 2007, p. 275). A reformulação por delimitação pode ocorrer por meio de duas funções discursivas: a paráfrase e a especificação (ver Subseção 2.2.3). Nesta Subseção, primeiro, apresento e discuto os resultados da incidência da

reformulação por delimitação/paráfrase. Em seguida, apresento e discuto os resultados da incidência da reformulação por delimitação/especificação.

### *Delimitação por paráfrase*

Em relação à paráfrase, esta função foi identificada em sete dos 11 exemplares do *corpus*. De acordo com Hyland (2007, p. 276), a paráfrase reapresenta uma ideia com palavras diferentes cujo propósito é facilitar a compreensão de uma informação primeira. No *corpus*, este tipo de reformulação desempenha a função predominante de traduzir expressões da língua inglesa para a língua portuguesa. Assim como as demais reformulações, a reformulação por paráfrase incide, predominantemente, na parcela do texto em que atividades pedagógicas são sugeridas e/ou relatadas.

Os excertos #25 e #26 mostram como a reformulação por paráfrase ocorre nas reportagens:

#25. No fim, frases como "***Can I talk to my partner?***" (Posso falar com meu colega?) e "***May I go to the bathroom?***" (Posso ir ao banheiro?) ficaram registradas em cartazes para que a turma pudesse lembrá-las sempre que necessário. (NEO#9)

#26. "***Are you with me? So, check it out!***" Essas são duas expressões coloquiais em inglês que a turma de São Caetano do Sul aprendeu. A propósito, a tradução é: "Você está me entendendo? Então dá uma olhada". (NEO#1)

Em #25, a reformulação é identificada pelo uso de parênteses, por meio da qual o autor do texto traduz para o leitor duas frases, escritas em inglês, resultantes de uma atividade prática relatada. Em #26, a paráfrase é sinalizada pelo expoente linguístico "tradução" e pelo uso de aspas, e traduz duas expressões coloquiais que exemplificam o tema da reportagem ("Expressões coloquiais em inglês").

A função de traduzir termos da língua inglesa para a língua portuguesa contribui para uma representação particular da audiência leitora – alguém que desconhece ou conhece insuficientemente a língua que ensina. Tal representação é reforçada pelos resultados da análise das demais reformulações, especialmente, a expansão por explicação, apresentada na Subseção anterior.

A tradução desempenhada por essa reformulação também evidencia uma contradição entre o que a revista faz e o que prescreve ao leitor: evitar o uso da

tradução em aula, conforme mostram os elementos do cotexto nos excertos #27 e #28:

#27. Para despertar a curiosidade, é importante fazer uma análise das necessidades e dos desejos de aprendizagem deles e satisfazer as que se encaixarem no planejamento, sempre lembrando o uso de recursos audiovisuais para evitar fazer traduções. (NEO#7)

#28. Explique o significado das categorias sem traduzi-las: use gestos e exemplos simples [...] (NEO#11)

Tanto em #27 quanto em #28, os elementos do cotexto orientam o leitor a não fazer uso do procedimento pedagógico tradução, o que evidencia afastamento das conversações contemporâneas, particularmente, da conversação que denominei Multiletramentos (Subseção 3.2.2.3). A concepção de tradução, depreendida das reportagens, parece estar vinculada ao Método Direto, que, no início do século XX, interditou qualquer atividade de tradução, bem como o uso da língua materna em aula (BOHUNOVSKY, 2011, p. 207; TERRA, 2010, p. 73), recomendando o uso de gestos e recursos visuais para evitar a tradução (TERRA, *ibid.*). Além disso, tal concepção também tem sido relacionada a uma versão “fraca” da abordagem comunicativa (BOHUNOSVKY, *ibid.*, p. 208), abordagem de ensino utilizada por muitos cursos livres de idioma (ALMEIDA, 2012), de onde provêm alguns dos participantes que ocupam a posição enunciativa de especialista nas reportagens, conforme a análise do contexto indicou. Segundo Bohunovsky (*ibid.*), parece haver uma crença generalizada entre os professores de inglês de que a abordagem comunicativa seria incompatível com a tradução, crença esta, considerada pela autora (*ibid.*), como inconsistente.

Em uma perspectiva mais contemporânea, a atividade de tradução tem sido concebida como necessária para a aprendizagem de línguas; porém, diferentemente da visão tradicional, construída sob a ideia de equivalência entre línguas, a tradução tem sido vista como um “complexo processo de (re)criação linguística e cultural”, que objetiva uma “postura crítica dos aprendizes com relação à língua e à cultura” (BOHUNOVSKY, *ibid.*, p. 215). O conceito de tradução, identificado na NEO, indica uma visão de linguagem como uma estrutura equivalente e transparente entre as línguas, na qual uma imagem ou um gesto poderia *substituir* o sentido de uma palavra. Tal visão evidencia o papel secundário que é dado ao contexto sócio-histórico e cultural, bem como a outros recursos semióticos na produção de sentidos; logo, sob

a lógica da equivalência, os sentidos são entendidos como estáveis e intrínsecos à materialidade linguística.

Uma implicação adicional referente à orientação da revista quanto ao uso da tradução em aula é a potencial interdição do uso da língua materna em sala de aula. Nas discussões contemporâneas, a língua materna tem um papel importante nas aulas de línguas no sentido de possibilitar o diálogo e a reflexão em aula sobre temas relevantes, atividades que, potencialmente, fomentam o letramento crítico para a formação da cidadania (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77). Essa interdição pode reduzir a participação e engajamento do aluno em discussões em sala de aula, e indica também que a interação fica subordinada a um conhecimento linguístico possivelmente limitado.

#### *Delimitação por especificação*

Por fim, a análise da incidência de reformulação por especificação indicou que esse tipo de reformulação é recorrente no *corpus*, tendo sido identificado em todos os exemplares. De acordo com Hyland (2007, p. 276), esse tipo de função “não reafirma uma ideia, mas detalha características que são salientes à tese primeira”, destacando-as, com o propósito de limitar o modo como o leitor pode interpretá-la (ibid.). No *corpus*, esse tipo de reformulação cumpre o propósito principal de explicar um procedimento pedagógico de modo a delimitar a interpretação do leitor sobre como este deve ser realizado. Para esse fim, a reformulação delimitação/especificação guia a atenção do leitor para aspectos mais salientes do conteúdo a ser ensinado e do modo como deve ser ensinado. De acordo com Fairclough (2001, p. 198), a formulação, no caso deste estudo, a reformulação, é uma forma de “controle interacional”, e pode ser interpretada como uma estratégia para regulamentar aquilo que deve ser ensinado, ao salientar aspectos principais de uma afirmação primeira.

A reformulação por especificação realiza-se de diferentes modos. O mais recorrente é o estabelecimento de uma “relação de identificação entre dois trechos do texto: entre um sintagma de sentido indefinido e um trecho a seguir que restringe o seu sentido” (MOTTA-ROTH, 2010, citada por LOVATO, 2010, p. 69). Em #29 e #30, esse tipo de construção é mostrado:

#29. [...] a proposta de incluir a rede mundial de computadores no ensino de idiomas é bastante oportuna porque apresenta aos alunos um conhecimento

de aplicação imediata. Para ser bem explorada, entretanto, essa união precisa ter **uma característica fundamental**: considerar os usos reais do inglês. (NEO#10)

#30. Há vários **conteúdos gramaticais** que devem ser trabalhados na atividade (*leia a sequência didática*). [...] Para os combinados simples, a opção mais recomendada é privilegiar os verbos no imperativo, tempo que expressa ordens e deveres - como em "*Speak in English*" (Fale em Inglês) ou "*Raise your hand to speak*" (Levante a mão para falar). Nas modalidades mais sofisticadas, a sugestão é introduzir os verbos modais, usados para realizar pedidos, como em "*May I...?*" e "*Can I...?*" (Posso...?), obrigações como em "*We must...*" (Nós devemos...) ou solicitações e conselhos, como em "*You should...*" (Você deveria...). (NEO#9)

Em #29, o termo referencial “característica fundamental” tem sentido indefinido e só é plenamente identificado por meio do segmento posterior a ele. O mesmo princípio pode ser identificado em #30, em que o termo referencial “conteúdos gramaticais” é detalhado posteriormente. Ao especificar os termos “característica fundamental” e “conteúdos gramaticais”, o conteúdo das reformulações (“usos reais do inglês” e “verbos no imperativo” e “verbos modais”) é salientado, guiando a atenção do leitor sobre esses aspectos relativos ao ensino de inglês, considerados mais relevantes. Destaco, em #29, o princípio da autenticidade do uso do idioma em sala de aula por meio da Internet, enfatizada pela reportagem. Tal ênfase é um indicativo da hibridização do discurso da NEO, o qual é constituído por aproximações e distanciamentos das conversações contemporâneas. Assim, ainda que linguagem seja concebida como lexicogramática, há expoentes linguísticos que apontam para linguagem em uso.

Além disso, a análise dos elementos que constituem o cotexto em que as reformulações estão inseridas revela o caráter prescritivo que constitui o gênero reportagem didática. Dentre esses elementos, destaco, em #29, a expressão “precisa ter”, que manifesta obrigação, e o adjetivo “fundamental”, que sinaliza para o leitor a relevância da informação fornecida por meio da reformulação. Em #30, destaco “devem ser trabalhados”, também indicativo de obrigação, e “a opção mais recomendada”, que sinaliza um alto grau de relevância sobre a informação fornecida. Esses elementos do cotexto ajudam a configurar as reformulações por especificação sob a perspectiva da modalidade deôntica (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168), que caracteriza a interação entre autor e leitor como troca de atividade (ibid.), ou de bens-e-serviços (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147), em detrimento da troca de informação ou de conhecimento (modalidade epistêmica). Desse modo, o gênero



assemelha-se a uma receita de conduta, isto é, prescreve o modo como o leitor deve proceder.

Nessa mesma perspectiva, outro tipo de construção da reformulação por especificação, identificado no *corpus*, é constituído por marcadores de polaridade, particularmente, o advérbio de negação (FUZER; CABRAL, 2010, p. 106). O marcador de polaridade atribui uma força categórica sobre o enunciado, a qual não deixa espaço para outras possibilidades e alternativas, e, por essa razão, fecha o espaço da dialogicidade na interação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 46), evidenciando o tom prescritivo da revista. O padrão identificado nesse tipo de reformulação é o de uma frase negativa seguida de uma frase afirmativa, conforme excertos #31 e #32:

#31. Assim como em Língua Portuguesa, **não se deve pedir que a turma conjugue verbos para dominar o conteúdo.** Ler e produzir textos que contenham orientações a seguir para a realização de um trabalho - o que inclui o uso dos verbos e vários outros aspectos da língua, como pronomes e advérbios - é o recomendado. (NEO#4)

#32. **“Os alunos não precisam compreender palavra por palavra para dar sentido a um texto.** O que se faz, inicialmente, é uma leitura geral. Depois dela, pergunta-se o que entenderam” [...] O que se espera é que se comparem as ideias principais com as hipóteses anteriores à leitura. (NEO#8)

Em #31 e #32, o autor, primeiro, propõe o que o leitor não deve fazer em termos de um procedimento pedagógico, para, imediatamente, apresentar o modo adequado para a realização desse procedimento. Como a negação é também um marcador de pressuposição (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47), esse tipo de reformulação sugere o que o autor do texto pressupõe que o leitor faça em sala de aula, isto é, o leitor “pede para a turma conjugar verbos” e ensina leitura com base na “compreensão de palavra por palavra”, avaliando esses procedimentos como incorretos ao refutá-lo.

Apesar de, em #31, a reformulação evidenciar uma proposta de atividades que sugere potencial engajamento discursivo do aluno em um evento comunicativo (“leitura e produção” de “textos que contenham orientações a seguir”), elementos da gramática da língua são salientados, e acabam conduzindo a atenção do leitor para esses aspectos em particular (“verbos”, “pronomes e advérbios”). Dessa forma, a análise da reformulação evidencia o foco na estrutura gramatical, embora haja uma tentativa de contextualização dessa estrutura por meio da proposta de uso de textos, especificamente, do gênero receita, neste exemplar do *corpus*. Essa interpretação é corroborada pela ausência, neste mesmo exemplar, de elementos constitutivos do

gênero receita, como interlocutores e contexto de produção, circulação e consumo, por exemplo, o que implica a redução do conceito de gênero a uma materialidade linguística descontextualizada.

Em #32, o procedimento de leitura baseado na decodificação (“palavra por palavra”) é contraposto, e um procedimento de leitura alternativo é apresentado: a compreensão de textos com base no levantamento de hipóteses e comparação de ideias do texto com as hipóteses levantadas. Essa visão também é depreendida de outra reportagem sobre ensino de leitura (NEO#2), cujos expoentes linguísticos empregados sugerem essa visão, dos quais destaco: “ativar repertório”, “inferir sentidos das palavras”, “confirmar hipóteses” e “encontrar informações específicas [no texto]”.

Embora esses procedimentos de leitura estejam em acordo com as conversações contemporâneas, Schlatter (2009, p. 13) e Tilio (2012, p. 1003) afirmam ser necessário ir além das capacidades de decodificar e compreender, abrangendo também as capacidades de interpretação e transposição social, a fim de que o ensino de inglês fomente a construção da cidadania. Na concepção de leitura como letramento crítico (TILIO, 2012, p. 1004; JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 76; SCHLATTER, 2009, p. 13), interpretar e transpor demandam reflexão e problematização do texto (oral ou escrito) de modo a reconhecer e problematizar diferentes identidades e representações de mundo a partir do tópico do texto, da expectativa gerada pelo gênero selecionado e das escolhas linguísticas que compõem o texto (TILIO, 2012, p. 1003-1004; SCHLATTER, 2009, p. 12).

