

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

**RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA  
CIÊNCIA DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE LÍNGUA INGLESA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Ariane de Fatima Escobar Rossi**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**



# **RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

**Ariane de Fatima Escobar Rossi**

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.**

**2012**

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

Rossi, Ariane de Fatima Escobar  
Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa / Ariane de Fatima Escobar Rossi.-2012.  
137 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, 2012

1. Letramento científico 2. Recontextualização 3. Livro didático 4. Ensino de inglês como língua estrangeira I. Roth, Désirée Motta II. Título.

**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 EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

elaborada por  
**Ariane de Fatima Escobar Rossi**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Désirée Motta Roth, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Viviane Maria Heberle, Dra. (UFSC)**

---

**Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)**

**Santa Maria, 2012**



## **Agradecimentos**

À Deus que está sempre comigo e faz eu ter forças para continuar lutando pelos meus ideais e sonhos, apesar das adversidades.

Aos meus pais pelo amor e apoio sempre dedicados e pelos sacrifícios realizados a fim de auxiliar nos meus estudos e na concretização dos meus ideais.

À minha orientadora Désirée Motta-Roth cujo apoio e incentivo foram essenciais para a realização deste mestrado e com a qual aprendi muito sobre o que é ser profissional.

À UFSM pela oportunidade profissional desde 2004, quando ingressei no curso de Letras, até chegar nesta etapa importante de minha carreira.

À CAPES pelo apoio financeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela oportunidade de realização desta pesquisa.

Ao meu amor, Mauricio, que sempre me apoiou e incentivou a continuar estudando, tarefa que se tornou ainda mais difícil por estarmos longe, mas não impediu de realizarmos nossos sonhos e nos tornarmos mais unidos.

À minha irmã, amiga e alfabetizadora, Cristiane, que sempre me incentivou e fez de mim um exemplo de que estudar vale a pena.

À minha colega, companheira de mestrado e excelente profissional, Anelise, cujo apoio e parceria foram fundamentais nesses dois anos.

Aos meus queridos colegas e professores do GT LABLER, em especial aos queridos Eliseu, Betyna, Fernanda e Pâmela que sempre estiveram dispostos a ajudar.

Aos meus sogros, pelo apoio e disponibilidade em me amparar, principalmente este ano quando mais precisei.

Aos todos os meus amigos pelos momentos de alegria proporcionados, pelas horas em que me ouviram e pela torcida em favor das minhas realizações tanto pessoais quanto profissionais.





## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

AUTORA: ARIANE DE FATIMA ESCOBAR ROSSI

ORIENTADOR: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Data e Local: Santa Maria, 19 de dezembro de 2012

Na atual sociedade letrada e tecnologizada, o letramento científico vem desempenhando, de maneira crescente, a função social de preparar o cidadão para atuar nas mais diversas esferas do convívio social (SANTOS, 2007, p. 480). Entendemos que o letramento científico diz respeito às capacidades do indivíduo de ler, escrever, compreender e expressar pontos de vista (Idem, p. 478), utilizando o conhecimento científico e tecnológico no próprio cotidiano (ULHÔA; GONTIJO; MOURA, 2008, p. 8). Considerando a relevância do letramento científico na atual sociedade globalizada, o presente trabalho tem como objetivo investigar como se dá o processo de popularização do discurso da Ciência da Linguagem em livros didáticos (LDs) de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Consideramos popularização da ciência (PC) como a recontextualização do conhecimento científico na mídia de massa (documentário televisivo e revista eletrônica, por exemplo) para uma audiência não especializada naquela área científica (MYERS, 2003). O *corpus* de análise é composto por seis seções *Reading Beyond the Words* da coleção *Prime* que foram selecionadas segundo as temáticas cidadania e valores humanos, conforme o Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011). A análise das seções parte de perguntas norteadoras sobre alguns conceitos correntes na área de ILE: 1) linguagem como gênero discursivo; 2) leitura como letramento crítico; e 3) letramento científico. Adotamos a Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; BHATIA, 2004, 2010; MOTTA-ROTH, 2006) que considera as condições de produção, distribuição e consumo de textos para a análise e interpretação da prática social constituída em um determinado gênero (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 362). Os resultados indicam que há uma visão de linguagem enquanto gênero discursivo, pois a relação texto-contexto está presente nas atividades de leitura. A concepção de leitura é a interativa e o letramento crítico perpassa algumas etapas de leitura, principalmente a pré-leitura e a pós-leitura. Em relação à etapa de leitura propriamente dita, embora as atividades ofereçam abertura para o letramento crítico e a leitura interativa, elas poderiam ter uma formulação mais focada na relação entre texto, prática discursiva e prática social. O letramento científico também é timidamente explorado, mas há uma tentativa de definir alguns conceitos da Ciência da Linguagem por meio de recursos, como a intertextualidade e as relações semânticas presentes ao longo das seções, além de atividades que exploram o conhecimento científico ao questionar, por exemplo, acerca dos produtores, métodos e produtos da ciência. De modo geral, há uma tentativa de recontextualização do discurso da Ciência da Linguagem nos LDs analisados, mas ela não abrange as atividades como um todo. Desse modo, o professor de línguas desempenha o papel de agente na implementação de um ensino com vistas à promoção do letramento científico na área de ILE, visto que a linguagem desempenha o papel de mediadora na aprendizagem de outros conhecimentos.

**Palavras-chave:** Letramento científico. Recontextualização. Livro didático. Ensino de inglês como língua estrangeira.



## ABSTRACT

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Linguistics  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### RECONTEXTUALIZATION OF LANGUAGE SCIENCE'S DISCOURSE IN ENGLISH TEXTBOOKS: A SCIENTIFIC LITERACY PROPOSAL

AUTHOR: ARIANE DE FATIMA ESCOBAR ROSSI

ADVISER: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Place and Date: Santa Maria, December 6<sup>th</sup>, 2012.

In today's technologized and literate society, scientific literacy has been increasingly developing the social function of preparing citizens to act in the most diverse spheres of social life (SANTOS, 2007, p. 480). We understand that scientific literacy refers to the individual's capacities of reading, writing, comprehending and expressing points of view (Idem, p. 478), using scientific and technological knowledge in their own life (ULHÔA; GONTIJO; MOURA, 2008, p. 8). Considering the scientific literacy relevance in the current globalized society, the present work has as objective to investigate how the popularization process of language science discourse is constituted in textbooks of English as a foreign language (EFL). We consider science popularization (SP) as the recontextualization of scientific knowledge in the mass media (TV documentary, e-journal, for example) to a non-specialized audience (MYERS, 2003). The *corpus* of analysis is composed by six sections entitled *Reading Beyond the Words* from the *Prime* collection which were selected based on the themes citizenship and human values, according to the Textbooks Guide - TNP 2012 of Modern Foreign Language (BRASIL, 2011). The analysis of the sections is based on guiding questions about some current concepts in the field of EFL: 1) language as genre; 2) reading as critical literacy; and 3) scientific literacy. We adopt Critical Genre Analysis approach (MEURER, 2002; BHATIA, 2004, 2010; MOTTA-ROTH, 2006) which considers the conditions of production, distribution and consumption of texts to the analysis and interpretation of the social practice constituted in a certain genre (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 362). The results indicate that there is a perspective of language as discursive genre, for the relation text-context is present in the reading activities. The conception of reading is interactive and critical literacy perpasses some stages of reading, mainly pre-reading and post-reading activities. In relation to the while-reading stage, however the activities give space to critical literacy and interactive reading, they could have a more focused formulation on the relation among text, discursive and social practice. Scientific literacy is also timidly explored, but there is an attempt of defining some concepts of language science by means of resources such as intertextuality and semantic relations, besides activities which explore scientific knowledge when questioning, for example, about the producers, methods and products of science. Generally, there is an attempt of recontextualizing the discourse of language science in the analyzed textbooks. Thus, the language teacher plays the role of agent in the implementation of teaching towards the promotion of scientific literacy in the field of EFL, because language plays the role of mediator in learning other types of knowledge.

**Keywords:** Scientific literacy. Recontextualization. Textbook. EFL teaching.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 989 DSP Primary Curriculum Model (CALLAGAHAN AND KNAPP, 1989, p. 10 apud MARTIN, 1999, p. 127).....	28
Figura 2 – A stratified Model of Science and Technology Policy Formulation (MILLER, 1983, p. 44).....	46
Figura 3 – Distribuição dos subsetores editoriais por exemplares vendidos (1998) (Bunzen, 2005, p. 16).....	63
Figura 4 – Quadro comparativo com os critérios teórico-metodológicos relativos à Língua Estrangeira Moderna – Guia PNLD 2012.....	69
Figura 5 – Página de abertura - Unidade 7/ Prime 1.....	82
Figura 6 – Página de abertura - Unidade 9/ Prime 1.....	83
Figura 7 – Página de abertura - Unidade 7/ Prime 2.....	84
Figura 8 – Página de abertura - Unidade 8/ Prime 2.....	85
Figura 9 – Página de abertura - Unidade 10/ Prime 3.....	86
Figura 10 – Página de abertura - Unidade 11/ Prime 3.....	87
Figura 11 – Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 7/Prime 1.....	89
Figura 6A –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 7/Prime 1.....	90
Figura 6B –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 9/Prime 1.....	91
Figura 7A –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 9/Prime 1.....	92
Figura 7B –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 7/Prime 2.....	94
Figura 8A –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 7/Prime 2.....	95
Figura 8B –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 7/Prime 2.....	96
Figura 8C –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 8/Prime 2.....	97
Figura 9A– Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 8/Prime 2.....	98
Figura 9B –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 8/Prime 2.....	99
Figura 9C –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 10/Prime 3 ..	101
Figura 10B -Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 10/ Prime 3.	102
Figura 11A -Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 11/Prime 3..	103
Figura 11B –Página da seção <i>Reading Beyond the Words</i> – Unidade 11/Prime 3...	104



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seções <i>Reading Beyond the Words</i> selecionadas para análise da coleção <i>Prime</i> .....	71
Quadro 2 – Seções dos LDs da coleção <i>Prime</i> .....	79





## LISTA DE SIGLAS

<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>DC</b>	Diretrizes Curriculares
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>ILE</b>	Inglês como Língua Estrangeira
<b>INAF</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>LABLER</b>	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LSF</b>	Linguística Sistêmico-funcional
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>NLS</b>	<i>New Literacy Studies</i>
<b>OCNs</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>OECD</b>	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
<b>P1/2/3</b>	<i>Prime</i> – Volumes 1, 2 e 3
<b>PC</b>	Popularização da ciência
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PQ</b>	Produtividade em Pesquisa
<b>U</b>	Unidade do LD



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Concepção teórica de linguagem como gênero discursivo.....</b>	<b>23</b>
1.1.2 Pedagogia de gêneros e o ensino de línguas .....	27
<b>1.2 Leitura como letramento crítico .....</b>	<b>31</b>
1.2.1 Modelos de leitura.....	31
1.2.2 Letramento e Multiletramentos.....	36
1.2.3 Letramento crítico nos documentos oficiais da educação brasileira .....	39
<b>1.3 Letramento científico .....</b>	<b>44</b>
<b>1.4 Popularização da ciência (PC).....</b>	<b>50</b>
1.4.1 Processo de PC.....	50
1.4.2 Gêneros de PC .....	53
1.4.2.1 Intertextualidade no gênero notícia de PC .....	55
1.4.2.2 Relações semânticas no gênero notícia de PC .....	59
<b>1.5 O livro didático como um gênero de PC.....</b>	<b>61</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>67</b>
<b>2.1 Universo de análise.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2 Seleção do <i>Corpus</i>.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados .....</b>	<b>72</b>
2.3.1 Categorias de análise .....	72
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Coleção <i>Prime</i>: breve descrição .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 A Ciência da Linguagem popularizada na coleção <i>Prime</i> .....</b>	<b>81</b>
3.2.1 Concepção de linguagem adotada pela coleção <i>Prime</i> .....	105
3.2.1.1 Atividades que exploram o contexto.....	105
3.2.2 Concepção de leitura adotada pela coleção <i>Prime</i> .....	109
3.2.3 Concepção de letramento científico em Ciência da Linguagem adotada pela coleção <i>Prime</i> .....	114
3.2.3.1 Atividades que exploram as relações semânticas .....	116
3.2.3.2 Atividades que exploram as estratégias intertextuais.....	120
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>



## INTRODUÇÃO

Na atual sociedade globalizada, ocidentalizada, letrada e tecnologizada em que nos inserimos, o letramento científico desempenha a função social de preparar o cidadão para atuar nas mais variadas práticas sociais (SANTOS, 2007, p. 480). Além de estar relacionado ao domínio da prática social e às capacidades de ler, compreender e expressar pontos de vista sobre conceitos científicos (SANTOS, 2007, p. 478), o letramento científico também se refere “ao uso, num contexto sócio-histórico específico, do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano do indivíduo” (ULHÔA; GONTIJO; MOURA, 2008, p. 8). Nesse contexto, o conhecimento científico torna-se mais acessível a um público não especialista naquela área científica, por meio do processo de popularização da ciência (doravante PC), que sugere a democratização da informação científica, antes restrita aos cientistas e à academia.

O processo de PC, conforme uma visão canônica, é tratado como a “tradução” (por vezes duvidosa) de uma pesquisa científica para uma audiência não especializada (HILGARTNER, 1990; PAUL, 2004). Por outro lado, estudos, incluindo o de Hilgartner (1990), têm mudado essa visão canônica da PC (PAUL, 2004, p. 33) ao afirmar que a popularização é uma questão de grau (Idem). Segundo o autor, o limite entre a ciência considerada real e popularizada “pode ser traçado em vários pontos e isso dependerá dos critérios adotados, sendo que essas ambigüidades permitem certa flexibilidade em relação ao que podemos chamar de popularização” (HILGARTNER, 1990, p. 528, tradução minha). Esses estudos trazem mudanças significativas em relação aos pressupostos da popularização, ao sugerirem novas denominações para o processo em oposição à visão canônica sugerida anteriormente. No entanto, eles geralmente focalizam os principais objetivos da popularização: educar, persuadir e comunicar com o público em geral (PAUL, 2004, p. 33). No contexto educacional, a introdução de textos de PC pode desmitificar a visão popular de que a ciência é autoritária ou difícil, uma vez que, nesses textos, as ideias devem ser vistas e desafiadas como uma discussão aberta ao debate (PARKINSON; ADENDORFF, 2004). Ao trazer exemplares de diferentes gêneros de PC (reportagem, notícia, teledocumentário, etc) para a sala de aula de língua

estrangeira, o professor estará encorajando o interesse de leitores sobre ciência contemporânea, tornando-a mais acessível aos alunos (Idem).

