

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

**RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA
CIÊNCIA DA LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE
UM CURSO LIVRE DE INGLÊS EM SANTA MARIA-RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andréa Martini

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

**RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA CIÊNCIA DA
LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE UM CURSO LIVRE
DE INGLÊS EM SANTA MARIA-RS**

Andréa Martini

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado 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 grau de
Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Désirée Motta Roth

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

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

Martini, Andréa
Recontextualização do discurso da ciência da linguagem
no livro didático de um curso livre de inglês em Santa
Maria-RS / Andréa Martini.-2014.
105 p. ; 30cm

Orientadora: Désirée Motta Roth
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2014

1. Recontextualização 2. Inglês como língua adicional
3. Letramento crítico. I. Roth, Désirée Motta II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Andréa Martini. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: andrea.martini@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-graduação em Letras**

A Comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA CIÊNCIA DA
LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE UM CURSO LIVRE DE
INGLÊS EM SANTA MARIA-RS**

elaborada por
Andréa Martini

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Désirée Motta Roth, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

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

Roséli Gonçalves do Nascimento, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 11 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me permitir ter chegado até o fim nesta caminhada, sempre ao meu lado.

À minha orientadora, professora Désirée Motta-Roth, por toda paciência, dedicação e esforço nesses dois anos. Serei sempre grata por ter me proporcionado vivenciar a experiência de fazer parte de seu grupo e aprender muito, certa de que há muito conhecimento ainda para ser compartilhado. Sem sua dedicada orientação, nada disso seria possível.

Aos meus pais, pelo amor que os tornou meus sempre fãs incondicionais, me incentivando mesmo quando nem eu tinha certeza de nada, ao meu lado mesmo de longe, certos de que eu conseguiria.

Ao meu filho Thiago, pela compreensão nos tantos momentos de minha ausente presença.

Ao LABLER, pela oportunidade de compartilhar informações e conhecimento.

Aos meus colegas nessa jornada, que tanto me incentivaram, apoiaram e ajudaram em vários momentos, principalmente Raquel, Veronice, Fátima, Junior, Alessandra, Elisane, Glívia, Eliseu, Anelise, Fernanda, Betyna, Ângela, Gabriela e outros não citados, mas não menos importantes.

À minha amiga e colega Jane, sempre disposta a me ajudar, a quem devo muito por nunca ter desistido desse sonho que parecia tão distante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, especialmente ao secretário Jandir pela paciência e dedicação comigo.

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não seria possível.

Ao Mário, meu amor e companheiro, que começou a participar de minha jornada já mais perto do fim, mas que me incentivou tanto, torceu tanto que se tornou indispensável para que eu buscasse ir além.

A todos meus amigos e familiares pela eterna torcida e compreensão por eu ter estado ausente.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE UM CURSO LIVRE DE INGLÊS EM SANTA MARIA-RS

AUTORA: ANDRÉA MARTINI

ORIENTADORA: DÉsirÉE MOTTA ROTH

Data e local: Santa Maria, 11 de março de 2014

Uma visão contemporânea de ensino de Inglês como Língua Adicional (ILA) implica em reconhecer as práticas de leitura como letramento crítico, uma vez que os conhecimentos de mundo do aluno precisam ser articulados a fim de alinharem-se com uma perspectiva de que todo texto pode gerar significados plurais, desvelando, assim, aspectos culturais e ideológicos inerentes a qualquer discurso (PENNYCOOK, 1994; CERVETTI, DAMICO e PARDALES, 2000; APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 2001). O presente trabalho insere-se dentro de um projeto guarda-chuva desenvolvido no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER). A partir disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar em que medida o Livro Didático (LD) de um curso livre de ILA em Santa Maria-RS recontextualiza o discurso do campo da Ciência da Linguagem. A fim de possibilitar o objetivo desse estudo, foram investigados os conceitos de linguagem como gênero, de leitura como letramento crítico e de aprendizagem no discurso corrente em Linguística Aplicada. As atividades de leitura devem “levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501) bem como “estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 12). Cervetti, Pardalles e Damico (2001) propõem o conceito de letramento crítico como forma de expandir o conceito de leitura crítica. Essa visão aponta a leitura como um processo de construção de sentido, como forma de conhecer o mundo e como meio de transformação social. Nessa concepção, os objetivos instrucionais do ensino devem atingir o desenvolvimento da consciência crítica do aluno que passa de leitor do mundo para ator no mundo. Os resultados indicam que a concepção de linguagem adotada pelo LD é, em parte, condizente com a abordagem interdisciplinar sobre o conceito de gênero discursivo abarcado pela Sociorretórica, Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso. A concepção de leitura adotada pela coleção perpassa os pressupostos da leitura como letramento crítico, mas não de forma que evidencie o objetivo das atividades de possibilitar ao aluno o questionamento sobre a visão do autor, por exemplo.

Palavras-chave: Recontextualização. Inglês como língua adicional. Letramento crítico.

ABSTRACT

Master Thesis
Post-Graduation Program in Linguistic Studies
Federal University at Santa Maria, RS, Brazil

RECONTEXTUALIZATION OF LANGUAGE SCIENCE'S DISCOURSE IN AN ENGLISH TEXTBOOK FROM A PRIVATE COURSE IN SANTA MARIA-RS

AUTHOR: ANDRÉA MARTINI

ADVISER: DÉsirÉE MOTTA ROTH

Date and place: Santa Maria, March 11th, 2014

A contemporary view of the teaching of English as an Additional Language (EAL) implies in recognizing practices of reading as a critical literacy, since the students' knowledge of the world need to be articulated so that they can be linked with a perspective that every text can generate plural meanings, revealing, thus, cultural and ideological aspects inherent to any discourse (PENNYCOOK, 1994; CERVETTI, DAMICO and PARDALES, 2000; APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 2001). The present study takes part of an umbrella project developed at *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação* (LABLER). From this on, the general goal of this research is to analyze in what extent a textbook of a private course of EAL in Santa Maria-RS recontextualizes the discourse in the field of Language Science. In order to enable the objective of this study, concepts of language as genre, reading as a critical literacy and learning in the current discourse of Applied Linguistics were investigated. The reading activities must "take students into develop analytical competences of contexts of language use so that they can be able to analyze discourses" (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501) as well as "establish connections in order to realize that texts constitute, reconstitute and/or change discursive and social practices" (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 12). Cervetti, Pardalles and Damico (2001) propose the concept of critical literacy as a way of expanding the concept of critical reading. This view shows reading as a meaning construction process, as a way of knowing the world and as a means of social transformation. In this conception, the teaching institutional objectives must reach the development of the student's critical awareness who once was a reader of the world and now turn out to be an actor in the world. The results indicate that the conception of language adopted by the Textbook is, partially, consonant with the interdisciplinary approach about the concept of discursive genre covered by Sociorhetoric, Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis. The conception of reading adopted by the collection touches lightly the assumptions of reading as a critical literacy, but not in a way that highlight the objective of the activities of enabling students to question about the author's view, for instance.

Keywords: Recontextualization. English as an additional language. Critical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough (MEURER , 2007, p. 95)	21
Figura 2 – Estratificação dos planos comunicativos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 352)	27
Figura 3 – <i>The Wheel</i> , ciclo de atividades - 1989 DSP Primary Curriculum Model (CALLAGAHAN AND KNAPP, 1989, p. 10 <i>apud</i> MARTIN, 1999, p. 127)	47
Figura 4 – Estágios do ciclo de ensino de gêneros. Adaptada de Rothery (1996, p. 102 <i>apud</i> Bunzen, 2003)	49
Figura 5 – Estratégias de leitura com base em Aeberson e Field (1997, p. 16)	54
Figura 6 – Livro de atividades para tarefa de casa do curso <i>House</i>	64
Figura 7 – Página de abertura do LD do curso <i>House</i> com a descrição de cada unidade presente no livro.	65
Figura 8 – Página seguinte da descrição das unidades presentes no LD selecionado do curso <i>House</i>	66
Figura 9 – Prefácio do TG do curso <i>House</i> , com alguns de seus princípios norteadores	74
Figura 10 – Tarefa de leitura de um quiz (Seção 1, Unidade 1, tarefa de casa)	76
Figura 11 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)	77
Figura 12 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)	78
Figura 13 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)	79
Figura 14 – Tarefa de produção escrita de um perfil em site de relacionamento (Seção 3, Unidade 1, tarefa de casa).....	80
Figura 15 – atividades de leitura e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 12).....	81
Figura 16 – atividades de leitura e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 2 e 3).....	82
Figura 17 – Atividades de produção oral e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 4); atividade de escrita, seção 3)	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das metafunções em Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen, (2004).....	26
Quadro 2 – Amostra de alguns métodos de ensino de línguas (adaptado de Leffa,1988)	38
Quadro 3 – Adaptado de Leffa (2012, p. 395).....	39
Quadro 4 – Contraste entre leitura crítica e letramento crítico. Adaptado de Cervetti, Pardales e Damico, 2001	60
Quadro 5 – Todas as unidades e seções do LD de tarefas de casa do nível intermediário.....	67
Quadro 6 – Unidades didáticas que compõe o corpus.....	68
Quadro 7 – Seções selecionadas para análise	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REVISÃO DA LITERATURA	16
1.1 Análise Crítica de Gêneros como aporte para o estudo de práticas discursivas	16
1.1.1 Análise Crítica do Discurso	19
1.1.2 Estudo de gêneros discursivos a partir da Sociorretórica (SR)	22
1.1.3 Linguística Sistêmico-Funcional	24
1.2 O LD na prática discursiva de Popularização da Ciência	28
1.2.1 O processo de PC	28
1.2.2 O LD como um gênero que recontextualiza o Discurso da Ciência	31
1.3 Discussões correntes em Ciência da Linguagem sobre o ensino de ILA no Brasil	36
1.3.1 Abordagens de ensino de ILA	37
1.3.2 Perspectiva sociocultural de Vygotsky	42
1.3.3 Pedagogia de gêneros e ensino de inglês como língua adicional	45
1.4 Ensino de leitura como letramento crítico em ILA	51
1.4.1 Conceitos e modelos de leitura	51
1.4.2 Leitura como letramento crítico	57
2 METODOLOGIA	62
2.1 Universo de análise	62
2.2 Corpus	63
2.3 Procedimentos e categorias de análise e interpretação dos dados	69
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
3.1 LD do curso <i>House</i>	73
3.2 O Discurso da Ciência da Linguagem recontextualizado no LD	75
3.2.1 Concepção de linguagem adotada no LD	84
3.2.1.1 O contexto e a perspectiva de gênero discursivo mobilizados nas atividades	84
3.2.1.2 As perspectivas de dialogismo e intertextualidade convocadas nas atividades	88
3.2.2 Concepção de leitura adotada no LD	91
3.2.3 Concepção de aprendizagem adotada no LD	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	99
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Desde a minha graduação no Curso de Letras no ano de 1993, atuo como professora de inglês em cursos livres de inglês como língua adicional (doravante ILA). Esses cursos, frequentemente, estão inseridos no sistema de franquias, um mercado que vem se desenvolvendo ao longo dos anos em todo o país. Uma edição online do jornal *O Estadão*¹ aponta que:

só no ano passado, as escolas de idiomas faturaram R\$ 3,1 bilhões, 11% a mais em relação aos R\$ 2,8 bilhões registrados em 2010, segundo levantamento da Associação Brasileira de Franchising (ABF) (03/11/2012, edição online).

A maior parte das franquias de cursos de ILA trabalha com livros didáticos (LD) próprios, elaborados a partir da abordagem que se propõem a utilizar. Assim, muitas vezes,

ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros textos, então, má sorte a deles! (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 40).

Assim, a imposição de conteúdos a serem seguidos leva-nos a pensar o LD como veiculador de práticas sociais as quais também podem ser controladas e que o professor é mero cumpridor dos procedimentos sugeridos ou prescritos pelo autor do livro. Ao seguir por essa concepção, estaríamos negando a importância de levar em consideração o contexto dos aprendizes e da interferência crítica do professor. De acordo com Paulo Freire (2002, p. 12), o professor ao assumir-se também como sujeito do saber, precisa convencer-se de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para que o ensino esteja engajado com uma visão de linguagem a qual enseja uma atitude e um pensamento crítico tanto nos professores como nos alunos, é necessário, antes de tudo, entender que não há ensino de línguas sem que um contexto situado esteja claro para todos os envolvidos. Para Resende e Ramalho (2005),

¹ Disponível em <<http://pme.estadao.com.br/noticias/noticias,franquia-de-idiomas-e-boa-opcao-para-quem-quer-empreender-,2386,0.htm>> acesso em junho/2013.

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como ação situada, que é constituída socialmente, mas também é constitutiva de identidades, relações sociais e ideologias. Não há, portanto, uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética.

Da mesma forma, os documentos oficiais reconhecem novas diretrizes no ensino de ILA. As *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs) apontam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Além de comunicar-se em língua estrangeira, busca-se inscrever os alunos em práticas sociais pertinentes a eles, nas quais possam usar a língua como forma de intervir, interferir e, quem sabe, modificar ações e práticas que considerem inapropriadas.

A fim de identificar em que medida essas perspectivas de ensino de línguas estão coadunadas nas práticas de ensino de ILA, o presente estudo tem por objetivo investigar o LD de um curso livre de ILA (o qual chamaremos de “*House*” nessa pesquisa). Minha atuação em cursos livres tem evidenciado uma crença generalizada de que a exposição à língua é maior que na escola pública. Segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10),

Pesquisas recentes (Cox e Assis-Peterson, 2001 e 2002; Oliveira, 2002; Perin, 2005; Gasparini, 2005; Dias, 2006; Coelho, 2006; Santos, 2006; Barcelos, 2006; Dias e Assis-Peterson, 2006) têm registrado o burburinho generalizado em torno de a escola de idiomas ser um contexto do “ter” e de a escola pública ser um contexto do “não ter” as condições adequadas para o ensino-aprendizagem eficiente de língua estrangeira.

O “ter” condições adequadas para o ensino de uma língua adicional parece tornar o curso livre um lugar “privilegiado” para a aprendizagem. Porém, os estudos realizados pelo Grupo de Trabalho (doravante GT) LABLER sobre exemplares de LDs de ILA (SOCOLOSKI, 2011), (ARNT, 2012), (ROSSI, 2012) tem levantado questionamentos sobre o LD do PNLD em termos de seu maior ou menor alinhamento com as discussões correntes na área de Linguística Aplicada (LA). Assim, o presente estudo vem contribuir para a investigação do LD como um gênero que populariza conceitos científicos da área de LA ao servir de apoio a muitos professores (ROSSI, 2012, p. 67).

Outra questão pertinente sobre a escolha deste gênero foi minha prática como professora de ILA em cursos livres. No início de minha formação profissional,

as questões norteadoras das nossas escolhas em sala de aula concentravam-se nos conceitos de abordagem e método. A preocupação sempre foi em seguir e guiar-se pelas abordagens propostas, sem questionar que alinhamentos havia com a literatura corrente na área de LA. Nos últimos anos, ao ingressar como professora substituta de ILA no curso de Letras da UFSM, comecei a perceber a necessidade de (re)pensar meu papel como professora de ILA.

Portanto, a presente dissertação insere-se na área de concentração de *Estudos Linguísticos* do PPGLetras/UFSM, mais especificamente na linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* e se inclui dentro do projeto guarda-chuva intitulado *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010), desenvolvido junto ao GT LABLER, do triênio 2011-2014. O referido projeto guarda-chuva tem como objetivo aprofundar a análise do processo de Popularização da Ciência (doravante PC) a partir da Análise Crítica de Gênero (doravante ACG) (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; 2008). (MOTTA-ROTH, 2010, p. 1), iniciada no projeto do triênio anterior (2008-2011). A ACG trata de um quadro interdisciplinar que combina uma base Sociorretórica (p. ex., SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005) com Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a Análise Crítica do Discurso (p. ex.: FAIRCLOUGH, 1989, 1992). A ACG possibilita o estudo das relações que existem entre práticas discursivas e atividades sociais examinadas em diferentes contextos; dentre esses, as práticas e gênero de PC.

O objetivo geral do projeto guarda-chuva ao qual este estudo está vinculado 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 ACG.

A investigação visa à análise das práticas sociais constituídas em textos, com foco 1) no sistema linguístico que organiza o texto, 2) no evento social do qual o texto faz parte, e 3) nos discursos que constituem as práticas sociais relevantes (MOTTA-ROTH, 2010, p. 1).

O presente estudo está diretamente ligado a outros cinco trabalhos anteriores do GT-LABLER, integrantes do projeto guarda-chuva sobre práticas de PC, os quais tiveram como foco a investigação de livros didáticos de inglês e documentos oficiais da educação: Socoloski (2011), Arnt (2012), Rossi (2012), Preischart (2013),

Ziegler (2013). Atualmente, Florêncio² desenvolve dissertação que também explora as potencialidades do LD de ILA como gênero de PC em LA.

Um dos pressupostos do projeto guarda-chuva do GT LABLER é o papel da PC no processo da dinâmica social, principalmente no modo como gêneros de PC recontextualizam o discurso. Como forma de contribuir para o projeto guarda-chuva busca-se nesta pesquisa analisar em que medida o LD de um curso livre de ILA em Santa Maria-RS recontextualiza o discurso do campo das Ciências da Linguagem³. Para este estudo sobre PC, adotamos⁴ o conceito de recontextualização proposto por Motta-Roth (2009; 2010, com base em BERNSTEIN, 1996). Segundo a autora, a recontextualização é processo que corresponde à “transferência de textos de um “contexto primário” (instituições de pesquisa) de produção do discurso para um “contexto secundário” (contexto educacional) de reprodução do discurso por meio de um contexto intermediário de recontextualização”. Da mesma forma, a recontextualização pode ser atribuída ao papel da mídia/jornalismo que “midiatiza/populariza a ciência para a sociedade” (MOTTA-ROTH, 2010, p. 162).

Este estudo também se inscreve na perspectiva de linguagem enquanto gênero discursivo. Para Ticks (2003, p.3):

A construção de uma concepção de linguagem enquanto gênero em sala de aula de línguas estrangeiras pode ajudar professores e alunos, não apenas a trabalhar por uma aprendizagem de línguas, mas a perceber valores e ideologias subjacentes ao instrumento didático.

Essa percepção deveria acontecer tanto com relação ao LD usado em ensino fundamental e médio, como também ao utilizado por cursos livres de ILA.

Levando em conta que o *corpus* selecionado para esta análise será composto por atividades de leitura e escrita, discussões acerca desses processos são necessárias. Porém, a ênfase desta pesquisa está embasada em uma perspectiva de leitura como letramento crítico, por isso a análise será focada nas atividades de leitura. Essas atividades podem “levar o aluno a desenvolver competências

² Jane Florêncio, mestranda em *Estudos Linguísticos* do PPGLetras/UFSM (ingresso em 2012).

³ A *Ciência da linguagem* é referida aqui como um termo taxonômico que se constitui de grupos de organismos com características comuns. A Linguística Aplicada é um dos grupos das Ciências da Linguagem e envolve um conjunto amplo de conceitos científicos e princípios que incluem a descrição e análise da linguagem em uso, o ensino e a aprendizagem da linguagem e a educação do professor de línguas (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010 apud PREISCHARDT, 2013, p. 5).

⁴ A terceira pessoa do plural será usada para se referir à autora desta pesquisa e sua orientadora.

analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501) bem como “estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 12).

A fim de reforçar essas perspectivas, tomamos o conceito de letramento crítico proposto por Cervetti, Pardalles e Damico (2001) que busca expandir o conceito de leitura. Essa visão aponta a leitura como um processo de construção de sentido, como forma de conhecer o mundo e como meio de transformação social e não somente de aquisição de conhecimento. Nessa concepção, os objetivos instrucionais do ensino devem ir além do desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão, de forma a atingir o desenvolvimento da consciência crítica do aluno que passa de leitor do mundo para ator no mundo.

Tomando por base os conceitos e perspectivas acima, são três os objetivos específicos para esse estudo:

- 1) Identificar conceitos centrais na literatura corrente sobre ensino de ILA;
- 2) Analisar em que medida estes conceitos estão recontextualizados no *corpus*;
- 3) Identificar os expoentes linguísticos que sinalizam o processo de recontextualização no *corpus*.

Ao término deste estudo, pretendemos responder as seguintes questões de pesquisa:

- Em que medida as atividades de leitura na unidade selecionada do LD para este estudo recontextualizam conceitos de linguagem como gênero, mobilizando o contexto e perspectivas de dialogismo e intertextualidade nas atividades?
- Em que medida as atividades de leitura do LD estão alinhadas com o conceito de leitura como letramento crítico?
- Em que medida as atividades de leitura do LD ensejam concepções de aprendizagem pertinentes à literatura corrente sobre ensino de ILA?

A presente dissertação de mestrado está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No Capítulo 1, trazemos os conceitos que norteiam o aparato

interdisciplinar da Análise Crítica de Gêneros como aporte teórico para o estudo de práticas discursivas; o LD na prática discursiva de PC; as discussões na literatura corrente sobre o ensino de ILA; e, o ensino de leitura como letramento crítico em ILA. No Capítulo 2, trazemos a Metodologia, a fim de expor o universo de análise deste estudo, o *corpus*, o procedimento de coleta, assim como os procedimentos de análise e interpretação. No Capítulo 3, apresentamos os Resultados e as Discussões desta pesquisa, onde discutimos os dados e descrevemos e interpretamos os resultados obtidos, a fim de responder as perguntas de pesquisa presentes nesta Introdução. Por fim, no Capítulo 4 apresentamos as Considerações Finais, Limitações do Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Esta pesquisa tem como referência teórica conceitos atuais da Ciência da Linguagem, discursos pedagógicos abordados na literatura acerca do ensino de línguas, assim como a concepção de linguagem como gênero. Assim, o aporte teórico que norteou esta pesquisa está dividido em tópicos, quais sejam: Análise Crítica de Gêneros; ensino de línguas no Brasil; leitura como letramento crítico e popularização da ciência.

Início pela teoria da Análise Crítica de Gêneros (ACG), principal aporte teórico deste estudo, apresentada na seção 1.1. Ainda nessa seção, trago o aparato interdisciplinar abarcado na ACG. Na seção 1.2, apresento alguns aspectos teóricos sobre PC, a partir de outras pesquisas do GT LABLER, enfocando o LD como um gênero de PC. Já na seção 1.3 trago discussões contemporâneas sobre ensino de ILA. Por fim, na seção 1.4, discuto os conceitos de leitura como letramento crítico e discorro de forma sintética sobre os modelos de leitura.

1.1 Análise Crítica de Gêneros como aporte para o estudo de práticas discursivas

A ACG (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005, 2008) é o principal suporte teórico e metodológico para este estudo e tem como referência um aparato interdisciplinar, uma perspectiva adotada por Motta-Roth (2008): a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2003); a Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005); e a Linguística Sistêmico-Funcional, que toma como base a teoria gramatical proposta por Halliday e Matthiessen (2004).

A seguir, apresentaremos os conceitos de cada perspectiva da ACG mencionadas acima, a fim de proporcionarmos um entendimento mais apropriado desse aparato interdisciplinar, assim como uma discussão sobre os conceitos de linguagem, de discurso e de texto.