Nas reportagens, leitura é entendida como compreensão e extração de informações do texto, sugerindo que os significados seriam intrínsecos ao texto. Tal concepção remete a uma visão de leitura associada à tradição liberal-humanista (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), a qual representa um contraponto à abordagem do letramento crítico (ibid.). Segundo a tradição liberal humanista, pressupõe-se que o “leitor pode compreender o significado ‘correto’ de um texto através da decodificação” (ibid.). Essa concepção de leitura nas reportagens pode ser corroborada pela ausência de referência ao propósito dos gêneros sugeridos, aos elementos que o constituem, e, ainda, à seleção de tópicos relevantes para os textos. Segundo Tilio (2012, p. 1004), os tópicos dos textos são “requisitos essenciais para que o aluno possa negociar significados e construir conhecimento.” No entanto, dentre os procedimentos pedagógicos sugeridos nas reportagens, é notável a ausência de

referência a temas pertinentes aos alunos e fomentadores de uma educação linguística pautada na reflexão e potencial transformação.

As incidências de reformulação por delimitação revelam, principalmente, o caráter diretivo e prescritivo que constitui o gênero reportagem didática na NEO. Com base nisso, entendo que prevalece uma relação semântica que pode ser denominada de “goal-achievement” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 91), ou *realização de um objetivo*. Em textos caracterizados por esse tipo de relação, há um objetivo (dar uma aula de leitura, por exemplo), seguido da apresentação de procedimentos pedagógicos para realizá-lo. Fairclough (ibid.) exemplifica esse tipo de relação semântica fazendo alusão ao gênero receita, cujo propósito é realizar um determinado objetivo. Considero que tal relação é, entre outros elementos, um indício do processo de comodificação, conforme discuto na próxima Subseção.

#### 4.2.2.3. O ensino de inglês na NEO: a comodificação do discurso

Na sociedade contemporânea, a mídia pode ser considerada um elemento essencial na criação e manutenção do discurso promocional ou de consumo (FIGUEIREDO, 2012, p. 43). Os enunciados midiáticos são construídos de maneira a evidenciar uma falta no leitor, “falta essa que será suprida através do contrato midiático, com a oferta de mapas e receitas de conduta, produtos e serviços” (ibid.). Tais características podem ser atribuídas também à NEO, que, além de pedagógica, é uma revista comercial, que depende de publicidade para se manter. No meio digital, os dados da análise do contexto indicam que o seu alcance entre professores leitores supera, significativamente, a tiragem impressa da revista (ver Subseção 4.2.1). Milhões de visualizações mensais do *site* da NEO sugerem que o conteúdo da revista tem um papel considerável sobre as representações do universo escolar construídas pelo leitor. Por essa razão, considero importante analisar o modo como é representado o complexo processo de ensino e aprendizagem de inglês neste veículo midiático. Argumento, com base na interpretação dos dados, previamente apresentada, que o discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês é comodificado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Para sustentar essa tese, organizo esta discussão a partir de dois eixos principais: 1) Relação entre jornalista e leitor - marcada pela troca de bens-e-serviços, mais especificamente, pela oferta de receitas de conduta; e 2) Conhecimento como mercadoria.

De acordo com Fairclough (2001, p. 255), comodificação pode ser definida como:

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadoria no sentido econômico estrito de artigos para a venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

O conceito de comodificação evidencia uma orientação mercadológica que se estende por domínios originalmente não voltados para a venda de mercadorias, como o domínio educacional (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Em uma revista que depende de acesso e visualizações para se manter, a representação do discurso sobre ensino de inglês é construída com base na hibridização de discursos, mais especificamente, na tensão entre informar e vender, ou, nas palavras de Fairclough (ibid., p. 149), entre “informação e publicidade”. Na NEO, o viés publicitário pode ser relacionado a uma dimensão tanto promocional quanto prescritiva. A dimensão promocional pode ser depreendida de uma promessa subjacente de oferecer uma solução para um problema potencial do leitor, conforme pode ser depreendido do título “Como ensinar pronúncia” (NEO#5), por exemplo, que sugere que o texto apresentará soluções práticas para um potencial problema do leitor sobre esse tópico.

Já a dimensão prescritiva é materializada nas reportagens didáticas a partir de uma relação semântica em que predomina a troca de bens-e-serviços (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Essa relação é caracterizada pela presença de verbos no modo imperativo e de expressões de obrigação, evidências da modalidade deôntica (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168). Tais características contribuem para que a reportagem assuma a forma de uma receita, que apresenta modos de como realizar algo, convertendo-se em um conjunto de procedimentos pedagógicos para o leitor consumir. Nessa interação, o leitor – professor – é posicionado como um consumidor de tarefas pedagógicas, papel este que evidencia o processo de comodificação do discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 86).

No *corpus*, as estratégias de reformulação que guiam o leitor, por meio de *hiperlinks*, para aulas prontas, e que conduzem sua atenção para determinados conteúdos e procedimentos pedagógicos que devem ser seguidos evidenciam o caráter prescritivo das reportagens. Entretanto, o caráter prescritivo é amenizado pelo estilo informal e aparentemente amigável que permeia os textos, particularmente,

construído por meio de um estilo conversacional (FAIRCLOUGH, 2001, p. 251). Esse estilo pode ser observado no uso de um vocabulário que sugere proximidade com o leitor, como em: “alguém aí pensou em Internet?” (NEO#8), “soltar a língua de verdade” (NEO#5), “Quem nunca se deparou com uma situação assim?” (NEO#2) “o professor pergunta o que a garotada entendeu” (NEO#2). Segundo Fairclough (ibid., p. 268-269), o estilo conversacional está relacionado à simulação de simetria entre os participantes do texto, e é um traço característico do processo de comodificação. Tal estilo atua para minimizar as imposições sobre o consumidor, atenuando a autoridade do produtor do texto (ibid., p. 150).

Em termos de conteúdo ideacional, considero que o conhecimento popularizado pela NEO também apresenta indícios do processo de comodificação, na medida em que privilegia um saber exclusivamente prático, cuja forma de apresentação assemelha-se a uma receita de conduta autômata, e na medida em que o *site* é utilizado como uma plataforma comercial. Em relação ao saber prático, a análise dos dados indica que é o fazer pedagógico que merece ser popularizado e explicado, corroborado pelo predomínio de reformulações que buscam esclarecer a prática pedagógica em detrimento de um saber conceitualmente orientado. O saber prático é popularizado sem uma relação consistente com um saber mais conceitualmente orientado que possa embasá-lo; nesse sentido, o saber prático parece tomar a forma de um “praticismo” (MAGALHÃES, 2009, p. 47), no qual a teoria ocupa um papel secundário ou nenhum papel (ibid.). Evidências disso podem ser os *hiperlinks* que conduzem, majoritariamente, a aulas prontas, e a bibliografia, sugerida ao fim do texto, que não apresenta relação direta com o tema da reportagem. O papel do professor, nessa ótica, é reduzido, conforme já mencionado, ao de consumidor e aplicador de modelos de práticas pedagógicas. Em relação a essa questão, Bueno (2007, p. 304) apresenta a seguinte interpretação:

Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista [*Nova Escola*], **prevalecendo uma visão operacional** amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos. Os profissionais da área pedagógica são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos **exclusivamente à dimensão prática de seu ofício**. (Ênfase adicionada)

Ao representar o conhecimento prático como um conjunto de procedimentos pedagógicos, automatizado e de caráter prescritivo, semelhante a um modelo para a aplicação, o discurso sobre ensino de inglês na NEO evidencia uma perspectiva não crítica para embasar o trabalho do professor. Tal perspectiva pode ser depreendida a partir de duas questões. A primeira é a separação entre teoria e prática, a qual pode impor limitações sobre o processo de reflexão e problematização do professor sobre sua prática (FREIRE, 1996, p. 39). O saber prático, representado nas reportagens, é alienado de um saber teórico que possa fundamentá-lo e transformá-lo, e implica na representação do leitor como tarefeiro.

A segunda questão pode ser relacionada ao conceito de método aplicado ao ensino de línguas, que, por muito tempo, foi concebido como capaz de, por si só, dar conta das especificidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2012b, p. 59, com base em KUMARAVADIVELU, 2001). Mais contemporaneamente, o conceito de método tem sido problematizado à medida que estudos sobre linguagem e ensino e aprendizagem de línguas focalizam, cada vez mais, questões situacionais, particularizadas e idiossincráticas dos contextos de ensino, conforme indicam estudos sobre formação de professores (OLIVEIRA, 2012b; MICCOLI; LIMA, 2012; TICKS, 2011). Nessa nova perspectiva, a autonomia do professor tem sido enfatizada, e este é encorajado a teorizar a partir de sua prática de ensino e das especificidades e particularidades a ela inerentes (OLIVEIRA, 2012b; MILLER, 2013), visão incompatível com a concepção de método que então predominava.

Na NEO, o foco na apresentação de dicas e modos de fazer pode ser comparado ao conceito tradicional de método, na medida em que as especificidades do contexto sócio-histórico e cultural das práticas pedagógicas sugeridas e relatadas, incluindo especialmente os sujeitos dessas práticas, são ignorados. Nesse sentido, a descontextualização da prática relatada é especialmente evidenciada ao representar o professor de escola, cuja experiência pedagógica é relatada pela revista, como “descorporificado” (MOITA LOPES, 2009, p. 39), assim como seus alunos, os quais são vagamente mencionados em poucos textos do *corpus*. Por descorporificação entendo, com Moita Lopes (ibid.), o “apagamento das marcas sócio-históricas” desses participantes no texto. Assim, ainda que o professor de escola seja identificado por seu nome e local de atuação, este participante não apresenta traços de subjetividade, e o relato da sua prática parece dar-se no vácuo, pois não apresenta elementos

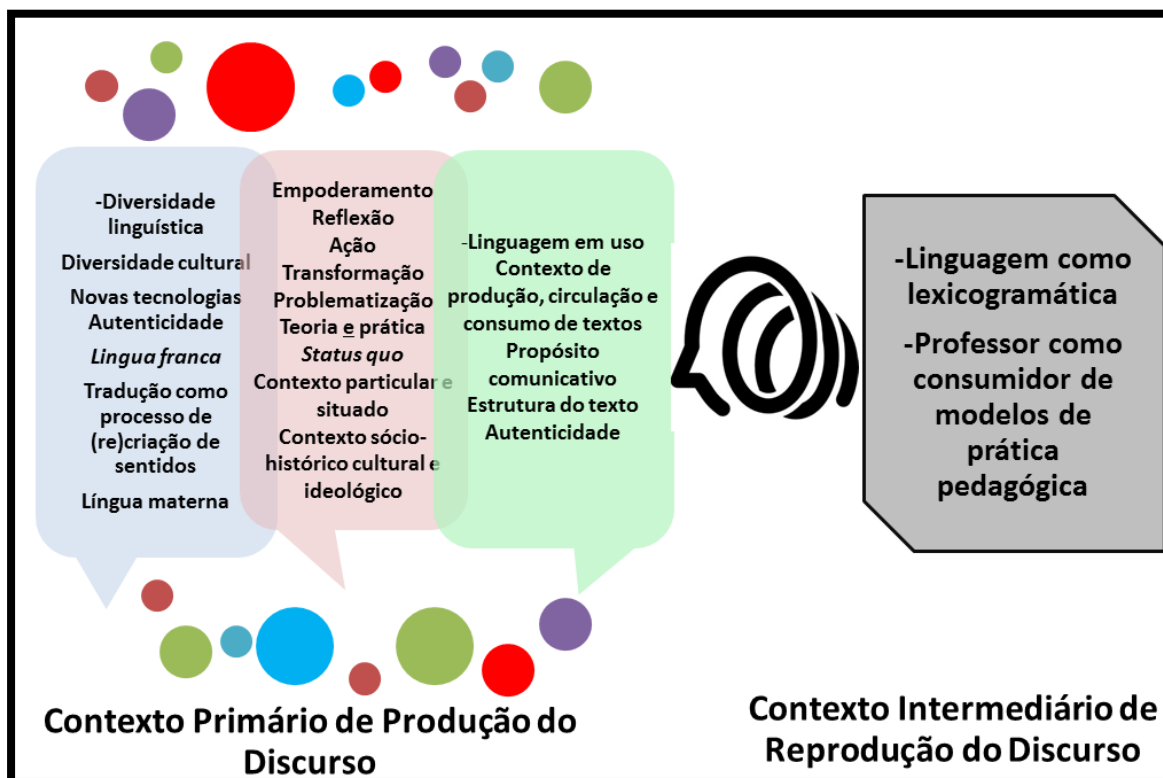
suficientes que caracterizem o seu contexto de atuação, suas possíveis dificuldades e especificidades. Tais ausências implicam um aparente “desejo de padronizar e controlar as práticas sociais” (ibid., p. 35, com base em FOUCAULT), que subjaz às reportagens, de modo que estas possam oferecer uma receita pedagógica homogeneizante e padrão ao leitor, para quem importaria apenas consumir procedimentos para reproduzi-los.

Entendo que, ao atribuir um papel secundário ao contexto, as dicas e modos de fazer ganham uma aparência genérica e autômata, no sentido de poderem ser reproduzidos por qualquer professor leitor, independente de seu contexto. Tais características sugerem um *status* de mercadoria, no sentido de que o modelo de prática é objetificado e automatizado e, por isso, pode ser potencialmente reproduzido por um número amplo de leitores.

Por fim, o modo como se configura a sugestão de bibliografia para o leitor também fornece indícios que apontam para a tese de comodificação. Conforme a análise dos dados indicou, a obra sugerida é caracterizada por informações que sinalizam um anúncio publicitário, tais como preço e telefone da editora. Nesse sentido, as reportagens parecem funcionar como uma plataforma comercial para a venda de produtos aos leitores.