Esses questionamentos têm sido abordados pelo Grupo de Trabalho (GT) do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER), coordenado pela orientadora desta dissertação de mestrado. Conforme os objetivos do projeto guarda-chuva anterior, para o quadriênio 2008-2011, sob o título *Análise Crítica de Gêneros com foco em artigos de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2007), as propostas de investigação dividiam-se em três fases: 1) análise do contexto de PC e os processos de produção, distribuição e consumo de textos nesse contexto; 2) proposta de sistematização de procedimentos de análise que podem ser utilizados no estudo de gêneros discursivos escritos com vistas ao ensino de leitura em inglês como língua estrangeira; e 3) a partir dos resultados obtidos nas duas primeiras fases, a elaboração de planos de curso e materiais didáticos para o curso de leitura para fins acadêmicos.

O projeto em andamento, quadriênio 2011-2014, intitulado *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010b) tem como objetivo aprofundar a análise do processo de PC e ampliar a amostra a ser analisada, ao incluir diferentes gêneros que implementam o processo discursivo de PC. A notícia de PC, por exemplo, se constitui como um gênero que pode oferecer subsídios para o processo de transição entre os gêneros estudados pelos alunos no cotidiano, como aqueles apresentados nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD<sup>1</sup>), e o estudo da linguagem científica, tais como artigos acadêmicos, os quais o aluno encontrará ao ingressar na universidade (ARNT, 2012, p.12). Assim, a notícia apresenta-se como um gênero capaz de auxiliar na introdução do conhecimento científico, por ser um gênero que populariza esse saber.

A análise, desenvolvida pelo GT LABLER, focada nos processos de PC se mostrou de tal amplitude que houve a necessidade de maior detalhamento de vários aspectos textuais e contextuais interrelacionados, por isso cada membro do grupo analisou, detalhadamente, um conjunto de dados específicos por vez a fim de

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se em 1929. Ao longo desses 83 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução.

contribuir para o desenvolvimento do projeto guarda-chuva (MOTTA-ROTH, 2009). Alguns dos temas estudados pelo GT serão tratados na seção 1.3.2 do Capítulo 1, onde discutiremos alguns elementos da léxico-gramática característicos da notícia de PC que estão relacionados aos temas abordados em currículos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Os projetos guarda-chuva PQ-CNPq (MOTTA-ROTH, 2007, 2010b)<sup>2</sup> incluem questionamentos relacionados ao grau de letramento científico da população brasileira. A preocupação em relação ao grau de letramento científico, no Brasil, diz respeito à percepção pública sobre ciência no que se refere, por exemplo, ao interesse ou grau de informação dos brasileiros sobre assuntos científicos. Conforme resultados apresentados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em 2006, o conhecimento científico é pouco difundido entre a população (MOTTA-ROTH, 2011). Há ainda os resultados do último relatório PISA da OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development - [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)), de 2009<sup>3</sup>, cuja avaliação mostra que o Brasil não obteve um desempenho satisfatório nas habilidades de leitura, ciências e matemática. Relatórios anteriores a esse, de 2000<sup>4</sup>, 2003<sup>5</sup> e 2006,<sup>6</sup> também confirmam a limitação quanto ao acesso da população à ciência (MOTTA-ROTH, 2009).

Partindo desses dados, minha contribuição para o projeto guarda-chuva no GT LABLER é investigar em que medida um exemplar do gênero LD, de uma coleção aprovada pelo PNLN de ensino de língua inglesa, recontextualiza o discurso do campo da Ciência da Linguagem, mais especificamente, teorias desenvolvidas na área de Linguística Aplicada. A recontextualização do discurso significa resgatá-lo do contexto primário de produção (da universidade, por exemplo) e realocá-lo no contexto secundário (por meio do LD, por exemplo), como veremos mais adiante. Essa discussão teórica está relacionada a alguns dos conceitos explorados no Capítulo de Revisão de Literatura deste trabalho e tem como objetivos específicos:

---

<sup>2</sup> Projetos de Produtividade em Pesquisa/CNPq, realizados com o apoio de Bolsas PQ nº 301962/2007-3 e 301793/2010-7 e desenvolvidos com a colaboração de orientandos de Pós-Doutorado, Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica.

<sup>3</sup> Fonte:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+paises/n1237852694731.html>

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>.

<sup>5</sup> Disponível em <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php>.

<sup>6</sup> Disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807011E.PDF>.

1) Identificar na literatura da área alguns dos conceitos centrais que ajudam a delimitar o campo de ensino de ILE, conforme pode ser identificado na literatura contemporânea sobre o ensino de língua estrangeira e em alguns dos documentos oficiais da educação brasileira, tais como Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Lições do Rio Grande (LRG) que enfatizam a orientação para o ensino com base em gêneros discursivos e a abordagem pedagógica de leitura como letramento crítico;

2) Analisar em que medida esses conceitos são recontextualizados no *corpus*;

3) Comparar os dados analisados com alguns dos conceitos pertencentes ao campo da Ciência da Linguagem investigados, conforme o primeiro objetivo específico deste estudo.

Para tanto, partimos<sup>7</sup> de algumas questões norteadoras, relacionadas àquelas do projeto maior, que serão respondidas no Capítulo de Resultados e Discussão do presente trabalho:

1) Em que medida a concepção de linguagem como gênero é recontextualizada nas atividades da coleção?

2) Em que medida a concepção de leitura como letramento crítico é recontextualizada nas atividades da coleção?

3) Em que medida a concepção de letramento científico é recontextualizada nas atividades da coleção?

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos. No Capítulo 1, Revisão de Literatura, discuto os conceitos de gênero discursivo, leitura como letramento crítico, letramento científico e gêneros de PC, necessários ao desenvolvimento desta investigação. No Capítulo 2, Metodologia, trago questões relativas ao universo de pesquisa, ao *corpus* selecionado e aos procedimentos de coleta e de análise dos dados. No Capítulo 3, Resultados e Discussão, apresento a análise e a discussão dos resultados obtidos. Finalmente, no Capítulo 4, Considerações Finais, Limitações do Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras, apresento alguns aspectos que limitaram os resultados da pesquisa bem como possíveis implicações para a prática pedagógica de línguas, mais especificamente de ILE e também questões futuras para direcionar novos estudos nessa área.

---

<sup>7</sup> Ênfase o uso da segunda pessoa do plural (nós) quando incluo a participação da orientadora desta dissertação, ao mencionar as decisões que tomamos juntas no decorrer da pesquisa



# 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento um aporte teórico pertinente para discutir a concepção de linguagem como gênero, de leitura como letramento crítico e de letramento científico na coleção de LDs analisados neste estudo. Esses conceitos serão relacionados aos dados obtidos no Capítulo de Resultados e Discussão.

Início pela discussão teórica sobre linguagem como gênero (seção 1.1), adotando uma abordagem interdisciplinar e destacando os estudos sobre a pedagogia de gêneros. Na seção 1.2, discorro sobre o conceito de leitura como letramento crítico, analisando sinteticamente alguns modelos de leitura assim como aspectos concernentes à leitura e ao letramento crítico presentes nos documentos oficiais da educação brasileira. Já na seção 1.3 discuto as concepções de letramento científico na atualidade. Em seguida, na seção 1.4, examino aspectos teóricos relativos ao processo de PC e aos gêneros de PC, enfocando a notícia de PC (gênero que é foco das pesquisas do GT LABLER) e apontando alguns dos elementos da léxico-gramática característicos desse gênero e que são coincidentemente abordados em currículos de ILE. Por fim, na seção 1.5, abordo questões relativas ao LD como um gênero de PC, destacando o fato de esse gênero ser amplamente empregado no contexto educacional.

## 1.1 Concepção teórica de linguagem como gênero discursivo

Nesta seção, demarcamos o conceito de gênero, tomando por referência um aparato interdisciplinar. Da Sociorretórica, assumimos a importância, para qualquer análise do discurso, da orientação para o contexto por meio da percepção das relações entre gêneros e entre os papéis institucionais constituídos no discurso (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012, p. 80). Da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), tomamos a ideia de que texto e contexto estão imbricados em uma relação metafórica (Idem). A linguagem é uma metáfora para a realidade social (é constitutiva da realidade social, desempenha uma metafunção) assim como a realidade social é uma metáfora para a linguagem (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012 citando MARTIN 1992, p. 494). Na Análise Crítica do Discurso (ACD), buscamos a

visão de que as práticas discursivas de produção, distribuição e consumo dos textos em sociedade são constitutivas das práticas sociais - as atividades, as identidades e as relações entre os sujeitos (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012, p. 81).

Com base na teoria sócio-histórica de Mikhail Bakhtin e de Valentin Volochinov, defendemos a centralidade dos gêneros discursivos no estudo da linguagem:

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal..., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012, p. 81 citando BAKHTIN, 1974/1992, p. 287).

Dessa perspectiva interdisciplinar, vemos o repertório de gêneros discursivos como a dimensão semiótica das situações de interação social. O encadeamento entre os gêneros medeia o funcionamento das instituições, a encenação das identidades e as relações sociais. A escola e as identidades e relações pertinentes a essa esfera de atividade social se realizam no encadeamento entre os gêneros escolares. A universidade e as identidades e relações dessa esfera de atividades se constituem no encadeamento entre os gêneros universitários. Da mesma forma, o sistema judiciário e as identidades, relações e atividades dessa esfera existem no encadeamento entre os gêneros legais, e assim por diante.

...cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012, p. 81 citando VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 43).

Partindo da leitura de Motta-Roth e Lovato (2012) ao citarem Bakhtin e Volochinov, também adotamos o conceito de intertextualidade por reconhecermos: 1) que o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados e que o objeto do discurso é o ponto de encontro de opiniões, visões de mundo, tendências, teorias, etc. (BAKHTIN, 1974/1992, p. 290; 319); 2) que todo o enunciado traz em si uma atitude responsiva ativa a enunciados anteriores (Idem, p. 290-91) e que, portanto, “Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições” (Idem, p. 316); e, por fim, 3) que o estudo da língua em uso requer um

exame das formas de distintas enunciações, dos atos de fala, em ligação estreita com a interação da qual são elementos (VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 124).

Adotamos essa perspectiva interdisciplinar para tentar dar conta da complexidade do conceito de gênero discursivo. Esse conceito interconecta aspectos de dimensões tão variadas quanto as práticas culturais, as instituições e as esferas de atividade social, as identidades e as relações sociais (normalmente identificadas na LSF como **contexto**) bem como o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do discurso (o **texto**, nos termos da LSF).

Na perspectiva da LSF, contexto pode ser definido como a totalidade dos elementos que circundam o texto, o ambiente no qual a produção de um texto acontece (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5) ou “a prática sociocultural da qual o texto faz parte” (NASCIMENTO, 2010, citando FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995). Halliday e Hasan (1989) dividem o contexto em duas instâncias que se combinam: o Contexto de Situação e o Contexto de Cultura. **O Contexto de Situação** é o ambiente de vivência em que o texto surge, a situação na qual o texto é enunciado (p. 6), a instância imediata de uso da linguagem que se divide em três dimensões ou variáveis: 1) a natureza da atividade social (variável campo); 2) os participantes da interação e os papéis desempenhados por eles na situação (variável relações); e 3) a função desempenhada pela linguagem na situação, a organização simbólica do texto e sua função no contexto, incluindo o canal de comunicação e o modo retórico do texto (variável modo) (p. 12). Essas variáveis do contexto se materializam nas metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. As metafunções são componentes abstratos do sistema lingüístico (FUZER, 2008, p. 71) e manifestam os propósitos subjacentes ao uso da língua: compreender o meio (ideacional); relacionar-se com o outro (interpessoal) e organizar a informação (textual). (FUZER; CABRAL, 2010, p. 21). **O Contexto de Cultura**, por outro lado, envolve um conjunto variado de contextos de situação em que um grupo social interage bem como toda a história cultural subjacente aos participantes e aos tipos de práticas nas quais eles estão envolvidos (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 12).

A Sociorretórica define o gênero como evento discursivo: maneiras tipificadas de realizar ações construídas no discurso (MILLER, 1984). Cada gênero corresponde a 1) contextos recorrentes em um dado sistema cultural, situações de experiência humana cjom a qual determinado registro de linguagem é comumente associado (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p.17); e 2) enunciados/textos

relativamente estáveis, em função do uso que se faz da linguagem para atingir certos objetivos comunicativos em uma dada situação recorrente. A notícia de PC é um gênero constitutivo da situação em que um jornalista noticia uma nova pesquisa científica em uma mídia voltada para uma audiência de não especialistas. O gênero se constitui linguisticamente em função do papel que a linguagem desempenha em uma classe de acontecimentos sociais (Idem).

Um gênero, portanto, não implica somente tipos particulares de textos, mas também processos de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 126). 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 (Idem), como, por exemplo, uma certidão de casamento está associada à mudança de estado civil ou um artigo científico está associado à prática de pesquisa em uma dada área. A notícia de PC, por exemplo, constitui-se como um gênero discursivo que realiza o objetivo de tornar popular, no contexto da mídia de massa, mais especificamente da mídia jornalística eletrônica, o conhecimento científico, isto é, informações acerca da realização, dos resultados e das implicações sociais de uma pesquisa científica recente.

Considerando que o processo de letramento sempre se dá em um gênero específico (LEMKE, 2010, p. 457) e que nos tornamos letrados em gêneros variados (como o relatório de pesquisa científica ou a carta de pedido de emprego, por exemplo), partimos da concepção de ensino com base em gêneros discursivos. Segundo essa concepção, os alunos devem saber analisar determinadas formas genéricas, ter uma consciência crítica de como os gêneros discursivos operam e entender novas práticas sociais (gêneros) que surgem com uma compreensão retórica e ideológica (DEVITT, 2004, p. 194). Essa proposta de pedagogia de gêneros influencia as práticas de letramento defendidas neste trabalho cuja principal função é despertar a consciência crítica dos alunos para que saibam se posicionar perante determinadas situações da vida em sociedade. Na próxima subseção, abordaremos algumas questões relativas à aplicação prática dos gêneros discursivos no ensino de línguas com base na pedagogia de gêneros.

### 1.1.2 Pedagogia de gêneros e o ensino de línguas

Na subseção anterior, tentamos explicitar algumas das concepções sobre o conceito de gênero discursivo de acordo com diferentes perspectivas, assim como a importância dos gêneros para nossas práticas rotineiras. Nesta subseção discutimos as implicações do trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas, considerando que a pedagogia de gêneros parte de três etapas necessárias para o trabalho com gêneros: 1) o professor investiga os gêneros que pretende trabalhar em sala de aula; 2) o aluno observa e explora o contexto e o texto desses gêneros (desconstrói os gêneros); e 3) os alunos, em conjunto, montam o próprio exemplar de um gênero discursivo.