Partimos do conceito de linguagem como sistema sócio-semiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989), um sistema de produção de significados em um contexto social. Motta-Roth (2006) afirma que “a linguagem é usada para mediar as práticas sociais”. Para tanto, é necessário entender de que forma a linguagem é

vista como um elemento articulador de papéis e práticas sociais. Segundo Motta-Roth (2006), “gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem, portanto emergem a partir da recorrência de usos da linguagem”. Assim, a partir da descrição de Meurer (2004, p. 137-144 *apud* MOTTA-ROTH, 2006) acerca dos princípios da teoria sociológica de Anthony Giddens, Motta-Roth (2006, p. 496) afirma que:

[...] o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais (e as relações de poder entre gerente e cliente, professor e aluno, médico e paciente, empregador e candidato ao emprego), desempenhados pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura.[...]

Para uma definição de discurso, tomamos o conceito de Fairclough (1992), que o define como “linguagem em uso como uma forma de prática social em vez de uma atividade puramente individual ou um reflexo das variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63). Para o autor, o discurso apresenta três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. A natureza social do discurso alcança posições mais extremas nas tendências mais críticas e de postura transformadora que privilegiam as relações entre língua, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 1995).

Ainda na perspectiva da ACD, textos são considerados “eventos discursivos”, o que se coaduna com a definição de sistêmico funcional de Halliday e Hasan (1989, p. 10) de que o texto é qualquer *instância* da linguagem em uso com objetivos determinados em um dado contexto de situação.

Com base nesses conceitos de linguagem, discurso e texto, apresentados acima, podemos compreender melhor o conceito de gênero discursivo, o objeto de estudo da ACG, como “linguagem culturalmente pertinente a uma dada situação, atravessada por discursos de ordens diversas” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 247). Segundo Fairclough (1992, p. 126)⁵, “os gêneros não estão associados apenas a

⁵ Todas as traduções do livro “Discourse and Social Change” (FAIRCLOUGH, 1992) são da própria autora.

tipos particulares de texto, mas também à produção, distribuição e consumo de textos”. O autor argumenta que:

Um gênero é um conjunto de convenções (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional) relativamente estáveis que tornam possíveis/são associadas a determinados tipos de atividades sociais como, por exemplo, uma conversa informal, a compra de mercadorias em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário na televisão, um poema, ou um artigo científico (Idem).

Os gêneros estão presentes, portanto, em todas as circunstâncias da vida, mesmo que muitas vezes sequer suspeitemos de sua existência, como afirma Bakhtin (1997, p. 301):

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica*. Como Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência.

A partir dos conceitos de gênero acima mencionados, definimos o objeto do presente estudo, o LD, como um gênero discursivo no qual diferentes gêneros são intercalados, em que também diferentes agentes atuam, como afirma Bunzen (2005, p. 37):

Estudar o LD como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Essa perspectiva de que o LD engloba outros gêneros será discutida adiante, mais especificamente na subseção 1.2.2. Contudo, ainda para enfatizar o papel dos estudos de gênero para o ensino e aprendizagem de línguas, trazemos uma contribuição de Motta-Roth (2008, p. 341), a qual diz que

o conceito de gênero discursivo tem emergido como uma ferramenta de teorização e de explanação sobre como a linguagem funciona para criar e recontextualizar interações sociais.

Assim, a análise do modo como um curso de ILA atende às necessidades de um ensino pertinente com relação às diversas práticas sociais às quais os alunos estão engajados depende da discussão dos gêneros que estruturam essa prática

social. De acordo com Arnt (2012, p. 43), citando Songhori (2008), o ensino de ILA baseado em gêneros possibilita ao aprendiz uma aprendizagem pautada em contextos especializados, em que há espaço para questionamentos quanto ao por que do uso da linguagem de uma maneira ou de outra em determinadas situações.

Nas próximas seções, apresentamos as principais contribuições de cada perspectiva do aparato interdisciplinar que articula a ACG. Na seção 1.1.1, apresentamos alguns princípios que norteiam a ACD; na seção 1.1.2, trazemos algumas contribuições da Sociorretórica; e, na seção 1.1.3, conceitos e princípios básicos da Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF), que toma como base a teoria gramatical elaborada por Michael A. K. Halliday.

1.1.1 Análise Crítica do Discurso

O objetivo principal da ACD é associar a análise do discurso linguisticamente orientada à análise de aspectos sociais e políticos pertinentes ao discurso e à linguagem, segundo um aparato teórico-metodológico apropriado à pesquisa social, especificamente ao estudo sobre mudança social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 62). Essa perspectiva coaduna-se com uma visão de ensino de ILA alinhada à inserção do aluno em práticas sociais por meio da linguagem. É esse caminho que buscamos encontrar no *corpus* desse estudo.

Segundo Fairclough (1992, p. 64), o discurso é uma prática que não apenas representa o mundo, mas significa o mundo, constituindo e construindo o mundo em significados. Para o autor, o discurso é visto como uma forma de agir sobre o mundo. Dessa forma, o discurso contribui, primeiramente, para a construção de identidades sociais e posições de sujeito; em segundo lugar, o discurso ajuda a construir as relações sociais entre as pessoas; por fim, contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença (Ibid.).

A ACD “considera o texto como indissociável de seu contexto e propõe analisar discursos em suas três dimensões: o texto, o evento discursivo e a prática discursiva” (MEURER, 2005, p. 94 com base em FAIRCLOUGH). Essas três dimensões constituem a concepção tridimensional de discurso proposta por Fairclough e expressa na Figura 1. Meurer (2005, p.94) explica, por meio dessa figura: “que toda prática discursiva (produzir, distribuir e consumir textos) é uma

forma de prática social, mas nem toda prática social (algo que as pessoas fazem) é uma prática discursiva” (MEURER, 2005, p. 94). Ir a uma festa ou viajar para visitar parentes são práticas sociais, mas não necessariamente discursivas, embora um texto possa estar envolvido (ir a uma festa pode prever ter recebido um convite por escrito, por exemplo).

Segundo Meurer (2005, p. 94, com base em FAIRCLOUGH), essa concepção tridimensional de perceber um evento discursivo corresponde a três dimensões analíticas que se interrelacionam: texto, prática discursiva e prática social, as quais buscam, respectivamente, sua descrição, interpretação e explicação. Analisar um evento discursivo como texto leva a uma descrição de sua estrutura, do léxico, das escolhas gramaticais e da coesão, por exemplo: o estudo do léxico trata das palavras individuais; a gramática, das palavras combinadas em frases e orações; a coesão trata das ligações entre as frases e orações e a estrutura textual refere-se às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados (FAIRCLOUGH, 1992, p. 75).

Em uma análise como prática discursiva, busca-se interpretar o texto em relação aos processos de produção, circulação e consumo, discutindo questões de coerência, recepção e interpretação por parte dos leitores e a relação que o texto analisado estabelece com outros textos e discursos (MEURER, 2005, p. 94). Analisam-se também as dimensões *força*, *coerência* (FAIRCLOUGH, 1992 p. 80), e *intertextualidade* (Idem, p. 84). A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade).

Por fim, encarar o evento discursivo como prática social, implica explicar seus aspectos sociais e ideológicos com o propósito de desnaturalizar discursos hegemônicos (MEURER, 2005, p. 95). Na dimensão *ideologia*, observam-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os *sentidos* das palavras, as *pressuposições*, as *metáforas*, o *estilo* (FAIRCLOUGH, 1992 p. 87). Na dimensão *hegemonia*, observam-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais (Idem, p. 92).



Figura 1 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough (MEURER , 2007, p. 95)

A partir, portanto, do modelo tridimensional proposto por Fairclough (1992), entendemos que enxergar o uso da linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente, mas também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença, conforme citado anteriormente. Entendemos, então, que o LD deveria recontextualizar essa visão de linguagem, de modo a proporcionar aos aprendizes atividades que ensejam a língua em uso, em contextos situados, que levem em conta o evento discursivo em si e não atos de fala isolados.

A abordagem constitutiva do discurso acima mencionada é baseada na gramática sistêmico-funcional proposta por Halliday (1994; 2004, com MATTHIESSEN), que será discutida na subseção 1.1.3 do presente estudo, junto a uma descrição léxico-gramatical pertinente à investigação do LD em questão, definido como o evento discursivo desse estudo. Partindo das discussões acerca da ACD, categorias de análise como prática discursiva e prática social serão consideradas nessa investigação, assim como uma análise sociorretórica, a partir de alguns conceitos que serão apresentados a seguir, na subseção 1.1.2.

1.1.2 Estudo de gêneros discursivos a partir da Sociorretórica (SR)

Ao tratarmos de ensino de línguas, documentos oficiais como as OCNs (BRASIL, 2006) e, também, autores a partir da década de 1990, como John Swales (1990) defendem a aprendizagem com base em gêneros como eficaz e apropriada. Na medida em que a presente pesquisa investiga de que modo atividades de leitura com vistas ao letramento crítico estão alinhadas com conceitos de linguagem como gênero, necessitamos perceber a relevância de um ensino de ILA com base nos conceitos correntes na área de LA sobre gênero discursivo. Das OCNs (BRASIL, 2006, p. 36), destacamos:

[...] o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Swales (1990) propõe uma visão integrada de gênero que engloba os participantes da comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções socioculturais, cada elemento convergindo na direção de uma mesma finalidade, qual seja, alcançar o propósito comunicativo pretendido. Assim, Swales (1990, p. 58) define gênero da seguinte forma:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo.

Com base também na SR, tomamos o conceito de gênero discursivo de Bazerman (2011), qual seja:

Gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, tem começo, meio e fim, ocupam lugar definido no tempo e espaço e são percebidos como portadores de algum sentido.

Além disso, Bazerman (2006, p. 22) explica como compreender os gêneros, assim como seu funcionamento:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros [...], os vários tipos de textos se acomodam em *conjunto de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*.

“Um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2006, p. 32). Por outro lado, o autor (Ibid., p. 32) ressalta que:

um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, na circulação e no uso desses documentos.

Para sustentar a relação existentes entre conjunto de gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades, tomemos um exemplo de Marcuzzo (2006, p. 14):

um professor ligado a um Programa de Pós-graduação tende a produzir determinados gêneros durante a sua trajetória na universidade: projetos e relatórios de pesquisa, artigos, resenhas, palestras, pareceres para revistas acadêmicas, etc., formando o conjunto de gêneros produzidos por um professor/pesquisador (Ibid.). Seus orientandos de Mestrado e Doutorado, por sua vez, tendem a produzir outro conjunto de gêneros: relatórios para a coordenação do Programa de Pós-graduação, suas próprias dissertações ou teses, artigos, anotações das orientações do professor, anotações das aulas assistidas, anotações sobre o que foi dito em palestras durante congressos na área e assim por diante (Ibid.). Esses dois conjuntos formam um sistema de gêneros, o qual, por sua vez, é parte do sistema de atividades de um Programa de Pós-graduação específico dentro do contexto universitário brasileiro.

Seguindo a mesma perspectiva da SR, Miller (1984, p. 163) define gênero como “ação recorrente e significativa e como artefato cultural”, e afirma que “como padrões recorrentes do uso da língua, os gêneros ajudam a constituir a substância da nossa vida e cultura” (Idem). A autora, em um bate-papo acadêmico com Charles Bazerman, em 2011, afirma que essa definição “se concentra mais na produção, na pessoa que desenvolve a ação, do que na recepção”. Segundo Miller (2011):

é possível direcioná-la para pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. Acho que tanto a produção como a recepção são importantes para se pensar no gênero como ação.

Dessa forma, podemos direcionar esses conceitos sobre gêneros ao ensino de línguas. Miller (2011, p. 38) afirma que toda atividade de escrita que é proposta a

alunos se dá em algum gênero. Assim, uma vez que o gênero seja concebido como ação social motivada, é preciso situar o próprio ensino de escrita como tal, “de modo que o aluno deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo” (Ibid). Com isso, o aluno reconhecerá o valor do gênero que está sendo solicitado a produzir e, por consequência, o professor terá que se preocupar com todo o ambiente comunicativo da sala de aula [...] “O papel do professor, de certo modo, é gerenciar o sistema de atividades da sala de aula de modo a criar situações motivadoras, com gêneros significativos [...]” (Ibid).

Essa perspectiva relevante da SR contribui com nossa investigação acerca do LD, na medida em que buscamos estabelecer as relações entre texto e contexto e os aspectos linguísticos expressos na linguagem nas atividades de leitura no LD do curso *House* selecionado para esse estudo, alinhadas às perspectivas de letramento crítico. Segundo Miller (2011, p. 62),

a ação social está inserida numa sociedade[...]é a profunda inserção do uso da linguagem num contexto que envolve conceitos, valores, interesses, pressupostos, gêneros anteriores, histórias completas e tradições que precisamos compreender a fim de entender como o gênero é um modo de ação, um jeito de fazer as coisas, inclusive de entender o que pode e deve ser feito, e como essas coisas serão interpretadas naquela sociedade. [...] a cultura é um fator central para a compreensão de gêneros como ação social.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos da LSF, assim como de sua ferramenta de análise textual, a GSF, a fim de expandir as discussões na área de LA acerca de um ensino de ILA coadunado com perspectivas relevantes que proporcionam ao aluno agir no mundo por meio da linguagem.

1.1.3 Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF “corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 13). Trata-se de “uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem” (BARBARA, 2009, p. 90) e nos propõe uma visão da língua como um sistema semiótico multifuncional, relacionada ao aspecto social, comunicativo e relacional da língua e sua utilização em diferentes meios, cultura e situações. Dessa forma, a análise de texto é feita a

partir dos sentidos produzidos pelos indivíduos, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais.

Halliday e Hasan (1989) estão entre os principais estudiosos da LSF. Halliday (1989, 1994), adota uma perspectiva sociossemiótica de análise do texto e do contexto. Sob esse ponto de vista, o sistema linguístico, enquanto sistema de significação, medeia as práticas sociais, estruturando-as discursivamente (HALLIDAY, 1985, p. 4).

A Gramática Sistemico-Funcional (GSF) de Halliday (2004, p. 23) trata o texto como resultado de escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores durante eventos específicos. O texto, portanto, surge assim como uma instanciamento do sistema, já que este, o sistema, é instanciado sob a forma de textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26). Halliday e Matthiessen (2004, p. 3) definem o texto “como qualquer instância de linguagem que faça sentido para quem conhece a língua”⁶ (HALLIDAY, 2004 citando HALLIDAY; HASAN, 1976, cap. 1).

Dessa forma, o texto é a linguagem desempenhando um papel em um determinado contexto e tratar-se de uma unidade real de comunicação, dotada de significado e produzida por um falante/escritor em uma situação de interação. Na teoria hallidayana, o contexto engloba um Contexto de Situação associado a um Contexto de Cultura. O Contexto de Cultura corresponde, de acordo com Halliday (1989), aos valores, às significações e às ideologias de um grupo social. Quanto à relação existente entre texto e Contexto de Situação, Halliday (1985, p. 29) defende a correlação entre as variáveis contextuais - *campo*, *relação* e *modo* - e as metafunções linguísticas – *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A esse respeito, o autor (idem, p. 38) chama atenção para o fato de que “qualquer fragmento de texto, longo ou curto, falado ou escrito, carregará consigo indicações de seu contexto”. Essas três variáveis apontam, então, como os significados serão construídos, pois cada uma dessas variáveis relaciona-se, respectivamente, a uma das três metafunções básicas da linguagem apresentadas por Halliday e Matthiessen (2004) e descritas no quadro abaixo:

⁶ The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language – tradução da própria autora.

Metafunção Ideacional	“quando o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior – o de sua própria consciência” (FUZER; CABRAL, 2010, P. 26).
Metafunção Interpessoal	refere-se ao “processo de interação social”, ao “modo de agir” no mundo social por meio da linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 20); assim, é responsável pelo estabelecimento e manutenção de relações entre os sujeitos.
Metafunção Textual	possibilita a construção e organização de significados ideacionais e interpessoais no discurso.

Quadro 1 - Descrição das metafunções em Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen, (2004)

Cada uma das metafunções possui um sistema que viabiliza a realização de seus significados. A Metafunção Ideacional é realizada pelo sistema da Transitividade; já a Metafunção Interpessoal ocorre via sistema Modo e a Metafunção Textual pode ser evidenciada pelo sistema de Tema-Rema, segundo Halliday (1989). Esses sistemas realizam-se em diferentes estratos, ilustrados pela Figura 2, os quais mostram os diversos níveis da linguagem em uso, o que representa uma grande contribuição para a sistematização da pesquisa sobre linguagem no sentido de que, a partir desses níveis, podemos analisar a linguagem em uso em determinada situação, não apenas seus aspectos formais, mas também seus aspectos funcionais:

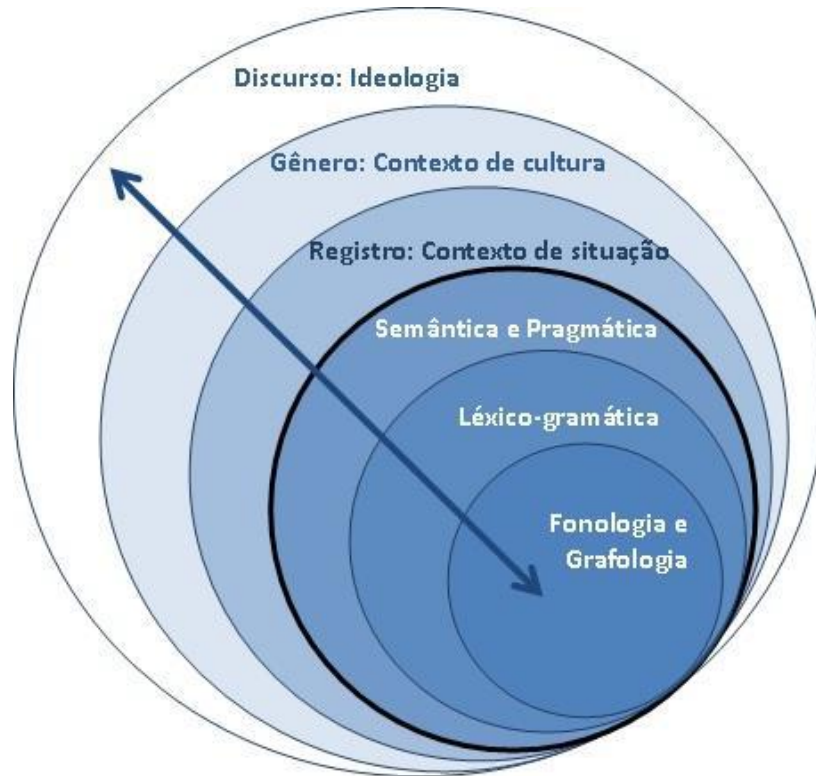


Figura 2 – Estratificação dos planos comunicativos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 352)

Para descrever a Figura 2, Motta-Roth (Idem, p. 353) explica que:

Cada círculo concêntrico recontextualiza os círculos menores e assim subsequentemente (cf.: Martin 1992, p. 496), à medida que a análise passa a focar unidades cada vez maiores, da fonologia ao discurso. A linha mais espessa demarca o contexto que circunscreve os planos da fonologia, da gramática e da semântica.

Nessa representação, gênero é uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.: MARTIN 2002, p. 269). Essa conformação é específica da cultura (cf.: HALLIDAY 1978, p. 145), portanto é uma unidade mais ampla do que o texto [...] e menos abrangente do que discurso. Scherer (2013, p. 40) explica que:

dessa forma, o princípio da estratificação, na LSF, possibilita nosso entendimento sobre cada um dos níveis da linguagem, representados por círculos de diferentes tamanhos, como a realização mais concreta ou mais abstrata (dependendo da direção seguida pela seta) do nível subsequente. Motta-Roth (2008a) afirma que a linha mais espessa demarca simbolicamente os limites entre texto e contexto. Essa linha demarca também os níveis envolvidos na *semântica do discurso*, entendida por Martin e White (2005, p. 9) como o nível do texto, que se refere aos significados além da oração.

Nesse estudo, enfocamos os princípios da LSF e, por conseguinte, de sua ferramenta de análise textual, a GSF, a fim de colhermos indícios sobre o processo de recontextualização do discurso corrente em Ciências da Linguagem no *corpus* dessa pesquisa, a fim de elucidarmos as escolhas linguísticas presentes no LD analisado.

Na seção 1.2, enfocamos o LD como um gênero de PC, com ênfase na recontextualização do discurso científico como forma de torná-lo acessível aos alunos no ensino de ILE.

1.2 O LD na prática discursiva de Popularização da Ciência

Nesta seção, discorro sobre conceitos pertinentes ao processo de PC com base em estudiosos da área. A seguir, apresento algumas contribuições sobre o LD como um gênero que recontextualiza o discurso científico, como foco em estudos do grupo GT LABLER.

1.2.1 O processo de PC

A PC pode ser inicialmente definida como um processo de recontextualização do discurso produzido no contexto científico para o contexto da mídia de massa (MOTTA-ROTH, 2009, p. 135, com base em BERNSTEIN, 1996). A recontextualização nos ajuda a entender “como o discurso de uma prática social é recontextualizado em outra” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 222). Assim, o discurso científico é recontextualizado no discurso da mídia em gêneros de PC, como artigos de jornais e de revistas, programas de TV, por exemplo, os quais oferecem à sociedade em geral acesso à informação sobre descobertas científicas recentes (CALSAMIGLIA; VAN DIJK, 2004, p. 370). Dessa forma, a mídia de massa representa um contexto mediador, intermediário, um suporte para a recontextualização.

O processo de PC é realizado a partir de três funções sociais básicas: informar, ensinar e sensibilizar (PEREIRA, 2003, p. 60-61; MEDEIROS, 2003, p. 88 *apud* PREISCHARDT, 2013, p. 5) sobre a importância do conhecimento científico.

Além do discurso da mídia como transmissor do conhecimento científico para o público externo, ou não especializado, temos os livros didáticos nas escolas e universidades, a literatura científica para jovens, as revistas, os periódicos, as enciclopédias, entre outros que também são denominados “meios de transmissão didática” (BEACCO, 2002, p. 279). Porém, caracterizar essas formas simplesmente pelas suas funções de transmissão parece inadequado, como afirma Rossi (2012, p. 50) citando Beacco et al. (2002), já que são textos para o consumo popular. Essas versões simplificadas do discurso da ciência utilizam meios linguísticos relevantes, como por exemplo, um vocabulário comum ou verbos introduzindo citações de natureza subjetiva e não científica com o intuito de atrair o leitor (Idem).

A ciência passa a circular entre os mais variados discursos populares, seja na mídia ou em outro meio (Idem). Nos deparamos com uma constante disseminação de conceitos e termos de várias áreas das ciências econômicas por meio de discursos sobre problemas sociais, meio ambiente, curas para doenças etc, entre outros assuntos de extrema importância para a qualidade de vida da população (Idem, p. 280). Essa discussão nos leva a pensar na importante função da PC como meio de circulação do conhecimento, antes atribuído a diferentes gêneros do discurso, e que agora adota uma forma intertextual (Idem). Segundo Motta-Roth (2009, p. 139 citando MOIRAND, 2003, p. 197).

Tal conscientização social crescente produz um novo discurso sobre ciência que, em vez de “explicar a ciência” explica o significado social de eventos científicos e tecnológicos recentes, os quais, efetivamente, alcançam dimensões políticas.

Motta-Roth (2009b) explica o processo de PC a partir de três aspectos centrais:

o dever dos meios de comunicação (mais e menos acadêmicos) de informar a sociedade sobre o avanço do conhecimento; a responsabilidade do mediador (seja jornalista ou autor de livros) em explicar princípios e conceitos para que a sociedade avance na transformação conjunta do conhecimento; e a necessidade da sociedade entender a relevância da pesquisa para que continue financiando a empreitada científica.