Na Figura 15, busco representar o processo de recontextualização entre os dois contextos investigados, o primário, representado pelos artigos acadêmicos, e o intermediário, representado pelos exemplares de reportagem didática publicados na NEO. Nesta Figura, o contexto primário de produção do discurso sobre aprendizagem de inglês é representado por uma diversidade de cores e por expoentes linguísticos mais representativos das três conversações contemporâneas identificadas e relatadas no Capítulo 3, a saber: Perspectiva crítica, Multiletramentos e Gêneros discursivos. As diferentes cores tentam capturar a dinamicidade e complexidade inerente a esse campo do conhecimento. Por outro lado, o contexto intermediário de recontextualização do discurso é representado por uma única cor, o que evidencia o caráter homogeneizante inerente à concepção de linguagem e ao papel do professor na NEO.

Figura 15 – Representação do processo de recontextualização das conversações contemporâneas no gênero reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO



Fonte: Autora.

Para finalizar, considero relevante mencionar uma ponderação feita por Bueno (2007) sobre o leitor da revista e sua apreciação desta. O autor (ibid., p. 306) destaca que o leitor da revista parece desejar as informações que a revista populariza, mais especificamente, os modelos de prática pedagógica. Nesse sentido, o autor (ibid.) afirma que a revista se converte em um “produto cultural”, que se adequa aos “desejos de seu público”, o que reforça a tese o processo de comodificação do discurso sobre ensino de inglês.

Tanto a relação entre autor do texto e leitor quanto a representação do conteúdo popularizado parecem ser constituídas pelo processo de comodificação. Nesse processo, o leitor é posicionado como consumidor de modelos de práticas pedagógicas, as quais, pelas características descritas, assemelham-se a receitas autômatas de conduta, elaboradas para serem consumidas pelo leitor.



## CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa de doutorado foi investigar de que modo o campo de ensino e aprendizagem de inglês é popularizado na mídia de massa, mais especificamente, no gênero reportagem didática publicado na revista *Nova Escola online*, construindo determinadas representações sobre linguagem, ensino e aprendizagem para o leitor. Para tanto, um primeiro momento de pesquisa foi a investigação do contexto primário de produção do discurso sobre ciência da linguagem, com foco na área de ensino e aprendizagem de línguas. O objetivo foi identificar que conversações (GEE, 2001), isto é, temas contemporaneamente abordados sobre ensino e aprendizagem de línguas, têm perpassado essa área. Para essa investigação, foram selecionados 35 artigos acadêmicos, gênero considerado como a “narrativa-mestre do nosso tempo” (SWALES, 2004, p. 207), publicados entre 2008 e 2012, em periódicos brasileiros de Linguística Aplicada.

A análise dos artigos indicou três conversações contemporâneas mais recorrentes: 1) Perspectiva crítica, que indica uma visada crítica sobre ensino e aprendizagem de linguagem, no sentido de ensino de linguagem como prática de conscientização para potencial transformação; 2) Multiletramentos, que evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem de linguagem sob a ótica de mudanças sociais contemporâneas, notadamente, as novas tecnologias e seu impacto sobre as práticas languageiras e construção de sentidos; 3) Gêneros discursivos, que evidenciam uma concepção de linguagem focada no uso e constituída na relação dialética entre texto e contexto. Nesse contexto, linguagem é concebida como um sistema sociosemiótico complexo e o papel do professor é o de agente de (multi)letramentos críticos.

Um segundo momento de pesquisa foi caracterizado pela investigação do contexto intermediário de recontextualização do discurso sobre ensino de inglês na mídia. Para isso, primeiramente, realizei uma investigação do contexto de produção e circulação da NEO a fim de descrever e interpretar as variáveis contextuais: Campo, Relações e Modo. Por meio dessa investigação, foi possível determinar que a atividade realizada pela NEO é a popularização de pesquisas da área pedagógica, com foco na apresentação de dicas e modo de fazer. Também foi possível identificar o público-leitor da revista, qual seja, o professor da educação básica, constituído, em sua maioria, pelo público feminino, das classes B e C, das quais, segundo dados da

análise do contexto, um número significativo possui “cartão de crédito”. Tais informações evidenciam o caráter comercial da revista, que parece divulgar essas informações para atrair potenciais anunciantes.

Quanto às relações estabelecidas entre autor da reportagem didática e leitor, esta é caracterizada pela assimetria, relação esta que também caracteriza as relações entre especialista e professor de escola no texto, e que reforça a fronteira entre academia e escola. Em relação à variável Modo, foi possível verificar que a linguagem tem um papel constitutivo no gênero, e que, apesar do meio eletrônico, a modalidade escrita é predominante, o que pode ser parcialmente explicado pela entrevista com a jornalista Bianca, que esclareceu que as reportagens publicadas na NEO são, originalmente, publicadas no meio impresso.

Além disso, o meio eletrônico favorece a inserção de *hiperlinks*, os quais, na maioria das vezes, servem para manter o leitor dentro do *site* da revista. Isso pode ser interpretado como uma estratégia de contenção da NEO para manter o leitor navegando no *site*, já que, dado seu caráter comercial, a revista precisa garantir número de acessos.

A análise das reportagens didáticas sob a perspectiva da reformulação como um recurso linguístico e discursivo que caracteriza a popularização da ciência indicou a presença significativa desses recursos nos exemplares do gênero. Isso sugere que as estratégias de reformulação são uma característica importante para a popularização da ciência no gênero reportagem didática sobre ensino de inglês na NEO.

Em relação à incidência das reformulações no gênero, a análise evidenciou que estas incidem, majoritariamente, na porção do texto em que são sugeridas e/ou relatadas atividades pedagógicas para o leitor, buscando torná-las mais claras. Tal incidência indica que a popularização da ciência da linguagem, materializada na reportagem didática da NEO, foca um conhecimento orientado exclusivamente para a prática do professor.

A análise mostrou que as reformulações desempenham diferentes funções nas reportagens. Uma das mais recorrentes é atribuir credibilidade ao conteúdo popularizado pela reportagem. Essa função é realizada por meio da inserção de credenciais dos dois participantes do texto: o especialista e o professor de escola. A análise dessa reformulação, juntamente com uma análise complementar da representação das vozes dos participantes no texto, indicou uma divisão social de

tarefas, que atribui aos participantes papéis distintos nas reportagens (LEFFA, 2008). Nesse sentido, enquanto que ao especialista cabe a tarefa de explicar um conhecimento conceitual, ao professor de escola cabe relatar um conhecimento prático, conferindo a este um papel de tarefeiro. Esse resultado vai de encontro às conversações contemporâneas no sentido de que representa a relação entre os participantes constituída por uma relação hierárquica, e evidencia a separação entre as esferas acadêmica e escolar (OLIVEIRA, 2012b; TICKS, 2011).

A análise também indicou que as estratégias de reformulação são um recurso para a construção e afirmação de identidades tanto do jornalista quanto do leitor (CIAPUSCIO, 2003). Os aspectos interativos e funcionais, construídos pelas reformulações, têm implicações na constituição dos papéis discursivos no texto e, particularmente, na representação do professor leitor e de seu objeto e prática de ensino. Nesse sentido, ao explicar aspectos predominantemente gramaticais e pedagógicos, guiando a atenção do leitor para determinados procedimentos pedagógicos, e ao traduzir expressões do inglês para o português, o jornalista se constitui como alguém que sabe, enquanto que o leitor é construído, discursivamente, como alguém que não conhece suficientemente a língua que ensina nem como ensiná-la, logo, alguém que não sabe e que precisa ser tutelado. Isso também tem o efeito de representar o professor leitor como um consumidor dos modelos de práticas pedagógica popularizados pela NEO (PINTON, 2012; ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; BUENO, 2007).

Quanto à concepção de linguagem que subjaz às reportagens, a análise das reformulações indicou que esta é concebida como lexicogramática. A incidência de reformulações que visam a explicar aspectos gramaticais da língua e como ensiná-los sugeriu que ensinar língua é ensinar gramática enquanto estrutura abstrata, na qual tanto o contexto imediato de uso quanto o contexto sócio-histórico-cultural têm pouca relevância. Ao focar na estrutura abstrata da língua em detrimento de seu contexto de uso, linguagem é representada como um inventário de formas linguísticas, cujos significados parecem ser intrínsecos à materialidade linguística, logo, estáticos e previsíveis. Tal concepção diverge do conceito de linguagem como uma prática social, dinâmica, altamente diversificada e complexa, constituída e constitutiva do contexto de uso, conforme depreendido da análise das conversações.

Além disso, a concepção de linguagem construída nas reportagens é conflitante com uma visada crítica capaz de promover tanto a reflexão dos alunos sobre o uso da

língua em eventos comunicativos situados, quanto seu engajamento discursivo nesses eventos, o que poderia capacitá-los para agir e potencialmente transformar seu contexto. Com base nessa representação de linguagem, a atividade de ensino e aprendizagem acaba se constituindo como *transmissão* de conhecimento sobre léxico e gramática, descolada de um contexto social mais amplo, o que a impossibilita de ser utilizada como um recurso para a conscientização e potencial mudança. Nessa perspectiva, o papel do professor também é impactado por essa concepção de linguagem, o qual é reduzido a um *transmissor* do conhecimento. Em vez de leitura da palavra para ler o mundo, nos termos freireanos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012), o professor ensina a leitura da palavra para ler a palavra.

Tal papel é corroborado, particularmente, pela ênfase no conhecimento prático em detrimento de um conhecimento mais conceitualmente orientado, capaz de informar criticamente o trabalho do professor. Em vez de informar, a reformulação do fazer pedagógico visa a prescrever o quê e como ensinar. Por essa razão é que faço referência a *ensino de inglês* na NEO, e não à díade ensino-aprendizagem de inglês. A prescrição tem por efeito posicionar o professor leitor como um mero reproduzidor ou aplicador de procedimentos pedagógicos, apresentados em forma de receita de conduta, evidenciando o caráter de comodificação do saber popularizado.

Além disso, a ênfase no conhecimento prático evidencia um “praticismo”, nos termos da crítica de Magalhães (2009, p. 47), em que a teoria ocupa um papel secundário ou nenhum na popularização do discurso da ciência da linguagem. A separação entre teoria e prática, manifestada na análise das reportagens, acaba legitimando a divisão social de tarefas, previamente mencionada, que separa aqueles que pensam daqueles que executam. Sem promover o acesso a um conhecimento conceitualmente orientado, a revista não possibilita ao leitor refletir e problematizar sua prática sob um pano de fundo mais amplo, que considera as contingências sociais, históricas, políticas e ideológicas que influenciam o contexto de atuação. Conforme Bueno (2007, p. 306) a revista pretensamente cumpre essa tarefa pelo professor ao “pensa[r] antecipadamente os problemas pelos leitores, oferecendo suas soluções instrumentais como modelos a serem imitados ou aperfeiçoados por eles.” Nesse sentido, o processo de comodificação do discurso sobre ensino de inglês é ainda mais observável, na medida em que o discurso da publicidade, marcado pela promoção como função comunicativa, opera sob a lógica da oferta de soluções para os problemas dos consumidores (FIGUEIREDO, 2012, p. 44).

A separação entre teoria e prática também pode se depreendida do modo como a representação de ciência é veiculada nas reportagens. A análise dos dados evidenciou que ciência é concebida como produto de uma pessoa, e como conhecimento superior, evidenciando uma concepção tradicional de ciência (HILGARTNER, 1990; MYERS, 2003). Nessa perspectiva, o professor de escola, que pode ser interpretado como uma projeção do leitor, tem um papel hierarquicamente inferior ao do especialista, e, portanto, é posicionado de forma distante do conhecimento científico.

Por fim, destaco as limitações desta pesquisa. Não entrevistar os leitores da NEO constitui uma das principais limitações deste estudo, uma vez que não nos possibilita analisar em que medida e de que modo os professores leitores da NEO avaliam a revista e fazem uso do conhecimento popularizado por ela. Entrevistar os professores leitores certamente teria oferecido novas e importantes perspectivas sobre a questão. Mais do que isso: teria possibilitado *ouvir a voz* do professor de escola e o que ele tem a dizer sobre seu fazer pedagógico, entendido como prática situada em um dado contexto sócio-histórico e cultural.

Outra limitação refere-se aos critérios de seleção dos artigos acadêmicos que compuseram o primeiro *corpus* deste estudo. As palavras-chave definidas para guiar o processo de busca dos textos não incluíram termos que, possivelmente, poderiam ter resultado em um mapeamento mais amplo das conversações contemporâneas sobre ensino e aprendizagem de inglês. Dentre essas palavras, destaco *letramentos*, *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, palavras que têm sido crescentemente utilizadas no campo da LA para abordar questões de ensino e aprendizagem de línguas.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTÓVÃO, V. L. P. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova Escola*. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.
- ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas Estrangeiras: uma análise de sites Instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, 2009.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/2003.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisas das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARONAS, R. L.; COX, M. I. P. Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 1, p. 65-93, 2013.
- BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino no Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002, p. 47-75.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 1. ed. Tradução e organização de A. P. Dionísio; J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEACCO, J. C. et al. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. **Discourse Studies**, v. 4, n. 3, p. 277-300, 2002.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Lanham, Rowman & Littlefield, 2000.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: Language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**. London: Continuum, 2004.

BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? **Trab. Ling. Aplic.**, v. 50, n.1, p. 205-217, 2011.

BONINI, A. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. **Genres in a changing world**. The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 196-222.

BONINI, A. Análise crítica de gêneros jornalísticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 10, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2012. Disponível em: <http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/viewFile/1776/292>. Acesso em: 22 set. 2013.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. MEC/Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 11 jun. 2011.

BRASIL. MEC/SEF. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**: Livro didático. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>. Acesso em: 11 jun. 2013.

BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011**: Língua Estrangeira Moderna – Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 11 jun. 2013.

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



BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 300-307, 2007.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et al.* (Orgs.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

CALSAMIGLIA, H.; LÓPEZ FERRERO, C. Role and position of scientific voices: reported speech in the media. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, p. 147-173, 2003.

CALSAMIGLIA, H.; VAN DIKJ, T. Popularization discourse and knowledge about the genome. **Discourse & Society**, v. 15, n.4, p. 369-389, 2004.