A fim de formular uma teoria experimental acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1998, p. 122) partiu de uma série de investigações (mais especificamente quatro) com o objetivo de descobrir inter-relações complexas em determinadas áreas do aprendizado escolar, dentre elas a escrita e a leitura. Na sua quarta série de investigações, o autor descobriu que, com o auxílio de outra pessoa, qualquer criança pode fazer mais do que faria sozinha, mesmo que restrita aos seus limites de desenvolvimento. 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” (Idem, p.129). Essa afirmação remete à importância do trabalho com gêneros discursivos e da cooperação a fim de auxiliar no desenvolvimento da escrita. No entanto, partimos do pressuposto de que a interação possibilita o trabalho do aluno em conjunto com colegas e professores, servindo de apoio para que ele finalmente seja capaz de criar um exemplar do gênero individualmente. Nossa visão sobre o conceito de gêneros discursivos remete mais aos aspectos sociais e interativos e menos aos estruturais.

Dentre algumas correntes que tentam desenvolver uma visão ampla nos estudos de gênero, ao associá-lo ao contexto de cultura em que se insere, está a corrente australiana. Essa corrente adota uma perspectiva sócio-semiótica, privilegiando aspectos sociais na formação de um texto e uma aplicação direcionada ao ensino no sistema educacional da Austrália, com foco no texto e no contexto (VIAN JR., 1997, p.15). O ciclo australiano, como ficou conhecido, é representado por estudiosos como Ruqaiya Hasan, Jim Martin, Gunther Kress, Eija Ventola,

Suzanne Eggins, entre outros, os quais propõem uma visão ampla no estudo de gêneros, tendo como preocupação o contexto onde o texto é produzido (Idem, p.33).

O desenvolvimento de uma pedagogia com base em gêneros discursivos no ensino da linguagem na Austrália (TICKS, 2003, p. 34 citando Hyon, 1995, p. 65) teve início pouco antes dos anos 80, focalizando o ensino da escrita que passou da pedagogia tradicional para a progressista (MARTIN, 1999, p. 123). O objetivo dessa pedagogia era preencher lacunas deixadas pelo ensino tradicional que não havia preparado os alunos em relação à escrita dos mais variados tipos de textos (Idem, p. 131). A proposta australiana de ensino/aprendizagem partindo de gêneros é representada por um ciclo de atividades, conhecido como *The Wheel* (A Roda), ilustrado na Figura 1.

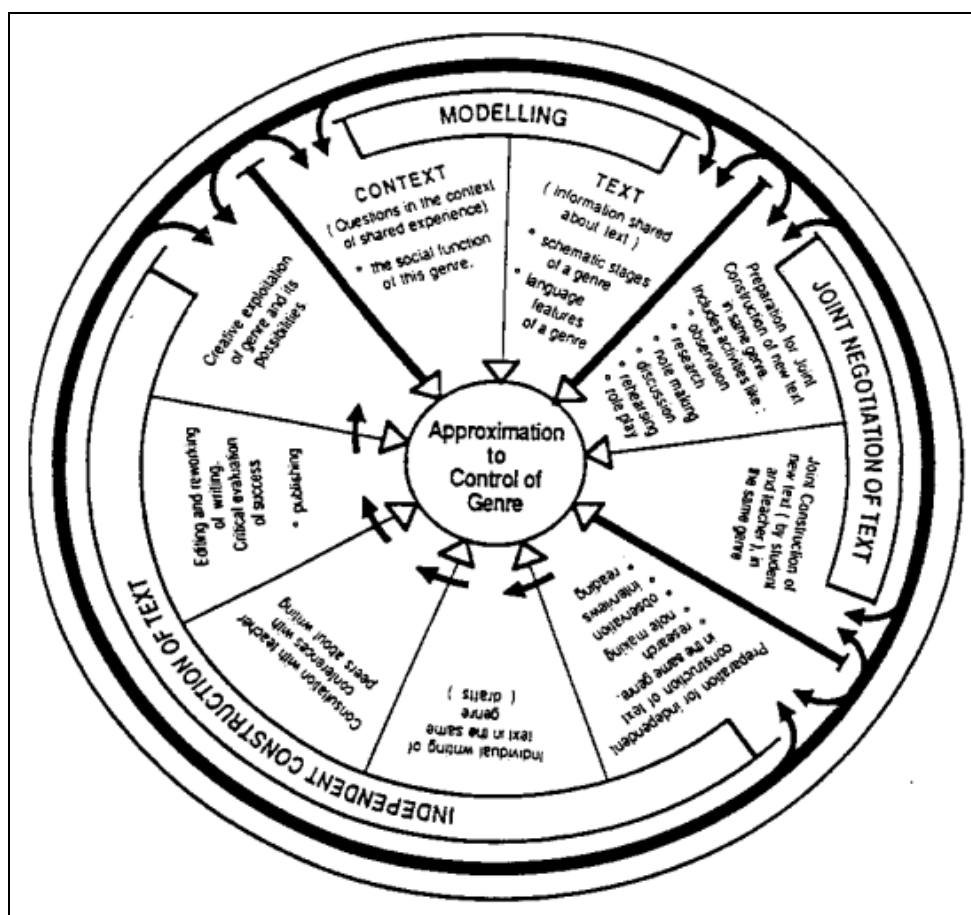


Figura 1 – 1989 DSP Primary Curriculum Model (CALLAGAHAN AND KNAPP, 1989, p. 10 apud MARTIN, 1999, p. 127)

Esse ciclo está dividido em três fases: 1) Modelagem; 2) Construção conjunta do texto; e 3) Construção individual do texto (TICKS, 2003, p. 35). A primeira diz respeito à apresentação do gênero discursivo, foco da análise, discutindo seus aspectos léxico-gramaticais, sua estrutura e suas funções. A segunda fase é a de preparação para o trabalho com outro gênero que será construído em conjunto por professor e alunos (o professor segue as instruções dos alunos e vai construindo o texto no quadro, por exemplo). Na última fase, os alunos produzirão uma nova instância do gênero, individualmente (MARTIN, 1999, p. 127).

Para Martin (1999, p. 127) o ciclo pode sofrer modificações, pois a disposição das setas (conforme a Figura 1) indica que o processo pode iniciar em qualquer ponto, cabendo ao professor decidir qual é a melhor opção. Ele poderá deixar de fora ou repetir mais de uma vez cada fase, dependendo das necessidades específicas de cada aluno, que deverá sentir-se seguro para desenvolver sozinho seu próprio texto (Idem).

Posteriormente, uma adaptação do ciclo australiano foi elaborada, o que refletiu as mudanças sofridas na relação entre a linguagem australiana e os educadores da época, pois esses afirmavam que “A Roda” prejudicaria a criatividade dos alunos (Idem, p. 128). Entretanto, Martin enfatiza que a criatividade está relacionada com o controle do gênero e que sem o conhecimento sobre os elementos discursivos de um texto o aluno será incapaz de desenvolver textos criativos, sejam eles narrativos, expositivos, descritivos ou argumentativos (Idem).

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante à pedagogia de gêneros sugerida pelo currículo australiano, os estudos de Freedman (1993), mencionados por Devitt (2004, p. 193), enfatizam o ensino de formas genéricas, enfocando, antes de tudo, as características formais do gênero e, em segundo plano, as origens contextuais. Essa pedagogia de gêneros proposta por Freedman consiste em discussões explícitas, especificando as formas genéricas e as regras subjacentes a elas. Tal proposta pode envolver também a explicação das características sociais, culturais e/ou políticas do contexto cuja função é reafirmar certas regularidades textuais dos gêneros (Idem). Devitt (2004) também menciona outros autores, como Cope e Kalantzis, que, preocupados com o prescritivismo e formalismo da proposta australiana, propuseram diferentes estágios na pedagogia de gêneros. A sugestão dos autores consistia em um modelo composto de seis estágios cuja ideia principal era formular perguntas a partir da leitura e análise de amostras textuais a fim de

produzir um texto e avaliar o aprendizado resultante desse processo. Mas, segundo Devitt (2004, p. 193), tanto o modelo australiano, quanto as propostas dos outros autores, descrevem um processo de ensino envolvendo a observação de amostras textuais a fim de se chegar a uma generalização explícita sobre formas genéricas seguida pela produção individual de textos dentro daqueles gêneros. Sendo assim, o ensino proposto parece conduzir a concepções rigorosamente prescritivistas dos gêneros e uma escrita com base em fórmulas (Idem).

Crane (2007) sugere que seja feito um mapeamento dos gêneros que os alunos encontram ao longo do ambiente curricular, considerando como esses gêneros estão relacionados entre si, seja estrutural ou linguisticamente. Essa comparação permite que professores percebam a relação entre língua e conteúdo, o que se torna difícil quando unidades linguísticas, categorias funcionais ou situações comunicativas agem isoladamente na construção curricular (CRANE, 2007, p. 229). A autora acredita que a comparação entre os diferentes gêneros, enfatizando suas semelhanças e diferenças, permite uma visão crucial na construção de um currículo apoiado em uma pedagogia de gêneros (Idem).

Uma pedagogia com base em uma teoria de gêneros, para ser efetiva, seja no ensino de literatura, de línguas, da escrita ou da oralidade, deve ser contextualizada, com gêneros inseridos nos seus contextos de cultura e situação (DEVITT, 2004, p. 191). Segundo a autora, esse ensino deve, principalmente, conduzir a uma consciência crítica sobre os gêneros estudados no que se refere aos objetivos retóricos e aos efeitos ideológicos dessas práticas (Idem, p. 192). A autora também enfatiza que a imersão em uma prática social ou a *performance* num determinado gênero faz com que o indivíduo perceba a ideologia subjacente à essa prática. Um professor pode minimizar a ideologia potencial de um gênero, ao ajudar seus alunos a perceberem essa carga ideológica na medida em que se deparam com um dado gênero discursivo. A ênfase na consciência sobre os gêneros é o primeiro passo, segundo Devitt (2004), para uma pedagogia que promova o entendimento de novos gêneros e a compreensão de seus propósitos retóricos e significados textuais.

Nesse contexto, parece que uma pedagogia crítica de gêneros vem ao encontro do que denominamos letramento, que se refere não só ao exercício de leitura e escrita, mas também à capacidade que o leitor tem em participar, opinar e se engajar nas mais variadas práticas sociais. Na seção seguinte, abordamos de



maneira mais abrangente o conceito de leitura como letramento crítico, concepção que estará dentre aquelas investigadas nas atividades didáticas como um discurso da Ciência da Linguagem a ser popularizado nos LDs.

## **1.2 Leitura como letramento crítico**

Na primeira parte desta seção, subseção 1.2.1, exploro os modelos de leitura, e as etapas desse processo: pré-leitura, leitura e pós-leitura, enfatizando a leitura como letramento crítico. Em seguida, discuto o conceito de letramento de acordo com diferentes perspectivas e considero a existência de vários tipos de letramento ou multiletramentos, conforme denominação de autores como Kalantzis e Cope (2008). Em seguida, exploro a visão sobre leitura como letramento crítico mencionada nas OCNs (BRASIL, 2006) e nas LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e sobre a relação entre ensino de linguagem e ciência nos PCNs (BRASIL, 2000). Por fim, explico o conceito de letramento científico e seu papel na formação dos cidadãos da contemporaneidade.

### **1.2.1 Modelos de leitura**

A leitura diz respeito, acima de tudo, à língua e nós, na qualidade de leitores, sabemos que a língua é empregada para alcançar determinado objetivo e que somente terá sentido quando inserida em um contexto (WALLACE, 2003, p. 3). 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).

Brown (2001) mostra que nos anos 1970, Kenneth Goodman mudou a ideia de ensino de leitura 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). A leitura interativa passaria a ser o mais bem sucedido modelo, pois consistia na combinação de dois importantes modelos: ascendente e descendente (BROWN, 2001).

O modelo ascendente também conhecido como *bottom-up* ou simplesmente decodificação concebe a leitura como um processo de construção do texto a partir das menores unidades o que, com o passar do tempo, torna-se tão automático que o leitor não tem consciência de como esse mecanismo funciona (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 18). Ao contrário de decodificar o texto, a teoria descendente ou *top-down* sugere que o leitor traga uma grande quantidade de conhecimento prévio, expectativas, e questões para o texto, o que faz com que se tenha um melhor entendimento do vocabulário. Esse modelo coloca o texto dentro daquilo que o leitor já traz de conhecimento cultural, histórico, sintático e lingüístico, confirmando assim suas expectativas nas informações que o texto apresenta (Idem).

O modelo interativo de leitura é a combinação dos modelos ascendente e descendente, ocorrendo em alternância ou ao mesmo tempo. A ordem desses processos dependerá do tipo de texto, do conhecimento prévio do leitor, assim como sua proficiência linguística, motivação, uso de estratégias e crenças sobre leitura (Idem). Uma maneira de facilitar a interação do leitor com o texto, fornecendo orientação sobre o contexto e o conteúdo é propor atividades que precedem a apresentação do texto (pré-leitura); 2) que acompanham o texto (leitura); e por fim 3) as atividades que sucedem o texto (pós-leitura) (WALLACE, 2003, p. 86).

A pré-leitura consiste na apresentação do tema a ser abordado no texto, na preparação do aluno ao encorajá-lo a utilizar estratégias de leitura e fazer previsões, ativando seus esquemas mentais. De acordo com a teoria dos esquemas, o texto sozinho não carrega significado, pois o leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura, ou seja, “esquemas” para a palavra impressa (KATO, 1990). Para Kato (1990) esquemas são estruturas mentais que nos permitem prever o que acontecerá, fazendo com que entendamos melhor determinadas práticas. Essas estruturas representam o modo como a experiência e o conhecimento estão organizados na mente. 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 (AEBERSOLD, FIELD, 1997, p. 66). Segundo as autoras, ao estabelecer um propósito para a leitura, o professor deve considerar a relação entre o conteúdo do texto e a familiaridade do aluno com tal conteúdo. Outra importante consideração em relação aos objetivos de leitura é o propósito do professor ao estimular a leitura: 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).

Após fazer inferências sobre o texto, utilizando as estratégias de pré-leitura, o aluno passa a concentrar-se no conteúdo do texto. O processo de leitura é difícil por ser um processo individual que acontece dentro da mente de cada indivíduo. Tal processo é deslocado para a sala de aula a fim de ser monitorado, analisado, discutido e até modificado (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 95). A fim de aprimorar a eficiência no ato da leitura é importante tornar-se consciente sobre o que os leitores fazem quando lêem. 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. Os alunos precisam desenvolver um nível de consciência metacognitiva, isto é, aquilo que está por trás, que sustenta o seu conhecimento e percepção. 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).