Na abordagem canônica ou culturalmente-dominante, o processo de PC está baseado nas noções de distorção e degradação do conhecimento científico (HILGARTNER, 1990). Nessa perspectiva, temos o cientista de um lado, visto como o detentor do conhecimento científico puro e genuíno e, em outro, aqueles que

popularizam, jornalistas ou outros, divulgando versões simplificadas da ciência para o público de não especialistas. Sob essa perspectiva, a visão do processo é reduzida e a autoridade e superioridade do cientista são reforçadas, uma vez que é levado em conta que é ele o detentor do conhecimento científico.

A dicotomia discutida acima é ultrapassada por uma visão contemporânea de PC, que defende a importância da PC para a sobrevivência do conhecimento científico. A simplificação ou didatização do conhecimento especializado “é importante no trabalho científico, ambos dentro do laboratório e na comunicação com os alunos, no financiamento de recursos, e na comunicação com especialistas de outras áreas” (HILGARTNER, 1990, p. 522).

Além de Hilgartner (1990), outros estudos tem mudado a visão canônica da PC (PAUL, 2004). Ainda que mudanças significativas sejam percebidas, esses estudos enfatizam os propósitos de educar, persuadir e de comunicar com o público em geral, o que vai de encontro com os pressupostos da PC (Idem, p. 33). Paul (2004) ainda firma que, embora alguns estudiosos reconheçam a comunidade científica como leitora das versões popularizadas, eles não consideram a importância do papel da PC dentro dessa comunidade. Assim, Paul (2004) se propõe a investigar o papel da PC dentro da comunidade científica e, para tanto, examina o desenvolvimento recente de sistemas dinâmicos não lineares, chamados de “teoria do caos”. O autor sugere que a PC desempenha um papel valioso na difusão de conceitos dessa teoria em meio aos limites disciplinares e dentro da ciência (Idem).

A PC, em uma primeira visão, parece permitir acesso ao conhecimento científico por parte de uma audiência não especializada, já que essa seria a função do processo de PC. Porém, parece necessário o esclarecimento de que esse conhecimento científico não é simplesmente transmitido, conforme Beacco et al. (2002, p. 283):

o discurso científico parece ter uma multiplicidade de falantes. Parte do espaço da mídia contemporânea se torna um espaço discursivo complexo, um tipo de mistura de inúmeros discursos, cujas formas e fontes enunciativas são heterogêneas. Em um lugar não especificamente visado pela popularização da ciência, formas elementares de difusão científica surgem e se misturam com o discurso político.

A partir dessa visão, podemos dizer que o LD é também um gênero que populariza a ciência, com uma alternância de vozes que abarcam diferentes

discursos. O objetivo dessa prática deveria ser o de promover o letramento científico ao didatizar o conhecimento científico, a fim de possibilitar espaço para a discussão sobre os propósitos embutidos nos textos e discursos trazidos pelos LDs.

A seguir, apresentaremos estudos do GT LABLER que focam o processo de popularização do discurso da Ciência da Linguagem em gêneros de PC para, por fim, discutirmos sobre o LD como um gênero de PC, foco deste estudo.

1.2.2 O LD como um gênero que recontextualiza o Discurso da Ciência

Alguns estudos do grupo GT LABLER são focados no processo de popularização do discurso da Ciência da Linguagem e na promoção do letramento científico em gêneros de PC. Podemos citar as discussões mais recentes de Arnt (2012) e Rossi (2012) e os trabalhos de Iniciação Científica de Preischardt (2013) e Ziegler (2013). O estudo de Arnt (2012) teve como objetivo mapear as concepções de leitura em dois LDs de ILA, a fim de investigar em que medida o gênero notícia de PC é utilizado para ensinar o letramento científico de universitários por meio do LD, sugerindo atividades didáticas com vistas à incorporação dos conceitos de linguagem como gênero, letramento crítico e letramento científico.

O estudo de Rossi (2012) teve por foco investigar como se dá o processo de popularização do discurso da Ciência da Linguagem em LDs de ILA, avaliando em que medida as concepções de linguagem como gênero, de leitura como letramento crítico e de letramento científico são recontextualizados em uma coleção de LD *Prime*, aprovada pelo PNLD de ensino de língua inglesa. Os resultados da análise de Rossi (2012) apontam uma concepção de linguagem como gênero recontextualizada nas atividades de leitura do *corpus* investigado. A autora sugere, ainda, que a abordagem de leitura interativa perpassa as concepções de letramento crítico defendidas por Cervetti, Pardales e Damico (2001), mas não abarca as atividades como um todo, uma vez que elas não proporcionam que o aluno possa expor suas opiniões em relação às informações apresentadas no texto, a fim de não apenas reproduzir a informação resgatada. Além disso, as atividades de pré-leitura ainda dão um tratamento incipiente aos aspectos da gramática visual, mas chamam a atenção para alguns aspectos visuais por meio de dicas de leitura. A promoção do letramento científico na coleção *Prime* revela-se em um estágio de desenvolvimento,

pois há uma tentativa de recontextualizar o discurso do campo da Ciência da Linguagem por meio de alguns recursos presentes nas unidades, tais como glossários e dicas de leitura (ROSSI, 2012).

Dois trabalhos de Iniciação Científica participantes do projeto guarda chuva também colaboraram para essa visão de PC. Preischardt (2012) teve como objetivo discutir o processo de recontextualização dos discursos da Ciência da Linguagem no contexto escolar. A autora examinou em que medida os conceitos de ‘linguagem’ e ‘gênero’ são recontextualizados em quatro Diretrizes Curriculares (DCs): *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN/PCNEM) (BRASIL, 1998; 2000), *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNEM) (BRASIL, 2006) e *Lições do Rio Grande* (LRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009). A fim de verificar o modo como esses conceitos são recontextualizados nas DCs, estratégias discursivas tais como definições e reelaboração foram usadas. Preischardt (2012) afirma que os resultados mostraram que o termo ‘linguagem’ é mais recorrente no corpus do que o termo gênero por definição e reelaboração. Além do mais, há mais definições do termo linguagem no PCN e PCNEM do que no OCNEM e LRG. A análise qualitativa das ocorrências de linguagem e gênero indicou, segundo a autora, que DCs recontextualizam os debates contemporâneos em Linguística Aplicada, porque a maioria das recorrências destes termos está relacionada às expressões ‘prática social’ e ‘fenômeno social’. Entretanto, não há definições claras de ambos os termos em todas as DCs, conseqüentemente, esta recontextualização do não explicitar a conceituação de linguagem e de gênero faz a transposição didática difícil para os professores de ILA.

Por fim, Ziegler (2013) examinou como o conceito de interdisciplinaridade é recontextualizado no processo de PC nos PCNs (BRASIL, 2000), OCNs (BRASIL, 2006) e LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009), os documentos oficiais – DCs. Além disso, discutiu sobre atividades de ensino em ILA considerando discurso acerca de interdisciplinaridade na literatura de LA e nas DCs. Segundo a autora, os resultados mostraram que, ao longo dos anos, o conceito tem sido considerado mais importante, como o número de ocorrências demonstra. LRG parece mais comprometida ou engajada nesta forma de trabalho. Da mesma forma, alguns lexemas indicaram que o discurso das DCs adota o conceito de interdisciplinaridade e nega a disciplinaridade.

Dentre os gêneros de PC pesquisados pelo GT LABLER, o LD de ensino de ILA em cursos livres foi escolhido para ser investigado nessa pesquisa. Buscaremos evidências de marcas linguísticas da recontextualização de discussões correntes em LA sobre leitura como letramento crítico por meio das realizações léxico-gramaticais nos enunciados das atividades selecionadas no *corpus* desse estudo.

A fim de discutirmos a respeito do gênero LD, trazemos uma contribuição de Batista e Rojo (2005):

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (p. 15).

Esse, então, seria um objetivo do LD. Porém, para que esse objetivo atinja o propósito de promover o letramento científico, como mencionado anteriormente, é necessário que o LD seja entendido como um gênero discursivo.

Todavia, há diferentes visões sobre essa afirmação. Marcuschi (2003) defende a ideia de que todo gênero tem um suporte, mas que a distinção entre os gêneros nem sempre é feita com precisão. De acordo com sua tese principal, Marcuschi (*idem*) considera o LD um suporte que engloba diferentes gêneros que mantêm suas funções e operam naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual. Bunzen (2005, p. 32) aponta em seu trabalho o que Marcuschi afirma sobre o LD: [...] “não é um gênero porque não conseguimos identificar o início e o final do texto enquanto entidade empírica” (BUNZEN citando MARCUSCHI).

Ainda, Buzen (*idem*, p. 33) diz que para Marcuschi (2003, p. 13 *apud* Bunzen), “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros”.

Minha visão, como autora dessa pesquisa, é a de que o LD é um gênero de PC que engloba outros gêneros e que, portanto, pode promover a interação em diferentes práticas sociais. Dessa forma, o ensino de ILA pode ser relevante na medida em que diferentes contextos são apresentados, desde que o aluno seja inserido em práticas situadas de uso da linguagem, capaz de interferir, criticar e, se necessário, modificar o que está posto.

No presente estudo, discutimos o LD de cursos livres de ILA. Para tanto, precisamos situar suas principais características no contexto brasileiro. As franquias de ensino de ILA têm atitude diferente dos outros institutos de línguas, que adotam

material de editoras estrangeiras, pois, desde a sua fundação por volta dos anos 60, escolheram adotar materiais didáticos desenvolvidos no Brasil. Essa foi uma das condições *sine qua non* para a existência desse modelo de curso, que, acompanhado pelo indispensável guia do professor, colaborava em padronizar o método de ensino e garantia o mesmo nível de qualidade em todas as franquias.

O objetivo central do LD, de um modo geral, foi sempre o de apresentar e ensinar o conteúdo. No entanto, a função do LD deve ser mais ampla, proporcionando não apenas a veiculação de conteúdos, mas também a possibilidade da reflexão e do pensamento crítico. Além disso, seu caráter informativo pode trazer contribuições na interação em sala de aula, como forma de também promover o acesso ao conhecimento científico. Constitui-se, assim, como um recurso pedagógico de propósitos múltiplos.

O LD de escolas regulares, seja de ensino público ou privado, em nível fundamental ou médio, assim como o de cursos livres, pode ser considerado um gênero secundário, na medida que incorpora gêneros primários como diálogos, emails, anúncios e formulários diversos, entre outros, com o objetivo de “ensinar” suas escritas e suas funcionalidades, inseridos em formas de comunicação social e culturalmente reconhecíveis. Tal analogia baseia-se na definição de Bakhtin (1992) sobre gêneros ao levar em consideração a distinção entre o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário. Segundo Bakhtin(1992, p. 281):

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

No caso do LD de cursos livres de ILA, é possível também encontrar uma gama de gêneros, dependendo da abordagem de ensino seguida. Leffa (1988, p. 211-212) esclarece a diferença entre método e abordagem:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa

atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas para a elaboração de um determinado curso.

Desse modo, os LDs de ensino de ILA são elaborados a partir de uma determinada abordagem proposta por seus elaboradores, como um gênero que engloba outros gêneros e de caráter dinâmico, capaz de influenciar e ser influenciado por seus usuários (na medida em que devem ser revisados e reeditados periodicamente). Como professora, por cinco anos, na franquia de idiomas em que o LD desta pesquisa está inserido, participando de congressos e reuniões pedagógicas promovidos pelo curso, posso afirmar que os autores elaboram e reelaboram os LDs segundo a abordagem adotada pelo sistema em que fazem parte, que serve como pressuposto teórico a ser seguido por eles. O “método” aparece como consequência da abordagem proposta, ou seja, é a maneira como essa abordagem será desenvolvida.

O perfil dos LDs, segundo Rojo (2005, p. 434) “insere-se, é claro, no campo de investigação dos letramentos “dominantes””, que, segundo a autora, envolvem agentes, tais como professores, autores de LDs e especialistas que são valorizados legal e culturalmente, particularmente com relação ao conhecimento, além de serem poderosos na proporção de poder das suas instituições de origem. Rojo (idem, p. 435) sugere uma revisão nesses chamados letramentos dominantes, com foco especial nos escolares, uma vez que sob o efeito da globalização, mudanças significativas ocorreram no mundo nas duas últimas décadas:

Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos três mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos socialmente requeridos[...]

Na seção 1.3 a seguir, apresentaremos algumas discussões correntes em Ciência da Linguagem acerca do ensino de ILA no Brasil em cursos livres, a fim de elucidar o propósito e os objetivos desses cursos, com o intuito de promover uma análise dos resultados dessa pesquisa de forma significativa dentro do contexto do LD selecionado. Para tanto, iniciamos com uma explanação de como surgiu o ensino

de ILA a fim de situarmos as concepções de linguagem subjacentes ao ensino na literatura corrente. Em seguida, na subseção 1.3.1, apresentamos as abordagens de ensino de ILA que tiveram relevância enquanto propostas pedagógicas a serem aplicadas no contexto escolar, mas que, em contrapartida, insistiram em dar ênfase a um ensino centrado na forma e nos atos de fala, em detrimento à visão de linguagem como gênero discursivo. Na subseção 1.3.2, trazemos à discussão a perspectiva sociocultural de Vygotsky, importante para situarmos o papel da aprendizagem no ensino de ILA. Por fim, na subseção 1.3.3, discutimos a pedagogia de gêneros e ensino de ILA, com ênfase na chamada escola australiana, uma “concepção que serve para explicarmos, analisarmos e compreendermos linguagem como sistema mediador da interação social” (TICKS, 2003, p. 27).

1.3 Discussões correntes em Ciência da Linguagem sobre o ensino de ILA no Brasil

Para entendermos melhor como surgiu o ensino de inglês no Brasil, recorreremos um pouco à História. No início do século XIX, Portugal, antes um forte aliado da Inglaterra, foi forçado a se posicionar contra a mesma para evitar um conflito com as tropas francesas e uma possível guerra. D. João VI, príncipe regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil, o que foi fortemente apoiado pela Inglaterra. Com esta mudança da corte portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão de estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país, que trouxe mudanças como o desenvolvimento da imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. Ofertas de empregos foram abertas para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos. Mas havia um obstáculo: nascia então a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções. De acordo com Chaves (2004, p.5), “É muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”. O ensino formal da língua inglesa no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo D. João VI, mandando criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.

Ainda no ano de 1809, D. João VI nomeia o Padre irlandês Jean Joyce professor de inglês. O início do ensino de inglês teve como finalidade a prática oral,

pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra.

Já no século XX, em 1930, uma reforma educacional foi proposta objetivando um novo enfoque ao ensino, ampliando seus objetivos da preparação do aluno para prosseguir estudos em nível universitário para a formação integral do adolescente e, no que concerne ao ensino de ILA, segundo Leffa,

[...] introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua (LEFFA, 1999, p. 5).

Ainda na década de 1930, como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, surgiram os cursos livres de inglês no Brasil. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha no seu esboço de projeto a missão de “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil...” (DIAS, 1999, p. 89).

A descrição da trajetória histórica do ensino de ILA no Brasil faz-se necessária para discorrermos sobre a retrospectiva histórica das concepções de linguagem subjacentes ao ensino de ILA. Buscamos, agora, trazer contribuições sobre as visões de língua, de linguagem e de aprendizagem que permeiam as escolhas dos envolvidos no processo de ensino de inglês como língua adicional.

1.3.1 Abordagens de ensino de ILA

O presente estudo tem como foco responder em que medida as atividades de leitura do LD selecionado recontextualizam os conceitos de linguagem como gênero, de letramento crítico, assim como ensejam concepções de aprendizagem pertinentes na área de LA. Assim, consideramos necessária a discussão de como o

ensino de ILA foi tratado nas últimas décadas, a fim de compreendermos porque e de que forma alguns LDs de cursos livres são elaborados com base em “métodos” e não em uma perspectiva de linguagem como gênero.

Na área de ensino de línguas, sabemos que muitos métodos foram criados ao longo dos anos (LEFFA, 2012, p. 393):

- **Método da Tradução e da Gramática**
- **Método Direto**
- **Método Áudio-lingual**
- **Silent Way**
- **Suggestopedia**
- **Community Language Learning**
- **Total Physical Response**
- **Abordagem Comunicativa**

Quadro 2 - Amostra de alguns métodos de ensino de línguas (adaptado de Leffa, 1988).

Segundo Leffa (2012), o Método da Tradução, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa causaram significativo impacto no ensino de línguas. O primeiro pode ser considerado o mais tradicional dos métodos utilizados no ensino de línguas desde o Renascimento que pode ser chamado também de método da gramática-tradução (TICKS, 2003). Esse método tinha como objetivo levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua-alvo ou L2, a fim de adquirir um conhecimento mais aprofundado do seu idioma, desenvolvendo inteligência, raciocínio e memória (LEFFA, 1988, p. 214). Normalmente textos simples eram selecionados a fim de explicar o emprego do léxico e das regras sintáticas; depois, textos autênticos eram trabalhados, com exercícios, basicamente, de tradução e versão. Leffa (2012) apresenta um quadro com as características desse método:

- **Memorização do léxico**
- **Ensino de regras sintáticas**
- **Dedução**
- **Tradução de textos para a língua L1**
- **Versão de textos para a L2**
- **Ênfase na língua escrita**
- **Ênfase na literatura da L2**

Quadro 3 - Adaptado de Leffa (2012, p. 395)

O autor aponta ainda que:

“traduzir”, na sua etimologia, significa conduzir de um lugar para outro, o que dá a ideia de que conhecer uma língua era trazer o significado para a L1, como se ele não pudesse existir na L2. A construção do sentido, tanto na produção de uma frase escrita ou falada como na sua compreensão durante a leitura ou a escuta, era feita indiretamente, sempre passando pela língua materna; daí também o uso da expressão “método indireto” como sinônimo de “método da tradução”. (idem)

Os períodos iniciais da aprendizagem de línguas são medidos em milênios. Assim, para o método da tradução forma dois milênios. Segundo Leffa (idem), fortes reações contrárias foram geradas ao longo da existência desse método, originando o Método Direto, cuja ênfase não era em decorar o léxico e as regras sintáticas, mas sim em expressar situações do cotidiano. “O lócus do sentido passa da L1 para a L2, com o pressuposto de que o aluno deve ser capaz de aprender a pensar na L2” (Ibidem, p. 396). O Método Direto teve muitos defensores, ao contrário do Método da Tradução.

Entretanto, podemos afirmar que o grande impacto mesmo no ensino de línguas foi a convencionalmente chamada Abordagem Comunicativa, no final dos anos 70. O objetivo deixou de enfatizar a pronúncia da L2 sem sotaque e sem nenhum “erro” gramatical para alcançar propósitos maiores, como interagir na língua-alvo de forma mais natural possível. Leffa (2012, p. 397) sintetiza:

O lócus do sentido não está nem na L1 nem na L2, mas no efeito que ele produz no interlocutor, e a L1, dependendo do contexto, pode ser livremente usada na sala de aula. Usamos a língua não apenas para relacionar a expressão ao seu conteúdo, espelhando a realidade, mas para agir sobre a realidade. A evolução que se observa do Método da Tradução para o Método Direto e daí para a Abordagem Comunicativa passa de uma ênfase

no código para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer.

Almeida Filho (2002) define o ensino comunicativo como “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno” (Id, p. 47). Dessa forma, o aprendiz utiliza a língua de acordo com os seus objetivos específicos em “ações de verdade” (Id.: *ibidem*), interagindo com outros. A linguagem, a partir da visão proposta por essa abordagem, não só assume um papel pragmático, mas também passa a ser centrada nos papéis que os aprendizes desempenham no processo de aprendizagem. Da mesma forma, a linguagem passa a ter um papel interativo, com significado relevante para o aluno. A comunicação, então, não poderia mais ser vista como simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1979), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo possa ter. Portanto, quando uma pessoa sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira é porque possui competência comunicativa (*Idem*).

Segundo Brown (2001), os contextos social e cultural ganham maior importância na Abordagem Comunicativa e o professor atua como mediador do conhecimento dos aprendizes. Ele promove situações efetivas de uso da língua, assim como encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo.

Podemos observar, dessa forma, que o ensino de ILA está ligado com o conceito de métodos e abordagens, independentemente de suas bases teóricas. Kumaradivelu (2003, p. 544) questiona tais abordagens e define método como “uma construção da marginalidade”, tendo em vista que reitera a exploração econômica e a dominação cultural. Assim, ele cunhou o termo “pós-método” a fim de explicar o que acontece com o ensino de línguas. “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69 *apud* LEFFA, 2012, p. 399).

A ideia principal do Pós-Método foi a de reverter insatisfações deixadas pelas outras abordagens de ensino de línguas. Kumaradivelu (2001, p. 537 *apud* TICKS, 2003) propõe um trabalho por um sistema tridimensional integrado por três

parâmetros: a) da particularidade, caracterizado por uma educação voltada para o contexto onde está inserida, com um entendimento das particularidades socioculturais, linguísticas e políticas; b) da praticidade, ou seja, a ruptura da divisão entre teóricos e usuários dos métodos, onde os professores desenvolveriam sua própria prática teórica e c) da possibilidade, que valorizaria a consciência sociopolítica dos participantes para ajudá-los na busca da formação de suas identidades e da transformação social.

A postura crítica na construção do processo de ensino-aprendizagem passou a ser discutida no Pós-Método, a partir de Kumaravadivelu (2006) que, com base em Freire (1983), vê a questão da pedagogia crítica como uma das direções do ensino de línguas na contemporaneidade. Da mesma forma, seria relevante acrescentar a perspectiva bakhtiniana, com ênfase na pedagogia dialógica (MATUSOV, 2009 *apud* LEFFA, 2012, p. 401), que não contraria, mas consolida e refina as propostas de Freire. Para Matusov, a pedagogia dialógica não é uma opção; a pedagogia é sempre dialógica, quer os participantes ou observadores a percebam ou não desse modo; onde não há diálogo, não há construção de sentido, que é sempre instaurado de modo imprevisível entre o locutor e o interlocutor. A aprendizagem é sempre uma surpresa tanto para o professor como para o aluno e, por isso, não pode ser planejada (*idem*):

O diálogo é impossível se um dos participantes sabe de antemão como ele termina. Na melhor das hipóteses, seria uma manipulação artificiosa de quem sabe mais em direção a uma conclusão já conhecida; na pior, uma imposição violenta do conhecimento, habilidade e atitude do professor sobre o aluno.

Assim, sobre o ensino de línguas na contemporaneidade, Leffa (*ibidem*) afirma que:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem.

Buscamos, nessa seção, trazer uma visão geral das abordagens de ensino de ILA, com o objetivo de salientar que, sendo a linguagem um sistema complexo, não é possível definir este ou aquele método ou procedimento de ensino como o único capaz de dar conta da complexidade da linguagem. Diana Larsen-Freeman (1997), ao discutir os conceitos de caos e complexidade utilizados pelas ciências exatas no estudo de sistemas dinâmicos não lineares para tratar da linguagem e de Aquisição de Segunda Língua, afirma que a linguagem também pode ser considerada um sistema dinâmico e não linear, pois atende aos seus critérios de complexidade, ou seja, é composta por subsistemas interdependentes – fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática (Idem, p. 149). Assim, qualquer interferência em um de seus subsistemas resulta em alterações nos outros. Em outras palavras, o comportamento do todo resulta na interação dos subsistemas e ao descrever cada um temos informação dos próprios subsistemas e não da linguagem como um todo (IDIBEM, p. 149).

Na próxima seção, trazemos uma discussão acerca da perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, a fim de percebermos o papel da aprendizagem no ensino de ILA.