CAMERON, D. *et al.* **Researching language: issues of power and method**. New York: Routledge, 1992.

CARINI, A.; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ, F. D. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube. **Linguagem & Ensino**, v.11, n.2, p.469-485, 2008.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 130-149.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

CAVALLARI, J. S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 51, n. 2, p. 293-304, 2012.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, [S.l.], v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 16 jun. 2012.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Angela S. M. Corrêa. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CIAPUSCIO, G. E. Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons. **Social Studies of Science**, v. 5, n. 2, p. 207-233, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CRESWELL, J.W. **Research design: qualitative and quantitative approaches**. London: Sage publications, 1994, p.1-16.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EL KADRI, M.S. et al. Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma experiência na formação inicial. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 41-49, 2011.

EL KADRI, M.S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa 'novos talentos'. **Linguagem & Ensino**, v.15, n.1, p. 181-212, 2012.

FAIRCLOUGH, N. (Ed.) **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 162-181.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FARIAS, E.M.P.; LIMA, P.L.C. Metaphor and foreign language teaching. **D.E.L.T.A.**, v. 26, n. especial, p. 453-478, 2010.

FERREIRA DA CRUZ, G.; ROCHA LIMA, J. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 185-196.

FIGUEIREDO, D. C. Em busca do corpo 'ideal': consumo, prazer e controle através da mídia de massa. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI: 42-60, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. M.; HORTON. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P; MACEDO, D. P. **Literacy**: reading the word & the world. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Caderno Didático. Santa Maria: UFSM, 2010.

GEE, J.P. **An introduction to discourse analysis** – theory and method. London/New York: Routledge, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, L. B. A reformulação através de aposto e glosa em textos de popularização científica. In: ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE: GT LABLER, 5., 2009, Santa Maria. **Caderno de Resumos...** Santa Maria: LABLER, 2009. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/labler/grpesq/eventos/index/eventos.html>>. Acesso em: 02 Out. 2013.

GERHARDT, L. B. **A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica**. Tese 2011. 184f. (Doutorado em Linguística) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

GIERING, M. E.; CHARAUDEAU, P. Entrevista com Patrick Charaudeau. **Calidoscópio**, vol. 10, n. 3, p. 328-331, 2012.

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

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M.; HASAN, R. (Eds.) **Language, context, and text**: aspects of language in a social semiotic-perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3th ed. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. M. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Cadernos de Letras** (UFRJ), n.27, p. 101-116, 2010.

HEBERLE, V. M.; VELOSO, F. O. D. Introduction: studies in multimodality. **Ilha do Desterro**, n. 64, p. 9-13, 2013.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos**. Santa Maria, RS: DLEM/PPGL - UFSM, 2008. p. 101-129.

HILGARTNER, S. The dominant view of popularization: conceptual problems, political uses. **Social Studies of Science**, v. 20, n. 3, p. 519-139, 1990.

HYLAND, K. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. London: Continuum, 2005a.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, v. 7, n. 2, p. 173-193, 2005b.

HYLAND, K. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. **Applied Linguistics**, v. 28, n.2, p. 266-285, 2007.

HYLAND, K. Persuasion, interaction and the construction of knowledge: representing self and others in research writing. **International Journal of English Studies**, v. 8, n. 22, p. 1-23, 2008.

HYLAND, K. Constructing proximity: relating to readers in popular and professional science. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 9, p. 116-127, 2010.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. **TESOL Quarterly**, v. 30, p. 693-722, 1996.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in English language classroom. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n.1, p. 69-84, 2012.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editoria, 2009, p. 161-168.

KINCHELOE, J. L. **Critical Pedagogy**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LANKSHEAR; KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2008.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V.; MARZARI, G. Design da página interativa na perspectiva da semiótica social. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 2, p. 495-516, 2012.

LIMA, N. D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.

LO BIANCO, J. Multiliteracies and multilingualism. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 92-105.

LOVATO, C. S. **Análise de gênero**: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje Online. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LOVATO, C. S. **A homogeneidade discursiva em notícias de popularização da ciência nas revistas *Ciência Hoje online* e *Galileu***. 193f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LUZÓN, M. J. Public communication of science in blogs: recontextualizing scientific discourses for a diversified audience. **Written Communication**, v. 30, n. 24, p. 428-457, 2013.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 119-129, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.), **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª ed., 2009, p. 45-62.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B., BRITO, K. (Orgs.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: Kaygangue, 2005, p. 23-35.

MARCUZZO, P. **Um estudo de relatos de pesquisa em Análise de Gêneros**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MARCUZZO, P. **Ciência em debate?** Uma análise das vozes em notícias de popularização da ciência. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MARTIN, J. R. **English text: System and structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, v. 20, p. 10-21, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589809000060>>. Acesso em: 22 Set. 2013.

MARTINS, C.B.M.J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópio**, v. 10, n. 3, p. 247-255, 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELO, L.C; ANDRADE, K.S.; SILVA, W.R. Trabalho escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 51-75, 2012.

MEUNIER, F. Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 2, p. 459-477, 2011.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação: Ana Regina Ferraz Vieira, Benedito Gomes Bezerra, Edmilson de Albuquerque Borborena Filho, Judith Chambliss Hoffnagel (responsável) e Leonardo Mozdzenski. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOIRAND, S. C. Communicative and cognitive dimensions of discourse on science in the French mass media. **Discourse Studies**, v.5, n.1, p.175-206, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de Fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidade, ética e política. **Gragoatá**, n. 27, p. 33-50, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTGOMERY, S. **The scientific voice**. New York: The Guildford Press, 1996.

MOREIRA, T. M. **Análise crítica de gêneros de popularização da ciência da área de informática no jornal zero hora (2009)**. Tese (Doutorado em Letras) – Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MOREIRA, T. M.; MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência: uma visão panorâmica do Diário de Santa Maria. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL (CELSUL), 8, 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/CELSUL, 2008.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, v.12, n.1, p.195-225, 2009.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. Tese (Doutorado em Inglês) – Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: Acir Márcio Karwoski; Beatriz Gaydecka; Karim Siebeneicher Brito (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a. p. 145-163.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006b.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 301962/2007-3).

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (org.) **Análise de textos e discursos**: relações entre teorias e práticas. Santa Maria: PPGL Editores, 2008b, p. 243-272.



MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008c, p. 133-150.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria: PPGL Editores, 2009. p. 130-195 (**Coleção HiperS@beres**, v. 1. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010a. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 479830/2012-6).

MOTTA-ROTH, D. Sistemas de gêneros e recontextualização na mídia eletrônica. **Revista Gragoatá**, v. 28, n. 1, p. 153-174, 2010b.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. **Intercâmbio**, v.7, p.117 - 125, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre Português e Inglês. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 2, p. 233-271, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 251-268, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gêneros de notícias de popularização científica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; GERHARDT, L.; LOVATO, C. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. In: **Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (CELSUL)**, 8, 2008c. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/CELSUL, 2008. 1 CD-ROM.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Expansão e contração dialógica na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. Especial, p. 639-672, 2012.

Motta-Roth, D., & Heberle, V. M., A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>>. Acesso em: 01 set., 2015.

MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002, p. 11-31.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 51., n. 2, p. 305-317, jul./dez. 2012a.

OLIVEIRA, A. L. A. M. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. **Calidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 58-64, 2012b.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

PINTON, F. M. **Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola (2006-2010)**. 2012. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): Cultura midiática, currículo e ação docente**. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RICARDO DE CASTRO, S. T. Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em letras: construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 661-681, 2010.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.152-183.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RUSSEL, D. R. Rethinking genre in school and society – an activity theory analysis. **Written Communication**, v. 14, p. 504-554. Disponível em: <<http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at%26genre/at%26genre.html.ago>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

SALOMÃO, A.C.B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

SANTOS, R.L. Metáforas lexicais em estruturas verbais e mentais em notícias de popularização da ciência. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

SARMENTO, S. Linguística de corpus e o desenvolvimento de material didático com propósitos específicos. In: SARMENTO, S.; FREITAS, A. L. (Orgs.). **O ensino de inglês como língua estrangeira**. Estudos e reflexões II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 259-290.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHERER, A. S. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, 5-16, 1999.

SILVA, D. A. B. M. **A mídia a serviço da educação**: a revista Nova Escola. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Marília, Marília, 2009.

SILVA, M.; FEITOSA, L. S. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 31, p.183-198, 2008.

SOUSA, Jorge Pedro. Jornalismo on-line. **Forum Media 5** – Revista do curso de comunicação social, Viseu, Portugal, v. 1, n. 5, Nov. 2003. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/forumedia/5/default.htm>>. Acesso em: 16 Set. 2015.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Worlds of genre – metaphors of genre. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.) **Genres in a changing world**. The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 3-16.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. **Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, p. 315-336, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

TERRA, M. R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 49, n. 1, p. 69-85, 2010.

TICKS, L. K. Pesquisa colaborativa: reflexões sobre o processo de aprendizagem como prática social de uma professora pré-serviço de inglês. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 56-66, 2011.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2012.

VANDE KOPPLE, W. J. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication**, v. 36, n.1, p. 82-93, 1985.

VIAN JR, O. Estrutura potencial de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 2, p. 387-410, 2009.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005. p. 29-45.

VOGT, C. A. A espiral da cultura científica. **ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, n. 45, 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>>. Acesso em: 02 Nov. 2015.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole et al (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM JORNALISTA DA NEO



### QUESTIONÁRIO PARA JORNALISTAS/EDITORES DA REVISTA NOVA ESCOLA

Prezado(a)(s),

Sou aluna de doutorado na Universidade Federal de Santa Maria e desenvolvo minha pesquisa no Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação (LABLER), da mesma universidade. Investigo o processo de recontextualização do discurso da Linguística Aplicada na revista *Nova Escola* online, mais especificamente, nas reportagens disponibilizadas em Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos. Gostaria de contar com a sua colaboração sobre o processo de produção da reportagem sobre o ensino de inglês na edição *online* da revista. Para isso, envio seis perguntas que não tomarão mais do que 20 minutos do seu tempo.

1. Como são definidos os temas das reportagens sobre o ensino de Língua Estrangeira – Inglês, publicadas na edição *online* da revista *Nova Escola*, em Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos?

*A cada ano, fazemos uma consultoria com um profissional especializado no ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e definimos temas considerados importantes para o desenvolvimento dos professores dessa área, bem como suas dificuldades mais frequentes em sala de aula.*

*Hoje, não contamos com uma equipe de reportagem específica para o site. Por isso, a maior parte dos conteúdos que vão para essa aba do site são as reportagens com primeira publicação na revista impressa, que é mensal – mas também alternamos com reportagens de Espanhol, por isso, não há um texto novo todos os meses.*

*Nossas reportagens têm foco em projetos realizados por professores em sala de aula (preferencialmente, em escolas públicas), que possam servir como inspiração para outros professores de todo o Brasil. Desta forma, nem sempre conseguimos seguir todas as pautas de temas sugeridos, porque precisamos encontrar casos reais. Assim, para algumas matérias, buscamos professores que tenham trabalhado com determinado tema pedindo indicações a fontes e secretarias de educação; outras vezes, recebemos projetos e montamos a pauta em torno do tema deles. Também conseguimos muitos casos durante o processo seletivo do Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita.*

2. Quem participa e orienta a produção dessas reportagens?

*O editor chefe da revista, o editor da disciplina na revista, o repórter, nossa Coordenadora Pedagógica e nossos consultores da disciplina.*

3. São várias as fontes mencionadas nessas reportagens, incluindo professores e pesquisadores de universidades e centros de pesquisa, consultores de centros de idiomas e professores de escolas da educação básica. Como são feitas a seleção e a consulta a essas fontes?

*Selecionamos fontes de acordo com o tema e as necessidades de esclarecimentos que ele pede. Buscamos por meio de pesquisas e indicações de outras fontes confiáveis que já consultamos anteriormente.*

4. A maior parte das reportagens sobre ensino de inglês apresenta traduções de palavras e expressões da língua inglesa para o português (como em “Expressões coloquiais em inglês”, “Verbos no imperativo em receitas e manuais”). Considerando que essas reportagens são destinadas a professores de inglês, por que é oferecida a tradução de palavras e expressões?

*As reportagens são direcionadas a professores de línguas, no entanto, fazem parte de uma revista destinada a professores de todas as áreas. Por isso, é ideal que todos os leitores possam compreendê-las integralmente.*

5. As reportagens da edição *online* recebem um título diferente das reportagens publicadas na edição impressa. Isso foi observado quando acessei o texto disponibilizado em formato *pdf* em

Ensino Fundamental II >>Língua Estrangeira Inglês >>Textos, link “Imprima”. Como exemplo, cito a reportagem publicada na edição *online* intitulada “Como trabalhar a pronúncia em inglês”, cujo formato *pdf* informa o número da edição impressa da revista em que a reportagem foi originalmente publicada (edição 232), o ano (2010) e o título do texto (“Para soltar a língua”). Por que o título da reportagem é alterado quando esta é publicada na edição *online* da revista? Além dessa alteração, haveria alguma outra alteração nas reportagens publicadas na edição *online*? Em caso afirmativo, por gentileza, informe o tipo de alteração que é realizada e por que ela ocorre.

*Esse tipo de alteração ocorre porque a diagramação do texto impresso e online usam diferentes tipografias, elementos gráficos e ocupam espaços distintos.*

6. Por estarem publicadas na edição *online*, é possível observar que as reportagens podem ser “curtidas”, compartilhadas em diferentes redes sociais e comentadas pelos leitores, o que parece contribuir para uma interação mais imediata e dinâmica entre a revista e seus leitores. As informações resultantes dessa interação influenciam, de algum modo, a produção das reportagens pela revista? De que modo? Em relação à interação com o leitor, essas ferramentas são utilizadas pela revista para interagir com o leitor? De que modo?