Para as autoras, do mesmo modo em 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 se 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). Portanto, o professor deve trabalhar com os alunos enquanto eles lêem, requisitando atividades que os façam participar ativamente no processo de leitura.

Sucedendo o processo de leitura, o aluno parte para o momento de demonstrar que compreendeu o texto e sua organização. A pós-leitura considera o que o leitor entendeu em termos de vocabulário, propósito do autor, estruturas gramaticais, possibilitando que o aluno expresse sua opinião sobre o tópico do texto. 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). No entanto, essas reações não ocorrem de modo tão espontâneo, pois os alunos carregam muitas incertezas e inseguranças em relação ao próprio processo de

leitura, como por exemplo, imaginam não ter proficiência ou conhecimento suficiente para expressar opiniões (Idem).

Na visão de Wallace (2003, p. 4), a leitura deve ser tratada como um processo social, crítico e interpretativo e não mais como um conjunto de habilidades a serem ensinadas e aprendidas. Em uma visão humanístico-liberal, a leitura crítica é vista como uma atividade que poderá auxiliar um indivíduo no conhecimento acerca do mundo em que vive, compreendendo a intenção do autor e distinguindo a validade ou não de uma informação (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 8). A crença empiricista de leitura crítica, segundo essa abordagem, é de que o mundo pode ser experienciado e conhecido por meio dos sentidos e, deste modo, o leitor é capaz de compreender a “correta” intenção do autor do texto, por simples decodificação (p. 2). Quando se fala em pensamento crítico, na visão humanístico-liberal, fala-se em pensamento racional: ordenado, crítico e proposital (Idem).

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 2), entre os anos 40 e 70 foram publicados uma diversidade de textos sobre leitura crítica que enfatizavam a interpretação do texto envolvendo a intenção do autor. Esse pressuposto partia da premissa que podemos distinguir a interpretação correta da incorreta, a verdade da ficção e que a base para a compreensão de um texto deve ser a intenção do autor (Idem, p. 3). Há semelhanças sociopolíticas em relação às necessidade da leitura crítica e do pensamento crítico no passado e na atualidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7). No período pós-guerra, quando o comunismo era temido e se presenciava um rápido avanço tecnológico, via-se a necessidade de preparar as crianças para viverem num mundo complexo e, para tanto, era necessário o ensino da leitura crítica. Atualmente, presenciamos, de modo similar, uma explosão na era da informação pós-industrial, da globalização e do avanço das sociedades capitalistas, onde também há a necessidade do domínio da leitura e pensamento críticos como essenciais para a sobrevivência tanto do indivíduo quanto da coletividade (Idem).

Por outro lado, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9) trazem uma perspectiva diferente no processo de leitura; a de letramento crítico. Nessa abordagem de leitura, o significado de um texto é compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder e não mais como um mero produto ou intenção do autor como era na visão humanístico-liberal (Idem). Além disso, a leitura passa a ser vista como um processo para conhecer o mundo e a palavra como um

meio de transformação social (Idem). Atualmente, o letramento crítico tem sido influenciado pelo pós-estruturalismo cujo pressuposto é de que o texto não possui significado em si mesmo, mas sim na relação com outros significados e práticas embutidos em contextos sociopolíticos específicos (Idem, p. 13). Deste modo, os textos e os significados a eles associados são ideologicamente construídos e não simplesmente descritivos ou factuais (p.14).

A visão Freireana sobre pedagogia crítica também influenciou os estudos sobre letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 15). Para Freire o desenvolvimento de uma consciência crítica diz respeito à leitura de textos e do mundo para que os alunos sejam conduzidos a leituras críticas, tornando-se atores frente a situações de opressão. Teorias críticas sobre letramento também têm sido amplamente influenciadas pela teoria social crítica cujo pressuposto é de que os significados são sempre contestados (nunca dados) e conectados pela constante busca, da sociedade, por posse de conhecimento, poder, *status* e bens materiais (Idem, p. 10). Tanto a teoria social quanto a pedagogia Freireana preocupam-se com a justiça e a igualdade, pois ambas promovem críticas aos textos e ao mundo como um importante mecanismo de mudança social (Idem).

O letramento crítico diz respeito à compreensão de como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação das realidades nos textos. Esse processo deve auxiliar os alunos a tornarem-se letrados criticamente, possibilitando-os detectar a dimensão ideológica da língua e do letramento (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 citando Lankshear, 1997, p. 46).

Ao mencionar os aspectos ideológicos do letramento, nos reportamos aos estudos de Street (2003) que apresenta alguns pressupostos dos Novos Estudos de Letramento ou *New Literacy Studies* (NLS) os quais apontam a necessidade de reconhecermos os múltiplos letramentos que variam de contexto para contexto e estão relacionados às práticas sociais, deixando para trás a concepção de letramento como a simples aquisição de habilidades (p. 77). Sendo assim, Street (2003, p. 77) sugere uma distinção entre dois diferentes modelos de letramento: 1) letramento autônomo e 2) letramento ideológico.

O primeiro modelo, parte da premissa de que o letramento trará efeitos nas práticas sociais e cognitivas de pessoas iletradas, melhorando suas condições de vida e tornando-as cidadãos melhores. Segundo Street (2003, p. 77), esse modelo sugere que o letramento pode ser considerado neutro e universal e trará efeitos

benignos para vida das pessoas. No entanto, os NLS tomam uma posição diferente aos sugerirem que os letramentos variam, dependendo do contexto e da cultura e, conseqüentemente, trarão efeitos diferentes em condições singulares (Idem).

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento oferece uma visão mais voltada para as diferenças culturais, pois as práticas de letramento variam de um contexto para o outro. Esse modelo parte da premissa de que o letramento não se restringe somente a um conjunto de habilidades técnicas, mas se refere a determinadas práticas sociais inseridas em princípios epistemológicos construídos socialmente (Idem). Por estar inserido em práticas sociais específicas, tais como o contexto acadêmico de ensino de línguas ou o contexto escolar de ensino de línguas, letramento e seus efeitos serão variados de acordo com essas diferentes esferas sociais. Desse modo, podemos afirmar, segundo a visão de Street (2003), que o letramento é sempre contestável e, por isso seus significados são sempre ideológicos e determinados por visões de mundo particulares (Idem, p. 78).

Nesse contexto de ensino de leitura como o ensino de diferentes práticas de letramento, tomaremos a direção da leitura como letramento crítico ao fazermos alguns apontamentos sobre o conceito de letramento e de multiletramentos, como veremos a seguir.

### 1.2.2 Letramento e Multiletramentos

O conceito de letramento tem sido abordado em diferentes aspectos, muitas vezes sem uma precisão ou consenso. Isso pode ser explicado pelo fato de o termo ter sido recentemente introduzido no contexto educacional brasileiro, mais especificamente nas áreas de letras e educação (SOARES, 2002). No contexto de ensino de línguas, Schlatter (2009, p. 11) entende letramento como “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE” (Língua Estrangeira). A concepção de letramento trata das práticas de leitura e escrita para além do conceito convencional de alfabetização (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Para os autores, letrar não é somente ensinar a ler e a escrever, mas instruir o indivíduo ou o grupo para exercer as práticas de leitura e escrita a fim de inserir-se de modo participativo na atual sociedade letrada (Idem).

Letramento, conforme afirmam Kallantzis e Cope (2008, p. 203), não é mais concebido como a aprendizagem e aplicação de regras de maneira precisa, mas diz respeito à capacidade de o sujeito, ao deparar-se com qualquer tipo de texto, de procurar pistas que o ajudem a entender o significado do que está escrito e de não sentir-se alienado nem excluído daquela prática social. O indivíduo “letrado” é aquele capaz de comunicar-se com facilidade em um contexto não familiar, aprendendo com seus erros e sucessos (Idem). Kallantzis e Cope (2008) propõem o termo “multiletramentos” e, para justificar o uso dessa nova denominação, apresentam dois fatores apoiados em aspectos de ordem global, cultural e institucional: 1) a ascendência da diversidade cultural e linguística, como no caso da língua inglesa, que mesmo considerada uma língua hegemônica tem sofrido várias mudanças, seja em termos de sotaque, estilo, dentre outras características que diferenciam diversas variações dessa língua. Como exemplo, temos a diferença de sotaque entre o inglês falado na Índia e na Inglaterra ou ainda as gírias e contrações do inglês falado por nativos diferenciando-se do inglês mais formal dos não nativos, como os brasileiros; e 2) a grande influência das novas tecnologias de comunicação, como a *World Wide Web* e seus vários modos de interação, por exemplo, as redes sociais como o *facebook* e o *twitter*. Esses fatores parecem intensificar a necessidade do termo “multiletramentos” nos dias atuais, pois a língua deve ser capaz de “satisfazer” as diversidades tanto culturais quanto linguísticas (Idem).

Uma pedagogia de multiletramentos deve auxiliar as pessoas a conquistarem melhores condições de vida e trabalho (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 170), proporcionando subsídios para uma compreensão crítica dos discursos do trabalho e do poder e criando condições mais igualitárias. A abordagem de multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes do próprio processo de aprendizado e capazes de contribuir e negociar as diferenças entre uma comunidade e outra (Idem, p. 172). Um dos objetivos fundamentais de uma educação multiletrada seria criar condições para que uma pessoa se sinta confortável consigo mesma e, ao mesmo tempo, seja flexível para colaborar e negociar com indivíduos diferentes a fim de que ambos possam perseguir um objetivo comum (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 174). Ensinar letramento não se resume ao ensino de habilidades e competências, mas à criação de condições para formar um *designer* de significados; um indivíduo aberto a diferenças, mudanças e inovações (Idem, 175). A lógica dos multiletramentos vê “o

fazer significado” como um processo ativo e transformativo, sendo que uma pedagogia que se baseia nessa lógica estará mais aberta a cursos de vida viáveis para um mundo de diversidades e em constante mudança (Idem).

Brahim (2007) sugere um conceito de letramento que está intimamente relacionado à transformação da consciência política e social, diferente dos termos leitura e escrita de maneira isolada. Uma definição de letramento é trazida por Brahim (2007 citando Lankshear, 1997, p. 6) ao mencionar um trabalho desenvolvido na Austrália, chamado *Australian Language and Literacy Policy*:

Letramento é a habilidade de ler e usar informação e escrever adequadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e funcionar efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e sinais matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita.

Os estudos sobre as práticas de letramento não são recentes e, como afirma Matencio (2009, p. 6), mesmo que diversas propostas já fossem rotuladas como estudos da alfabetização, da leitura ou escrita, elas se referiam, na verdade, a práticas de letramento. Matencio (2009) sugere a necessidade de novos questionamentos sobre os estudos de letramento, que não só investiguem quais práticas letradas são mais legítimas ou não, mas também questionem a respeito do que conta como letramento, que eventos e práticas de letramento significam para indivíduos em diferentes contextos culturais e sociais e como o letramento relaciona-se a assuntos mais gerais da teoria social, considerando textualidade, mundos figurados, identidade e poder (STREET, 2003, p. 87). Soma-se a isso, a importância da compreensão do trabalho semiótico envolvido no uso da linguagem e os princípios de significação de que se valem os indivíduos ao interagirem “por meio dos diversos artefatos culturais à disposição nas redes de atividades em que emergem as práticas de escrita” (MATENCIO, 2009, p. 6). Como veremos, a seguir, os documentos oficiais da educação também enfatizam o projeto de letramento como um processo necessário para a inserção dos alunos nas mais variadas esferas sociais, focalizando a inclusão como meta principal do letramento.



### 1.2.3 Letramento crítico nos documentos oficiais da educação brasileira

As OCNs descrevem o letramento como um dos objetivos principais de sua proposta de ensino (BRASIL, 2006), principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita. O documento reforça o projeto de inclusão que envolve questões sociais, culturais, políticas e educacionais, sendo o ensino de Língua Estrangeira de enorme importância nesse projeto, pois remete ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e instrumentais (p. 97). Em relação à inclusão educacional e social, as OCNs prevêm o ensino com enfoque no letramento dos alunos a fim de torná-los cidadãos capazes de agir (e reagir) de acordo com as necessidades da sociedade onde vivem e que se encontra em um processo de constante mudança, construção e reconstrução (Idem, p. 97). Quando as OCNs se referem à alfabetização de uma nova linguagem tecnológica, elas estão tratando do conceito de letramento. Por outro lado, ao fazer menção à alfabetização de uma comunicação renovável frente às várias modalidades dessa linguagem (relação entre o verbal e o visual, por exemplo), estão falando de multiletramentos (Idem). A proposta de letramento e de multiletramentos para o ensino de Línguas Estrangeiras em escolas regulares, segundo as OCNs, é compatível com os objetivos de inclusão, pois leva à compreensão de que:

1) Há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas nas escolas; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas nas escolas; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97).

Dessa maneira, o projeto de letramento previsto pelas OCNs pode vir ao encontro das propostas de inclusão digital e social, atendendo ao propósito educacional com vistas ao desenvolvimento do senso de cidadania. Para Gorczewski (2009, p. 31), “a cidadania está relacionada com a vida em sociedade e a capacidade dos homens de exercerem direitos e deveres em comunidade”. Para Dallari (1998) a cidadania expressa

um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998, p. 14)

De acordo com esses conceitos de cidadania, podemos compreender que o projeto de inclusão proposto pelas OCNs, por meio do letramento e dos multiletramentos, poderá auxiliar na inserção do aluno nas mais variadas esferas da vida social. Essa inclusão faz com que o indivíduo se sinta um cidadão ativo, com direito à participação nas escolhas, principalmente às políticas, uma vez que “falar em cidadania, em qualquer época, significa fazer referência aos que têm opinião, pois ser cidadão é ter voz, poder opinar e decidir” (GORCZEVSKI, 2009, p. 36).

Em termos de leitura, o projeto de letramento das OCNs prevê o trabalho com diferentes modalidades: visual, informática, multicultural e crítica. A partir desses objetivos, procura-se desenvolver um leitor que assuma uma posição ou postura em relação aos valores, às ideologias, aos discursos e as visões de mundo subjacentes à certa representação textual (BRASIL, 2006, p. 98). Brahim (2007, p. 15) sugere que os letramentos são múltiplos e relacionados a diferentes práticas sociais, remetendo, portanto, a um conceito mais amplo de leitura. O termo letramento na contemporaneidade pode se referir desde o uso de símbolos, como os que encontramos nos meios eletrônicos, indicando determinadas funções de um aparelho; até a integração da fala e da escrita, forma de interação via *skype* ou *msn*, por exemplo; chegando até uma concepção de pensamento crítico, quando mencionamos letramento como a capacidade que cidadão tem de agir criticamente em sociedade, opinando sobre os mais diversos assuntos da esfera social (Idem).