1.3.2 Perspectiva sociocultural de Vygotsky

Vygotsky se preocupou muito com uma questão clássica na Psicologia, a qual diz respeito à influência da aprendizagem no desenvolvimento mental da criança. São inúmeros os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos que influenciam a formação do sujeito, mas que isoladamente não determinam a sua constituição. Como afirma Vygotsky (2001, p.63) "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". Sob a perspectiva de Vygotsky, desde o nascimento, o homem já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro social. No mesmo sentido, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo é participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas ele realiza trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite. Para Vygotsky (1998, p. 61):

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, as quais classificou de elementares e superiores, para explicar o objeto de estudo da sua psicologia: a consciência (LUCCI, 2006). Vygotsky trabalha com o conceito de funções mentais superiores, construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. São elas: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, solução de problemas, aprendizagem e avaliação da eficácia desses processos. Para Vygotsky (1978), essas funções aparecem duas vezes durante o desenvolvimento do indivíduo; inicialmente, em um nível social interpessoal, quando entramos em contato com algo novo, interagindo com o ambiente e as pessoas que nos rodeiam e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, ao internalizarmos o que foi apreendido/compreendido.

Vygotsky (1978) desenvolve um conceito fundamental no que diz respeito à aprendizagem: zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de grande importância para as práticas diárias de ensino, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos como um todo, importando-se, ao mesmo tempo, com o que já está internalizado e, também, com aquilo que está por vir, em processo de amadurecimento. A transferência do que nos é apresentado, do nível social para o interno, acontece dentro da ZDP.

O conceito de ZDP surge como consequência dos estudos vygotskyanos relacionados ao desenvolvimento cultural, cuja definição mais conhecida é a seguinte:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, ou em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto também se aplica à atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento de escolhas, vontades... A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e modo como elas interagem (VYGOTSKY 1978, p. 57).

Para o psicólogo russo, havia a necessidade de análise de dois modelos distintos de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real compreende aquelas funções psíquicas já dominadas pelo sujeito, que ocorrem sem a necessidade de intervenção externa. O nível de desenvolvimento potencial é representado pelas atividades feitas com a ajuda de um par mais capacitado. A pessoa realiza a tarefa proposta, porém de maneira guiada. A distância existente entre esses dois níveis de desenvolvimento é a que representa o construto da ZDP, definida classicamente da seguinte maneira:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados (idem, p. 86).

Como afirma Lucci (2006), um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica é o de mediação, ou seja, do “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1993, p. 26 *apud* LUCCI, 2006, p. 8). A linguagem constitui um sistema simbólico, que se desenvolve ao longo da história social do homem. Ela é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos (LUCCI, idem).

Para Vygotsky, a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. O ser humano a internaliza e, assim, começa a ter acesso a essas significações que servirão de base para que possam significar suas experiências. Tais significações resultantes são as que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir (idem).

Lucci (2006) destaca, sobre a teoria de Vygotsky, que as funções psicológicas superiores também apresentam uma importância fundamental no papel desempenhado pela aprendizagem. Assim, para que o indivíduo se desenvolva completamente, ele depende da aprendizagem e das interações que ocorrem em um determinado grupo social, entre seus membros. Lucci (2006, p. 9)

Nessa perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se

influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

A partir dessas afirmações, podemos dizer que os aprendizes constroem seu processo de ensino-aprendizagem no decorrer de suas vivências, não apenas manifestadas em dependência dos aspectos sociais, mas também dos históricos e culturais.

Na próxima subseção, discutiremos os aspectos pertinentes de uma pedagogia de gêneros no ensino de ILA.

1.3.3 Pedagogia de gêneros e ensino de inglês como língua adicional

Na seção 1.1, buscamos apresentar o aparato interdisciplinar que norteia este estudo: ACG. A partir dessa perspectiva apresentamos algumas concepções sobre conceitos de gêneros discursivos sob a ótica dos princípios de linguagem como gênero. Discutimos, também, na seção 1.2 a questão do LD de cursos livres de ILA como um exemplar de gênero de PC. Nesta subseção, discutiremos as implicações do trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas. Socoloski (2011) aponta que uma das contribuições dos estudos sobre gêneros discursivos para o ensino e a aprendizagem de línguas é a mudança de foco sobre a linguagem:

Há uma transição de uma visão estrutural da língua (como nas gramáticas tradicionais) para uma visão da língua como um sistema de significações que constrói as relações humanas (idem).

Como ponto de partida para discutirmos sobre uma pedagogia de gêneros no ensino de ILA, recorreremos novamente aos estudos de Vygotsky (1988) acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem na educação. Segundo Lucci (2006), o autor “pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento”. Ele partiu de quatro investigações a fim de descobrir inter-relações complexas em determinadas áreas do aprendizado escolar e determinou a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um corresponde a tudo aquilo que uma criança pode realizar sozinha; o outro a tudo o que uma criança pode realizar com o auxílio de outra pessoa. Desse modo, Vygotsky concluiu que a interação e a aprendizagem desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança,

e ainda, segundo ele, “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOSTKY, 1998 *apud* ROSSI, 2012, p. 27).

Podemos associar interação com o trabalho com gêneros discursivos, na medida em que esta associação pode permitir um melhor desenvolvimento da leitura e escrita, uma vez que possibilita a cooperação e a interação do aluno com seu colega e professor, levando-o a construir e, também, a desconstruir textos com base nas práticas sociais que um trabalho com gêneros lhe permite estar engajado.

Existem algumas correntes que buscam associar o gênero ao contexto de cultura no qual ele se insere. Uma dessas correntes é a australiana, que privilegia o Ciclo de Modelagem, Negociação e Construção Textual (MOTTA-ROTH, 2008, p. 365), proposto por Jim Martin e colegas da Escola Australiana, no qual o “ensino é pensado em termos das funções sociais a que a linguagem serve, portanto a linguagem é ensinada como texto que faz parte de um contexto” (*idem*).

Na Austrália, onde a discussão sobre o ensino de linguagem como gênero remete aos anos 70, o desenvolvimento de uma pedagogia com base em gêneros discursivos tem como foco o ensino da escrita que passou da pedagogia tradicional para a progressista (TICKS, 2003, p. 34 citando MARTIN, 1999, p. 123). O objetivo dessa pedagogia era preencher lacunas deixadas pelo ensino tradicional que não havia preparado os alunos para a escrita dos mais variados tipos de textos (*Idem*, p. 131).

O público-alvo da pedagogia baseada em gênero, na Austrália, é o de “crianças em idade escolar, novos migrantes adultos e trabalhadores que não se constituem como mão de obra especializada e cuja formação educacional é limitada” (TICKS, 2003).

A proposta australiana de ensino/aprendizagem, em princípio, foi montada no formato de experimento educacional e acabou sendo implementada em um grande número de escolas em diferentes estados australianos nas décadas de 80 e 90 principalmente (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 245). Essa proposta partindo de gêneros é representada por um ciclo de atividades, conhecido como *The Wheel* (A Roda), ilustrado na Figura 1.

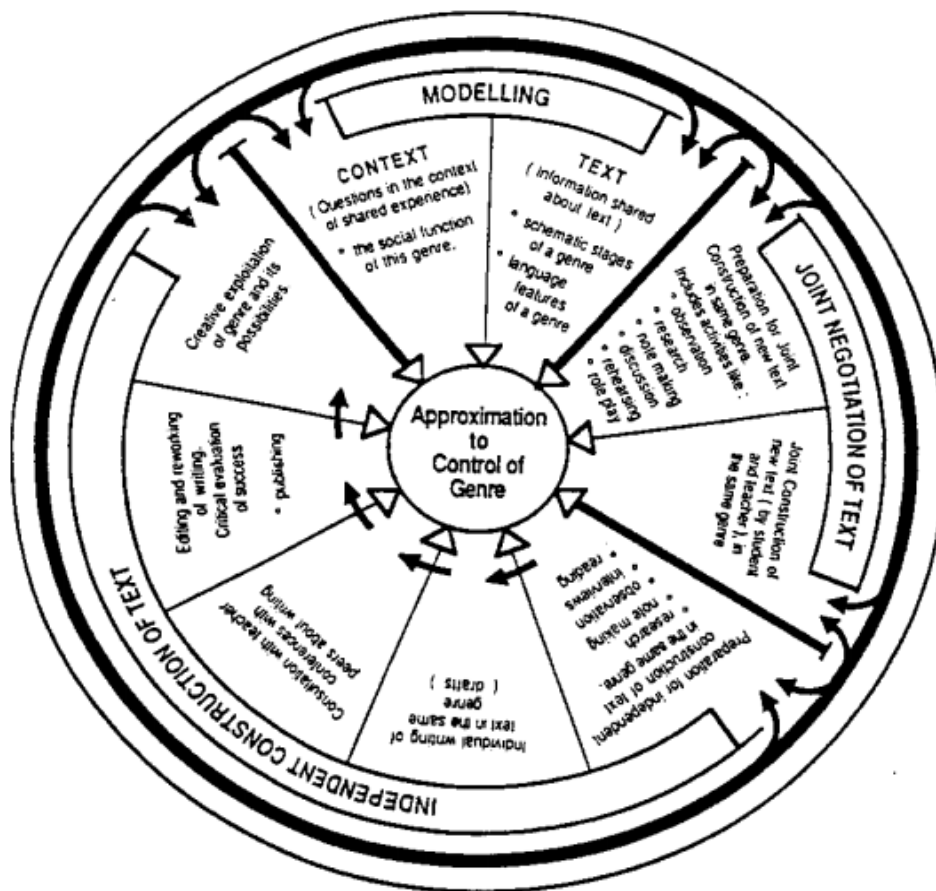


Figura 3 - *The Wheel*, ciclo de atividades - 1989 DSP Primary Curriculum Model (CALLAGAHAN AND KNAPP, 1989, p. 10 *apud* MARTIN, 1999, p. 127)

Originalmente, este ciclo foi dividido em três fases, conforme mencionado anteriormente. A primeira, a **fase de modelagem**, tem como foco a apresentação de um gênero discursivo com a discussão de sua análise, funções, estrutura e aspectos léxico-gramaticais; a segunda, **fase de negociação conjunta**, é aquela em que um segundo tipo de gênero será trabalhado por alunos e professores, construído em parceria; na terceira fase, a de **construção individual**, os alunos se preparam para escrever uma nova instância de gênero individualmente. Segundo Martin (1999, p. 127 *apud* TICKS, 2003), este ciclo não é fixo, pode haver interferência por parte dos professores na medida em que sentirem necessidade. As necessidades específicas de cada aluno também tem que ser levadas em consideração, a fim de que eles se sintam seguros para desenvolver seus próprios textos (*idem*).

Martin (1999) diz que a criatividade dos alunos depende do controle do gênero, em resposta às críticas de que o ciclo comprometeria a criatividade dos alunos. Sem o domínio dos recursos linguísticos, os alunos não podem produzir

textos de alto valor criativo, sejam eles narrativos ou pertencentes a qualquer outro gênero (Id., p. 128). Assim, foram sugeridas modificações ao modelo, com base na ideia de que ao aluno deveria ser dada uma orientação crítica. O autor aponta que o desenvolvimento dessa proposta pedagógica dialógica foi especialmente influenciado pelos estudos sobre desenvolvimento da linguagem de Vygostsky e Bruner, retomados por Halliday e Painter (Ibidem, 1999, p. 126).

A visão da escola Australiana pode ser vista como holística e transdisciplinar, como afirma Bunzen (2003)⁷:

[...] ao pesquisarem os gêneros que eram produzidos pelos alunos da escola primária, um dos problemas encontrados era justamente a pouca exploração de gêneros importantes para a aprendizagem de disciplinas como “Ciências” ou “Estudos Sociais”

Bunzen (2003) levanta uma questão sobre o posicionamento de Christie (1984). Ela propõe uma classificação e um estudo sistemático dos “gêneros curriculares”, assim chamados pela autora. Bunzen (idem) defende que os alunos precisam ter controle acerca dos gêneros escritos, como relatos, argumentações, explicações, procedimentos, etc, a fim de adquirirem os conhecimentos “novos” na escola e terem igual acesso à aprendizagem. Um ensino explícito dos gêneros permitiria aos alunos acesso às práticas que levam a uma mudança social e *empoderamento*, necessárias não só para várias áreas do currículo escolar, mas também para uma participação ativa nas práticas de letramento presentes na comunidade: escrever uma carta solicitando emprego ou tomar uma posição sobre questões ambientais e submetê-la a uma agência governamental, como defende Rothery (1996, p. 98 *apud* BUNZEN, 2003). A questão está, sob a minha visão, em como mesclar o ensino de “gêneros curriculares” fazendo essa relação entre as práticas de letramento e as disciplinas escolares.

A Figura 2 nos mostra uma visão dos estágios do ciclo de ensino de gêneros propostos pelo grupo de pesquisadores da escola Australiana sob a ótica Rothery (1996). O autor traz um recorte de cada ciclo e, ainda, esclarece que é importante ressaltar que esses estágios não representam uma fórmula que deve ser seguida de

⁷ http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html - Este artigo é uma versão ampliada da conferência “Era uma vez: os gêneros na sala de aula”, ministrada na Universidade Federal de São Carlos (SP), no dia 02 Julho de 2003. (texto informado pelo autor da citação)

uma só vez, passo a passo, mas sim estágios que precisam ser adequados a cada sala de aula, levando em conta a realidade e individualidade de cada uma. Segundo Rothery (1996), esses estágios não tem um caráter prescritivo ou normativo.



Figura 4— Estágios do ciclo de ensino de gêneros. Adaptada de Rothery (1996, p. 102 *apud* Bunzen, 2003)

O estágio da Negociação do campo é o momento em que alunos e professores negociam o conhecimento sobre um tópico que servirá de objeto da produção textual nas fases seguintes. No estágio seguinte, é a vez do professor dar ao aluno novas contribuições, introduzindo os gêneros selecionados para que os discentes possam se familiarizar e desconstruí-los.

A construção conjunta representa o momento de interação, o qual permite uma troca de experiência entre os alunos e o professor. O propósito final deste estágio é levar alunos e professores a produzirem conjuntamente um texto. Para Bunzen (*idem*), nesse estágio o papel do professor é muito importante, porque é ele, o professor, que deve guiar as discussões para que os alunos construam sentidos com base na noção de gênero.

A última fase, a Construção Independente, tem o objetivo de fazer o aluno escrever seu próprio texto. Assim, Bunzen (2003) salienta que:

[...] os trabalhos com base em gênero da chamada “Escola de Sydney” procuram refutar várias práticas e concepções de ensino de língua escrita advindas dos movimentos “Whole Language” e “Process Writing”. E enfatizam justamente um **ensino explícito** dos gêneros e suas características textuais e linguísticas, o que possibilita uma pedagogia visível e mais centrada no professor e nos objetos de ensino.

Portanto, um ensino eficaz prevê um trabalho com gêneros de forma contextualizada, situada dentro de seus contextos de cultura, situação e, também, de outros gêneros (DEVITT, 2004, p. 191). Segundo a autora, conforme as ideologias sociais e culturais nas quais estão inseridos, os gêneros podem contribuir para possibilitar uma reação nas pessoas aos efeitos ideológicos potenciais por meio da consciência crítica, ou seja, por meio da compreensão de seus propósitos retóricos e sociais para reagir ao estímulo à forma.

Na mesma linha da pedagogia de gêneros sugerida pelo currículo australiano, Devitt (2004, p. 198) propõe a pedagogia da conscientização sobre gêneros, qual seja, quando os alunos começam a entender a forma retórica do gênero e a considerar formas alternativas de servir aos seus propósitos. Isso ajuda a tornar visíveis as escolhas possíveis em um gênero. Além disso, essa conscientização possibilita o reconhecimento da ideologia subjacente às formas usadas. No ensino da conscientização sobre gêneros, Devitt (idem) sugere a integração entre forma e contexto; o uso de textos já adquiridos; e o contraste entre gêneros familiares. Dessa forma, os alunos podem descobrir os propósitos retóricos que as formas genéricas impõem. Outro importante aspecto mencionado pela autora que pode ampliar a pedagogia da conscientização é a criação de um conjunto de tópicos sobre as diferenças dos gêneros familiares como forma de entender esses gêneros.

Assim, as discussões apresentadas nessa seção nos revelam que uma proposta pedagógica com base em gêneros proporciona ao ensino de ILA a possibilidade de inserir os alunos em um contexto que leve em conta o evento discursivo no qual o aprendiz participa enquanto sujeito social, de forma crítica, em que haja uma conexão com o dialogismo. Da mesma forma, as discussões correntes em Ciência da Linguagem sobre o ensino de ILA sugerem que uma perspectiva axiológica seja acionada nos alunos, a fim de levá-los a questionar e avaliar o que está posto como proposta pedagógica. Axiologia significa a teoria do valor e todo valor ou aquilo que é valorizado pelas pessoas é uma escolha individual e subjetiva e tem a ver com a cultura onde o indivíduo está inserido. Assim, a partir dessas

discussões, buscamos um ensino em que as escolhas dos aprendizes possam ser manifestadas pelos seus próprios discursos, assim como pelos de outros sujeitos participantes das práticas sociais em que todos estejam inseridos.

A seguir, na seção 1.4, discutimos sobre o ensino de leitura em ILA, uma vez que uma das questões norteadoras desse estudo é compreender em que medida as atividades de leitura na unidade selecionada do LD para esta pesquisa recontextualizam o conceito de leitura como letramento crítico. Assim, na subseção 1.4.1, enfocamos conceitos e modelos de leitura; na subseção 1.4.2, apresentamos uma discussão, por fim, pertinente para a análise dos resultados dessa pesquisa: leitura como letramento crítico.

1.4 Ensino de leitura como letramento crítico em ILA

Na primeira parte dessa seção, exploro conceitos de leitura, assim como as etapas no processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, enfatizando a leitura como letramento crítico. Em seguida, exploro a visão sobre leitura como letramento crítico mencionada nas OCNs (BRASIL, 2006) e nas LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

1.4.1 Conceitos e modelos de leitura

De uma maneira simplista, diríamos que leitura é o que acontece quando uma pessoa olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Porém, o que é atribuir sentido a um texto? A partir de estudos na literatura corrente, podemos dizer que leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social (PINCOWSCA, 2008). Assim, a leitura é uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000 *apud* PINCOWSCA, 2008), não apenas porque é realizada por meio da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento socio-histórico que determina a linguagem e o sentido (Idem).

Segundo Brown (2001), a leitura é considerada uma das quatro habilidades que compõem a proficiência de uma segunda língua e deve ser considerada como um todo no ensino interativo de línguas (BROWN, 2001, p. 283). Ainda de acordo com Brown (2001), Kenneth Goodman trata o ensino de leitura de outra forma e encontrou abordagens diferentes para o ensino dessa habilidade. Ao analisar os modos que descrevem a interação entre o leitor e o texto, foram criados modelos de leitura a fim de explicar o que acontece quando alguém lê (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 17 *apud* ROSSI, 2012): modelo ascendente (bottom-up); modelo descendente (top-down) e modelo interativo.

O modelo ascendente (*idem*) aborda a leitura como um ato perceptivo, como um processo de decodificação. O sentido estaria totalmente dependente do texto, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair seu significado, ou seja, de capturar o sentido para, assim, poder construir o texto, num papel, portanto, passivo.

O modelo descendente, visto como um processo cognitivo, dá ênfase ao leitor, uma vez que sugere que o leitor traga uma grande quantidade de conhecimento prévio, expectativas e questões para o texto. Esse modelo teve Goodman (1998, p. 12 *apud* PINCOWSCA, 2008) como um dos seus precursores, pois, para esse autor, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor” (*Idem*).

Já o modelo interativo parte do pressuposto de que a leitura não é uma simples decodificação de itens linguísticos, mas sim um processo dinâmico de construção de sentidos, fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de co-autor, já que a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura (PINCOWSCA, 2008). Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções (CORACINI, 1995, p. 14). A autora critica a abordagem interacional, considerando-a um prolongamento da visão ascendente. O texto continua, segundo ela, sendo a autoridade porque limita os significados

fazendo com que o leitor apreenda os sentidos por ele apresentados. Como alternativa ela apresenta a concepção de leitura como processo discursivo. Nessa concepção, autor e leitor, ambos determinados sócio-historicamente e constituídos ideologicamente, são sujeitos produtores de sentido. Sentido esse que será determinado pelo momento histórico social. Nessa perspectiva, o texto seria o produto do processo discursivo, uma forma convencional. O sentido seria atribuído por um sujeito participante de uma formação discursiva, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. Segundo Coracini, “é só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é ponto de partida da construção de sentido” (Idem).

Estudos, como os que Aeberson e Field (Id., p. 15) recomendam a leitura (ANDERSON et al. 1991; DEVINE, 1988; HOSENFELD et al. 1981), têm tentado identificar as atividades mentais usadas para construir o significado de um texto. De forma resumida, apresento algumas estratégias (Figura 5), que, consciente ou inconscientemente, podem ser usadas para compreender um texto.

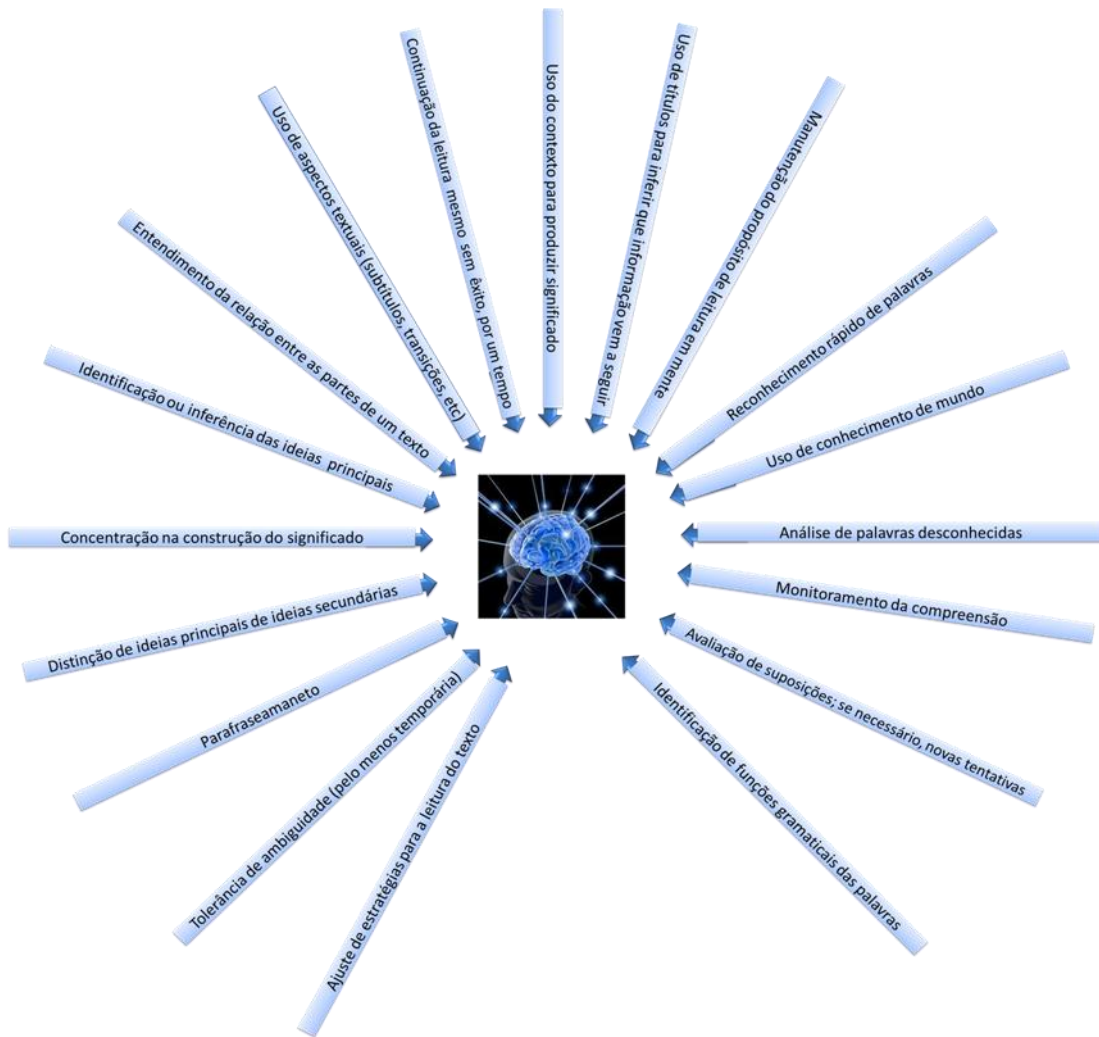


Figura 5 – Estratégias de leitura com base em Aeberson e Field (1997, p. 16)⁸

Nessa concepção, diferentes textos são compreendidos com diferentes leituras, dependendo do propósito, se externa ou internamente motivado, com variação no contexto (WALLACE, 1992, p. 62). Ao mesmo tempo em que se sabe que os significados também estão fora do texto, são mediados pelo conhecimento linguístico e esquemático que os leitores trazem para o texto (Id.). Esse conhecimento influencia diretamente no tipo de estratégia que o leitor será capaz de usar (Id., p. 92).