*Sim. Esse tipo de interação é muito rico para nós. Recebemos feedbacks muito importantes sobre cada matéria, que nos ajudam a aprimorar nossa reportagem cada vez mais. Também recebemos muitas indicações de projetos interessantes por meio das redes sociais.*

Agradeço sua colaboração!

Cordialmente,

Raquel Bevilaqua

Email: [rkeltoy@gmail.com](mailto:rkeltoy@gmail.com) ou [raquel@ufsm.br](mailto:raquel@ufsm.br)

## APÊNDICE 2 – ANÁLISE DAS REFORMULAÇÕES

### EXPANSÃO POR EXPLICAÇÃO

Função	Excerto
Apresentar credencial especialista	<p>#1. <b>Jack Scholes</b>, professor e autor de <i>Slang Activity Book</i> (103 págs., Ed. Disal, tel. 11/3226-3111, 37,50 reais) (Passo 3B) (NEO#1)</p> <p>#2. <b>Ana Cristina Biondo Salomão</b>, doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e pesquisadora do grupo de Tecnologias nos Estudos da Linguagem (TEL) da instituição. [Passo 3C] (NEO#1)</p> <p>#3. <b>Celina Fernandes</b>, consultora em LE (Passo 3B) (NEO#2)</p> <p>#4. <b>Walkyria Monte Mór</b>, professora da Universidade de São Paulo (USP) (Passo 3C) (NEO#2)</p> <p>#5. <b>Denise Kobara</b>, professora da Target Idiomas (Passo 3C) (NEO#2)</p> <p>#6. <b>Denise Kobara</b>, professora da Target Idiomas, em São Paulo (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#7. <b>Deise Prina Dutra</b>, formadora de professores de Língua Estrangeira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#8. professora <b>Sandra Baumel Durazzo</b>, selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#9. <b>José Carlos de Almeida Filho</b>, professor de Ensino e Aprendizagem de Línguas da Universidade de Brasília (UnB). (Passo 2A) (NEO#5)</p> <p>#10. <b>Vera Cristóvão</b>, pesquisadora na área de Linguística Aplicada e professora da Universidade Estadual de Campinas (UEL) (Passo 3B) (NEO#6)</p> <p>#11. (...) defende <b>Fátima Aparecida Tavares Cabral Bruno</b>, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). (Passo 3B) (NEO#7)</p> <p>#12. <b>Maria Antonieta Celani</b>, coordenadora do Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês da Associação Cultura Inglesa São Paulo, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), explica que... (Passo 3B) (NEO#7)</p> <p>#13. (...) também na opinião de <b>José Olavo de Amorim</b>, coordenador de Língua Inglesa e Assuntos Internacionais do Colégio Bandeirantes, em São Paulo. (Passo 3B) (NEO#7)</p> <p>#14. (...) explica <b>Andrea Vieira Miranda Zinni</b>, coordenadora de Inglês da Escola Stance Dual, na capital paulista, e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10. [Passo 3B] (NEO#8)</p> <p>#15. (...) diz <b>Andrea Vieira Miranda Zinni</b>, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e selecionadora do Prêmio. (Passo 3E) (NEO#10)</p>
Apresentar credencial do professor de escola	<p>#1. A professora <b>Sônia Maria Bunduschuch</b>, da EE Maria Trujilo Torloni, em São Caetano do Sul, na região metropolitana de São Paulo (...) (Passo 3D) (NEO#1)</p> <p>#2. <b>Marileuza Miquelante</b>, professora do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), do Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, a 477 quilômetros de Curitiba. (Passo 3B) (NEO#3)</p> <p>#3. <b>DÚVIDA</b>: (...), que atualmente produz materiais didáticos sobre esse tema para escolas estaduais da cidade do Paraná. [ (Passo 3B) (NEO#3)</p> <p>#4. <b>Cristiane Dugloz</b>, professora da EE Carmela Bortot, em Pato Branco, PR (Passo 3C)(NEO#3)</p> <p>#5. (...), que está desenvolvendo o projeto piloto sobre o gênero online travel guides, criado pelo Celem. (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#6. <b>Ariane Ferreira Barros</b>, professora do 9º ano do Sesi, em Carapicuíba, na grande São Paulo (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#7. <b>Cláudia Regina Bonoto</b>, professora de inglês do Colégio Bom Jesus, em Palmas, a 380 km de Curitiba (Passo 3D) (NEO#4)</p>



	<p>#8. <b>Thânita de Medeiros</b>, professora da EM Setor Grajaú, em Goiânia (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#9. <b>Clarissa Buzinaro</b>, professora na Escola Castanheiras, em Barueri, na grande São Paulo, seleciona... (Passo 3D) (NEO#5)</p> <p>#10. <b>Fátima Comini</b>, da EE Nilo Povoas, em Cuiabá, convidou... (Passo 3D) (NEO#5)</p> <p>#11. <b>Maristela da Silva</b>, professora do 8º ano do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, em Londrina, a 379 quilômetros de Curitiba. (Passo 3D) (NEO#6)</p> <p>#12. (...) diz <b>Cláudio Muzzio</b>, professor de Espanhol do Colégio Miró, em Salvador. [Passo 3B] (NEO#8)</p> <p>#13. (...) argumenta <b>José Porto Justa</b>, professor de Inglês do Colégio 7 de Setembro, em Fortaleza. [Passo 3B] (NEO#8)</p> <p>#14. O trabalho da professora <b>Débora Lisiane Carneiro Tura</b>, da EEEB Dom Pedro I, em Quevedos, a 398 quilômetros de Porto Alegre, combina... (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#15. (...) a professora <b>Edileusa Andrade de Carvalho</b>, da EMEF Presidente Kennedy, em São Paulo, vivia um dilema... (Passo 3D) (NEO#11)</p> <p>#16. Professor de Espanhol do Colégio Miró, em Salvador, <b>Cláudio Fernando Muzzio</b> também... (Passo 3D) (NEO#11)</p>
<p>Explicar conceitos princípios relativos conteúdo popularizado</p> <p>e ao</p>	<p>#1. Usada para dar comandos e orientações, <b>essa conjugação</b> é formada com o infinitivo sem o 'to' (...) (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#2. (...) para todas as pessoas, <b>exceto a primeira do plural, que usa o auxiliar 'let us' (ou 'let's') no inglês.</b> (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#3. Em sua turma de 9º ano, o professor José Porto Justa costuma apresentar o <b>clipe de The 3 Rs, do americano Jack Johnson, que versa sobre reciclagem, redução e reutilização.</b> (Passo 3D) (NEO#8)</p> <p>#4. [Quadro 1] <u>Com menor complexidade estilística e estrutura marcadamente cronológica</u>, as <b>biografias</b> são um bom suporte para estudar tempos verbais e a função de adjetivos e advérbios na qualificação de personagens. [Passo 3C] (NEO#8)</p> <p>#5. <u>Composto de palavras-chave organizadas graficamente</u>, <b>ele</b> permite visualizar como se articulam as informações destacadas [apresenta atributos do esquema] (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#6. Para apresentar o inglês à 5ª série, ela desenvolveu um projeto em que o idioma é ensinado com base na leitura e escrita de textos para <b>blogs (páginas pessoais usadas para divulgar características de seus autores)</b>: quem são, como vivem, por quais assuntos se interessam e quais suas opiniões sobre eles (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#7. Para começar, é inevitável reservar um espaço para entender como funciona a rede mundial de computadores. Uma boa alternativa é buscar na própria web os chamados <b>tutoriais</b>, <u>textos que ensinam passo a passo o funcionamento de recursos digitais.</u> [Passo 3C] (NEO#10)</p> <p>#8. 3ª etapa: Leve-os a perceber o uso do <b>-'s (o caso genitivo)</b> e explique que a terminação indica posse. (Passo 3C) (NEO#11)</p> <p>#9. Num segundo momento, os jovens estudaram os <b>manuals de instrução, que explicavam o funcionamento de equipamentos eletroeletrônicos.</b> [Passo 3D] (NEO#4)</p> <p>#10. Filmes e músicas são bons recursos para tal (<i>leia a atividade</i>). Neles, a língua é usada de maneira mais próxima à realidade, o que nem sempre ocorre nos <b>materiais didáticos: eles geralmente apresentam falas pausadas e pronúncias bem marcadas.</b> (Passo 3C) (NEO#5)</p> <p>#11. É na seção de cultura de jornais, revistas e sites que encontramos <b>resenhas críticas</b>, <u>um gênero textual que nos ajuda a escolher que obras valem a pena ser consumidas.</u> (Passo 3A) (NEO#6)</p> <p>#12. <b>Um</b>s mais elogiosas, <b>outras</b> mais ácidas, <b>elas</b> reúnem um resumo do material (mas não revelam o desfecho da história no caso de livros, filmes e e</p>

	<p>peças teatrais), informações extras (como dados biográficos do autor) e opiniões de quem as escreve. (Passo 3B) (NEO#6)</p> <p>#13. Além disso, muitos artigos estão mais completos em idiomas que não o português, principalmente quando tratam de temas próprios da realidade de outros países - como <b>o verbete sobre Halloween</b>, o Dia das Bruxas, <u>que não explica, na versão nacional, a origem da tradição de fazer lanternas com cascas de abóbora</u>. [Passo 3B] (NEO#8)</p> <p>#14. Para os combinados simples, a opção mais recomendada é privilegiar os <b>verbos no imperativo</b>, <u>tempo que expressa ordens e deveres</u> - como em "<i>Speak in English</i>" (Fale em Inglês) ou "<i>Raise your hand to speak</i>" (Levante a mão para falar). (Passo 3A) (NEO#9)</p> <p>#15. Nas modalidades mais sofisticadas, a sugestão é introduzir os <b>verbos modais</b>, <u>usados para realizar pedidos</u>, como em "<i>May I...?</i>" e "<i>Can I...?</i>"(Posso...?), <u>obrigações</u> como em "<i>We must...</i>"(Nós devemos...) ou <u>solicitações e conselhos</u>, como em "<i>You should...</i>" (Você deveria...). (Passo 3B + 3C) (NEO#9)</p> <p>#16. No exemplo de Débora, a opção foi enfatizar, nos textos dos blogs, as chamadas <b>wh questions</b> (<i>What is your name?</i>, <i>Where do you live?</i>, <i>Who is your best friend?</i> etc.), <u>perguntas com respostas abertas que são essenciais para a construção de apresentações pessoais</u>,/ (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#17. Edileusa, por exemplo, pede que os alunos comparem semelhanças nos nomes de lanchonetes que tenham a terminação '-s. É a deixa para explicar o <b>caso genitivo</b>, <u>que indica posse ou propriedade</u>. (Passo 3D) (NEO#11)</p> <p>#18.. Depois da primeira leitura, peça que a turma faça uma lista de termos que conhece. Outra boa ideia é utilizar <b>cognatos</b> entre o português e o inglês. <u>Termos que têm a mesma origem nas duas línguas</u> – como <i>special</i> e especial e <i>problem</i> e problema – permitem à meninada deduzir o sentido pelo contexto. (Passo 3C) (NEO#2)</p> <p>#19. [Legenda 2]: <b>Termos cognatos</b>, <u>que possuem a mesma raiz</u>, e frequentes no cotidiano dos alunos permitem deduzir o significado das palavras. (Passo 3C) (NEO#2)</p> <p>#20. Isso fica evidente, por exemplo, quando comparamos o número de artigos em inglês (mais de 3 milhões) na <b>Wikipedia</b>, enciclopédia livre e colaborativa <u>online</u>, com os verbetes em português (que só recentemente superou a casa dos 500 mil). [Passo 3B] (NEO#8)</p> <p>#21. 4ª etapa: Para finalizar, sugira que os alunos criem um estabelecimento, desenhem um <b>logotipo</b> (<u>símbolo que o identifica</u>) e dêem a ele seus nomes usando o caso genitivo. (Passo 3C) (NEO#11)</p>
Indicar leituras relacionadas ao tema	<p>#1. Trabalho de produção (e gravação) de um gênero oral em áudio para que os estudantes possam avaliar uns aos outros e se avaliar (<u>leia a atividade</u>), buscando perceber se, quando falam, o fazem de modo claro e com a entonação correta. (NEO#5) (Passo 3C)</p> <p>#2. <a href="http://Justuk.org/uk/London/">Justuk.org/uk/London/</a>; <a href="http://fodors.com/world/Africa-and-middle-east/south-africa/Johannesburg/">fodors.com/world/Africa-and-middle-east/south-africa/Johannesburg/</a>; <a href="http://Australia.com.au/nsw_sydney.htm">Australia.com.au/nsw_sydney.htm</a> (NEO#3) [endereços de textos para compor travel guide] (Passo 3C) (TRES)</p> <p>#3. Filmes e músicas são bons recursos para tal (<u>leia a atividade</u>). Neles, a língua é usada de maneira mais próxima à realidade, o que nem sempre ocorre nos materiais didáticos: eles geralmente apresentam falas pausadas e pronúncias bem marcadas. (Passo 3C) (NEO#5)</p> <p>#4. Site <a href="http://bbc.co.uk">bbc.co.uk</a>, site <a href="http://wikispaces">wikispaces</a> [dicionário colaborativo]; site <a href="http://cougortown">cougortown</a> [dicionário dos anos 60] (NEO#1) (Passo 3C)</p> <p>#5. Para colocar essa estratégia em jogo, vale convidar outro professor de língua estrangeira, um turista ou alguém que tenha estudado fora do Brasil por um tempo e propor que a turma o entreviste, abordando determinado assunto (<u>leia a atividade</u>). (NEO#5) (Passo 3C)</p> <p>#6. INTERNET. <u>Pesquise sobre oralidade em Língua Estrangeira</u> (NEO#5) (Passo 3F)</p> <p>#7. Analisar e produzir esse tipo de texto em inglês ajuda a turma a explorar os tempos verbais <i>simple present</i> e <i>simple past</i>, o vocabulário descritivo e</p>