Ao analisarmos o projeto de letramento descrito nas OCNs, podemos entendê-lo como relacionado aos modos culturais de uso da linguagem e não mais como a mera aquisição da tecnologia da escrita alfabética desvinculada de questões sociais, tais como a inclusão (Idem, p. 99). Mesmo considerada uma tecnologia, a escrita não deve ser considerada desligada de seu contexto de uso e de seus usuários, uma vez que a tecnologia da escrita alfabética poderá sofrer mudanças de significação, dependendo da situação, pois é determinada conforme o contexto linguístico e cultural de determinadas línguas (Idem).

Ainda podemos pensar na comunicação mediada por computador que oferece variados exemplos de usos da linguagem (e conseqüentemente de novos gêneros

discursivos) o que remete a novas concepções de linguagem, cultura e conhecimento. Exemplos dessa comunicação que nos fazem repensar em conceitos anteriores de linguagem são a multimodalidade e o hipertexto (Idem, p. 105). Rojo (2008, p. 584) reflete sobre os letramentos socialmente requeridos, afirmando que dentre as mudanças ocorridas devido ao surgimento e a ampliação do acesso as tecnologias digitais da comunicação e informação está

a multissemióse que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Esses novos modos de comunicação e interação, como os *blogs*, por exemplo, nos permitem relacionar o visual e o sonoro ao texto escrito, tornando-os essenciais para a compreensão do todo. Numa página multimodal presenciamos vários tipos de comunicação (visual, escrita e sonora) e podemos selecionar a opção de apenas ouvir, ler ou ver, o que torna multifacetada a experiência de leitura. Da mesma forma, os hipertextos utilizam *links* para que o leitor possa selecionar a página que deseja se direcionar, pois a mensagem completa não está apenas em uma página, mas sim nas várias páginas da *web*, ligadas pelos *links* escolhidos pelo leitor, formando a completude da mensagem (BRASIL, 2006, p. 106). O processo de leitura, nesse caso, depende da capacidade de utilizar e escolher os caminhos certos em uma página *web*. Tal concepção de leitura de hipertextos desafia os conceitos de leitura e escrita propostos anteriormente, uma vez que o texto depende das escolhas do leitor, que acaba se tornando o “autor” do texto “lido” (Idem).

Nos LDs aprovados pelo PNLD, por exemplo, a maioria dos gêneros discursivos que encontramos é originária da internet, como reportagens e notícias de PC. A organização retórica desses gêneros é composta por *links*, imagens e cores, remetendo assim aos novos usos da linguagem e à importância da proposta de multiletramentos sugerida pelas OCNs.

Conforme as LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39) a leitura é considerada uma das competências transversais e o ato de ler significa que o indivíduo seja capaz de (re) agir e posicionar-se criticamente frente a diversos textos. A leitura abarca a combinação de sons, letras, imagens, gestos relacionados

à possíveis significados e a utilização do conhecimento prévio a fim de construir sentidos para o texto bem como a capacidade de ser crítico em relação à ideologia implícita no texto, reconhecendo que qualquer texto apresenta um ponto de vista (Idem). Atividades de leitura devem desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar e reagir perante diversos pontos de vista e valores expressos. Deste modo, “ler implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não” (Idem, p. 55).

O ensino de línguas adicionais na escola vai ao encontro dos objetivos do letramento que visa promover a participação do aluno nas mais diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e na língua portuguesa (Idem, p. 134). Uma aula de língua estrangeira deve criar condições para que o aluno possa participar em práticas que necessitam dessa língua a fim de promover a reflexão acerca de temas relevantes ao seu contexto, ampliando sua atuação por meio da compreensão da sociedade onde vive, da circulação por diferentes gêneros discursivos e da possibilidade de expressão de opiniões (Idem).

Em relação ao letramento como leitura, as OCNs enfatizam a importância crescente que a habilidade de leitura tem recebido nos âmbitos nacional e internacional (Idem, p. 112). Pesquisas realizadas por agências e universidades dentro e fora do Brasil preocupam-se em investigar como o jovem lê e de que maneira ele lê, buscando também analisar se esse jovem tem uma compreensão escrita melhor ou pior em função das novas tecnologias de comunicação e informação (Idem). Resultados dessas pesquisas vêm demonstrando a insuficiência na habilidade leitura, o que faz surgir a necessidade de reflexões acerca desse processo.

Conforme as OCNs (BRASIL, 2006) houve um desenvolvimento crescente nos estudos sobre letramento e multiletramentos que indicavam a necessidade de mudanças nas perspectivas sobre o ensino de leitura, como, por exemplo, levar em conta o surgimento de novos gêneros digitais. Para que essas mudanças ocorram, parece necessária a adoção de novas perspectivas teóricas, como as de letramento e multiletramentos (Idem, p. 113). Tais teorias auxiliam na ampliação da visão de mundo dos alunos, no desenvolvimento do senso de cidadania, da capacidade de ser crítico e de formular um conhecimento em uma visão epistemológica contemporânea. Essa visão defende que o conhecimento não deve ser aprendido de maneira fragmentada, mas deve levar em conta a existência de linguagens e

fenômenos multidimensionais, compreendidos das partes para o todo e vice-versa (Idem).

Sendo assim, uma pedagogia de letramento e de multiletramentos proposta pelas OCNs (BRASIL, 2006) é aquela capaz de dar conta da formação de cidadãos com a habilidade de transitar por diferentes contextos e não sentir-se alienado ou excluído das atividades sociais das quais participa. O senso de cidadania resultante da pedagogia de letramento e de multiletramentos vai ao encontro da proposta de inclusão dos documentos (OCNs).

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ministério da Educação em conjunto com educadores de todo o país organizou um currículo com vistas ao desenvolvimento dos jovens a fim de prepará-los para a vida adulta. O objetivo desse novo ensino é dar significado ao conhecimento escolar por meio da contextualização (BRASIL, 2000, p. 4). Para tanto, as disciplinas e assuntos devem ser explorados a partir do contexto no qual o texto está inserido; a situação na qual ocorre determinada interação social que se está explorando. Além disso, evita-se o ensino compartimentado, substituindo-o pela interdisciplinaridade ou a interação entre as várias disciplinas a fim de que elas conversem entre si (Idem).

Ao explicarem o papel da educação na sociedade tecnológica, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 12) enfatizam a crescente presença da ciência e da tecnologia em atividades produtivas e nas relações sociais, o que leva a uma rápida mudança. Por essa razão, uma proposta curricular que se denomine contemporânea deve propor como um de seus eixos as tendências apontadas para o século XXI, como por exemplo, a “crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais” (Idem). A reforma curricular do Ensino Médio tem como base a reunião dos conhecimentos que partilham objetos de estudo e que, portanto, estão relacionados, proporcionando as condições necessárias para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade, como enfatizam os documentos:

O desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. O conceito de ciências está presente nos demais componentes, bem como a concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio-cultural, econômica e politicamente, num espaço e num tempo. Cabe aqui reconhecer a historicidade do processo de produção do conhecimento. Enfim, preconiza-se que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos

conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar (BRASIL, 2000, p. 19).

A proposta curricular inicial dos PCNs visava contribuir para a superação do tratamento estanque e compartimentalizado, característico do sistema escolar. Para isso, adota-se a perspectiva interdisciplinar e contextualizada de ensino, que não tem como meta criar novas disciplinas, mas utilizar o conhecimento de várias delas a fim de resolver um problema ou compreender um fenômeno sob vários pontos de vista diferentes (BRASIL, 2000, p. 21). Deste modo, quando nos referimos à ciência neste trabalho, falamos sobre a Ciência da Linguagem, aquela que está presente em todas as outras disciplinas, desempenhando o papel de esclarecer os conceitos das outras áreas, como a história, a biologia ou a matemática.

Considerando que o aluno deva ter o conhecimento de várias disciplinas, como linguagens e ciências, a fim de fazer uma leitura crítica do mundo, partimos do pressuposto que o letramento científico vai ao encontro desses objetivos dos PCNs. Para tanto, na seção seguinte discutiremos o conceito e a importância desse letramento nos dias atuais a fim de auxiliar na formação de cidadãos que sejam capazes de opinar, agir e reagir em relação a assuntos de interesse social.

### 1.3 Letramento científico

De acordo com o último relatório PISA, em 2009<sup>8</sup>, cuja avaliação diz respeito ao conhecimento de alunos de 15 anos, o Brasil ficou em 54<sup>o</sup> lugar no *ranking* dos 65 países avaliados. Nosso país não teve um desempenho satisfatório nas habilidades de leitura, ciências e matemática. Embora a pontuação obtida nos três quesitos tenha aumentado em relação ao relatório de 2006, os jovens brasileiros ainda não demonstram conhecimento suficiente para fazer interpretações literais de resultados, tanto de pesquisas científicas, quanto de dados numéricos. Além disso, os adolescentes não demonstram ter consciência das oportunidades que o

---

<sup>8</sup> Fonte:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+países/n1237852694731.html>

conhecimento científico pode propiciar para seu futuro profissional (MOTTA-ROTH, 2011).

A preocupação com a educação científica é alvo das preocupações de vários profissionais e não só de educadores em ciências naturais (SANTOS, 2007, p. 474). Estudos sobre o significado de letramento científico questionam o sentido de ser letrado cientificamente, uma vez que não se trata somente de conhecer as letras, literatura ou transitar nas ciências humanas, mas também saber opinar e discutir questões sobre matemática, física e outras disciplinas das ciências exatas (MILLER, 1983; SNOW, 1959/1990). Jon Miller (1983) discute a necessidade de a população ser mais participativa nos assuntos sobre ciência e tecnologia a fim de poder opinar na formulação de políticas nessas áreas. O autor sugere, com base nos estudos de Gabriel Almond, a existência de uma pirâmide estratificada (Figura 2) na qual há diferentes tipos de públicos, de acordo com sua participação nas questões sobre ciência: 1) no topo da pirâmide, uma minoria que toma as decisões sobre as políticas a serem adotadas, incluindo o poder executivo, legislativo e judiciário; 2) logo abaixo, estão os líderes que não estão no governo, mas são a elite nas políticas sobre ciência e tomam decisões sobre tais assuntos; 3) no meio da pirâmide está o público atento, aqueles que estão constantemente interessados nas políticas de determinada área e dispostos a permanecer informados sobre o assunto; e 4) na base da pirâmide está a maioria, o público que, em geral, demonstra pouco ou nenhum interesse sobre assuntos relacionados à ciência (público desatento, desinteressado).

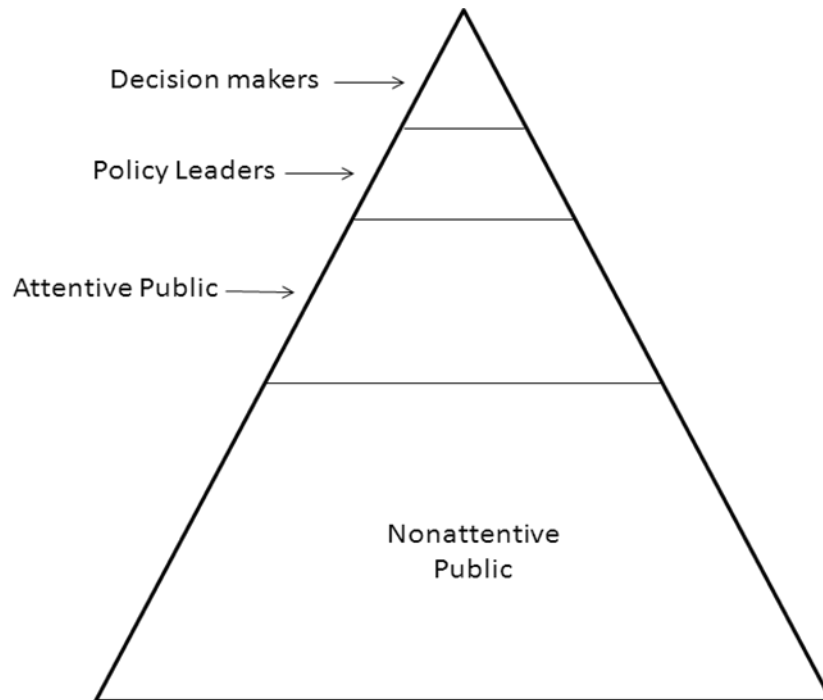


Figura 2 – A stratified Model of Science and Technology Policy Formulation (MILLER, 1983, p. 44)

Até mesmo a comunidade acadêmica, segundo Miller (1983), pode fazer parte do público desinteressado, uma vez que a maioria dos indivíduos desse grupo tem alto nível de educação e é politicamente ativo em outros assuntos de sua área, porém o mesmo não acontece para outras áreas do conhecimento, incluindo a ciência (Idem, p. 43-45).

A necessidade de especialização da população no que diz respeito ao letramento científico tem origem de duas forças que se combinam e têm trabalhado juntas para diminuir a falta de interesse sobre as políticas na área de ciência e tecnologia: 1) a crescente demanda por participação no processo político no mundo contemporâneo (nos Estados Unidos, mesmo nas eleições para presidente, percebe-se uma baixa participação popular na escolha de seus candidatos); e 2) a necessidade de informação especializada a fim de tornar-se um entendedor dos assuntos políticos. Dentre as informações requisitadas para opinar sobre política está o conhecimento sobre ciência e tecnologia, porém ainda há pouco público que esteja devidamente pronto para discutir tais questões (Idem, p. 43). Segundo Miller (1983), o público atento deve ser incentivado na busca por mudanças nas políticas



públicas, pois sua importância é crescente, principalmente na busca por uma melhor educação básica que incentive o conhecimento e as políticas científicas.

Em concordância com essa visão, Motta-Roth (2011, p. 10) sugere que o letramento científico deve ser pensado como um conceito global, envolvendo habilidades de leitura e escrita para além de conteúdos de cunho científico. Esse processo envolve, pelo menos, quatro dimensões: 1) o **conhecimento**; 2) a **atitude**; 3) a **compreensão e produção** de textos e discursos; e 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas. O conhecimento significa que a pessoa deva ter consciência dos produtos da ciência e da tecnologia, seus procedimentos, produtores e usuários. A atitude se refere a uma postura mais dinâmica do indivíduo que o conduz à mudança de opinião, à investigação sem preconceito, à habilidade em distinguir fato de opinião. A compreensão e a produção se referem a textos e discursos capazes de explicitar opiniões sobre ciência e tecnologia. Finalmente, a capacidade diz respeito a nossa habilidade em fazer escolhas corretas de acordo com nossa consciência sobre os impactos da ciência e da tecnologia em nossas vidas (Idem, p. 21).