Em se tratando de atividades de leitura no ensino de línguas, Wallace (2003) propõe a interação entre leitor-autor a partir dos seguintes procedimentos: a) *pre-*

⁸ A imagem do ser pensante foi extraída do seguinte link: < <http://4.bp.blogspot.com/-oRJ4uLvaz1A/ULY3uzvzIHI/AAAAAAAAACo/56TXQeNnH44/s1600/mentes+pensantes+1.jpg>>. Acesso 23 jun 2013.

reading (pré-leitura), por meio de atividades que apresentam o texto; b) *reading* (leitura), atividades que acompanham o texto; e c) *postreading* (pós-leitura), atividades que sucedem o texto.

A pré-leitura é o momento de ativar o conhecimento prévio do leitor, assim como de levantar hipóteses sobre o assunto do texto a ser lido. Exercícios típicos da fase de pré-leitura envolvem: observação dos elementos não verbais do texto (i.e. ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas...); análise do título e subtítulo – observação das palavras-chaves e tentativa de inferir o significado das palavras desconhecidas aí presentes – e a elaboração de um mapa semântico a fim de diagnosticar o que os alunos já sabem sobre o assunto, incentivando-os a traçar expectativas e hipóteses sobre o texto. Esse momento ativa os esquemas mentais e, assim, facilita a interação leitor/autor. De acordo com Kleiman (2004), esquema é o conhecimento que temos guardado na memória de longo-prazo sobre assuntos e eventos típicos de nossa cultura, podendo ser modificado conforme o nosso conhecimento do mundo é alterado.

Para Aebersold e Field (1997, p. 66), há pelo menos três razões para que o professor prepare seus alunos para a leitura: 1) estabelecer um propósito para essa leitura; 2) ativar o conhecimento do aluno sobre o tópico; e 3) estabelecer expectativas realísticas sobre o que será encontrado no texto. De acordo com as autoras, um propósito para a leitura é estabelecido quando o professor considera a relação entre o conteúdo do texto e a familiaridade do aluno com o conteúdo sugerido. Outra prática considerada importante é o estímulo dado à leitura pelo professor: se é necessário ler o texto inteiro, uma ou mais vezes, ou se o mais apropriado é uma leitura rápida para buscar informações específicas ou entender sobre o que trata o texto (Idem, p. 67).

As estratégias utilizadas na pré-leitura podem levar o aluno a concentrar-se no conteúdo do texto, tendo em vista que o processo de leitura é um ato individual e, portanto, difícil, já que acontece dentro da mente de cada indivíduo. Esse processo é deslocado para a sala de aula a fim de ser monitorado, analisado, discutido e até modificado (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 95). Para aprimorar a eficiência no ato da leitura é importante tornar-se consciente sobre o que os leitores fazem quando leem. Aebersold e Field (1997, p. 95) enfatizam que se preste atenção no que acontece quando alguém lê, ou seja, quando o leitor, conscientemente, monitora e controla a leitura. Professores precisam compreender o comportamento do aluno na

leitura para que possam auxiliá-lo no uso de estratégias e habilidades disponíveis durante esse processo (Idem).

As autoras salientam que do mesmo modo que o professor pode ajudar os alunos a construir expectativas antes da leitura, com as estratégias de pré-leitura, ele também pode ajudá-los durante o processo de leitura. Ao utilizar estratégias de leitura ascendente, o aluno começa a processar a informação no nível da sentença e, enquanto checa em que medida essa informação coincide com o que ele antecipou, estará conciliando ambos os modelos, ascendente e descendente. Deste modo, nas próximas sentenças do texto, o aluno utilizará esse mesmo mecanismo até que seja capaz de formular a ideia principal (Idem, p. 96). Assim, torna-se importante que o professor trabalhe com os alunos enquanto eles leem, requisitando atividades que os façam participar ativamente no processo de leitura.

A leitura, portanto, propriamente dita, oportuniza momentos para dedução de aspectos apresentados no texto, a partir de uma primeira análise da estrutura, títulos, subtítulos, imagens, tipo de texto, autor.

A pós-leitura é o processo que sucede a leitura e pode ser caracterizada como o momento em que há discussões sobre as formas possíveis de (re)escrever o texto. É neste processo que se busca conscientizar o aprendiz sobre outras formas de reconstruir o texto, sob outro ponto de vista, uma vez que após a leitura, os alunos começam a discutir uns com os outros sobre o que compreenderam, a questionar sobre algumas partes que não entenderam e a expressar opiniões sobre as partes mais surpreendentes do texto (Idem, p. 116).

A partir da pressuposição de que a maioria das pessoas não costuma ler criticamente os textos em LE, ou seja, ler nas entrelinhas, Wallace (1992) sugere que esse tipo de procedimento seja mais explorado pelo professor. Para isso, segundo a autora, a leitura deve ser vista como um processo de interação entre texto e leitor, devendo este assumir um papel ativo diante do texto, evitando a mera aquisição de informações. O leitor deve impor-se e desafiar “o que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado” (WALLACE, 1992, p.60).

Buscamos, portanto, a partir dessas discussões, definir quais pressupostos sobre leitura serão adotados em nossa análise. Entendemos que os três momentos de leitura, propostos por Wallace (2003), possibilitam um trabalho em sala de aula

efetivo, que permite ao aluno a interação com a linguagem em uso, o que vem ao encontro de uma visão de leitura como letramento crítico, como veremos a seguir.

1.4.2 Leitura como letramento crítico

No início da seção 1.4, exploramos alguns conceitos de leitura, assim como os modelos e os procedimentos propostos por Wallace (2003) em atividades de leitura. A seguir, discutiremos o conceito de leitura como letramento crítico, a partir da visão de Cervetti, Pardales e Damico (2001), em contrapartida com alguns conceitos de leitura crítica.

Segundo Wallace (1992), como visto na subseção anterior, a interação entre o leitor e o autor é necessária para que a leitura aconteça de maneira crítica, o que se faz necessário o auxílio do professor para com os alunos, na tentativa de que esses identifiquem o conteúdo ideológico presente no texto e não sejam conduzidos a uma “consciência do conteúdo ideológico simplesmente porque este é frequentemente apresentado como óbvio” (p. 61). Isso é extremamente necessário porque, segundo a autora, os alunos são carentes de força crítica para tentar resistir aos ataques da mídia, e não cabe ao professor colaborar para que eles tenham uma postura de reverência diante de textos.

Wallace (1992) aponta que, para se concretizar um processo de leitura de natureza crítica, é necessário oportunizar aos aprendizes práticas de reconstrução dos discursos no texto, o que implica um olhar crítico sobre como indivíduos de diferentes classes sociais são apresentados nos diferentes tipos de textos.

As concepções de leitura crítica numa tradição humanista-liberal se baseiam em premissas sobre o conhecimento, a realidade, a autoria, o discurso, e as metas para a educação. A leitura na tradição humanista-liberal é uma atividade que pode ajudar uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção do autor, e decifrar se a informação é válida ou merece ceticismo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 8). De acordo com os autores, leitura crítica reside no entendimento de que a interpretação de um texto envolve localizar a intenção do autor. A premissa filosófica é a de que a interpretação correta pode ser distinguida da incorreta, a verdade pode ser distinguida da ficção, e os textos são incutidos de intenção do autor ou do significado que pode e deveria ser a base para o

entendimento (idem). Cervetti, Pardales e Damico (ibidem) apontam um exemplo de instrução de leitura crítica humanista-liberal, proposta por Flamond (1962), no qual o autor delinea um conjunto de perguntas norteadoras que os alunos de várias idades podem usar para criticar a forma e função das propagandas de jornal. Estes incluem perguntar o seguinte: 1) a quem a propaganda é direcionada? 2) para qual necessidade ou desejo ela apela (saúde, popularidade, conforto, segurança, etc.)?; 3) que alegações não estão evidenciadas?; 4) que mecanismos de chamar a atenção são usados?; 5) como o custo real é distinguido ou minimizado?; 6) por que os testemunhos são usados?; 7) que palavras ou ideias são usadas para criar uma impressão específica?

Essas perguntas encorajam os alunos a investigar os motivos do autor, e elas constituem uma crítica desses motivos. Elas enfatizam questões de interpretação válida (a propaganda vem com apoio forte na forma de argumento e evidência?) e fiabilidade (as afirmações são seguras e confiáveis?) – ambas as preocupações centrais das abordagens humanista-liberais. Embora esses alunos comecem a examinar o motivo pelo qual os autores e ilustradores escolhem certas representações do mundo, elas não os engajam explicitamente em crítica social (ibidem).

Por outro lado, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9) trazem uma perspectiva diferente no processo de leitura; a de letramento crítico. O letramento crítico envolve uma postura fundamentalmente diferente para a leitura. Em essência, os alunos de letramento crítico abordam o fazer sentido do texto como um processo de construção, não de exegese (interpretação); alguém imbuí o texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e é um meio de transformação social. Os professores de letramento crítico investigam as questões de representação. Eles fazem as seguintes perguntas: 1) Quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura específica em um tempo específico? 2) Como os leitores vêm a ser cúmplices com as ideologias persuasivas dos textos? 3) De quem são os interesses servidos por tais representações e tais leituras? 4) E, quando tais textos e leituras são inequívocos em seus efeitos, como eles poderiam ser construídos diferentemente?

Uma segunda influência no letramento crítico é o trabalho de Paulo Freire (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 15). O autor, como os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, incomodava-se com a exploração econômica que ele testemunhou no Brasil, seu país de origem. Também como os teóricos críticos sociais, Freire viu a linguagem e o letramento como mecanismos-chave para a reconstrução social. O objetivo pedagógico de uma educação crítica foi para Freire (e permanece para muitos teóricos críticos) o desenvolvimento da consciência crítica. Nessa, os alunos leem textos (e o mundo) criticamente, e eles se movem para além das leituras críticas de textos para se tornarem atores contra situações opressivas. É uma premissa do letramento crítico que “para se tornar ainda mais criticamente consciente de seu mundo, alguém tem que levar o maior controle criativo desse mundo” (CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001 citando HALL, 1998, p. 186). Por meio da consciência crítica, os alunos deveriam vir a reconhecer o mundo e a se sentir dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas por meio de seus próprios processos de fazer sentido e por meio de suas ações no mundo.

Segundo os autores, mais recentemente, o letramento crítico tem sido influenciado pelo pós-estruturalismo, particularmente sua crença é que os textos não possuem qualquer significado dentro e fora deles; que os significados emergem somente da relação com outros significados e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos.

O letramento crítico, assim, envolve um entendimento da maneira como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação das realidades nos textos. Isto quer dizer, ajudar os alunos a se tornarem criticamente letrados tem a ver, em parte, com “capacitá-los a detectar e lidar com a dimensão inerentemente ideológica” da linguagem e do letramento (CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001 citando LANKSHEAR, 1997, p. 46). Portanto, enquanto que a palavra *letramento* para muitas pessoas significa um pouco mais que a habilidade de decodificar e codificar a linguagem oral simbolicamente ou buscar o significado do autor em um texto, pedagogos críticos se preocupam com questões tais como “Ler e escrever o que? Como? Sob que condições? Para que propósito(s)?” (CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001 citando KELLY, 1995, p. 99). Os alunos do letramento crítico são geralmente encorajados a tomar uma atitude crítica em relação aos textos, perguntando que visão do mundo eles avançam e se essas visões deveriam ser

aceitas (CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001 citando SCHOLLES, 1995). Ao fazer isso, os aprendizes começam a refletir criticamente na natureza do letramento e dos letramentos como práticas sociais. Ao reconhecerem que esses textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles têm uma oportunidade maior de tomar uma posição mais poderosa com respeito a esses textos – rejeitá-los ou reconstruí-los de maneiras mais consistentes com suas próprias experiências no mundo.

Apresentamos no Quadro 4 as principais diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001) :

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio; Os fatos apontam para a realidade; Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro, baseia-se em regras discursivas de cada comunidade; assim, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida; serve como referências para a interpretação	Não há conhecimento definitivo sobre a realidade, uma vez que não pode ser capturada pela linguagem; A verdade deve ser compreendida em um contexto localizado e não definida numa relação de correspondência com a realidade
Autoria	Detectar as intenções do autor – com base nos níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Quadro 4 – Contraste entre leitura crítica e letramento crítico. Adaptado de Cervetti, Pardales e Damico, 2001

Assim, podemos dizer que uma das principais diferenças entre leitura crítica e letramento crítico é que o segundo concebe leitura como prática social crítica que

faz uso do texto como um meio de construção e reconstrução de significados (LUKE e FREEBODY, 1997). Associamos essa perspectiva às práticas pedagógicas no ensino de ILA, em que o LD produzido pela instituição parece conter elementos acidentais ou aleatórios ao letramento educacional. No entanto, o conteúdo contido no LD pode servir como elemento chave em que discursos culturais, ideologias políticas e interesses econômicos são transmitidos, transformados, e também contestados, permitindo ao aluno a construção e reconstrução de significados (MARREIRO, 2011, p. 103)

O ensino de leitura sob a perspectiva do letramento crítico deve vir seguido do ensino de modos culturais de observar, descrever e explicar. Espera-se que o leitor crítico, diante dessa perspectiva, compreenda discursos, ideologias, valores, representações textuais, posicionando-se diante dos textos, ampliando suas visões de mundo, e compreendendo que a leitura está relacionada com distribuição de conhecimento e poder dentro de uma sociedade (Idem, p. 104). A autora, ainda, acrescenta que (Ibidem):

Dessa maneira, os estudos de letramento crítico procuram possibilitar ao leitor reconhecer que os textos são representações da realidade e que essas representações são construídas socialmente. Uma vez reconhecido isso, tais leitores possuem uma maior oportunidade de tomar uma posição forte em relação a determinado texto, a rejeitá-lo se preciso for, reconstruí-lo de forma que se tornem mais consistentes com suas próprias experiências com o mundo.

Portanto, a partir dessa perspectiva proposta por Cervetti et al, apresentaremos, no Capítulo de Resultados e Discussões, uma de nossas questões de pesquisa, qual seja: de que forma a leitura no LD selecionado para esse estudo é abordada: leitura crítica ou leitura como letramento crítico?

Antes de responder a essa pergunta, apresentamos o Capítulo de Metodologia, a fim de descrevermos os procedimentos seguidos para a realização dessa pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos e o percurso metodológico realizados para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, este capítulo está dividido em três seções: na primeira, a seção 2.1, descrevo o universo de análise desta pesquisa; em seguida, na seção 2.2, apresento os critérios para a seleção do *corpus* e sua composição; na seção 2.3, por fim, discuto os procedimentos e categorias de análise e interpretação dos dados.

2.1 Universo de análise

O universo de análise deste estudo é composto por um conjunto de LDs de um curso livre privado de ILA, na cidade de Santa Maria-RS. Esse curso organiza seu currículo da seguinte forma: dois anos de estudo para o *nível básico* de ensino; dois anos para o *nível intermediário*; e dois anos para o *nível avançado* de ensino. Ao término desse período, é possível que os alunos estudem mais um ano em um nível chamado de *pós-avançado*. Em cada um dos níveis de ensino do livro *House* são trabalhados quatro conjuntos de LDs. Cada conjunto é composto por um livro texto, usado em sala de aula e um livro de exercícios, usado como tarefa de casa.

Em um contexto geral, a escolha do curso livre de ILA a ser investigado nesse estudo aconteceu a partir dos seguintes critérios:

- A autora dessa pesquisa trabalhou como professora de ILA nesse curso; dessa forma, a prática com o LD resultou na necessidade de uma investigação pertinente capaz de instigar a prática docente;
- A partir do conhecimento do LD do curso, percebemos no curso *House* uma tentativa em coadunar-se com perspectivas pedagógicas correntes na elaboração de suas atividades, as quais ensejam as concepções de aprendizagem e de linguagem na literatura, na área de Ciência da Linguagem.

- Acesso facilitado ao material.

Assim, selecionamos o LD do curso *House*, uma vez que encontramos neste curso os critérios acima.

2.2 Corpus

Primeiramente, havíamos selecionado como *corpus* deste estudo a primeira unidade do nível intermediário do livro texto do curso *House*, por ser o livro mais utilizado pelos alunos. Entretanto, as atividades encontradas nessa unidade exploram gêneros discursivos orais. Como nosso foco é analisar em que medida o discurso corrente da Ciência da Linguagem está recontextualizado no LD, optamos por analisar o livro de tarefa de casa, que contem atividades de leitura e escrita, onde são explorados gêneros discursivos escritos, pertinentes em nossa investigação.

O LD selecionado para esse estudo pertence a uma série de livros que são divididos por níveis de ensino. Esses níveis são chamados de básico, intermediário e avançado. Cada um desses níveis é trabalhado em quatro semestres letivos, de modo que são usados quatro LDs em cada um deles. Os níveis são divididos considerando a gramática e atos de fala isolados, com estruturas linguísticas mais simples até as mais complexas. Ao iniciar o curso, por exemplo, um aluno que não possui nenhuma formação em ILA, entra no nível básico, o qual é responsável por apresentar as primeiras noções básicas da língua inglesa; ex.: apresentação pessoal, cumprimentos, uso dos tempos verbais presente, passado e futuro, entre outras estruturas linguísticas consideradas apropriadas para alunos que estão iniciando seus estudos em ILA. Depois de dois anos, os alunos entram no nível intermediário, no qual há atividades orais, de leitura e de escrita em diferentes gêneros apresentados nos LDs, ex: artigos de revistas, emails, carta pessoal, perfil de sites de relacionamentos, etc.

O LD selecionado para este estudo é justamente o primeiro livro da série pertencente ao nível intermediário. O objetivo principal dessa série é integrar vários recursos e dispositivos tecnológicos a fim de propiciar um processo de aprendizagem mais prazeroso e efetivo. O tempo dos alunos em sala de aula é

usado, principalmente, para a “prática oral”, além do tempo destinado ao trabalho individual, por meio de atividades no portal online do curso. Além disso, há as atividades escritas no livro de tarefas de casa, responsáveis por reforçar e expandir as práticas da sala de aula⁹. Tais atividades são as que formam o *corpus* desse estudo. A Figura 6 mostra o LD selecionado; as Figuras 7 e 8 trazem o quadro das unidades com seus conteúdos e descrição das unidades presentes no livro:

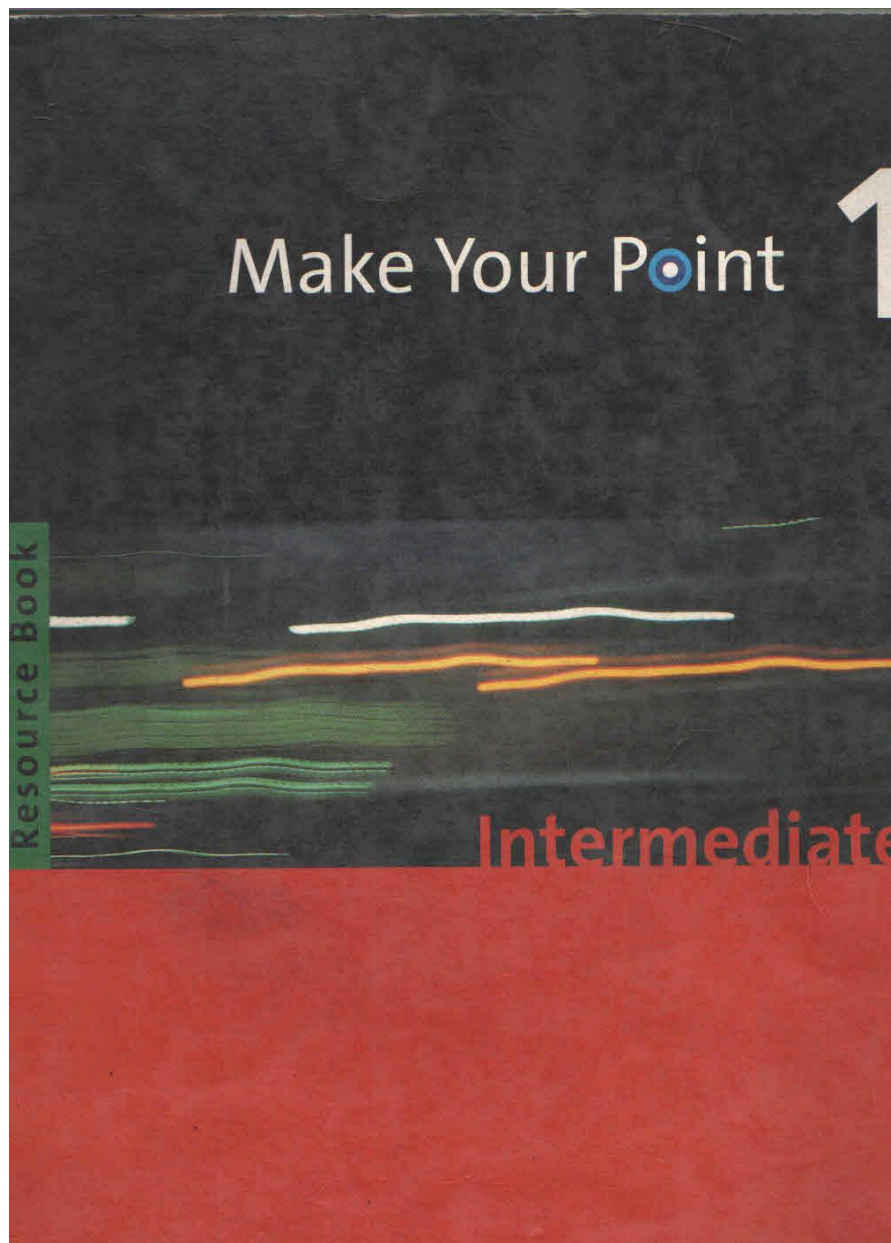


Figura 6 – Livro de atividades para tarefa de casa do curso *House*.

⁹ Essas informações foram retiradas do “Teacher’s Guide” (guia do professor, doravante TG) do curso *House* – tais informações são dadas em inglês, portanto as traduções são minhas.