	<p>expressões opinativas, como <i>I like, I dislike, I agree e I disagree</i> (<u>leia o projeto didático</u>). (Passo 3B) (NEO#6)</p> <p>#8. "No que se refere ao espanhol, o aluno pode conhecer, até o fim do 9º ano, alguns usos sociais do idioma, como se apresentar, e travar uma conversação básica", explica (<u>conheça as expectativas de aprendizagem</u>). (NEO#7) (Passo 3C)</p> <p>#9. Maria Antonieta Celani, coordenadora do Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês da Associação Cultura Inglesa São Paulo, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), explica que um ensino eficiente deve prever, em primeiro lugar, atividades comunicativas que tenham significado para os alunos e sejam do interesse deles (<u>leia a proposta de plano plurianual para a área</u>). (NEO#7) (Passo 3B)</p> <p>#10. <b>O que é</b> Leitura de textos e audição de músicas, diálogos, entrevistas, filmes, desenhos, documentários etc. (<u>leia a sequência didática</u>). (NEO#7) (Passo 3C)</p> <p>#11. No campo dos não-ficcionais, preferência para os que tratam de atualidades ou situações da vida cotidiana, como reportagens, textos instrucionais (receitas culinárias, manuais de instalação etc.) e biografias (<u>leia a sequência didática</u>). (NEO#8) (Passo 3C)</p> <p>#12. Mais língua estrangeira no SITE Em <a href="http://www.ne.org.br">www.ne.org.br</a>, digite na busca "Tudo combinado", "Textos desde o início" e "Impulso Idiomático" (NEO#8) (Passo 3F)</p> <p>#13. Há vários conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados na atividade (<u>leia a sequência didática</u>). (NEO#9) (Passo 3C)</p> <p>#14. "(...) Nesse sentido, a sequência de atividades desenvolvida por Débora pode servir de inspiração para qualquer trabalho que envolva o uso real do idioma na rede", opina Andrea (<u>leia projeto didático que utiliza a web para que a turma conheça álbuns fotográficos escolares e saiba produzir um deles</u>). (NEO#10) (Passo 3D)</p> <p>#15. Jack Scholes, professor e autor de <i>Slang Activity Book</i> (103 págs., Ed. Disal, tel. 11/3226-3111, 37,50 reais) (NEO#1) (Passo 3B)</p> <p>#16. <b>BIBLIOGRAFIA A Formação do Professor como um Profissional Crítico - Linguagem e Reflexão</b>, Maria Cecília C. Magalhães (org.), 200 págs., Ed. Mercado de Letras, tel. (19) 3241-7514, 48 reais (Passo 3G) (NEO#7)</p> <p>#17. <b>Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas</b>, Leila Barbara e Rosinda C. G. Ramos (orgs.), 288 págs., Ed. Mercado de Letras, 58 reais (NEO#7) (Passo 3F)</p> <p>#18.: <b>Reader's Handbook: A Student Guide for Reading and Learning (Grades 4-5)</b>, <b>Ron Klemp</b>, Wendell Schwartz, Jim Burke, 783 págs., Great Source Education Group, <a href="http://www.greatsource.com/rehand">www.greatsource.com/rehand</a>, 22,94 dólares (cerca de 41,30 reais) (Passo 3F) (NEO#8)</p> <p>#19.: <b>Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática</b>, Fátima Cabral Bruno (org.), 156 págs., Ed. Claraluz, tel. (16) 3374-8332, 23 reais (Passo 3F) (NEO#9)</p> <p>#20. <b>Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática</b>, Fátima Cabral Bruno (org.), 160 págs., Ed. Claraluz, tel. (16) 3374-8332, 23 reais (NEO#10) (Passo 3F)</p> <p>21. Blog de um dos alunos da Educadora Nota 10: <a href="http://leonardosilvalessio.blogspot.com">leonardosilvalessio.blogspot.com</a> (NEO#10) (Passo 3F)</p> <p>#22. <b>Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Inglês</b>, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Texto disponível para download no site <a href="http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/ingles.pdf">http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/ingles.pdf</a>. (Passo 3F) (NEO#11)</p>
Apresentar contatos	<p>#1. <b>CONTATOS</b>  <b>Celina Fernandes</b>  <b>Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno</b></p>

	<p><b><u>José Olavo de Amorim</u></b> <b><u>Maria Antonieta Celani</u></b> (NEO#7)</p> <p><b>#2. Quer saber mais?</b> <b>CONTATOS</b> <b>Colégio Bom Jesus</b>, tel. (46) 3262-1131 <b>Deise Prina Dutra</b> <b>Denise Nunes Kobara</b> <b>Sandra Baumel Durazzo</b> <b>Sesi</b>, tel. (11) 4183-7366 (NEO#4)</p> <p><b>#3. CONTATOS</b> <b>EE Nilo Povoas</b>, tel. (65) 3321-9730 <b>Escola Castanheiras</b>, tel. (11) 4152-4600 <b>Escola Projeto Vida</b>, tel. (11) 2236-1458 <b>José Carlos de Almeida Filho</b> (NEO#5)</p> <p><b>#4. Quer saber mais?</b> <b>CONTATOS</b> <b><u>Celina Fernandes</u></b> <b><u>Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno</u></b> <b><u>José Olavo de Amorim</u></b> <b><u>Maria Antonieta Celani</u></b> (NEO#7)</p> <p><b>#5. CONTATOS</b> <b>Colégio 7 de Setembro</b>, Av. do Imperador, 1330, 60015-052, Fortaleza, CE, tel. (85) 4006-7777 <b>Colégio Miró</b>, R. Cândido Portinari, 58, 40140-440, Salvador, BA, tel. (71) 3247-3022 <b>Escola Stance Dual</b>, R. Avanhandava, 682, 01306-001, São Paulo, SP, tel. (11) 3255-2780 (NEO#8)</p> <p><b>#6. Quer saber mais?</b> <b>CONTATOS</b> <b><u>Andrea Vieira Miranda Zinni</u></b> <b>EE Professor Antônio Alves Aranha</b>, R. 11 de Agosto, 1172, 13270-190, Valinhos, SP, tel. (19) 3871-5229 (NEO#9)</p> <p><b>#7. Quer saber mais?</b> <b>CONTATOS</b> <b><u>Andrea Vieira Miranda Zinni</u></b> <b><u>Débora Carneiro Lisiane Tura</u></b> <b>EEEB Dom Pedro I</b>, R. Humaitá, 51, 98140-000, Quevedos, RS, tel. (55) 3279-1020 (NEO#10)</p> <p><b>#8. Quer saber mais?</b> <b>CONTATOS</b> <b>Celina Fernandes</b>, cel.fernandes@uol.com.br <b>Colégio Miró</b>, Rua Cândido Portinari, 58, 40140-440, Salvador, BA, tel. (71) 3235-6757 <b>EMEF Presidente Kennedy</b>, R. Acuruí, 700, 03355-000, São Paulo, SP, tel. (11) 6673-4196 (NEO#11)</p>
Inserir comentário avaliativo	<p>#1. Também é comum o emprego de <b>adjetivos simples e no grau superlativo</b>, essenciais para aguçar a curiosidade dos futuros visitantes. (Passo3B) (NEO#3)</p> <p>#2. Dessa forma, se torna fácil para os alunos <b>compreendê-lo</b> [verbos no imperativo] <b>dentro de situações reais de uso do idioma – o que é desejável</b> no ensino de todos os conteúdos de língua estrangeira. (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#3. O que o aluno <b>aprende</b> [com "leitura e audição para a classe"]: <b>A se acostumar com a sonoridade e estrutura da língua</b>, o que é fundamental para reproduzi-la por escrito e oralmente. [Passo 3C] (NEO#7)</p>

	<p>#4. "Anotando no idioma do texto que está lendo, o <b>aluno pensa na língua que está estudando</b>, <u>algo fundamental para a compreensão</u>", argumenta Andrea. (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#5. Também vale a pena apostar em um autêntico campeão de crítica e de público: <b>as canções</b>, <u>que os estudantes adoram e que aliam várias facetas interessantes para você</u>. [Passo 3C] (NEO#8)</p> <p>#6. [Quadro 1] <b>Canção</b> – <u>Opção certa entre os gêneros ficcionais, músicas de grupos internacionais</u> agradam por já estarem naturalmente presentes no mundo dos estudantes. [Passo 3C] (NEO#8)</p> <p>#7. Nas aulas de Inglês, a atividade ganha uma importância didática ainda maior: além de debater a importância das normas para a convivência em grupos, possibilita trabalhar tanto a produção escrita como a oralidade com base numa situação real. Além, é claro, de promover o saudável hábito de levar a garotada a <b>se expressar o máximo possível em Língua Estrangeira</b>, <u>condição essencial para aprender um idioma</u>. (Passo 3B) (NEO#9)</p> <p>#8. Para ser bem explorada, entretanto, essa união precisa ter uma característica fundamental: <b>considerar os usos reais do inglês</b> (<u>segundo a tendência dominante no ensino de Língua Estrangeira, a sociointeracionista, essa é a maneira mais adequada de lecionar a disciplina</u>). [Passo 3B] (NEO#10)</p> <p>#9. <u>Bem-sucedida, a iniciativa</u> rendeu a Débora o troféu de Educadora Nota 10 no Prêmio Victor Civita de 2008 (<i>leia mais sobre o projeto no quadro "O desafio de entender e criar blogs"</i>). (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#10. No exemplo de Débora, a opção foi enfatizar, nos textos dos blogs, as chamadas <b>wh questions</b> (<i>What is your name?, Where do you live?, Who is your best friend?</i> etc.), perguntas com respostas abertas que são essenciais para a construção de apresentações pessoais, <u>algo bastante útil para quem está tendo seu primeiro contato com a língua</u>. (Passo 3D) (NEO#10)</p>
<p>Explicar aspecto da metodologia da atividade relatada/sugerida</p>	<p>#1. "Terminada a <b>pesquisa</b>, <u>que foi feita em dupla</u>, os estudantes apresentaram..." (Passo 3D) (NEO#1)</p> <p>#2. Escrita de receitas – No Colégio Bom Jesus, em Palmas, a professora Cláudia sugeriu a pesquisa de <b>receitas</b> em inglês e <b>português</b> – <u>essas últimas reescritas em língua estrangeira</u>. (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#3. Com base nas respostas dadas ("Speak English in classroom" [Fale em inglês na classe], por exemplo), <u>que nem sempre são construídas de forma correta</u>, discutimos o uso dessa conjugação verbal. [Passo 3D] (NEO#4)</p> <p>#4. Na última etapa, a garotada confeccionou <b>cartazes</b> – <u>eles foram expostos na parede da sala para consultas posteriores</u> (Passo 3D) (NEO#1)</p> <p>#5. Ela propôs que produzissem <b>resenhas de filmes</b> (<i>movie reviews</i>, em inglês), <u>que seriam lidas pela comunidade escolar</u>. (Passo 3D) (NEO#6)</p> <p>#6. Em sala, todos compararam os menus com um <b>exemplar em inglês</b>, <u>levado por ela</u>. (Passo 3D) (NEO#2)</p> <p>#7. O <b>momento seguinte</b>, <u>ainda parte do planejamento</u>, é procurar bons exemplos de textos que correspondam ao conteúdo que se quer ensinar. (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#8. <u>Com duração de um semestre, o projeto que visava apresentar o inglês aos alunos</u> começou com a leitura de blogs variados para criar familiaridade com o gênero. (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#9. O primeiro gênero explorado por ela foi as <b>placas de aviso</b>. A garotada leu <b>algumas</b>, <u>levadas para a classe por Cláudia</u>, e discutiu sobre o seu conteúdo. (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#10. Em seguida, mostrar situações em que a palavra é usada, como no <b>filme Kung Fu Panda</b> (<i>Jennifer Yuh Nelson, 91 min., Dreamworks</i>), provoca reflexões sobre seu uso. (Passo 3C) (NEO#1)</p>
<p>Caracterizar participante da sala de aula</p>	<p>#1. Por causa de todos esses requisitos e pelas características já descritas, as resenhas devem ser abordadas preferencialmente com <b>turmas das séries finais do Ensino Fundamental</b>, <u>que dominam vários conteúdos do idioma e podem usá-los ao mesmo tempo</u>. (Passo 3B) (NEO#6)</p>

	<p>#2. <u>Com uma formação inicial muito focada no ensino das regras gramaticais, o professor</u> costuma encher o quadro-negro com conteúdos e pedir que os alunos os copiem no caderno. (Passo 3C) (NEO#7)</p> <p>#3. <u>"Com a opção por uma atividade real de comunicação, ela</u> fez com que a turma entrasse em contato com textos autênticos, que existem também fora do ambiente da sala de aula (...)" (Passo 3E) (NEO#10)</p> <p>#4. <u>Casada e mãe de duas filhas, a gaúcha Débora Lisiane Carneiro Tura</u> é formada em Letras e tem pós-graduação em Metodologias de Ensino da Língua Inglesa. (Passo 3D) (NEO#10)</p>
--	--