Um meio de colocar em prática essas dimensões do letramento científico é relacionando a aprendizagem de línguas aos temas de ciência e tecnologia, considerando-se um conjunto de letramentos em ciência ao invés de regras gramaticais (Parkinson, 2000). O autor explica que um curso de inglês para fins específicos para estudantes das ciências exatas, por exemplo, deve levar em conta o contexto desses estudantes, suas habilidades de produção oral e escrita no âmbito da ciência como um conjunto de letramentos inscritos em contextos ideológicos, funcionais e físicos, nos quais o uso da língua inglesa ocorre (Idem, p. 370). Parkinson (2000) defende o ensino com base em conteúdos relacionados a temas referentes ao universo de estudo dos alunos, além do uso de variados gêneros discursivos em textos sobre ciência os quais trazem diferentes usos gramaticais se comparados a linguagem do dia a dia. As características gramaticais presentes nesses textos científicos incluem a nominalização de verbos e adjetivos, verbos de causa e consequência, linguagem impessoal e uso da voz passiva.

São inúmeros os trabalhos indicando a interdependência entre a interpretação de um texto e a cultura, pois diferentes grupos têm maneiras diversas de compreender os significados de um texto, tais maneiras diversificadas constituem-se como letramentos diversificados (PARKINSON, 2000, p. 371 citando Heath, 1986). Por isso, Parkinson enfatiza o ensino de conteúdos científicos em aulas de inglês

para fins específicos, pois existem muitos letramentos populares na mídia como, por exemplo, documentários ou filmes de ficção científica, havendo vários meios de se lidar com ciência no âmbito acadêmico.

As OCNs (BRASIL, 2006) prevêm a abordagem de letramentos múltiplos possibilitando ao aluno sua inclusão e seu empoderamento na sociedade. Nesta mesma perspectiva, os documentos enfatizam que letramento não envolve somente práticas de escrita e leitura, mas também de diferentes sistemas semióticos tanto no contexto escolar quanto fora dele (Idem, p. 28). Trata-se, portanto de inserir o aluno em novas práticas, em novas esferas sociais ao mesmo tempo em que se leva em conta seu próprio contexto, suas experiências anteriores. Deste modo, o aluno tomará consciência de sua própria condição e da sua comunidade em relação às práticas letradas tornando-se “protagonista na ação coletiva” (Idem, p. 29).

Observa-se novamente que as propostas para definição do termo letramento não se restringem às práticas de escrita, mas se referem “ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47). No conceito de letramento estão implícitas as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas que a escrita traz, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Idem, p. 17). Essas práticas de escrita permitem ao sujeito a compreensão dos novos usos e habilidades da linguagem em situações que exigem letramento visual, letramento digital e letramento científico, por exemplo. Em se tratando de conhecimento científico, as OCNs destacam a função da linguagem como mediadora na aprendizagem de outros conhecimentos, inclusive sobre ciência:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PCNEM, 2002, p. 125). Portanto, a linguagem tem uma função instrumental, mediando de modo transversal a experiência cotidiana, bem como a sistematização do conhecimento científico, filosófico, religioso e também o artístico (BRASIL, 2006, p. 181).

Considerando a linguagem como forma de inclusão social e de transmissão do conhecimento, podemos pensar que ela é um meio de demarcar e empoderar as

instituições e os papéis na atual sociedade contemporânea (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012, p. 79). Para Santos (2007), a educação científica almejada, para além do simples domínio da linguagem da ciência (o que ele define como alfabetização), envolve processos cognitivos e domínios de alto nível. O autor denomina letramento científico o conjunto que engloba as habilidades de leitura e compreensão e a capacidade de expressar opiniões, o que envolve também o domínio da prática social. Ele também sugere que a sociedade reivindique processos de letramento científico, o que significa defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos e adotar a prática da leitura de textos de cunho científico a fim de que o aluno compreenda as relações ciência-tecnologia-sociedade e tome decisões pessoais e coletivas. Santos (2007) enfatiza que, para tornar a educação científica uma cultura científica, é necessário

(...) desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos. Para isso, torna-se relevante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula (SANTOS, 2007, p. 486).

Beacco et alii (2002) também defendem que a promoção do letramento científico pode se dar por meio do discurso da mídia que recontextualiza o discurso da ciência a fim de expandir esse conhecimento para a população. Estudos realizados pelo GT LABLER têm contribuído com pesquisas acerca do gênero notícia de PC que recontextualiza o conhecimento antes restrito à comunidade científica para o contexto popular. Em trabalho anterior (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012), discutimos o gênero notícia de PC e apresentamos possíveis implicações para a pedagogia de línguas em relação a conteúdos comumente subjacentes a programas de ensino de ILE no Brasil.

Santos (2007) e Beacco et alii (2002) propõem a relevância do trabalho com gêneros de PC, porém nossa perspectiva diz respeito ao papel essencial que a linguagem desempenha para que o conhecimento científico possa ser recontextualizado e se torne acessível aos alunos no ensino de ILE. Para tanto, o processo de PC desempenha o papel de recontextualizador do conhecimento científico, antes restrito a poucos. Discutiremos, a seguir, alguns dos principais aspectos relativos à PC.

## 1.4 Popularização da ciência (PC)

Nesta seção discuto algumas das conceituações sobre o processo de PC com base em alguns estudiosos da área. Em seguida, parto para a discussão do gênero específico: a notícia de PC, foco dos estudos do grupo GT LABLER, explorando alguns elementos da léxico-gramática característicos da notícia de PC, coincidentemente abordados nos currículos de ILE. Finalmente, discorro sobre as práticas popularizadas em LDs, enfocando a importância do LD como um gênero que torna acessível o conhecimento científico para a população em geral.

### 1.4.1 Processo de PC

A explosão da PC aconteceu nos últimos 15 anos com o aumento do número de publicações em revistas de alta circulação, como a *Scientific American*, por exemplo, que aumentou de 425.000 para 715.000 entre 1970 e 1984 (FAHNESTOCK, 1986, p. 276). Além disso, houve uma proliferação de livros que explicavam conceitos científicos, como *Darwin for Begginers* por Jonathan Miller, entre outros (FAHNESTOCK, 1986, p. 276). Popularização ou acomodação da ciência, como sugere Fahnestock (1986), torna a linguagem científica mais compreensível do que seria a dos cientistas.

Atualmente há vários discursos que tornam possível a transmissão do conhecimento científico para o público externo, ou não especializado. Como exemplo, temos a mídia, 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, ao examinar as formas dos gêneros discursivos que externalizam as descobertas da comunidade científica, Beacco et alii (2002) afirmam que parece inadequado caracterizar essas formas simplesmente pelas suas funções de transmissão, mas sim pela sua facilidade de compreensão/leitura e seu status de mercadoria, pois 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 uma natureza subjetiva e não científica com o intuito de atrair o leitor (Idem).

A ciência não é mais vista como “enclausurada” dentro de formas discursivas identificáveis, mas circula entre os mais variados discursos populares, seja na mídia ou em outro meio (Idem). Além da disseminação de conceitos e termos da área das ciências econômicas por meio de discursos sobre problemas sociais como a inflação, o déficit, etc., presenciamos uma crescente disseminação da ciência que se torna evidente em inúmeras discussões sobre a qualidade da água, a poluição, o desmatamento na Amazônia, o tratamento de doenças como a AIDS, o câncer 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 difusão científica como meio de circulação do conhecimento, antes atribuído a diferentes gêneros do discurso, e que agora adota uma forma intertextual (Idem).

De acordo com a visão canônica de PC, podemos delinear um modelo com dois estágios: 1) os cientistas desenvolvem o conhecimento científico, considerado puro e genuíno e; 2) os “popularizadores” disseminam versões simplificadas para o público (HILGARTNER, 1990). Ainda, de acordo com essa visão da PC, as diferenças remanescentes entre a versão original de um estudo e a popularizada se devem a uma distorção das verdadeiras descobertas do estudo (Idem). Para Hilgartner (1990), essa visão dominante da PC simplifica extremamente o processo, mas é útil aos próprios cientistas, pois tem a função de: (1) reforçar a ideia de ciência genuína e de um conhecimento cientificamente certificado, pois a noção de “pureza” requer uma noção contrária de “contaminação”, o que é tarefa da PC; (2) estabelecer o conhecimento científico genuíno como exclusividade dos cientistas, já que para o público restam somente as versões simplificadas e; (3) permitir aos cientistas uma maior autoridade, pois eles determinam quais versões popularizadas são mais “adequadas” e quais são “distorções”. No entanto, essa visão dominante de PC tem sido rejeitada por algumas áreas do conhecimento (a sociologia, por exemplo) devido a três motivos principais: (1) a popularização também “alimenta” o processo de pesquisa, pois cientistas aprendem sobre outras áreas ao lerem versões simplificadas, o que ajuda na condução das pesquisas; (2) a simplificação do conhecimento é útil tanto dentro dos laboratórios quanto na comunicação com alunos, com as fontes de “custeio” e com especialistas de outras áreas; e (3) estudos têm demonstrado que o conhecimento científico é construído por meio da transformação coletiva de declarações, e a PC parece fazer parte desse processo (Idem, p. 522-24).

Essa visão dominante de PC defende que a demarcação dos limites entre conhecimento genuíno e conhecimento popularizado é tarefa fácil, mas, conforme Hilgartner (1990) argumenta, o conhecimento científico pode estar presente nos mais diversos contextos, assim como o conhecimento popularizado. Uma das principais conclusões do autor é que popularização é uma questão de grau, pois o limite entre ciência pura e popularizada pode ser traçada em vários pontos dependendo dos critérios adotados (Idem, p. 528).

Outro problema em relação à visão dominante de PC é a simplicidade com que essa diferencia a popularização apropriada da distorção. Novamente Hilgartner (1990) critica a maneira como essa distinção é tratada, pois o limite entre as duas versões é flexível, ambíguo e depende do contexto, sendo impossível parafrasear uma afirmação sem transformá-la de algum modo. O autor também explora os usos políticos da popularização, pois, segundo ele, seria muito ingênuo se pensarmos esse processo como neutro, e isso se torna mais claro por meio da visão dominante da popularização que garante aos cientistas que o conhecimento seja traduzido com uma certa restrição à comunidade em geral. Essa visão dominante torna-se uma ferramenta de poder para sustentar a hierarquia do conhecimento especializado e por isso não pode ser utilizada como uma ferramenta analítica para fornecer um modelo adequado do processo por meio do qual o conhecimento científico se difunde.

Muitos estudos, incluindo o de Hilgartner (1990), têm mudado essa visão canônica da PC (PAUL, 2004). Apesar de esses estudos trazerem mudanças significativas em relação aos pressupostos da popularização, eles normalmente enfatizam os propósitos de educar, persuadir e de comunicar com o público em geral (Idem, p. 33). No entanto, Paul (2004) alerta 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. Com base nesse problema, 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, aparentemente, vem ao encontro das necessidades da audiência não especializada, como o acesso ao conhecimento científico, pois em geral o processo

de PC é definido por tal função. No entanto, estudos comprovam que a ciência popular desempenha uma importante função no desenvolvimento científico (PAUL, 2004, p. 34). Cientistas dentro do campo da teoria do caos formulavam popularizações a fim de localizar suas pesquisas num contexto mais amplo, enquanto cientistas de outras áreas utilizavam a teoria do caos de Gleick em conjunto com outras popularizações para explorar conceitos ainda indisponíveis nas suas fontes tradicionais. Deste modo, popularizações, mesmo com o propósito primário de entreter a audiência popular, também têm um impacto em um dado campo da ciência. Assim, cientistas produzem ciência, mas também participam do processo de PC por variadas razões e essa participação, seja como contribuintes, produtores ou leitores, tem consequências para a ciência (Idem, p. 61).

Gêneros de PC, quando adentram o contexto escolar, deveriam dar conta de didatizar o conhecimento científico para que se promova o letramento científico. O gênero notícia de PC, conforme estudos do grupo têm sugerido (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2011; ARNT, 2011), apresenta-se como um gênero rico para explorar dimensões, tanto textuais quanto contextuais no ensino de ILE. A seguir, faremos uma breve explanação sobre elementos da léxico-gramática característicos da notícia de PC, coincidentemente abordados nos currículos.

#### 1.4.2 Gêneros de PC

Estudos inseridos no GT LABLER têm focalizado no processo de popularização do discurso do campo da Ciência da Linguagem e na promoção do letramento científico em gêneros de PC, como os trabalhos de Arnt (2012), Pinton (2012) e Preischartt (2012). O estudo de Arnt (2012), por exemplo, se deteve em investigar as concepções de leitura em LDs de ILE e em que medida o gênero notícia de PC é utilizado para iniciar 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. Os resultados da análise mostram que as atividades adotam uma concepção de linguagem distanciada das discussões contemporâneas sobre gênero discursivo e letramento crítico e a notícia de PC não é explorada em todo o seu potencial a fim de promover o letramento científico (ARNT, 2012, p. 14).

Pinton (2012) propôs uma análise crítica do discurso sobre o ensino de produção textual na revista *Nova Escola*. A autora constatou que as revistas são um meio de comunicação popular entre os professores da rede pública de ensino, já que é considerada uma fonte de consulta, de leitura e de busca por informações didáticas. Pinton (2012) identificou três discursos recorrentes na revista *Nova Escola*: 1) o discurso pedagógico da norma, com foco no processo de revisão de aspectos gramaticais; 2) o discurso pedagógico da redação, centrado na reprodução de modelos textuais; e 3) o discurso pedagógico da produção textual, focalizado os aspectos sociocomunicativos dos exemplares de gêneros (p. 142). Com base na constatação dos discursos sobre produção textual presentes na revista, também são detectados quais discursos estão circulando no contexto escolar, uma vez que a revista apresenta-se como um veículo bastante consultado entre os professores (Idem).

Preischaradt (2012), cujo trabalho está em andamento, tem pesquisado as Diretrizes Curriculares (DC) da educação linguística, OCNs, PCNs e LRG, para entender como acontece a recontextualização dos debates contemporâneos sobre o ensino de línguas nesses documentos, no Brasil e no Rio Grande do Sul. Alguns resultados parciais do estudo já evidenciam que há uma preocupação das DC em: 1) aprofundar um debate educacional, no caso dos PCNs (BRASIL, 2000); 2) contribuir para o diálogo entre aluno, professor e escola acerca da prática docente, como se percebe nas OCNs (BRASIL, 2006); e 3) demarcar tanto o que o professor precisa ensinar quanto aquilo que ele necessita aprender, conforme as LRG enfatizam (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Dentre os gêneros de PC estudados pelo GT LABLER, aquele que ganha maior destaque é a notícia de PC, pois é um gênero que remete a alguns “aspectos” explorados em aulas de ILE e que também podem ser trabalhados por meio de outros gêneros de PC.