Table of Contents		
	LANGUAGE IN CONTEXT	COMMUNICATIVE GOALS
 <p>Unit 1</p> <p>Relationships</p>	<p>Oral text: Interview with a specialist in interpersonal communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Report survey findings • Express opinions • Agree and disagree politely
 <p>Unit 2</p> <p>Pets and Animals</p>	<p>Oral text: Conversation between mother and daughter related to elderly people living alone</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Express hypotheses • Raise objections • Offer suggestions • Ask for information
 <p>Unit 3</p> <p>Worries and Hopes</p>	<p>Written text: Article reporting study findings on drug use</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Draw conclusions from survey findings • Ask for and provide information • Make comparisons and suggestions • Provide reasons • Express wishes • Raise objections
 <p>Unit 4</p> <p>The Importance of Appearance</p>	<p>Oral text: Conversation between two friends about fitness and cosmetic surgery</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Say that something applies to you (or not) • Report survey findings • Talk about situations that started in the past and are still going on • Talk about things that someone else does for us
 <p>Unit 5</p> <p>Media in Our Lives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Written text 1: Statistics on TV Viewing • Oral text: Conversation between friends about a reality show • Written text 2: Statements and article on consumerism 	<ul style="list-style-type: none"> • Report what people say • Provide information about what has been done to people and things

Figura 7 – Página de abertura do LD do curso House com a descrição de cada unidade presente no livro.

LANGUAGE WORK	LEXICAL FIELDS	MAKE YOUR POINT
<p>Practice of verbs and verb forms followed by <i>to</i> or by <i>-ing</i></p> <p>Practice of language used to say that you feel (or don't feel) the same way about something</p>	<ul style="list-style-type: none"> Words and expressions related to dating and friendship Adjectives describing people's reactions to pick-up lines 	<p>Discussion topics</p> <ul style="list-style-type: none"> Rules of dating <i>Do's</i> and <i>don't's</i> for people going on a first date Internet dating Pick-up lines Gay people's rights concerning child custody Friendship among people from opposite sexes Lending and borrowing money
<p>Practice of language used to talk about hypothetical situations and offer suggestions (<i>if</i>-clauses)</p> <p>raise objections and ask for information (<i>embedded questions</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Chinese Horoscope signs: animals and their characteristics Adjectives that express opinions related to attitudes towards pets Review: kinds of music, movies, animals, colors, sitcom characters and objects 	<p>Discussion topics</p> <ul style="list-style-type: none"> Advantages and disadvantages of having a pet Attitudes towards pets Animal abuse
<p>Practice of language used to make comparisons</p> <p>talk about events that took place before others (<i>past perfect</i>)</p> <p>talk about past habits (<i>used to</i>)</p> <p>express wishes (<i>I wish I... + simple past</i>)</p>	<p>Words, verbs and phrases related to AIDS, teen pregnancy, illicit drugs, cigarette smoking and alcohol drinking</p>	<p>Discussion topics</p> <ul style="list-style-type: none"> Drug use (the effectiveness of drug laws and anti-drug messages) Smoking, drinking, AIDS, teen pregnancy and actions to be taken as possible solutions
<p>Practice of language used to say that something applies to you (or not)</p> <p>talk about situations that started in the past and are still going on (<i>present perfect progressive</i>)</p> <p>talk about things someone else does for us (<i>causative form</i>)</p>	<p>Words, verbs and expressions related to appearance, fitness, fashion and cosmetic surgery</p>	<p>Discussion topics</p> <ul style="list-style-type: none"> Fashion Appearance: its meaning in today's society Health or obsession with the body?
<p>Practice of language used to report what people say (<i>reported speech</i>)</p> <p>provide information about what is done to people and things (<i>passive voice</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Words and expressions related to advertising, reality shows and the media in general Review: kinds of TV programs 	<p>Discussion topics</p> <ul style="list-style-type: none"> Pester power Advertising and its influence on children Spoof ads Reality shows

Figura 8 – Página seguinte da descrição das unidades presentes no LD selecionado do curso *House*.

O curso *House* completo, então, é formado por três “níveis”, como mencionado anteriormente, além do complemento do nível pós-avançado, uma espécie de especialização para os alunos que terminam seus estudos em ILA. Cada nível possui uma série de quatro conjuntos de LDs e oferece 35 horas de aula presencial, além de requerer no mínimo mais 15 horas de trabalho individual e pela Internet. Cada conjunto compreende três documentos: um livro do aluno (usado em sala de aula), um caderno de tarefas de casa e uma licença para o portal online do curso. O LD selecionado para o presente estudo é o caderno de tarefas do primeiro conjunto do nível intermediário e consiste de cinco unidades; em cada unidade há entre três e cinco seções. Os nomes das unidades e suas seções são apresentados no Quadro 7, com destaque para a unidade 1, em negrito, objeto desta análise:

	Unidades	Relationships	Pets and Animals	Worries and Hopes	The Importance of Appearance	Media in our Lives
Warm Up	Language in Context	X				
Seção 1	Language Practice		X		X	X
	Language Practice 1			X		
	Language Practice 2			X		
Seção 2	Between the Lines		X	X	X	X
	Between the Lines 1	X				
	Between the Lines 2	X				
Seção 3	In Your Words		X	X	X	X
	In Your Words 1	X				
	In Your Words 2	X				

Quadro 5 – Todas as unidades e seções do LD de tarefas de casa do nível intermediário

A seguir, descrevo cada uma das seções, conforme as informações contidas no TG¹⁰:

- 1) Language Practice¹¹ - atividades que reforçam, expandem e oferecem oportunidades para a prática escrita da linguagem trabalhada oralmente em sala de aula.
- 2) Between the Lines – atividades de leitura, rigorosamente ligadas ao trabalho realizado no livro do aluno por meio do tema da unidade, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de leitura e pensamento crítico, assim como de prática com a escrita.
- 3) In Your Words – atividades que oferecem a prática das habilidades de escrita, integradas com textos para leitura e escrita, cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência e a familiaridade com os vários tipos de gêneros discursivos.

O *corpus* de análise desta pesquisa é formado por cinco unidades selecionadas do livro de entrada no nível intermediário (Quadro 5) conforme mostra o Quadro 5:

Nível Intermediário	
Unidade 1	“Relationships”
Unidade 2	“ Pets and Animals”
Unidade 3	“ Worries and Hopes”
Unidade 4	“ The Importance of Appearance”
Unidade 5	“Media in our Lives”

Quadro 6 – Unidades didáticas que compõe o *corpus*

As etapas de coleta do *corpus* foram:

- a) Levantamento das atividades propostas em cada seção;
- b) Seleção das unidades a serem analisadas, assim como das seções que discutiremos em cada uma delas (Quadro 6).
- c) Análise das seções.

¹⁰ As traduções dos conteúdos de cada seção são minhas.

¹¹ Na primeira unidade, o nome dessa seção é “Language in Context”.

Com o intuito de eleger quais seções fariam parte da análise, o critério utilizado partiu, em primeiro lugar, de minha prática como professora no curso *House*. No período em que trabalhei com esse LD, percebi que havia seções que procuravam primeiro contextualizar a situação proposta, para então propor as atividades de leitura e escrita aos alunos. Essa dinâmica acontece no curso *House*, já que sua abordagem é fundamentada no método comunicativo, que é caracterizado por “uma maior ênfase na produção de significados do que de formas do sistema gramatical” (ALMEIDA FILHO, 2002, P.37). As seções selecionadas para a análise nessa pesquisa estão presentes na unidade 1, chamada de “*Relationships*” (Quadro 5), apresentadas no Quadro 6:

Seção	Atividade
Language in Context	Task 1
Between the Lines 1 e 2	Task 1, 2, 3 e 4
In your Words 1 e 2	Task 1

Quadro 7 – Seções selecionadas para análise

A primeira seção “Language in Context” está na página 2 do LD de tarefas de casa (Figura 9)¹²; as seções “Between the Lines 1 e 2” estão nas páginas 3 e 4 do LD (Figura 10), a seguir, nas páginas 8, 9, 10 e 11 (Figuras 10, 11, 13, 14, 15 e 16)

A seguir, apresentamos os procedimentos e categorias de análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

2.3 Procedimentos e categorias de análise e interpretação dos dados

Os passos para a análise dos dados serão conforme descrito abaixo:

- leitura das seções *Language in Context*, *Between the Lines 1* e *In your Words* selecionadas a partir dos critérios estabelecidos para a análise;
- identificação e descrição dos enunciados dos exercícios do livro de tarefa de casa;
- identificação e descrição, com auxílio da ACG, das atividades que propõem uma visão de linguagem como gênero;

¹² As Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 serão apresentadas no Capítulo 3 desse estudo.

As categorias para analisar as atividades das seções de leitura e escrita partem de perguntas formuladas com base nos conceitos de 1) linguagem como gênero; 2) leitura como letramento crítico;

Partindo da perspectiva de linguagem como gênero, tomamos gênero discursivo como uma prática social. Entendemos por contexto as identidades e as relações sociais, ao passo que texto é o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do discurso. Em uma visão de gênero discursivo como prática social e como sistema de atividades, podemos afirmar que é por meio dos gêneros que o contexto e o texto são interconectados (ROSSI, 2012, p. 73). A fim de investigar em que medida há atividades sobre o contexto no LD de tarefa de casa analisado, parto de algumas perguntas, conforme Motta-Roth (2008, p. 255):

- 1) É possível situar onde, quando e por quem o texto foi escrito? De onde o texto foi extraído?
- 2) É possível identificar o objetivo comunicativo do texto? É possível nomear o gênero do texto? Que elementos ajudam na identificação?
- 3) Quem interage por meio do texto nesse gênero? Quem serão os prováveis leitores? Por quê?
- 4) Qual é o provável campo semântico recoberto pelo texto? Sobre que tema tratará o texto?

Além da investigação acerca da recontextualização das concepções de linguagem como gênero, buscamos nesse estudo investigar em que medida as atividades que compõe o *corpus* dessa pesquisa ensejam o conceito de leitura como letramento crítico. Primeiramente, discuto em que medida as três etapas da leitura estão interconectadas no LD: pré-leitura, leitura e pós-leitura (WALLACE, 1996), a fim de investigar em que medida as atividades sinalizam uma visão de leitura crítica ou de letramento crítico, conforme discutido no Capítulo de Revisão da Literatura. Para tanto, faz-se necessário identificar, antes de tudo, em que medida encontramos esses três momentos da leitura nas atividades a partir dos conceitos de 1) *pré-leitura* como aquelas que procuram ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao texto por meio de perguntas sobre o texto verbal e não verbal; a identificação da organização da página ou tela, o tipo de letra, figuras, tabelas, gráficos e relações existentes entre essas informações e o conteúdo do texto (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 251); 2) *leitura* são as atividades que demandam, primeiramente, uma leitura

superficial do texto (*skimming*) (Idem), seguida de uma leitura profunda em busca por informações específicas referentes ao conteúdo do texto (*scanning*) (ARNT, 2012 com base em Nuttal, 1982, p. 34); 3) *pós-leitura* são as atividades identificadas como aquelas que visam estimular o aluno a revisar, avaliar e discutir as informações do texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 116) relacionando-as com suas práticas.

O reconhecimento das três etapas da leitura serve como alicerce para reconhecermos em que medida as atividades ensejam a leitura como letramento crítico. Com base nessa concepção, o texto é compreendido no contexto das relações sociais, históricas, de poder e não como um produto ou intenção do autor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Assim, acredito ser necessário discutir em que medida o discurso presente nas atividades permite aos alunos uma participação ativa, em que seus questionamentos e opiniões são considerados e, portanto, pertinentes no desenvolvimento dos exercícios propostos. Essa discussão será feita a partir, principalmente, de dois pontos importantes: (1) o papel ativo do leitor que é construtor de significado, implicado em seu próprio contexto histórico-social, (2) o fato do letramento crítico poder ser colocado em prática, não apenas com salas de ensino universitário, mas para qualquer tipo de leitor, até mesmo nos níveis mais elementares (LUKE, 1994).

A seguir apresento os resultados da análise com base nos questionamentos propostos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresento os resultados da análise qualitativa dos enunciados das atividades do caderno de tarefa de casa no LD do curso *House*. Para alcançar o objetivo de analisar o modo como o LD do curso *House* recontextualiza o discurso corrente no campo da Ciência da Linguagem sobre letramento, partimos das seguintes perguntas: Em que medida as atividades de leitura na unidade selecionada do LD para este estudo recontextualizam conceitos de linguagem como gênero, mobilizando o contexto e perspectivas de dialogismo e intertextualidade nas atividades?; Em que medida as atividades de leitura do LD estão alinhadas com o conceito de leitura como letramento crítico?; e Em que medida as atividades de leitura do LD ensejam concepções de aprendizagem pertinentes à literatura corrente sobre ensino de ILA?

O capítulo está dividido, portanto, em duas seções: primeiro, na seção 3.1, complemento a descrição do LD apresentada no Capítulo anterior, enfocando o TG. Na sequência, apresento a seção 3.2, onde exploro as atividades analisadas, em duas subseções: 1) na subseção 3.2.1 apresento o conceito de linguagem e aprendizagem que parece se projetar nos dados do *corpus*; esta subseção está dividida em: 1a) 3.2.1.1 O Contexto e a perspectiva de gênero discursivo mobilizados nas atividades; e 1b) 3.2.1.2 As perspectivas de dialogismo e intertextualidade convocadas nas atividades; e 2) a subseção 3.2.2 diz respeito à concepção de leitura que transparece no discurso do LD do curso *House*.

Em síntese, encontramos os seguintes resultados que apontam em que medida o discurso da Ciência da Linguagem é recontextualizado no LD selecionado:

- 1) A concepção de linguagem adotada pelo LD é, em parte, condizente com abordagem interdisciplinar sobre o conceito de gênero discursivo abarcado pela Sociorretórica, Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso. Porém, as atividades nos revelam que os aspectos tanto textuais quanto contextuais são timidamente explorados. A maioria das atividades não explora o objetivo comunicativo do gênero. Por outro lado, percebemos o acionamento de uma perspectiva axiológica em alguns exemplos apresentados, os quais convocam o aluno a questionar e avaliar práticas em que estão inseridos.

- 2) As atividades proporcionam meios para que haja interação dos alunos com seus colegas e professor. O caráter dialógico está presente na medida em que o aluno é repetidamente convidado a expressar sua opinião, discutir com outros participantes e avaliar as práticas apresentadas. Por outro lado, as relações intertextuais não aparecem evidenciadas nas atividades, uma vez que não encontramos outras vozes nas atividades além da voz autoral. As marcas de intertextualidade aparecem mobilizadas de forma implícita.
- 3) A concepção de leitura adotada pela coleção perpassa os pressupostos da leitura como letramento crítico, mas não de forma que evidencie o objetivo das atividades de possibilitar ao aluno o questionamento sobre a visão do autor, por exemplo. Percebemos que algumas, principalmente as de leitura propriamente dita, não proporcionam uma abertura para outras vozes e outros discursos, com a possibilidade final de reconstrução do texto apresentado. Nas atividades analisadas, notamos que a perspectiva do letramento crítico é mobilizada mais especificamente na pós-leitura, em que há evidências que oportunizam ao aluno expressar opiniões, discutir, avaliar as relações e as práticas na qual a situação proposta está inserida de modo interativo com seus colegas e professor.

3.1 LD do curso *House*

No TG do curso *House*, encontramos os princípios que norteiam a elaboração das atividades que constam no LD: “Esse livro levanta questões controversas e encoraja professores e alunos a se engajarem em animadas discussões e debates . Desejamos que os alunos reflitam sobre os vários lados dessas questões ao mesmo tempo que consigam expressar suas próprias percepções e opiniões na língua alvo. Não queremos que os alunos pensem como seus professores – queremos que eles sejam livres para serem eles mesmos, para pensarem por eles mesmos e desenvolverem uma visão crítica sobre o que está ao seu redor. Todos os textos de

leitura e de compreensão auditiva, bem como as atividades de linguagem incluídas de linguagem têm esse objetivo”.¹³

O TG apresenta um prefácio contendo alguns conceitos e informações que norteiam os princípios que o professor deve seguir (Figura 9).

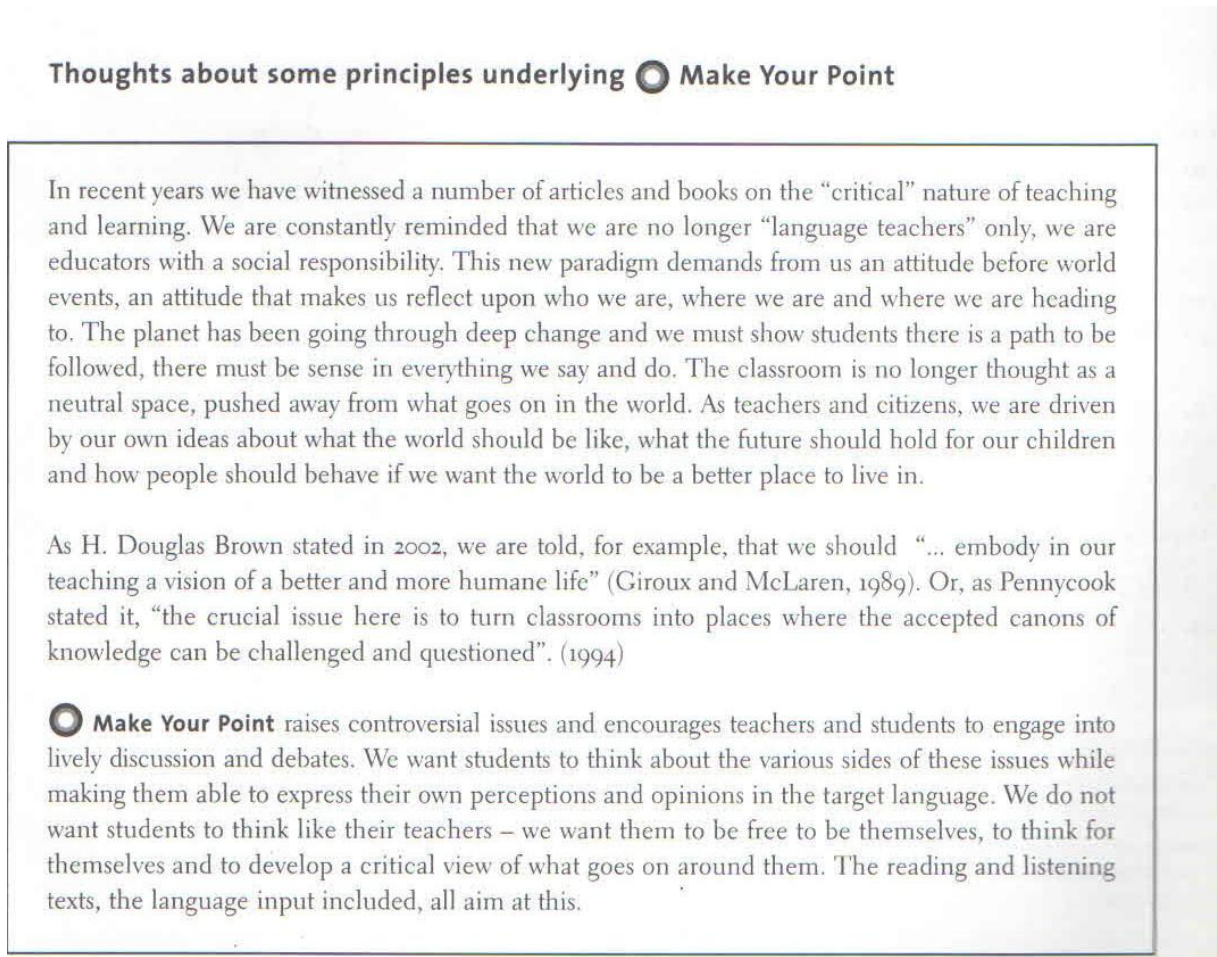


Figura 9 – Prefácio do TG do curso *House*, com alguns de seus princípios norteadores

Na próxima seção, apresentamos uma visão geral das atividades analisadas, assim como a análise dos resultados encontrados em duas subseções, conforme informado no início desse Capítulo.

¹³ Tradução da própria autora. Apresento o original em inglês retirado do TG do curso *House*: “This book raises controversial issues and encourages teachers and students to engage into lively discussion and debates. We want students to think about the various sides of these issues while making them able to express their own perceptions and opinions in the target language. We do not want students to think like their teachers – we want them to be free to be themselves, to think for themselves and to develop a critical view of what goes around them. The reading and listening texts, the language input included, all aim at this.”


3.2 O Discurso da Ciência da Linguagem recontextualizado no LD

Essa seção, primeiramente, apresenta uma visão geral das atividades analisadas no LD selecionado, a fim de podermos visualizar cada página do caderno de tarefas de casa selecionado para esta análise, enfocando os gêneros discursivos explorados no decorrer da unidade.

Nas seções das unidades do caderno de tarefas de casa encontram-se diferentes gêneros discursivos, tais como: quiz, perfil em sites de relacionamentos, carta pessoal, manchetes de jornais, artigos de popularização da ciência, cartas do leitor e anúncio publicitário, exemplificados nas Figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17, que estão presentes no final dessa seção. A unidade 1 tem como título “Relationships”, o qual é também o tema da unidade. A página de abertura da Unidade 1 traz um *warm up*¹⁴ (Figura 10), com o objetivo de chamar a atenção do aluno para o gênero discursivo em questão: quiz online. Essa atividade é característica apenas da primeira unidade do caderno de tarefas de casa deste LD e consideramos aqui como Seção 1. A seguir vem a seção 2, chamada de *Between the Lines* (Figuras 11, 12 e 13), que apresenta perfis de sites de relacionamento, gênero utilizado no LD para ativar o conhecimento prévio do aluno sobre as características e finalidades deste tipo de perfil. Esta seção apresenta atividades de pré-leitura (task 2) e de leitura (task 3 e 4). Depois, na seção 3, *In Your Words 1* (Figura 14), os alunos são convidados a desenvolver uma produção escrita a partir das dicas que receberam na seção anterior.

Ainda na Figura 14, há a segunda parte da Seção 2, chamada de *Between the Lines 2*, que traz outras atividades de leitura e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 2, 3 e 4) as quais são mostradas nas Figuras 14, 15, 16 e 17. Por fim, o caderno de tarefas traz a segunda parte da seção 3, *In Your Words 2* (Figura 17), com uma atividade de escrita como fechamento da unidade. Esta atividade poderia ser de pós-leitura, mas não apresenta características deste momento da leitura, “em que a relação entre o texto e suas condições de produção e consumo é analisada” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245).

¹⁴ Preparação para alguma atividade que está por vir (explicação da própria autora).



Unit 1 Relationships

LANGUAGE IN CONTEXT

Task

1 Take the quiz at [House of English.com](http://HouseofEnglish.com) - Language in Context 1 - and check your profile here.

● 0 - 20 points!

You're pals, but sometimes you seem to get on each other's nerves and treat each other more as rivals than as friends!
Try to make your friendship stronger by being more considerate of each other. Remember that it's important to keep good friends. So try never to let girlfriends or boyfriends get between you!

● 21 - 40 points!

You're pretty good buddies and you share almost everything about your lives. Most of the time you'd do anything for each other, but occasionally you might have some arguments.
Your friendship is really important to both of you, and as long as you continue to be considerate of each other and don't let little disagreements turn into big arguments, you'll find you can get even closer in the future.

● 41 - 60 points!

You are definitely the best of friends! You do get along well and you know you can trust each other with absolutely anything.
You never let jealousy interfere in your friendship and are genuinely pleased when something awesome happens to the other one.
Make sure you aren't so absorbed in each other that you feel you don't need other friends or shut people out. There should always be plenty of time to get to know other people too!