## EXPANSÃO/IMPLICAÇÃO

Função	Excerto
<p>Apresentar uma implicação decorrente de uma atividade/princípio/recurso didático</p>	<p>#1. Uma saída é apontar que determinadas informações de artigos científicos, notícias e manuais de instrução de jogos ou programas importados não apresentam traduções. <u>Ou seja, se dependermos só do português, ficamos sem os dados de que necessitamos.</u> (Passo 2A) (NEO#8)</p> <p>#2. Uma das atividades propostas por Lucienne foi a <b>leitura de receitas. Ela levou exemplos em inglês de como preparar um smoothie. Como já conheciam textos do gênero, os alunos compararam as versões nos dois idiomas e conseguiram identificar o significado das palavras com base na posição em que estavam. Isso os ajudou, depois, a traduzir para o inglês, em duplas, as receitas em português que trouxeram de casa a pedido da professora.</b> Além de explorar a estrutura desse gênero, o exercício permitiu que <u>se aproximassem da língua inglesa.</u> (Passo 3E) (NEO#2)</p> <p>#3. Ao analisar os diferentes exemplos, é fundamental incentivar que a classe identifique as principais características do <i>travel guide</i>. Sempre com a sua mediação, os alunos devem perceber a função apelativa da linguagem que marca esse gênero. Nos textos, predominam as sequências descritivas, explicativas e instrucionais marcadas, sobretudo, pelo uso do <b>tempo verbal no presente nos modos indicativo e imperativo</b>. Também é comum o emprego de <b>adjetivos simples e no grau superlativo</b>, essenciais para aguçar a curiosidade dos futuros visitantes. <u>Além de estudar aspectos gramaticais, a turma pode ampliar seu vocabulário.</u> (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#4. Neles, apareciam diferentes estruturas, e não apenas imperativos, <u>o que permitiu a ampliação do repertório dos estudantes.</u> (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#5. <b>Os textos foram publicados no blog da instituição, o que permitiu socializar o trabalho com a comunidade escolar.</b> (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#6. [Legenda]: (...) Depois disso, os alunos redigiram receitas em inglês e, por fim, <b>publicaram as produções em um blog, o que permitiu socializar o trabalho.</b> (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#7. <b>A tabela tem uma lógica simples, o que permite sua adaptação também para o espanhol.</b> (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#8. O momento seguinte, ainda parte do planejamento, é procurar bons exemplos de textos que correspondam ao conteúdo que se quer ensinar. Nesse ponto, os dois lembretes mais importantes são <b>escolher autores que sejam falantes de inglês (o que reduz a probabilidade de erros ortográficos e gramaticais)</b> / (NEO#10) (Passo 3D)</p> <p>#9. [Cont. de #8] (...) e <b>páginas com conteúdo adequado para a turma (o que ajuda a evitar "escapadinhas" para sites perigosos).</b> (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#10. [Quadro 1] O <b>relato sobre a vida de personagens históricos ou que impactam a sociedade atual</b> permite conhecer um pouco sobre a pessoa e os eventos retratados – <u>o que ajuda muito na compreensão do texto em idioma estrangeiro.</u> (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#11. Os esquemas procuram organizar graficamente as informações presentes em textos ou que serão usadas como base para a produção escrita ou oral. <b>Eles representam articulações entre elementos por meio de quadros, setas e</b></p>

	<p><b>diagramas</b> - o que facilita a compreensão de textos em idiomas estrangeiros. (Passo 3B) (NEO#8)</p> <p>#12. [Quadro 1] Assim como as biografias, os alunos podem <b>ter algum conhecimento sobre os eventos</b>, o que ajuda a construir hipóteses sobre o <u>sentido do texto</u>. [Passo 3C] (NEO#8)</p> <p>#13. O que o aluno aprende: De acordo com os gêneros trabalhados, a adquirir a capacidade de compor situações semelhantes e revisar textos, além de ampliar o vocabulário. Além disso, passa a <b>se comunicar utilizando</b> cada vez mais <b>detalhes de descrição</b>, o que melhora sua competência linguística e comunicativa. (Passo 3C) (NEO#7)</p> <p>#14. A recomendação básica de <b>utilizar ao máximo a LE</b> vale também <b>para as interações orais em sala</b> – <u>assim, você serve como referência para a comunicação</u>. (Passo 3C) (NEO#8)</p>
--	---

### DELIMITAÇÃO– PARÁFRASE

Função	Excerto
Traduzir termos	<p>#1. A propósito, a tradução é: "<u>Você está me entendendo? Então dá uma olhada</u>". (Passo 1B) (NEO#1)</p> <p>#2. 'Os estudantes devem perceber que <b>o termo</b> é um substantivo, mas que na frase é usado como adjetivo e <u>significa algo muito bom, muito legal</u>', diz Cristina. (Passo 3C) (NEO#1)</p> <p>#3. [Legenda 4]: Tradução dos textos dos balões: <u>Adivinhe, Tanto faz, e É brincadeira</u> (acima) e <u>Você está me entendendo?</u> e <u>Entendi</u> (abaixo) (Passo 3D) (NEO#1)</p> <p>#4. (...) a primeira coisa a fazer é garantir que todos os alunos tenham contato com diferentes exemplos de <i>travel guides</i> (<u>guias turísticos</u>) e reconheçam suas características e usos. (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#5. A próxima etapa do trabalho foi a discussão e a escrita de textos que orientariam uma simulação de diálogo num restaurante para que desenvolvessem também a oralidade: "<u>come in, sir</u>" (<u>entre, senhor</u>), "<u>take your place, please</u>" (<u>ocupe seu lugar, por favor</u>) ou "<u>wait a minute, please</u>" (<u>espere um momento, por favor</u>). (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#6. Com base nas respostas dadas ("Speak English in classroom" [Fale em inglês na classe], por exemplo), que nem sempre são construídas de forma correta, discutimos o uso dessa conjugação verbal. (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#7. Ela propôs que eles produzissem <b>resenhas de filmes</b> (<u>movie reviews</u>, em inglês), que seriam lidas pela comunidade escolar. (Passo 3D) (NEO#5)</p> <p>#8. Além disso, muitos artigos estão mais completos em idiomas que não o português, principalmente quando tratam de temas próprios da realidade de outros países – como o verbete sobre <b>Halloween</b>, o <u>Dia das Bruxas</u>, que não explica, na versão nacional, a origem da tradição de fazer lanternas com cascas de abóbora. (Passo 3B) (NEO#8)</p> <p>#9. Funciona assim: na coluna da letra K (de <b>what I know</b>, "<u>o que eu sei</u>"), entra tudo o que a turma conhece sobre o tema e o gênero do texto. A coluna W (de <b>what I want to know</b>, "<u>o que eu quero saber</u>") é o espaço para reunir as perguntas que desejamos esclarecer. A terceira coluna, por sua vez, é a L (de <b>what I learned</b>, "<u>o que eu aprendi</u>"), lugar das principais informações coletadas. (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#10. Textos de não-ficção, como reportagens, podem ser esquematizados com base em tabelas que respondam aos "5 Ws" - <b>what, who, when, where, why</b> ("<u>o que, quem, quando, onde e por que</u>"), (...) (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#11. No fim, frases como "<u>Can I talk to my partner?</u>" (<u>Posso falar com meu colega?</u>) e "<u>May I go to the bathroom?</u>" (<u>Posso ir ao banheiro?</u>) ficaram registradas em cartazes para que a turma pudesse lembrá-las sempre que necessário. (Passo 3D) (NEO#9)</p> <p>#12. Para os combinados simples, a opção mais recomendada é privilegiar os verbos no imperativo, tempo que expressa ordens e deveres - como</p>

	<p>em "<i>Speak in English</i>" (<u>Fale em Inglês</u>) ou "<i>Raise your hand to speak</i>" (<u>Levante a mão para falar</u>). (Passo 3C) (NEO#9)</p> <p>#13. Nas modalidades mais sofisticadas, a sugestão é introduzir os verbos modais, usados para realizar pedidos, como em "<i>May I...?</i>" e "<i>Can I...?</i>" (<u>Posso...?</u>), obrigações como em "<i>We must...</i>" (<u>Nós devemos...</u>) ou solicitações e conselhos, como em "<i>You should...</i>" (<u>Você deveria...</u>). (Passo 3C) (NEO#9)</p> <p>#14. [SD no corpo do texto – 2ª etapa]: Hora de classificar as palavras escolhidas. Apresente à turma um painel de cartolina com as seguintes divisões: <b>technology, food, stores, others</b> ("tecnologia", "comida", "lojas", "outros"). (Passo 3C) (NEO#11)</p>
Parafrasear/resumir o que foi dito para explicar conteúdo/atividade	<p>#1. É possível escolher termos usados no período, como <i>boss</i>. O ponto de partida é propor uma discussão sobre o ensino denotativo da palavra e questionar sobre o modo em que ela é usada no exemplo dado (<i>His new car is boss</i>). <u>'Os estudantes devem perceber que o termo é um substantivo, mas que na frase é usado como adjetivo e significa algo muito bom, muito legal'</u>, diz Cristina. (Passo 3C) (NEO#1)</p> <p>#2. (...) para todas as pessoas, exceto a primeira do plural, que usa o auxiliar 'let us' (ou 'let's') no inglês. (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#3. Na forma negativa, acrescenta-se o 'do not' (ou 'don't') e 'let us not' (ou 'let's not'). (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#4. [SD no corpo do texto – 3ª etapa]: Entre as palavras sugeridas, <b>escolha algumas terminadas em -'s: Habib's, Bob's, McDonald's...</b> Pergunte o que os três nomes têm em comum. <b>Leve-os a perceber o uso do -'s (o caso genitivo) e explique que a terminação indica posse - ou seja, que a lanchonete pertence ao Habib, ao Bob ou ao McDonald.</b> (Passo 3C) (NEO#11)</p>
Esclarecer acrônimos	<p>#1. Funciona assim: na <b>coluna da letra K</b> (<u>de what I know</u>, "o que eu sei"), entra tudo o que a turma conhece sobre o tema e o gênero do texto. <b>A coluna W</b> (<u>de what I want to know</u>, "o que eu quero saber") é o espaço para reunir as perguntas que desejamos esclarecer. <b>A terceira coluna, por sua vez, é a L</b> (<u>de what I learned</u>, "o que eu aprendi"), lugar das principais informações coletadas. (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#2. Textos de não-ficção, como reportagens, podem ser esquematizados com base em tabelas que respondam aos "<b>5 Ws</b>" - <i>what, who, when, where, why</i> ("o que, quem, quando, onde e por que") (...) (Passo 3C) (NEO#8)</p>

### DELIMITAÇÃO POR ESPECIFICAÇÃO

Função	Excerto
Explicar, de modo a delimitar, recurso didático/ conteúdo/ atividade	<p>#1. Ler e produzir <b>textos que contenham orientações a seguir</b> para a realização de um trabalho - <u>o que inclui o uso dos verbos e vários outros aspectos da língua</u>, como pronomes e advérbios - é o recomendado. (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#2. Para ser bem explorada, entretanto, essa união precisa ter uma característica fundamental: considerar os usos reais do inglês (segundo a <b>tendência dominante no ensino de Língua Estrangeira, a sociointeracionista</b>, essa é a maneira mais adequada de lecionar a disciplina). (Passo 3B) (NEO#10)</p> <p>#3. [Legenda 1]: Termos de origem inglesa que foram aportuguesados, e vice-versa, e a <b>organização desse tipo de gênero, com palavras na mesma posição</b>, facilitam o entendimento. (Passo 3C) (NEO#2)</p> <p>#4. Ao analisar os diferentes exemplos, é fundamental incentivar que a classe identifique as <b>principais características do travel guide</b>. Sempre com a sua mediação, os alunos devem perceber a <u>função apelativa da linguagem</u> que</p>



	<p>marca esse gênero. Nos textos, predominam as <u>sequências descritivas, explicativas e instrucionais</u> marcadas, sobretudo, pelo uso do tempo verbal no <u>presente nos modos indicativo e imperativo</u>. Também é comum o <u>emprego de adjetivos simples e no grau superlativo</u>, essenciais para aguçar a curiosidade dos futuros visitantes. (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#5. Observar as informações presentes em diferentes <i>travel guides</i> permite aos alunos compreender qual a <b>estrutura recorrente do texto</b> desse gênero, verificar se <u>ele possui título e subtítulo, se está dividido por grupos de atrações</u> (parques, museus, praias, restaurantes) e <u>se há informações precisas sobre horário, dias de funcionamento, preços de ingressos, endereço completo etc.</u> (Passo 3C) (NEO#3)</p> <p>#6. (...) para todas as pessoas, <u>exceto a primeira do plural</u>, que usa o auxiliar 'let us' (ou 'let's') no inglês. (Passo 3B) (NEO#4)</p> <p>#7. Lendo receitas, identificando a presença de verbos no imperativo e a <b>regularidade de sua posição nos textos</b> (<u>sempre no início das frases</u>), os estudantes compreenderam a objetividade da linguagem usada nas receitas. (Passo 3D) (NEO#4)</p> <p>#8. Umas mais elogiosas, outras mais ácidas, elas reúnem um <b>resumo do material</b> (<u>mas não revelam o desfecho da história no caso de livros, filmes e peças teatrais</u>), informações extras (como dados biográficos do autor) e opiniões de quem as escreve. (Passo 3B) (NEO#6)</p> <p>#9. Analisar e produzir esse tipo de texto em inglês ajuda a turma a explorar os <u>tempos verbais simple present e simple past, o vocabulário descritivo e expressões opinativas</u>, como <i>I like, I dislike, I agree e I disagree</i> (<i>leia o projeto didático</i>). Por causa de todos esses requisitos e pelas características já descritas, as resenhas devem ser abordadas preferencialmente com turmas das séries finais do Ensino Fundamental, que dominam <b>vários conteúdos do idioma</b> e podem usá-los ao mesmo tempo. (Passo 3B) (NEO#6)</p> <p>#10. Vencido esse ponto inicial, dedique sua atenção à escolha <b>dos tipos de texto que serão trabalhados</b>. A recomendação básica de todas as disciplinas também serve aqui: para que a leitura e a escrita sejam significativas, é necessário apresentá-las em situações comunicativas, contextualizando sua função social e as práticas cotidianas em que estão inseridas. <u>Entre os gêneros ficcionais, destaque para variedades com os quais a moçada já tenha familiaridade na língua materna</u>, como fábulas, contos maravilhosos e histórias em quadrinhos. <u>No campo dos não-ficcionais, preferência para os que tratam de atualidades ou situações da vida cotidiana</u>, como reportagens, textos instrucionais (receitas culinárias, manuais de instalação etc.) e biografias (<i>leia a sequência didática</i>). [sintagma de sentido indefinido é especificado ao longo do parágrafo] (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#11. Isso pode ser feito de modo colaborativo, por meio de plataforma como a do Wikispaces. A <b>ideia é a mesma da Wikipédia, mas em menor escala, ou seja, o conteúdo é escrito apenas pela turma</b>. (Passo 3C) (NEO#1)</p> <p>#12. Nessa oportunidade, <b>outro aspecto da língua</b> fica em evidência e deve ser trabalhado: <u>a construção de frases em inglês não segue a mesma lógica que em português</u>. (Passo 3C) (NEO#5)</p> <p>#13. Também vale a pena apostar em um autêntico <b>campeão de crítica e de público: as canções</b>, que os estudantes adoram e que aliam várias facetas interessantes para você. (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#14. Também vale a pena apostar em um autêntico campeão de crítica e de público: <b>as canções</b>, que os estudantes adoram e que <b>aliam várias facetas interessantes</b> para você. <u>Elas são parte do dia a dia da garotada e exemplos da prática real do idioma estrangeiro, além de construir representações líricas que só podem ser compreendidas em outro idioma</u> - envolvem, por exemplo, jogos de palavras que se perdem nas traduções. (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#15. Há vários <b>conteúdos gramaticais</b> que devem ser trabalhados na atividade (<i>leia a sequência didática</i>). Alterando o nível de complexidade das expressões, é possível retomá-la em séries diferentes ou ao longo do ano letivo. Para os combinados simples, a opção mais recomendada é privilegiar</p>
--	---

os verbos no imperativo, tempo que expressa ordens e deveres - como em "Speak in English" (Fale em Inglês) ou "Raise your hand to speak" (Levante a mão para falar). Nas modalidades mais sofisticadas, a sugestão é introduzir os verbos modais, usados para realizar pedidos, como em "May I...?" e "Can I...?" (Posso...?), obrigações como em "We must..." (Nós devemos...) ou solicitações e conselhos, como em "You should..." (Você deveria...). (Passo 3C + 3B) (NEO#9)