A notícia de PC é um discurso mediador que permite vislumbrar os achados da ciência e a conexão desses com a vida em sociedade. É um texto publicado por jornalistas científicos e relata uma descoberta da ciência em revistas, jornais ou redes televisivas para um público não especialista (MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010). Como já mencionado na Introdução deste trabalho, foi necessário um estudo detalhado acerca das diferentes dimensões textuais de contextuais da notícia de PC. Deste modo, a análise de temas como a alternância de



vozes (MARCUIZZO, 2009; SILVA, 2010), a intertextualidade (MOTTA-ROTH, 2010a; SCHERER, 2010), a organização retórica (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009; LOVATO, 2010) a explicação de princípios e conceitos por aposto e glosa (GERHARDT, 2009; 2011; COLUSSI, 2002), a simplificação por explicação metafórica (SANTOS, 2010) e a expressão de certeza por modalização (NASCIMENTO, 2011) foram estudados em diferentes subprojetos (MOTTA-ROTH, 2009).

Dentre esses temas, selecionamos dois para discutirmos, pois percebemos que a relação entre o ensino de ILE e o gênero notícia de PC se evidencia na forma de alguns componentes linguísticos característicos desse gênero e que são trabalhados na sala de aula de língua inglesa<sup>9</sup>:

- 1) intertextualidade na forma de discurso reportado (***direct and indirect reported speech***): elementos linguísticos dos enunciados que inscrevem o discurso de outrem ou pontos de vista alternativos em um texto;
- 2) relações semânticas (***synonyms, gloss, etc***): relações de sentido entre elementos linguísticos que possibilitam a recontextualização do discurso de um campo semântico em outro (como o discurso da ciência no discurso popular).

#### 1.4.2.1 Intertextualidade no gênero notícia de PC

Em toda enunciação o autor cria uma voz, tomando uma posição e escolhendo um papel para interpretar de acordo com o público-alvo. Na notícia de PC, essas escolhas do autor podem ser enriquecidas pela adição de outras vozes para contrastar ou confirmar a posição tomada (CALSAMIGLIA; FERRERO, 2003, p.8). Assim, as notícias de PC são formadas por trechos extraídos de uma diversidade de outros textos, produzidos em outros contextos e que são

---

<sup>9</sup> Dentre os materiais que exploram esses conteúdos estão, por exemplo, aqueles com os quais trabalhei nos cursos de inglês instrumental da UFSM, entre os anos de 2009 e 2010, como os livros Inglês instrumental para informática: módulo I (GALLO, 2008); Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental (SOUZA et alii, 2005); e Lendo o mundo em diferentes línguas: reinvenções em inglês para a escola técnica média (PROCATTI, 2004).

recontextualizados por meio de um **processo de intertextualidade** (MOIRAND, 2003; MOTTA-ROTH, 2010a; SCHERER, 2010).

Os textos de PC surgem da fusão discursiva de dois campos de atividade diferentes - o jornalístico e o científico - e apresentam características dos dois (LEIBRUDER, 2000). De um lado, temos a objetividade e formalidade da ciência e, de outro, a informalidade e linguagem mais próxima da coloquial do jornalismo, o que torna o texto mais acessível para o público não especialista. No artigo científico, por exemplo, o leitor “ouve” a voz da ciência por meio da citação e do relato do discurso de cientistas. Na notícia de PC, as vozes prevaletentes (e quase que exclusivas) são também a voz do coordenador da pesquisa e dos demais colegas cientistas, com inserção reduzida de outras posições enunciativas, como o governo e o público em geral (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009).

A variedade de textos recontextualizados nas notícias do nosso corpus evidencia um processo de intertextualidade relativo a três aspectos da PC: 1) papel da mídia de informar; 2) a responsabilidade do jornalista em explicar princípios e conceitos e 3) a necessidade da sociedade entender a relevância da pesquisa (MOTTA-ROTH, 2009). No nosso ponto de vista, o processo de PC compreende um ciclo de atividades que inter-relaciona sociedade e ciência, motivado pelos três aspectos descritos acima. A notícia de PC estaria então a serviço desses três eixos ao tornar mais dinâmica as relações entre leitor e o texto impresso, “por meio de declarações orais transpostas para a notícia impressa pelo discurso direto e da vivificação da voz de cientistas e técnicos que explicam e avaliam, no âmbito popular, certas questões pertinentes a textos do âmbito da ciência” (SCHERER, 2010).

Podemos delinear a existência de dois tipos de intertextualidade: a manifesta e a constitutiva (FAIRCLOUGH, 1992, p. 118, citando AUTHIER-REVUZ, 1982). A intertextualidade manifesta se dá na presença explicitamente demarcada de outros textos por meio de expoentes linguísticos, como o discurso reportado por processos verbais como *dizer* ou *declarar* e por enunciados entre aspas, o que pode contribuir para mitigar ou reforçar a autoridade do produtor do texto. A intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade em um texto consiste no modo como um elo é constituído ou produzido por meio da combinação de elementos de ordens do discurso diversas, como, por exemplo, gênero, registro e estilo, sem que essa combinação esteja abertamente sinalizada (Idem).

O discurso relatado (*reported speech*), direto e indireto, como marca de intertextualidade, aparece mais intensamente na porção final da notícia de PC e atribui objetividade e credibilidade à notícia, uma vez que traz as opiniões de diferentes fontes, como a do próprio pesquisador, dos colegas cientistas, do governo ou do público, assumindo a forma de oração projetante com Processo Verbal (*say, tell, explain, agree, add*) ou Mental (*know, think, consider*) (NASCIMENTO, 2011, p. 68). No Exemplo 1, tanto o processo Verbal (em negrito sublinhado) quanto o Mental projetante (em negrito itálico), acompanhados dos respectivos Dizente (do fenômeno verbal (em negrito)) ou Experienciador (do fenômeno mental (sublinhado)), foram tomados como expoentes linguísticos de intertextualidade

*Exemplo 1 [BBC#3]*

No GM crop has been found to endure so long; and **critics say** it shows that genetically modified organisms cannot be contained once released. **Tina D'Hertefeldt from Lund University** led the team of scientists that scoured the small field, which had hosted the GM trial 10 years ago, looking for "volunteers" - plants that have sprung up spontaneously from seed in the soil. "We were surprised, very surprised," **she told** BBC News. "**We knew** that volunteers had been detected earlier, but we thought they'd all have gone by now." (...) **Jeremy Sweet, a former head of the UK's National Institute of Agricultural Botany and now an independent consultant on biotech crops, agreed**. "It's been known for some time that oilseed rape is a bit of a problem because of the survival of its seed," **he told** BBC News.

O efeito de objetividade e veracidade esperado da mídia é fruto dessa pluralidade de vozes ou polifonia, cuja função é oportunizar que as opiniões de vários atores sociais sejam representadas de acordo com seu conhecimento sobre o tópico e sua posição dentro da comunidade discursiva a qual pertencem (BEACCO, 2002, p. 284). Nas notícias de PC analisadas pelo grupo de trabalho LABLER, há diferentes vozes que tecem comentários sobre o estudo popularizado, no entanto, elas pertencem aos próprios pesquisadores responsáveis pelo estudo ou a um pesquisador colega.

A quase ausência da voz do público nos 60 textos analisados é fruto da visão de jornalistas que o vê como incapaz de comentar as descobertas por falta de conhecimento relevante, conforme entrevista realizada por Marcuzzo (2011, p. 158), com alguns dos jornalistas estrangeiros, autores de notícias de PC em inglês do *corpus* analisado pelo GT LABLER. Marcuzzo (2011) evidencia uma representação elitista sobre ciência, uma cultura científica unilateral. Para esses jornalistas, somente os cientistas têm o que dizer sobre as pesquisas que estão sendo produzidas e publicadas. Ao mesmo tempo, não interessa buscar a opinião do público e inseri-la nas notícias de PC, pois segundo esses jornalistas, o público não tem nada a dizer e ninguém está interessado em suas opiniões acerca do tema.

Algumas diferenças entre notícias publicadas no Brasil e no exterior (nos sites *Ciência Hoje Online* e *BBC News Online*) foram observadas no *corpus* quanto às vozes presentes nas notícias. No *corpus* em português, as notícias produzem um efeito essencialmente monológico, pois pesquisador e colega têm opiniões convergentes sobre a pesquisa, a partir de uma visão dominante da ciência (MOTTA ROTH; LOVATO, 2009). Por outro lado, as notícias em inglês apresentam um caráter menos homogêneo, pois oportunizam expressão de outros segmentos da sociedade e inclusão de outras vozes no debate, além da voz dos cientistas. No entanto, segundo Silva (2010), essa polifonia é ilusória, uma vez que as opiniões de pesquisador e colega se manifestam em uníssono para ressaltar, explicar ou indicar as conclusões da pesquisa. Por outro lado, a voz do público, que poderia problematizar a relevância da pesquisa, é silenciada na maioria das notícias analisadas.

O jornalismo científico evidencia um discurso tradicional, uma vez que a opinião do pesquisador é a única a prevalecer, como se não coubesse qualquer reação ao público não especialista (SILVA, 2010). Fairclough (1995) explica a diferença entre pessoa pública (entidades, instituições), que tem voz de autoridade e pessoa privada (do povo), que é vista como indivíduo sem ampla reputação, que pode falar apenas sobre a experiência individual. Sendo assim, na mídia, o público é sempre expectador, nunca participante (Idem).

O discurso relatado empregado nas notícias de PC para garantir a autenticidade e a legitimidade das asserções do produtor do texto (BECKER; GIERING, 2010) visa à objetividade do jornalismo, que pode ser definida como a busca (ilusória, para nós) pela apreensão da “realidade” por meio de um

pensamento sem julgamento de valor sem a presença da opinião pessoal do jornalista e pode ser interpretada como um “ritual estratégico” de legitimação das informações divulgadas (NASCIMENTO, 2011, p. 29-30).

A notícia de PC, portanto, constitui-se em um gênero rico para explorar dimensões discursivas, políticas e ideológicas da relação entre sociedade, jornalismo e ciência, entre poder e conhecimento, entre pesquisa científica e consumo popular por meio da exploração de intertextualidade, indicada pelo discurso reportado direto e indireto.

A seguir, apresentamos outros aspectos léxico-gramaticais identificados na notícia de PC que têm a função de elementos recontextualizadores do discurso científico para o discurso popular: **o aposto e a glosa**.

#### 1.4.2.2 Relações semânticas no gênero notícia de PC

Na notícia de PC, as explicações sobre conceitos e princípios por meio de algumas relações semânticas, tais como o aposto (expansão) e a glosa (redução) são julgados necessários pelo jornalista a fim de facilitar a compreensão do conteúdo da notícia. Portanto, podemos afirmar que tanto o aposto quanto a glosa apresentam-se como opções retóricas realizadas pelos escritores a fim de atingir o engajamento com os leitores, por meio da clareza (MOTTA-ROTH; GERHARDT; LOVATO, 2008, p. 4).

Alguns estudos do grupo têm se dedicado a investigar elementos como o aposto e a glosa (GERHARDT, 2011) além de metáforas e personificações (SANTOS, 2010) que são empregados pelo jornalista de PC a fim de didatizar; tornar acessível o conhecimento sobre ciência para um público não especialista (MARCUIZZO, 2009, p. 97). Resultados dessas pesquisas mostram que o jornalista da notícia de PC faz uso desses elementos a fim de aproximar o leitor das descobertas científicas. Assim como a intertextualidade, o aposto e a glosa também funcionam como elementos recontextualizadores do discurso científico da notícia de PC (Idem). Segundo Gerhardt (2009, p. 64), para que o público não especialista ou leigo entre em contato com conteúdos herméticos do mundo da ciência, o jornalista realiza uma espécie de tradução ao trazer para o texto alguns elementos lingüísticos

e extralinguísticos familiares aos possíveis leitores, o que torna o texto auto-explicativo.

Conforme enfatiza Gerhardt (2011), o aposto e a glosa são estratégias linguísticas de reformulação que auxiliam no processo de didatização do jargão científico. Segundo Hyland (2007, p. 268), a glosa se refere aos itens que fornecem informações adicionais ao parafrasear, explicar ou elaborar o que foi dito a fim de assegurar que o leitor possa recuperar o sentido daquilo que o escritor pretendia com determinado texto. Colussi (2002, p. 47) traz uma definição do conceito de glosa

De acordo com o dicionário Aurélio (1999: 992), a glosa é uma nota explicativa de palavra ou de sentido de um texto; comentário, interpretação. A glosa é usada para auxiliar leitores a alcançar os significados apropriados dos elementos nos textos (KOPPLE, 1985: 82)

A glosa ou redução desempenha o papel de explicar ou delimitar a informação contida em um texto, contanto que não amplie seu conteúdo proposicional, auxiliando o leitor na interpretação (COLUSSI, 2002). Tem como função principal negociar o significado tanto na oralidade quanto na escrita, conforme mostra o exemplo a seguir:

*Exemplo 2 [ABC ≠ 1]*

They focused the search on compounds known as **N-acylpiperidines (related to the active ingredient in pepper)**.

A reformulação também pode ser feita por meio da expansão ou aposto que acrescenta novas informações, ocorrendo uma reafirmação de determinada idéia por meio da ampliação do que o autor pretendia que fosse compreendido.

*Exemplo 3 [ABC ≠ 1]*

The program allowed the scientists to narrow a field of 2000 compounds down to just 34, **which they then tested on human volunteers in the laboratory**.

Esses recursos de reescritura ou metalingüísticos têm como função principal aproximar o leitor não especialista de temas do âmbito científico (COLUSSI, 2002) didatizando e democratizando o discurso da ciência. A partir da identificação de possíveis partes do texto que poderão ter problemas de compreensão, o escritor faz a exemplificação ou reescritura desses trechos, moldando o significado de acordo com a intenção do escritor e relacionando o texto ao conhecimento prévio do leitor (Idem).

Esses aspectos do sistema da língua assumem valores retórico-discursivos no gênero notícia de PC e oferecem uma rica oportunidade de trabalho semântico-discursivo com o aluno de língua estrangeira para o desenvolvimento de leitura crítica. Alguns resultados das pesquisas realizadas pelo grupo demonstram como esses componentes linguísticos estão estruturados em notícias de PC de modo que podemos perceber como as relações e as identidades (metafunção interpessoal) se configuram nesse gênero por meio dos recursos de intertextualidade e aposto e glosa, por exemplo.