2 Do you agree with your profile? Why? Why not?

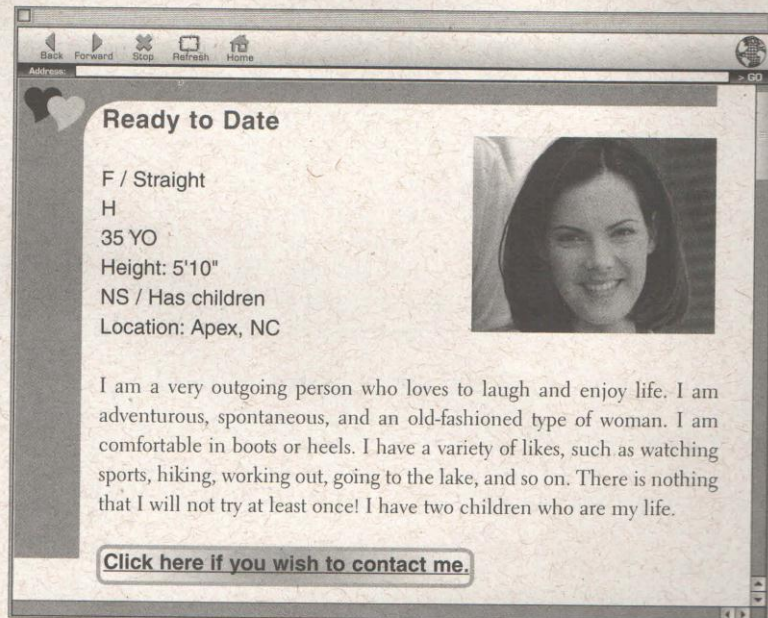
10 Relationships

Figura 10 – Tarefa de leitura de um quiz (Seção 1, Unidade 1, tarefa de casa)

**BETWEEN
THE LINES 1**


Task 1

1 Have a look at these readings. What kind of texts are they?




Back Forward Stop Refresh Home

Address: > GO

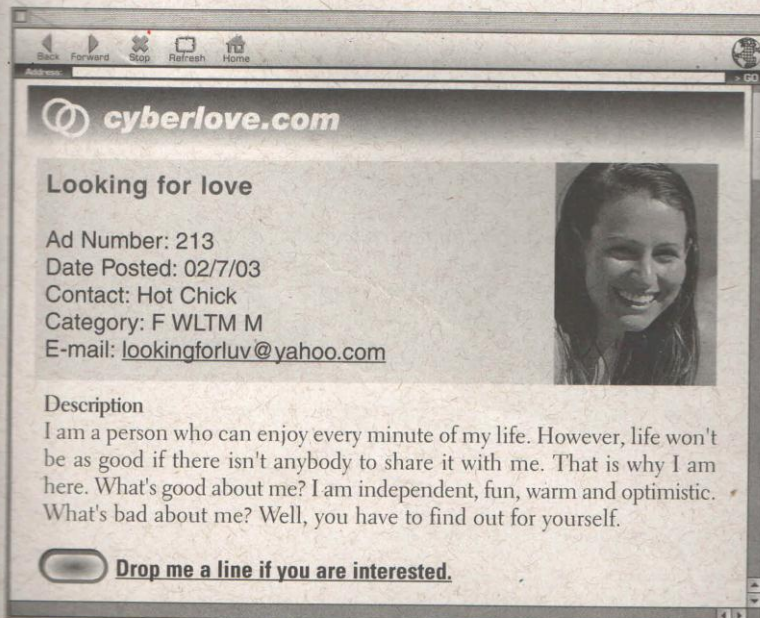
 **Ready to Date**

F / Straight
H
35 YO
Height: 5'10"
NS / Has children
Location: Apex, NC




I am a very outgoing person who loves to laugh and enjoy life. I am adventurous, spontaneous, and an old-fashioned type of woman. I am comfortable in boots or heels. I have a variety of likes, such as watching sports, hiking, working out, going to the lake, and so on. There is nothing that I will not try at least once! I have two children who are my life.

[Click here if you wish to contact me.](#)




Back Forward Stop Refresh Home

Address: > GO

 **cyberlove.com**

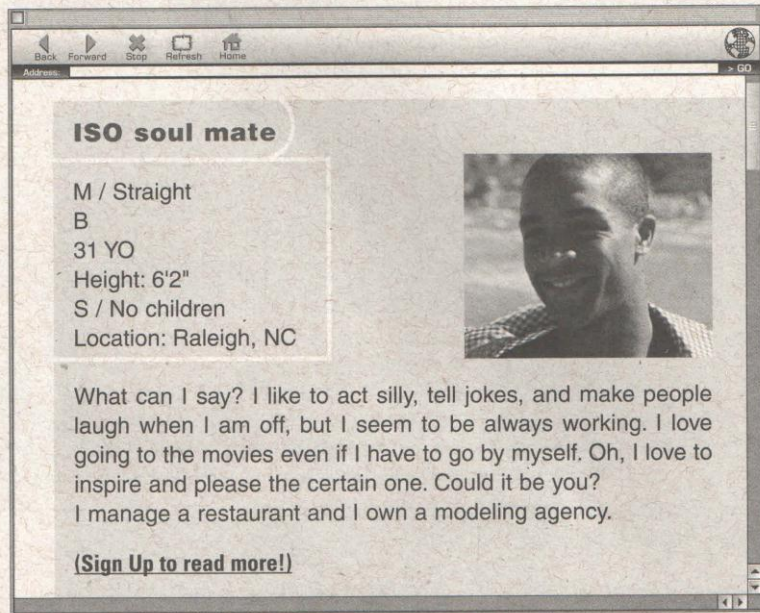
Looking for love

Ad Number: 213
Date Posted: 02/7/03
Contact: Hot Chick
Category: F WLTM M
E-mail: lookingforluv@yahoo.com



Description
I am a person who can enjoy every minute of my life. However, life won't be as good if there isn't anybody to share it with me. That is why I am here. What's good about me? I am independent, fun, warm and optimistic. What's bad about me? Well, you have to find out for yourself.

Figura 11 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)



2 Check the information that is mentioned in the texts.

- Names
- Gender
- Job skills
- Hobbies and pastime activities
- Personal characteristics
- Complete addresses
- Abbreviations

3 Why do people usually write these texts?

Task 2

Now read the introduction to an article about online personal ads.

1 Why do people usually write this kind of ads? Compare to your answer in Task 1.3.

2 The author says it's easy to write an ad. Is this a positive or negative aspect? Why?

3 Do you like the author's tips? Why? Why not?

Figura 12 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)

How to Write an Online Personal Ad


Online personal ads are a great way to meet a lot of interesting people quickly. It's easy enough to write an ad that will get people to either contact you or respond to your hello. In fact, this is so easy that you could end up with many responses and many people who are not suitable for you. If what you really want is to get connected with people who are a great match for you, then consider the following tips for writing an online personal ad.

TIPS	
1	Know what qualities you are looking for in a partner and ask for them in your ad. Do not list qualities you do not want in a partner.
2	Know what qualities you bring to the relationship and list them in your ad.
3	Mention any hobby, passion, or activity that occupies a large amount of your time.
4	Be honest about who you are and what you want, and do not play games.
5	Refrain from making your ad too sexual, unless you are looking for sexual liaisons only.
6	Know what kind of a relationship you want and list some of the highlights in your ad.
7	Write the ad in your conversational style. <small>(c) Rinatta Paries, 1998-2003.</small>

adapted from http://www.whatittakes.com/Archive/Newsletter6to69/newsletter_61.shtml

Task 3
Each one of the following ads uses a tip mentioned in the Internet article. Read them and write the corresponding tip number.

AD 1

F NS / ND D 30 YO German		<p>I like sports and have been involved in many sports since childhood. These days every morning I go to a gym and exercise to keep in good shape. From time to time I like playing tennis, basketball, billiards, soccer with friends. In the summer I like going to the beach. I don't smoke and I don't drink.</p>
---	---	---

Tip # _____

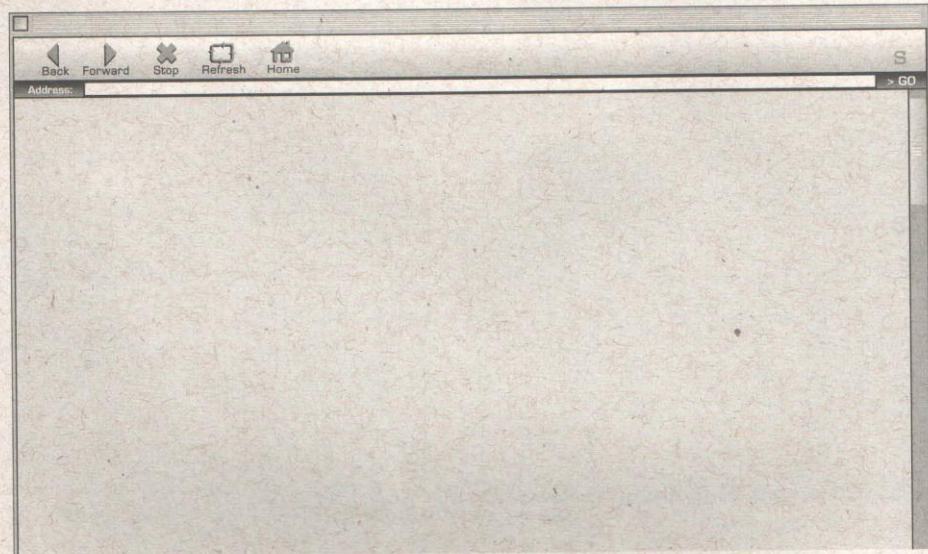
Figura 13 – Tarefa de pré-leitura de um perfil em site de relacionamento (Seção 2, Unidade 1, tarefa de casa)

IN YOUR WORDS 1 Task

Writing an Online Personal Ad

You have decided to find a date and meet new people using online matchmaking sites. Based on the tips you have read in *Between the Lines*, write your personal ad. You may use real information about yourself or invent it. Don't forget to mention the following:

- your physical and personality traits
- your hobbies, likes and dislikes, and interests
- what you expect from your future date and what you can offer as a partner



BETWEEN THE LINES 2 Task 1

1 In your opinion, how do people meet these days?

- through friends
- at social gatherings
- at bars / discos
- at work
- on the Internet
- through matchmakers
- other: _____

2 Now read the text and find out how Sarah and Bryan met.

Figura 14 – Tarefa de produção escrita de um perfil em site de relacionamento (Seção 3, Unidade 1, tarefa de casa)

I Found Mr. Right

Our story started 14 months ago. I was sitting in front of my computer here in England and I was getting really bored with the perverted guys on ICQ. They all asked the same thing, "Do you have a web cam?" or "What are you wearing?". When I was about to click to close, I got a message saying "Hi Sarah, how are you?" I thought, "Okay, he's different!" We started talking and he told me his name was Bryan and he was from Canada. We chatted more over the next couple of weeks and we found out we had a lot in common. He sent me his picture and it was "love at first sight" for me. I sent him mine and he said I had beautiful British eyes.

I had a boyfriend at the time and he had a girlfriend, but the more we talked the more we fell in love. So I suggested that we meet up sometime. We arranged that I would go to Canada in March and we would see how we felt about each other in "real life". I went there for a week and it was the best time of my life. I was completely in love with Bryan, he was my Mr. Right!! The hardest thing I did was leaving him at the airport and coming back to England. I cried, he cried! As soon as I got home, I broke up with my boyfriend.

Bryan and I were apart, but we loved each other so much we talked EVERY day on the web cam and phone. In June, Bryan proposed to me on the Internet and it was very romantic, he even got down on one knee! We met again in September and it was like we had never been apart. The day I was leaving to come home, Bryan got down on one knee and held my hand and asked me properly if I would marry him. Of course I said yes, and he picked me up and started dancing with me – it was the most perfect moment of my life. He is everything I've ever dreamed of!

I'm hoping to go to Canada for Christmas and when I go, I doubt I'll be coming back to England 'cause I can't bear being without him! I just want to say to people who are going through this that you must be very strong to do it. It's hard, but it's worth it when y'all are together.

God bless you.
Sarah

adapted from <http://www.cyberlove101.com/story86.htm>

Notes

- *'cause* means *because* and is used in informal contexts.
- *y'all* is the same as *you all*. It's used when referring to two or more people also in an informal context.

Figura 15 – atividades de leitura e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 12).

Task 2

Complete the chart according to the information in the text.

The reason why Sarah thought Bryan was different.	
Sarah's and Bryan's thoughts when they saw what each other looked like.	
When and where they met in person.	
Their feelings about each other when they were together.	
The reason why Sarah says that Bryan asked her "properly" if she would marry him.	
How Sarah reacted to Bryan's proposal.	
What Sarah says to people who are experiencing the same situation.	

Task 3

Answer these questions and express your opinion.

- 1** When did Sarah end her relationship with her boyfriend? Do you think she did the right thing? Why/Why not?

- 2** What does Sarah mean when she says "he was my Mr. Right"? Do you think she is also Bryan's Miss Right? Why? Why not?

Figura 16 – atividades de leitura e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 2 e 3).

Task 4

Talk to your parents/grandparents or a couple of friends and ask them how they met their partners/dates. Take notes and get ready to tell their story to your classmates and teacher. Are there any unusual stories in your class?

IN YOUR WORDS 2 Task

Someone replied to your online personal ad and you have just met in person for the first time. Write a diary entry of this first meeting. Remember to include:

- where you met
- what you did
- what you talked about
- how you both felt
- his/her physical and personality characteristics
- whether your first impressions have changed or not
- your plans for the near future

Figura 17 – Atividades de produção oral e escrita sobre o gênero “perfil em sites de relacionamento” (task 4); atividade de escrita, seção 3)

3.2.1 Concepção de linguagem adotada no LD

Conforme discutido no Capítulo de Revisão da Literatura, partimos de um aparato interdisciplinar abarcado na ACG, qual seja: a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2003); a Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005); e a Linguística Sistêmico-Funcional, que toma como base a teoria gramatical proposta por Halliday e Matthiessen (2004). Essas perspectivas teóricas nos levam ao conceito de gênero discursivo, objeto de estudo da ACG. A partir de nossos objetivos de identificar e analisar em que medida este conceito está recontextualizado no LD do curso *House*, procuramos indícios que nos mostrem de que modo o discurso corrente sobre gênero na Ciência da Linguagem está presente no *corpus* deste estudo.

Para tanto, partimos de um estudo da linguagem que leva em conta a ação social posta em funcionamento em cada evento discursivo e que, portanto, não pode ser dissociado de seu contexto (MILLER, 2011). Da mesma forma, ao estudarmos a linguagem é necessário entendê-la nas práticas discursivas de produção, distribuição e consumo dos textos inscritos em práticas sociais específicas (MEURER, 2002; BATHIA, 2004, 2010; MOTTA-ROTH, 2005). Consideramos, também, que os conceitos de dialogismo e intertextualidade desempenham um papel importante nos estudos da linguagem. O conceito de dialogismo em Bakhtin (MARCUSO, 2011, p. 48 citando Bakhtin) revela que outros discursos permeiam a prática discursiva; a intertextualidade, explicada por Bazerman (2004), nos revela a relação que um texto tem com outros textos.

Nas subseções a seguir, discutimos em que medida os conceitos acima mencionados são convocados nas atividades do LD do curso *House*. Primeiramente, apresentamos a subseção 3.2.1.1, na qual procuramos indícios nas atividades de uma visão de linguagem como gênero, em que o contexto é convocado e explorado, assim como a perspectiva de gênero discursivo.

3.2.1.1 O contexto e a perspectiva de gênero discursivo mobilizados nas atividades

Apresentamos a primeira atividade de tarefa de casa (Figura 10, apresentada na seção anterior). Como o tema da unidade é “Relacionamentos”, a proposta inicial

é que os alunos acessem o portal online do curso e respondam um questionário sobre seu perfil com relação a seu comportamento com seus amigos. Depois de respondido, eles verificam sua pontuação no portal e conferem seu “perfil” na primeira página do caderno de tarefas. Essa primeira atividade aborda o contexto de forma tímida, na medida em que apresenta um *quiz* no portal online do curso com o intuito de fazer os alunos lerem e responderem perguntas com relação a sua personalidade, sem promover um reconhecimento do gênero discursivo em questão, assim como de seu propósito, ou seja, sem levar em conta as condições de produção, distribuição e consumo do texto (FAIRCLOUGH, 1992). A atividade precede o texto, que é dado como um *warm up* (explicado no início dessa seção), portanto teríamos a pré-leitura e traz a seguinte ordem:

Exemplo 1 [S1 # U1]

“Take the quiz online at xxxxxxx.com¹⁵ - Language in Context 1 – and check your profile here”.

Primeiramente, a ordem acima é dada a partir de processos materiais (“take = faça; check = verifique)¹⁶, os quais não ativam os esquemas (KATO,1990) do leitor, não o faz retomar, em suas estruturas mentais, o assunto que será explorado. Trata-se da atividade de abertura da unidade, portanto uma discussão sobre o gênero “quiz” parece apropriada, a fim de convocar o aluno a identificar o contexto em que a prática social sugerida pela atividade está inserida. Poderia haver mais um comando nessa atividade, como: “discuta”; “compare seu resultado com o de seu colega”, uma vez que uma atividade de abertura serve para acionar o conhecimento do que está por vir. É o que se espera de uma atividade de pré-leitura.

Em seguida, é dada uma pergunta aos alunos:

Exemplo 2 [S1 # U1]

“Do you agree with your profile? Why? Why not?”

¹⁵ Trata-se do endereço do portal online do curso, por isso substituído aqui por essa denominação.

¹⁶ Traduções da própria autora.

Os gêneros discursivos explorados nessa atividade são o *quiz* e o *perfil* em sites de relacionamento. Porém, no Exemplo 2, notamos o foco na abordagem comunicativa, que leva em conta atos de fala isolados e não o evento discursivo em si. Por outro lado, o acionamento de uma perspectiva axiológica é ativado, ao convocar o aluno a questionar e avaliar o perfil que lhe foi designado.

Uma perspectiva de linguagem como gênero discursivo aparece, de forma tímida, recontextualizada na medida em que a atividade traz a língua em uso, inserindo o aluno em uma prática social situada. Porém, percebemos que a atividade não questiona o principal propósito comunicativo do gênero e, portanto, há a falta de perguntas sobre o gênero em questão. Segundo Motta-Roth (2006),

Gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem, portanto emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social. (p.496).

Portanto, seria relevante haver perguntas tais como: para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis (quem pode ou deve escrever e quem pode ou deve ler?) (MOTTA-ROTH, 2006, p.505). A atividade está centrada em aspectos linguísticos, que não parecem situar o aluno em um evento social, deixando a seu critério pensar onde a prática social acontece.

A seguir, a seguinte ordem é dada aos alunos:

Exemplo 3 [S2 # U1]

Have a look at these readings. What kind of texts are they?

Esse enunciado traz a expressão “kind of texts” (tipo de textos), que revela um posicionamento teórico distante de perspectivas correntes em Ciência da Linguagem, por exemplo, centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor de gênero de texto e de tipo de discurso. Nessa pesquisa, à luz da perspectiva da ACG, como visto no Capítulo de Revisão da Literatura, adotamos a terminologia “gêneros discursivos”, que nos remete a estudos correntes em Ciência da Linguagem. Como exemplo disso, apontamos Hemais e Rodrigues (2005, p. 127 citando SWALES,

1990/92), que enfatizam a perspectiva inicial de Swales. O autor define o gênero “como uma classe de eventos comunicativos, com um propósito comunicativo realizado por comunidades discursivas que reconhecem a lógica subjacente ao gênero [...]”. Ao perguntar “*que tipos de textos são esses?*” não estaríamos levando o aluno a perceber o propósito comunicativo do gênero em questão, para que ele possa se inserir ou não em uma determinada cultura. Para Hemais (2005, citando PALTRIDGE, 1996; MARCUSCHI, 2002) “tipo de texto” se caracteriza pelos traços internos e linguísticos; “gênero” se caracteriza por critérios externos ao texto, determinados pelo contexto social onde o texto se insere e realiza uma função reconhecida pela comunidade. Hemais (2005, citando PALTRIDGE, 2001) afirma, ainda, que o aprendiz entende como procede a interação no mundo real e traduz essa compreensão em participação nas práticas comunicativas, ou nos eventos comunicativos, quando tem competência nos gêneros. Assim, a pergunta poderia promover uma perspectiva discursiva, em que o aluno fosse inserido em diferentes práticas sociais, a fim de questionar valores vigentes, agindo criticamente diante dos discursos apresentados, ao invés de somente deter-se na análise da forma da língua.

Exemplo 4 [S2 # U1)

Why do people usually write these texts?

Na última pergunta que a atividade traz sobre os textos apresentados aos alunos, percebemos a mobilização de um conceito de gênero “centrado não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para a sua realização” (MILLER, 2009, p. 22). Esta pergunta instiga o aluno a questionar o objetivo comunicativo do gênero na sociedade.

Ao levarmos em conta a relação existente entre texto e contexto de situação (HALLIDAY, 1985, p. 29), partimos da correlação entre as variáveis contextuais - *campo, relação e modo* para percebermos em que medida estas variáveis do contexto de situação podem nos ajudar a reconhecer em qual perspectiva discursiva este texto está inserido. A pergunta, porém, não questiona acerca do contexto de produção de perfis em sites de relacionamento, como por exemplo, o local onde são escritos. Então, uma atividade relevante seria promover o seguinte questionamento

no aluno: 1) Qual o *campo*: sites de relacionamentos; 2) Quais são as *relações*: quem insere seu perfil em sites de relacionamentos; e 3) Qual o *modo*: meio eletrônico/internet, qual é a linguagem usada nesta prática. Assim, o contexto seria explorado antes da leitura do texto. Em uma concepção de linguagem como gênero discursivo é relevante que os aspectos contextuais do gênero sejam explorados antes mesmo da leitura do texto (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 255).

Os exemplos apresentados sugerem que o contexto poderia ser mais explorado de forma a instigar o aluno a refletir criticamente sobre o que está por vir. A concepção de linguagem adotada pelo LD é, em parte, condizente com o referencial teórico desse estudo, cuja abordagem interdisciplinar sobre o conceito de gênero discursivo abarca a Sociorretórica, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso. Porém, as atividades nos revelam que os aspectos tanto textuais quanto contextuais são timidamente explorados. Na medida em que pretendemos que o ensino de ILA esteja em acordo com uma pedagogia de letramento crítico, faz-se necessário que as atividades de um LD abarquem uma concepção de linguagem com base nos estudos correntes em Ciências da Linguagem de forma explícita, conforme mencionado em nossa revisão de literatura.

A seguir, trazemos outra subseção, na qual buscamos indícios nas atividades selecionadas de uma perspectiva que convoque o conceito de dialogismo e intertextualidade.

3.2.1.2 As perspectivas de dialogismo e intertextualidade convocadas nas atividades

A linguagem é eminentemente dialógica, segundo Bakhtin (1993), portanto o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem. “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso” (BAKHTIN, 1993, p. 88). A partir dessa perspectiva, tomando como objeto de análise novamente o Exemplo 1 [S1 # U1], que traz a ordem: “Take the quiz online at xxxxxxxx.com - Language in Context 1 – and check your profile here”, não percebemos indícios ou marcas lexicais que convoquem o aluno a interagir com outros participantes e, assim, com outros discursos. Porém, na medida em que também entendemos dialogismo como “diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (BARROS e FIORIN, 1994, p. 03-04), percebemos o caráter dialógico da

linguagem associada à intertextualidade na ordem *“take the quiz online”*. A fim de realizar o “questionário online”, o aluno será levado a acionar seu conhecimento prévio sobre esse tipo de prática, interagindo, assim, com outros textos e, ou, discursos relacionados a esse gênero.