#16. Blogs, porém, não são a única alternativa para mergulhar nas situações comunicativas "de verdade" que existem na internet. "Eles são apenas um dos gêneros disponíveis entre tantos outros: notícias informativas, páginas de receitas e sites com resenhas de cinema, por exemplo. (...)" (Passo 3C) (NEO#10)

#17. Blogs, porém, não são a única alternativa para mergulhar nas situações comunicativas "de verdade" que existem na internet. "Eles são apenas um dos gêneros disponíveis entre tantos outros: notícias informativas, páginas de receitas e sites com resenhas de cinema, por exemplo. (...)" (Passo 3C) (NEO#10)

#18. Para ser bem explorada, entretanto, essa união precisa ter uma característica fundamental: considerar os usos reais do inglês (segundo a tendência dominante no ensino de Língua Estrangeira, a sociointeracionista, essa é a maneira mais adequada de lecionar a disciplina). (Passo 3B) (NEO#10)

#19. 'O importante é desenvolver uma **leitura ampla, que considere a função dele**', diz Walkyria Monte Mór. (Passo 3C) (NEO#2)

#20. Para apresentar o inglês à 5ª série, ela desenvolveu um projeto em que o idioma é ensinado com base na leitura e escrita de textos para blogs (páginas pessoais usadas para divulgar **características de seus autores**): quem são, como vivem, por quais assuntos se interessam e quais suas opiniões sobre eles. (Passo 3D + 3B) (NEO#10)

#21. O.k., agora que a parte tecnológica está em ordem, você deve planejar detalhadamente a proposta de atividade em língua inglesa. Se a intenção for considerar o uso real do idioma, um primeiro passo é selecionar qual gênero será abordado. A escolha, porém, deve sempre estar a serviço de um **propósito: o que você pretende ensinar.** **Sem** definir **conteúdos**, o trabalho com gêneros corre o risco de perder o foco. (Passo 3C) (NEO#10)

#22. O conhecimento didático atual **vê o desafio de forma diferente: defende que o professor introduza as regras em situações reais de comunicação para que o aluno aprenda a Língua Estrangeira fazendo uso dela.** (Passo 3B) (NEO#11)

#23. Professor de Espanhol no Colégio Miró, em Salvador, Cláudio Fernando Muzzio também costuma apresentar o curso citando o **castelhano utilizado no dia-a-dia.** "Todos dominam músicas, filmes, lugares..." (Passo 3D) (NEO#11)

#24. A conversa sobre comida, aliás, abre possibilidades para **inserir outros conteúdos em situações comunicativas.** "Sigo o trabalho apresentando receitas culinárias. É uma forma de mostrar o uso de verbos e substantivos relativos a quantidades e ao modo de fazer", sugere. (Passo 3C) (NEO#11)

#25. (...) é preciso prever também **momentos de conversa, nos quais a moçada deve inserir as expressões coloquiais em seus diálogos.** (Passo 3C) (NEO#1)

#26. Assim como em Língua Portuguesa, **não se deve pedir que a turma conjugue verbos para dominar o conteúdo.** Ler e produzir textos que contenham orientações a seguir para a realização de um trabalho - o que inclui o uso dos verbos e vários outros aspectos da língua, como pronomes e advérbios - é o recomendado. (Passo 3C) (NEO#4)

#27. (...) a professora Fanny de Souza Costa chamou a atenção para o **modo como eles estavam falando os verbos terminados em ed.** "Eles marcavam muito o som do 'd' quando falavam *loved, liked, turned*", analisa. (Passo 3D) (NEO#5)

	<p>#28. A validade do trabalho está no <b>distanciamento</b>: de modo geral, quase não prestamos atenção em como falamos. A atenção está voltada a se fazer entender, responder às perguntas do outro etc. <u>Retomando as falas depois, é possível ajustar o foco só na reflexão sobre a pronúncia e a entonação.</u> (Passo 3C ou 3E) (NEO#5)</p> <p>#29. Quase sempre, a <b>resposta para tais perguntas não exige uma consulta frenética ao dicionário inglês-português</b> para verter cada termo. <u>Muitas vezes, é possível deduzir palavras pelo contexto. Em outras, o entendimento delas não é tão importante: são auxiliares e não modificam substancialmente os conceitos apresentados.</u> (Passo 3B) (NEO#8)</p> <p>#30. Como propor: Para gerar expectativas sobre o conteúdo a ser desenvolvido, o ideal é apresentar o ponto de partida de cada aula. Em seguida, é produtivo promover o diálogo, incentivar os cumprimentos ao entrar em sala e ao término da aula e <b>pedir que os estudantes falem sobre o cotidiano.</b> <u>O que todos fizeram no fim de semana? Alguém foi ao cinema? Viram quais filmes? Assistiram a algum reportagem na TV sobre um fato em evidência na mídia?</u> (Passo 3C) (NEO#7)</p> <p>#31.-ST: Para compreender de fato um texto em outro idioma, é preciso <b>evitar a muleta da tradução</b> palavra por palavra. <u>Recursos visuais, esquemas e anotações ajudam muito na tarefa</u> (Passo 1B) (NEO#8)</p> <p>#32. "Os alunos <b>não precisam compreender palavra por palavra para dar sentido a um texto.</b> <u>O que se faz, inicialmente, é uma leitura geral. Depois dela, pergunta-se o que entenderam</u>", diz Cláudio Muzzio, professor de Espanhol do Colégio Miró, em Salvador. // (Passo 3B) (NEO#8) [</p> <p>#33. 'Os alunos <b>não precisam compreender palavra por palavra para dar sentido a um texto</b>'. // <u>O que se espera é que se comparem as ideias principais com as hipóteses anteriores à leitura (leia o infográfico).</u> (Passo 3B) (NEO#8)</p> <p>#34. A <b>recomendação básica de todas as disciplinas</b> também serve aqui: <u>para que a leitura e a escrita sejam significativas, é necessário apresentá-las em situações comunicativas, contextualizando sua função social e as práticas cotidianas em que estão inseridas.</u> (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#35. Para ajudar na interpretação do que se lê, um recurso bastante utilizado é uma <b>tabela específica</b> - <u>se a disciplina for o Inglês, será uma tabela do tipo K-W-L.</u> (NEO#8)</p> <p>#36. A tabela tem uma <b>lógica simples</b>, o que permite sua adaptação também para o espanhol. <b>Funciona assim:</b> <u>na coluna da letra K (de <i>what I know</i>, "o que eu sei"), entra tudo o que a turma conhece sobre o tema e o gênero do texto. A coluna W (de <i>what I want to know</i>, "o que eu quero saber") é o espaço para reunir as perguntas que desejamos esclarecer. A terceira coluna, por sua vez, é a L (de <i>what I learned</i>, "o que eu aprendi"), lugar das principais informações coletadas.</u> (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#37. Outra atitude essencial é incentivar o uso do idioma nos procedimentos de estudo. Em Língua Estrangeira, <b>dois [procedimentos de estudo] são os mais importantes:</b> <u>os esquemas (leia o quadro à direita) e as anotações.</u> (Passo 3C) (NEO#8)</p> <p>#38. A partir dessa etapa, a sequência ganha muitas <b>semelhanças com o ensino da língua materna:</b> <u>é principalmente por meio da leitura constante de boas produções do gênero escolhido que os alunos aprendem características discursivas e linguísticas que indicam tanto quem escreve como o provável leitor.</u> (Passo 3C) (NEO#10)</p> <p>#39. Em seguida, veio a escrita na internet. Primeiro na forma de <b>blogs coletivos</b>, <u>em que todos trabalhavam juntos, somando saberes para construir os textos.</u> (Passo 3D) (NEO#10)</p> <p>#40. Depois, quando a turma já demonstrava mais segurança, Débora incentivou a produção de <b>blogs individuais e colaborativos</b>, <u>com os alunos redigindo os próprios textos e comentando os dos colegas.</u> (Passo 3D) (NEO#10)</p>
--	--

- #41. SD no corpo do texto – 2ª etapa: **Explique o significado das categorias sem traduzi-las: use gestos e exemplos simples**, como "hamburger is food". (Passo 3D) (NEO#11)
- #42. Antes de uma leitura, **conversar sobre o tema – em inglês, lembre** – pode ajudar na identificação de informações. (Passo 3C) (NEO#2)
- #43. "Uma alternativa é pedir que a turma **desenvolva um *travel guide* sobre a comunidade, o bairro, ou a cidade onde vive**, em inglês, sempre imaginando que o leitor será um turista estrangeiro", explica Denise Kobara. (Passo 3C) (NEO#3)
- #44. **Sempre com a sua mediação**, os alunos devem perceber a função apelativa da linguagem que marca esse gênero. (Passo 3B) (NEO#3)
- #45. É possível orientar a produção de um folheto turístico, um blog ou um guia, **sempre na língua inglesa e com os atributos aprendidos anteriormente**. (Passo 3C) (NEO#3)
- #46. Como propor: Para gerar expectativas sobre o conteúdo a ser desenvolvido, o ideal é apresentar o ponto de partida de cada aula. Em seguida, é produtivo **promover o diálogo, incentivar os cumprimentos ao entrar em sala e ao término da aula e pedir que os estudantes falem sobre o cotidiano**. O que todos fizeram no fim de semana? Alguém foi ao cinema? Viram quais filmes? Assistiram a algum reportagem na TV sobre um fato em evidência na mídia? Para despertar a curiosidade, é importante fazer uma análise das necessidades e dos desejos de aprendizagem deles e satisfazer as que se encaixarem no planejamento, **sempre lembrando o uso de recursos audiovisuais para evitar fazer traduções**. (Passo 3C) (NEO#7)
- #47. Uma última recomendação é **evitar cair na tentação de traduzir tudo para a turma**. **Procure ser uma referência como falante da língua, recorrendo ao português apenas em último caso**. Para tirar dúvidas ou dar alguma explicação, prefira a associação com imagens - ou, ainda, busque sinônimos que possam facilitar o entendimento. (Passo 3C) (NEO#10)
- #48. Afinal, **a cena é ainda mais comum nas primeiras aulas de LE**, quando a barreira linguística impõe resistência à compreensão. (Passo 2B) (NEO#2)
- #49. **Não é de uma hora para a outra** que os **estudantes aprendem**. Eles precisam **enfrentar situações como essas de forma sistemática para usar a língua de verdade**, ressalta a professora (Passo 3B) (NEO#4)
- #50. Isso foi importante para resolver **um dos maiores problemas da turma: traduzir palavras do português para o inglês ao pé da letra**, sem utilizar as expressões próprias dessa língua. (Passo 3D) (NEO#4)
- #51. Com essa primeira missão cumprida, é hora de enfrentar **outra dificuldade: a precária infraestrutura das salas de informática nas escolas**. (Passo 3C) (NEO#10)
- #52. A cada começo de ano, a professora Edileusa Andrade de Carvalho, da EMEF Presidente Kennedy, em São Paulo, vivia um **dilema: como apresentar a Língua Inglesa à 5ª série** (Passo 3D) (NEO#11)
- #53. A **pergunta** é recorrente: **por que insistir que os alunos leiam um idioma estrangeiro se eles demonstram dificuldade até mesmo para se virar em português?** (Passo 2A) (NEO#8)
- #54. Felizmente, não é tão difícil fazê-lo: **aprender idiomas amplia as capacidades de comunicação e expressão, sobretudo num mundo em que as fontes de informação (alguém aí pensou em internet?) são encontradas em diferentes línguas**. (Passo 2A) (NEO#8)
- #55. Isso fica evidente, por exemplo, quando comparamos o **número de artigos em inglês (mais de 3 milhões)** na *Wikipedia*, enciclopédia livre e colaborativa online, com os **verbetes em português (que só recentemente superou a casa dos 500 mil)**. (Passo 2A) (NEO#8)
- #56. Além disso, muitos **artigos estão mais completos em idiomas que não o português**, principalmente quando tratam de temas próprios da realidade de outros países - como o verbete sobre *Halloween*, o Dia das Bruxas, que não explica, na versão nacional, a origem da tradição de fazer lanternas com cascas de abóbora. (Passo 2A) (NEO#8)