No Exemplo 2 [S1 # U1] *“Do you agree with your profile? Why? Why not?”*, percebemos uma conexão com a intertextualidade, ou seja, o aluno é convidado a ler e discutir em que medida o perfil ao qual ele está inserido demonstra características de sua personalidade. Dessa forma, ele terá que relacionar o texto do perfil com outros perfis já lidos ou com outros discursos acerca desse gênero. Além disso, a pergunta *“Você concorda com seu perfil?”* promove uma certa conexão com o dialogismo, uma vez que sugere que o aluno responda para um interlocutor, que pode ser um colega, o professor ou o grupo de pessoas envolvido na interação.

Há vários outros momentos durante a unidade em que o aluno é convidado a expressar sua opinião sobre as questões levantadas acerca do tema “Relacionamentos”. Na seção 2 “Between the Lines 2”, a seguinte pergunta é promovida:

Exemplo 5 [S2 # U1)

Task 1

1) In your opinion, how people meet these days?

Ao pedir a opinião do aluno, a interação dialógica é mobilizada, uma vez que o aluno irá expressar seu ponto de vista para um interlocutor. Essa interação pode ser escrita ou verbal nessa atividade e podemos perceber que ambas podem promover um diálogo entre linguagem e mundo, já que estimulam o aluno a questionar a si mesmo e, portanto, problematizar uma prática social comum ao dia a dia das pessoas: encontros.

Na sequência, é solicitado que o aluno leia um texto e descubra como duas pessoas mencionadas nesse texto se conheceram e, também, a expressar sua opinião (Exemplo 6).

Exemplo 6 [S2 # U1)

2) Now read the text and find out how Sarah and Bryan met.

Task 3

Answer these questions and express your opinion.

- 1) When did Sarah end her relationship with her boyfriend? Do you think she did the right thing? Why/Why not?**
- 2) What does Sarah mean when she says “he was my Mr. Right”? Do you think she is also Bryan’s Miss Right? Why/Why not?**

Além da ordem “*expresse sua opinião*” claramente evidenciando o caráter dialógico da atividade, há a pergunta “*Você acha...?*” que aciona, da mesma forma, a perspectiva do dialogismo, convidando o aluno interagir com seu/seus interlocutor(es) por meio da linguagem. A questão traz o processo mental “achar”, que não só promove a interação dialógica, como também possibilita ao aluno buscar em suas experiências vividas indícios para responder ao questionamento. Essa busca pode levar o aluno a avaliar, questionar e a inscrever-se em novas práticas pela linguagem, o que enseja uma perspectiva teórica em acordo com o discurso corrente em Ciência da Linguagem.

A partir dos exemplos acima apresentados, percebemos que o LD do curso *House* proporciona meios para que haja interação dos alunos com seus colegas e professor. O caráter dialógico está presente na medida em que o aluno é repetidamente convidado a expressar sua opinião, discutir com outros participantes e avaliar as práticas em que estão inseridos. Por outro lado, as relações intertextuais não aparecem evidenciadas nas atividades, uma vez que não encontramos outras vozes nas atividades além da voz autoral. As marcas de intertextualidade são mobilizadas de forma implícita, quando outros sites de relacionamentos são mencionados, como na atividade de escrita da seção do LD “*In Your Words 1*”:

*“Writing na Online Personal Ad. You have decided to find a date and meet new people using **online matchmaking sites**”¹⁷ [...].*

Na próxima subseção, discutimos sobre a concepção de leitura adotada nas atividades do LD do curso *House*.

3.2.2 Concepção de leitura adotada no LD

Em uma visão de leitura como letramento crítico, o texto deve ser compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder e não mais como o produto ou intenção do autor (CERVETI; PARDALLES; DAMICO, 2001), como mencionamos no Capítulo 1. A perspectiva de Paulo Freire (1980, *apud* CERVETI; PARDALLES; DAMICO, 2001) é, também, a do letramento crítico, pelo qual o homem supera a consciência ingênua caracterizada pela superficialidade na interpretação dos problemas e pela interpretação estática do mundo, em que não são postas, nem analisadas, quaisquer possibilidades de intervenção no real. Para Freire (*idem*), a conscientização não pode existir fora da práxis. Por isso, “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (*idem*, p. 26).

As atividades de leitura do *corpus* selecionado, em geral, apontam evidências de uma concepção de leitura crítica, de acordo com o seu TG. Em geral, as atividades de leitura são poucas, com duas ou três perguntas para cada texto (Figura 7).

Fairclough (1992) afirma que um texto é resultado de práticas discursivas, de produção, distribuição, e interpretação que ocorrem durante as práticas sociais. Em sua abordagem de concepção de leitura como uma prática social, Fairclough (1992) defende a visão de que é por meio da prática social que as pessoas interagem socialmente umas com as outras, compreendem a sociedade e interagem com ela, compreendem suas relações com o mundo e com o outro, aspectos inerentes ao processo de leitura crítica.

¹⁷ Grifo da própria autora.

Partindo dessa perspectiva e de outras abordadas no Capítulo de Revisão da Literatura desse estudo, apresentamos a análise da atividade (Figura 7), presente na seção 2 “Between the Lines 2”:

Exemplo 7 [S2 # U1]

“Why do people usually write this kind of ads? Compare to your answer in Task 1.3”

Esta primeira pergunta da atividade (Exemplo 7) está alinhada com uma perspectiva de leitura como letramento crítico. Em um primeiro momento, serve como um acionamento do conhecimento prévio do aluno. Para responder a essa questão, ele terá que ler e refletir sobre o que é o gênero “anúncio pessoal online” a partir das atividades desenvolvidas anteriormente na mesma seção e de seu conhecimento de mundo. Ao ser questionado sobre o “por que” as pessoas escrevem esses tipos de anúncios, o aluno é convocado a avaliar um tipo de comportamento humano e a tomar uma posição diante de uma prática social por meio da linguagem. Podemos também dizer que essa seria uma questão de pré-leitura, embora não aborde questões referentes à configuração visual do texto, tais como, o título, figuras, data, autor, etc., conforme apresentado no capítulo de Revisão da Literatura deste estudo.

Exemplo 8 [S2 # U1]

“The author says it’s easy to write an ad. Is this a positive or negative aspect? Why?”

A segunda pergunta (Exemplo 8) convida o aluno a ler o texto a fim de responder a questão. Além disso, na medida em que convida o aluno a avaliar o aspecto positivo ou não em escrever um anúncio, essa pergunta leva o aluno a pensar criticamente, posicionando-se diante do propósito comunicativo deste gênero.

Exemplo 9 [S2 # U1]

“Do you like the author’s tips? Why? Why not?”

Na última pergunta (Exemplo 9), temos a pós-leitura colocada de maneira tímida. A questão não incita o aluno a relacionar o assunto com suas experiências prévias, mas apenas em avaliar a posição do autor. Assim, podemos afirmar que a atividade perpassa a concepção de letramento crítico, mas uma consciência crítica como um objetivo proeminente da aprendizagem do letramento, deveria levar os alunos a não somente ler os textos criticamente, mas também a se tornarem atores para transformar a sociedade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 10). Um exemplo seria: os alunos poderiam dar seu conceito sobre anúncios pessoais online, avaliando em que medida tais anúncios interferem na vida das pessoas e podem modificar a maneira das pessoas se relacionarem hoje em dia.

Na sequência das atividades do LD, na seção “Between the Lines 2”, há um texto intitulado “*I Found Mr. Right*” (Figura 10). Na subseção anterior, discutimos as questões quanto à concepção de linguagem abordada nessa atividade. Agora, discutiremos em que medida a concepção de leitura como letramento crítico é mobilizada nessa mesma atividade.

Exemplo 10 [S2 # U1]

Task 1

1) In your opinion, how people meet these days?

- through friends
- at social gatherings
- at bars / discos
- at work
- on the internet
- through matchmakers
- other: _____

2) Now read the text and find out how Sarah and Bryan met.

As questões do Exemplo 10 são colocadas para o aluno antes do texto. A primeira pergunta pode ser vista como uma atividade de pré-leitura, uma vez que o

conhecimento prévio de quem lerá o texto é acionado por meio de algumas possibilidades dadas sobre como as pessoas se conhecem hoje em dia. Porém, para que realmente a pré-leitura fosse reconhecida nessa pergunta como um meio de preparar o aluno para o texto que está por vir, seria apropriado que cada possibilidade apresentada como uma maneira das pessoas se conhecerem fosse discutida de forma crítica. A concepção de leitura como letramento crítico aponta que simplesmente reconhecer ou selecionar uma opção de uma lista de possibilidades não convoca o aluno a compreender o texto no contexto das relações sociais, históricas e de poder. A atividade propõe a discussão, porém não de forma explícita. Portanto, nesse caso, caberia ao professor promovê-la a fim de estimular uma leitura com vistas ao letramento crítico.

A próxima atividade (Exemplo 11) apresenta o momento de leitura propriamente dita, em que o aluno é convidado a ler o texto e extrair informações específicas, o que nos leva a perceber que a leitura aqui é tratada como exegese.

Exemplo 11 [S2 # U1]

Task 2	
Complete the chart according to the information in the text.	
The reason why Sarah thought Bryan was different.	
Sarah's and Bryan's thoughts when they saw what each other looked like.	
When and where they met in person.	
Their feelings about each other when they were together.	
The reason why Sarah says that Bryan asked her "properly" if she would marry him.	
How Sarah reacted to Bryan's proposal.	
What Sarah says to people who are experiencing the same situation.	

Embora o comando da atividade (Exemplo 11) seja realizado pelo processo material “completar”, que parece, à primeira vista, não acionar esquemas mentais a fim de estimular o pensamento crítico e avaliativo, percebemos que a perspectiva de leitura como letramento crítico é mobilizada. A base dessa afirmação está nas informações solicitadas na atividade, as quais convocam uma leitura não linear, a qual exige do aluno “ler nas entrelinhas”. O texto contém várias outras informações não mencionadas na tabela, então o aluno tem que além de identificar o que lhe é solicitado, selecionar e avaliar o que é apropriado responder. Para que isso aconteça, não só o conhecimento linguístico é necessário, mas o conhecimento de mundo alinhado com as discussões prévias realizadas na pré-leitura.

No entanto, entendemos que poderia haver mais atividades de leitura, que provocariam mais oportunidades do que aquelas acima mencionadas do aluno se familiarizar com o texto e, assim, extrair significados subjacentes ao mesmo, estabelecer conexões com outras práticas e estar preparado para a etapa seguinte de pós-leitura, apresentada abaixo:

Exemplo 12 [S2 # U1]

Task 3

Answer these questions and express your opinion.

- 1) ***When did Sarah end her relationship with her boyfriend? Do you think she did the right thing? Why/Why not?***
- 2) ***What does Sarah mean when she says “he was my Mr. Right”? Do you think she is also Bryan’s Miss Right? Why/Why not?***

Task 4

Talk to your parents/grandparents or a couple of friends and ask them how they met their partners/dates. Take notes and get ready to tell their stories to your classmates and teacher. Are there any unusual stories in your class?

As questões acima do Exemplo 12, então, podem ser tomadas como o momento de pós-leitura. A partir das questões propostas na atividade, o aluno pode discutir sobre o que compreendeu sobre o texto, questionar sobre o assunto abordado, avaliar e, por fim, reconstruir o texto por meio de sua opinião sobre o mesmo. Quando lhe é perguntado se há “*histórias incomuns na sua sala de aula*”, ele é convocado a expressar pontos de vista, o que pode estimular discussões

avaliativas e críticas de como as relações estão postas ao seu redor e em seu contexto familiar.

Com base nos exemplos apresentados, podemos afirmar que a concepção de leitura adotada pela coleção perpassa os pressupostos da leitura como letramento crítico, mas não de forma que fique evidente que o objetivo das atividades seja o de possibilitar ao aluno o questionamento sobre a visão do autor, por exemplo. Percebemos que algumas atividades, principalmente as de leitura propriamente dita, ainda recaem em uma visão de leitura onde o texto e o autor são vistos como detentores de uma verdade incontestável, já que não proporcionam uma abertura para outras vozes e outros discursos, com a possibilidade final de reconstrução do texto apresentado.

Todos os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura deveriam ensejar o letramento crítico. Nas atividades analisadas, notamos essa perspectiva mobilizada mais especificamente na pós-leitura, em que há evidências que oportunizam ao aluno expressar opiniões, discutir, avaliar as relações e as práticas na qual a situação proposta está inserida de modo interativo com seus colegas e professor.

Na próxima subseção, discutimos sobre a concepção de aprendizagem adotada nas atividades do LD do curso *House*.

3.2.3 Concepção de aprendizagem adotada no LD

A partir da análise das atividades selecionadas, assim como dos princípios norteadores contidos no TG do curso *House* (apresentados na p. 73 desta pesquisa), podemos inferir que o esse curso adota a abordagem comunicativa de ensino. “Os métodos comunicativos tem em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Percebemos, com base nos dados analisados, que o curso em questão procura organizar suas atividades “em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno” (idem), com o objetivo de promover o uso da língua-alvo em ações verdadeiras com outros usuários ou falantes dessa língua. Assim, a ênfase dada às atividades é “maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical” (idem, p. 37). Portanto, podemos dizer que o foco

principal das atividades é na abordagem comunicativa e não privilegia a perspectiva de linguagem como gênero. Uma proposta de atividade de ensino e aprendizagem sob a ótica do gênero deve levar em consideração o conceito de linguagem “que articula a vida social e o sistema da língua” (MOTTA-ROTH, 2006)¹⁸.

Nesta análise, tomamos por base os princípios da concepção de aprendizagem sociocultural de Vygotsky, conforme apresentado no Capítulo de Revisão da Literatura. Essa perspectiva baseia-se na visão de que o homem é um ser social em desenvolvimento que necessita de um outro ser social para que esse desenvolvimento seja manifestado. Assim, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada. Por estas razões, procuramos nas atividades do LD do curso *House* indícios que nos mostrem em que medida essas atividades promovem a interação entre os participantes.

Em apenas um dos enunciados presentes nas atividades selecionadas para este estudo (Exemplo 12 [S2 # U1]) encontramos em um enunciado o comando que diretamente convida o aluno a interagir com os colegas. Nesta atividade, o comando é o seguinte: **Talk to your parents/grandparents or a couple of friends and ask them how they met their partners/dates. Take notes and get ready to tell their stories to your classmates and teacher. Are there any unusual stories in your class?** A atividade promove a interação do aluno com seus familiares, com os colegas e com o professor, possibilitando que a aprendizagem aconteça também por meio do contato com as experiências dos outros seres sociais que participam da interação.

Como visto nas outras seções desta análise, a opinião dos alunos é questionada por várias vezes, mas não são convidados a debater ou discutir com os outros participantes. Entendemos, por outro lado, que ao expressar a opinião, o aluno interage, mesmo que de forma indireta, com seus colegas. Porém, a aprendizagem acontece por meio da mediação da linguagem, no contato com o outro ser social. Portanto, a interação entre os participantes da prática social sugerida nas outras atividades analisadas, com exceção do Exemplo 12, poderia ser mais explícita a fim de promover uma troca maior em que a aprendizagem ocorresse de forma eficaz, diferente de apenas expressar opiniões.

¹⁸ Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

A partir da análise das atividades selecionadas, verificamos que a promoção do letramento crítico em Ciência da Linguagem poderia acontecer de forma mais comprometida com o objetivo de proporcionar ao aluno oportunidades de questionar, avaliar e, portanto, modificar práticas sociais nas quais ele participa. As atividades que exploram a opinião do leitor são recorrentes ao longo das atividades, porém entendemos que uma concepção de aprendizagem sob o viés do letramento crítico deve permitir que o aluno construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e com a cooperação de todos os envolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Os resultados apontados nesse estudo demonstraram que alguns conceitos correntes em LA no gênero LD são mobilizados nas atividades selecionadas. Porém, percebemos a necessidade de um maior aprofundamento com vistas ao alinhamento com as concepções de leitura como letramento crítico, defendidas por Cervetti, Pardales e Damico (2001). Percebemos a falta nas atividades em geral de uma maior abertura para outras vozes e discursos, que podem proporcionar um momento de imbuir o texto de sentido.

A concepção de linguagem adotada pelo LD mobiliza, em parte, a abordagem interdisciplinar sobre o conceito de gênero discursivo abarcado pela Sociorretórica, Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso. Porém, as atividades nos revelam que os aspectos tanto textuais quanto contextuais são timidamente explorados, uma vez que maioria das atividades não explora o objetivo comunicativo do gênero. Por outro lado, percebemos o acionamento de uma perspectiva axiológica em alguns exemplos apresentados, os quais convocam o aluno a questionar e avaliar práticas em que estão inseridos, o que mobiliza e recontextualiza o discurso corrente em LA.

Devemos, também, salientar que o caráter dialógico está presente nas atividades do *corpus*, visto que o aluno é convidado, por várias vezes, a expressar sua opinião, discutir com outros participantes e avaliar as práticas apresentadas. Por outro lado, o LD do curso *House* poderia apresentar uma gama maior de gêneros discursivos, bem como explorá-los de forma aprofundada a fim de propiciar ao aluno maiores oportunidades de inserção em práticas sociais por meio da linguagem, no ensino de ILA.

Pela leitura do TG, do prefácio, em que os objetivos e princípios norteadores da coleção são apresentados, percebemos que o LD do curso *House* ainda está bastante alinhado com concepções de aprendizagem e com teorias de abordagem no ensino de ILA de décadas anteriores. O ensino de ILA esteve, por muito tempo, pautado na teoria da abordagem comunicativa: “Os métodos comunicativos tem em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36).

Essa perspectiva, em minha visão, demonstra uma concepção de linguagem, de uma certa forma, conectada com um ensino de ILA que leva em conta o contexto e a interação. Mas, por outro lado, essa abordagem não parece ter ido além do texto, uma vez que não remete explicitamente a uma concepção de linguagem enquanto gênero discursivo. As atividades propostas sob essa abordagem tratam os textos como “situações reais”, porém solicitar ao aluno que ele “faça de conta” que é um turista, por exemplo, em um país estrangeiro, sem primeiro discutir em que medida isso acontece ao seu redor, o que leva a essa prática, qual o contexto que norteia essa atividade e qual a linguagem que permeia essa situação não inscreve o aluno como ator social, capaz de reconstruir significados postos e modificar suas próprias práticas sociais.

Esta pesquisa analisou apenas um gênero discursivo, o LD, e um recorte da série de LDs do curso *House*. Além disso, nos focamos em investigar em que medida o discurso corrente em LA é recontextualizado em atividades de leitura como letramento crítico. No entanto, o LD apresenta, também, atividades de produção escrita e oral. Então, um estudo acerca dessas atividades poderia ter enriquecido essa pesquisa.

Dessa forma, sugerimos que pesquisas sobre a recontextualização do discurso da Ciência da Linguagem em atividades de escrita em LDs de cursos livres, assim como nas coleções dos LDs do PNLD sejam conduzidas, a fim de serem investigados outros conceitos também em voga no ensino de ILA.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, K. *The politics of the textbook*. Routledge: New York, 2001.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e de mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Unesp, 1993.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. Editora Hucitec, 2006, p. 9-201.
- BARBARA, L. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise do discurso num panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10, n. 1, 2009.
- BARROS, D., FIORIN, J. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.
- BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- BAZERMAN, C. Intertextuality: how texts rely on other texts. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 83-96.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2 ed. Tradução e organização de A. P. Dionísio; J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEACCO, J.; CLAUDEL, C.; DOURY, M. PETIT, G; REBOUL-TOURE, S. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. *Discourse Studies*, v. 4, n. 3, p. 227-300, 2002. Disponível em < <http://dis-sagepub-com.ez47.periodicos.capes.gov.br/content/4/3/277.full.pdf+html>>. Acesso em: 31 mai, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006.

CALSAMIGLIA, H; VAN DIJK, T. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse Studies*, vol. 15, n. 4, p. 369-389, 2004.

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. Acesso em: 16 jun. 2012.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DIONÍSIO, A. P.; MILLER, C.; BAZERMAN, C.; HOFFANAGEL, J. (orgs.). *Gêneros Textuais* / Charles Bazerman, Carolyn Miller; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-volume1-quest6-espanhol.html>. Acesso em: 31 mai, 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, p. 3-49, 1985.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, p. 3-49, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 2004.

HEMAIS, B. J. W. *Leitura na aula de inglês: Uma abordagem baseada em gêneros discursivos*. Revista do GELNE (UFC), v. 4, p. 96-99, 2005.

HEMAIS, B. J. W.; BIASE-RODRIGUES, B. *A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-

ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HILGARTNER, S. The dominant view of popularization: conceptual problems, political uses. *Social Studies of Science*, v. 20, n. 3, p. 519-539, 1990.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT C. J. e JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Disponível em <<http://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumaraposmethod.pdf>>. Acesso em: 06 maio, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p.141-65, 1997. Disponível em <<http://apliij-oxfordjournals-org.ez47.periodicos.capes.gov.br/content/18/2/141.full.pdf+html>>. Acesso em: 10 dez, 2013.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 30 mar, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUZZO, P. *Ciência em debate? Análise do gênero notícia de popularização científica*. Tese (Doutorado em Letras) – Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MARREIRO, S. C. R. *Leitura(s) e Letramento Crítico: Uma investigação no Ensino Fundamental I de uma escola internacional*. Revista X, v. 2, p. 97-114, 2011.

MARTIN, J. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: F. CHRISTIE (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, p. 123-55.

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

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, p. 9-14, 2002.

MEURER, J. L. *Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

_____. Gênero como Ação Social. In: DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et.al.]. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 21-44, 2009.

MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, n. 2, 2008a, p. 341-383.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANAS, T.; HENDGES, G. R.; (Org.). *Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: Désirée Motta-Roth; Maria Eduarda Giering (Orgs.). *Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. p. 130-195 (Coleção HiperS@beres, 1). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/>>. Acesso em: 30 mai, 2013.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência*. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2011-2014), processo n. 301793/2010-7, 2010a.

PAUL, D. Spreading chaos: the role of popularizations in the diffusion of scientific ideas. *Written Communication*, v. 21, n. 32, p. 32-68, 2004.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. England: Pearson education; Longman group, 1994.

PINCOWSCA, G. C. C. *O processo de leitura: da decodificação à interação*. Revista Objetiva, Rio Verde, p. 8 - 15, 03 dez., 2008.

PREISCHARDT, B. F. Recontextualization of discourses on language and genre in curricular directives for foreign language education. 2013. 31f. TCC (Graduação em Letras) – UFSM, Santa Maria.

RESENDE, V. M; RAMALHO, V. C. V. S. *Análise de Discurso Crítica, do modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas*. Linguagem em Discurso, {S. I}, 2005.

ROSSI, A. de F. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SOCOLOSKI, T. S. *Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em língua inglesa*. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

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

TICKS, L. K. *Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês*. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press. Disponível em: < http://www.ulfblanke.de/downloads/activity_theory/vygotsky1978.pdf>. Acesso em: 25 mai, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford University Press: Oxford, 1992.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

ZIEGLER, F. L. S. Recontextualization of discourse on interdisciplinarity in EFL curriculum directives and teaching activities. 2013. 28 f. TCC (Graduação em Letras) – UFSM, Santa Maria.