Como podemos perceber, conforme a discussão anterior, o processo de PC tem o papel de tornar a linguagem científica mais acessível ao público não especializado por meio de alguns recursos linguísticos. Tais recursos como a intertextualidade e o aposto e a glosa, oferecem subsídios para o ensino de ILE com base no gênero notícia de PC.

Na próxima seção, discutimos o processo de PC em LDs, uma vez que o objetivo deste estudo é investigar como esse processo se dá em relação à Ciência da Linguagem nesse gênero discursivo.

### **1.5 O livro didático como um gênero de PC**

Marchuschi (2002) concebe o LD como um “lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Por outro lado, Bunzen (2005, p. 31) defende o posicionamento de que se pense o LD como um enunciado num gênero do discurso, do ponto de vista sócio-histórico e cultural, o qual “está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo”. Segundo o autor, um gênero que

se constitui de vários outros gêneros, construindo sua própria identidade por meio dessa mistura, não pode ser chamado de suporte, pois não é simplesmente um conjunto de textos sem autoria e estilo. O autor sugere que o LD seja caracterizado como um gênero discursivo formado por uma diversidade de outros gêneros que de alguma maneira têm características próprias.

Os letramentos chamados dominantes envolvem agentes, tais como professores, autores de LDs e especialistas que são valorizados no que diz respeito ao conhecimento e também legal e culturalmente, além de serem poderosos na proporção de poder das suas instituições de origem (ROJO, 2010, p. 434). Rojo (2010) apresenta várias razões para explorar os letramentos dominantes, (mais especificamente os escolares) dentre elas o efeito da globalização que desencadeou mudanças nos meios de comunicação e na circulação da informação, trazendo exigências de novos letramentos (Idem, p. 435).

Segundo Rojo (2010, p. 438), pesquisas sobre letramento no Brasil indicam que a escola e o livro escolar têm ocupado lugar de destaque na constituição e distribuição de letramentos. Ainda, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), mencionado pela autora, a leitura de livros religiosos e escolares é uma prática de letramento bastante disseminada no Brasil (Idem). Alguns dados do INAF, ao serem trabalhados de forma mais focada, apontam para a importante função das políticas públicas do livro escolar, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na (re) produção dos letramentos (Idem).

O LD escolar parece ser um dos impressos que está “em alta” dentre os mais lidos, conforme demonstra Abreu (2003, apud ROJO, 2010), enquanto que a leitura literária é restrita a poucos. Essa constatação nos remete ao fato de que o LD tem sido um dos meios de acesso ao conhecimento científico pela população em geral. Isso parece acontecer devido ao fato que este gênero é disponibilizado gratuitamente aos alunos pelas escolas e por isso se torna acessível tanto para alunos quanto para seu contexto familiar. Bunzen (2005, p. 16) apresenta um gráfico (Figura 3) elaborado com base na quantidade de exemplares impressos vendidos no Brasil em 1998, demonstrando a significativa participação do subsetor LD no cenário brasileiro. Considerando um de nossos focos, o letramento científico, podemos verificar ainda, segundo os dados do gráfico, que os exemplares científicos e técnicos não têm ocupado um lugar de muito destaque, com apenas 5% nas estatísticas. Esse fato remete à importância dos gêneros de PC, como o LD, nas



práticas escolares, como um meio de divulgar o conhecimento científico que parece ser de difícil acesso em outros gêneros, como nos artigos científicos ou nos livros que tratam desse conhecimento de forma técnica, com uma linguagem restrita a especialistas.

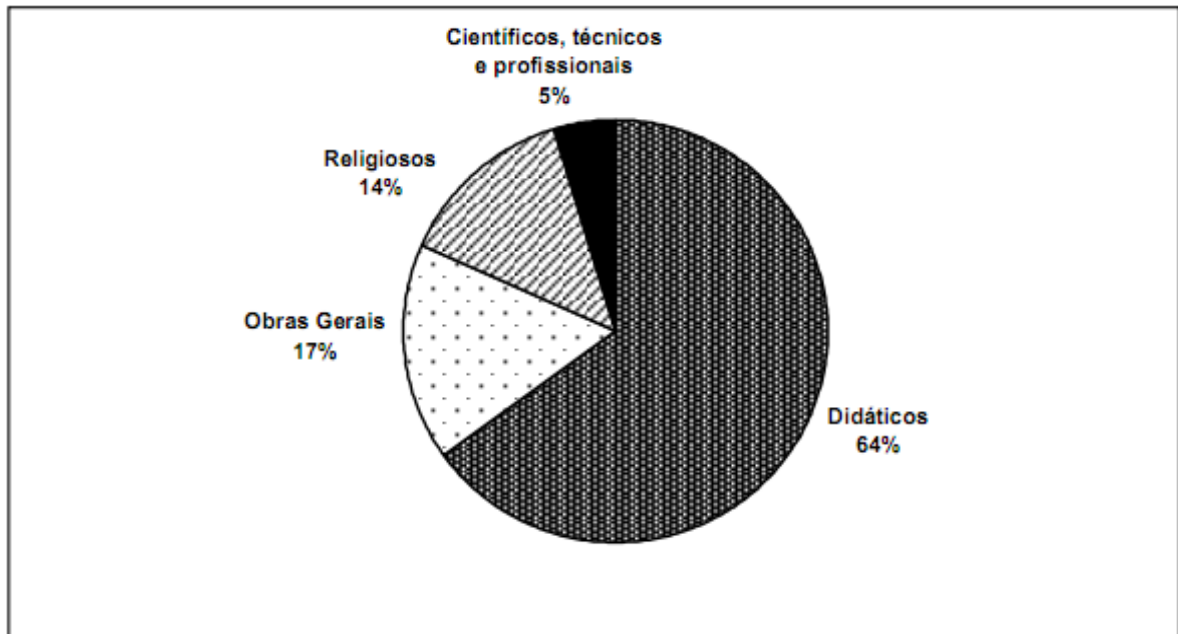


Figura 3 – Distribuição dos subsetores editoriais por exemplares vendidos (1998) (Bunzen, 2005, p. 16)

Ao exemplificar a presença dos gêneros de PC nos LDs de Português, que foram avaliados pelo PNLD/ 2005, Rojo (2008, p. 596) constatou que, das 36 coleções de LDs dessa disciplina 18% eram constituídas por gêneros de PC (mais ou menos um quinto dos textos). Dentre os principais gêneros de divulgação científica encontrados nesses livros estavam os artigos, os verbetes, as reportagens e por vezes os gráficos e epígrafes. Por outro lado, em meio aos gêneros da esfera escolar encontrados nesses materiais, estão os textos didáticos e as notas biográficas produzidos pelos autores dos LDs, com uma baixa incidência de glossários, resumos e definições (Idem). Os textos didáticos não apresentam traços de multimodalidade ou multissemiose, mas resumem-se a textos verbais. Já nos textos de PC há uma maior incidência de textos híbridos e multissemióticos, como os gráficos e as tabelas, pois procuram atender as exigências de avaliação do PNLD o qual estabelece que os textos respeitem sua forma de composição e suporte de

origem. No entanto, esse percentual de textos multissemióticos ainda é tímido, o que demonstra uma pequena preocupação com os letramentos multissemióticos considerados relevantes na esfera de divulgação científica (Idem, p. 599). Embora esses gêneros integrem um quinto dos textos de manuais didáticos de Português e dos textos de LDs de várias disciplinas do ensino fundamental, constituindo as práticas de letramento escolares, eles são raramente abordados como objeto de estudo ou de (re) reprodução, pois

Eles circulam nas salas de aula e são apropriados pelos alunos numa situação de “imersão” nos discursos da interação de sala de aula, numa situação não reflexiva de uso para outras finalidades, em geral ligadas à construção dos conhecimentos e conceitos disciplinares. Isto é, como ferramentas para o ensino de outros conteúdos (ROJO, 2008, p. 599).

Essa visão de ensino pouco crítica enfatiza um estilo autoritário na recepção dos discursos da ciência, com uma apropriação desses gêneros por imersão nas práticas e eventos de letramento escolar, simplificando o processo. Não há uma exploração das características multissemióticas desses textos; há uma redução ao texto verbal, o que “torna o processo de apropriação por parte do aluno, complexo, com idas e vindas, solitário e de certa maneira indisciplinado” (ROJO, 2008, p. 608).

Bunzen (2005, p. 12) sugere que os LDs têm, por razões históricas e culturais, um papel de engrenagem no contexto escolar, constituindo-se como objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação. Definimos recontextualização como

o processo de transferência de textos de um contexto a outro e envolve o “deslocamento do campo” original e a “relocação do discurso” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 91) do seu contexto primário de produção para outro contexto de práticas sociais. É o processo de movimentação de discursos e gêneros de um contexto de práticas sociais para outro, dentro da rede de articulação entre práticas sociais (Fairclough, 1999, p. 93). Para Bernstein (1996), recontextualização é um movimento seletivo dos textos de seu campo primário de produção do discurso para o contexto secundário de reprodução do discurso, por meio de um campo intermediário recontextualizador (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011, p. 6).

Ao utilizar o LD como um objeto de recontextualização, as concepções de professores e alunos assumem importantes significados nesse processo, pois o professor não deixa de ser autor de suas aulas ao utilizar um LD e pode ter autonomia para sugerir diferentes propostas de ensino. Do mesmo modo, Ticks

(2005, p. 17) acredita que o professor tem a capacidade de deixar de ser cliente e consumidor de pesquisas e materiais didáticos e passar a ter uma “atitude investigativa em relação ao seu contexto e a repensar/reavaliar os instrumentos que irá utilizar em seu trabalho”. O professor, então teria maior autonomia em relação ao LD e poderia olhar mais para o seu público e o contexto do qual ele faz parte.

Pesquisas apontam o LD como um objeto complexo e de caráter multifacetado (BUNZEN, 2005) e isso está fundamentado no pressuposto de que ele assume um papel importante no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento, do campo da produção editorial e nas relações com a escrita e o letramento. Tal caráter também aponta para uma diversidade de lacunas que o LD deveria preencher, tais como sociais, pedagógicas, ideologias, políticas, etc. (Batista, 1999 apud BUNZEN, 2005). O que se percebe é que há uma interação com os estudos de letramento e da sociologia da leitura que permitem a análise no campo aplicado, percebendo o livro escolar como objeto de transmissão cultural. Esse gênero se constitui como uma importante ferramenta para a construção de práticas discursivas na esfera escolar e cotidiana. No entanto, o professor acaba com muita frequência recorrendo e tomando como referência o conteúdo do LD. Por isso a importância de programas que avaliem esses materiais, como o PNLD, por exemplo.

Nesta seção, vimos como o gênero analisado neste trabalho, o LD, também pode assumir o papel de recontextualizador do conhecimento científico, apresentando-se como um gênero que viabiliza o acesso à ciência e às práticas de letramento na atualidade para alunos, assim como para o público em geral. No próximo capítulo, falaremos sobre a coleção de LDs selecionada para a análise, assim como critérios de escolha, características da obra dentre outros passos importantes para a investigação do *corpus*.

Neste capítulo, de Revisão de Literatura, discutimos conceitos pertinentes à investigação sobre a concepção de linguagem adotada pela coleção analisada, ao explorarmos os conceitos de gênero discursivo e dos pressupostos de uma pedagogia de gêneros. Também foi necessário propor uma análise dos modelos de leitura ao longo dos tempos e do atual modelo de leitura como letramento crítico, conforme os pressupostos da literatura corrente em estudos linguísticos e dos documentos oficiais da educação brasileira, a fim de compreendermos a visão de leitura que perpassa os LDs analisados. Por fim, a preocupação com a promoção do

letramento científico também é necessária, visto que nosso objetivo é promover a discussão de como se dá o letramento científico em Ciência da Linguagem, no gênero LD, considerado também um gênero de PC, a fim de formar cidadãos capazes de utilizar o conhecimento sobre linguagem para agir em diferentes esferas de atividade humana.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, explico como chegamos à seleção do *corpus* da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. Para tanto, o capítulo está dividido em três seções: na 2.1. descrevo o ponto de partida para realizar a escolha do gênero LD e quais foram os critérios para a seleção da coleção; na 2.2. explico quais foram os critérios de seleção do *corpus*; e na seção 2.3. apresento os procedimentos e categorias de análise dos dados.

### 2.1 Universo de análise

O universo de análise deste trabalho é composto por LDs cuja função é recontextualizar o discurso da ciência, deslocando-o do contexto primário de produção para o contexto secundário de práticas sociais (MOTTA-ROTH, LOVATO, 2011, p. 6) ao realizar algumas adaptações nas informações apresentadas. A escolha do LD se justifica por ele ser um gênero discursivo acessível no contexto educacional brasileiro, servindo como apoio pedagógico. para muitos professores, do mesmo modo como outros gêneros de PC analisados pelo GT LABLER, como as reportagens didáticas (PINTON, 2012) e as DC de educação linguística (PREISCHARDT, 2012).

Selecionado o gênero LD, pensamos em uma coleção para ser analisada e chegamos a um critério de seleção: deveria ter sido aprovada pelo PNLD. Ao investigarmos as coleções, verificamos que a coleção *Prime* havia sido aprovada pelo PNLD 2012 (Figura 4), o que se coadunaria com nossa proposta de análise. O que nos chamou atenção nessa coleção é o fato de ela atender a maioria dos critérios organizadores avaliados e relativos à língua estrangeira moderna listados no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011, p. 11).

A Figura 5 mostra um quadro explicativo com os critérios para seleção das coleções aprovadas pelo PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol, com seus respectivos códigos. Os quadros representativos de cada critério têm cores diferenciadas; quanto mais intensa a matiz da cor, melhor a



Figura 5 – Quadro comparativo com os critérios teórico-metodológicos relativos à Língua Estrangeira Moderna – Guia PNLD 2012

Dando sequência à etapa de delimitação do universo de pesquisa, explico como foi realizada a seleção do *corpus*, conforme apresento na próxima seção.

## 2.2 Seleção do *Corpus*

Anteriormente à realização da análise propriamente dita, uma análise piloto foi conduzida a fim de selecionar qual seção dos LDs da coleção *Prime* seria mais apropriada para o presente estudo. A primeira opção de análise foi a seção *Genre Analysis*. Detectei que ela explora os gêneros discursivos em termos eminentemente estruturais. No entanto, na Análise Crítica de Gêneros que adotamos como referencial, o gênero não é algo puro ou estático e o ensino de como atuar na sociedade pelo engajamento em um gênero deve ser focado no “modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2006, p. 25). Na seção *Genre Analysis*, os gêneros do discurso são meramente explorados com base em listas de elementos definidos no livros como característicos de cada gênero, desconsiderando a variabilidade entre exemplares de um mesmo gênero. Por outro lado, as atividades pouco chamam a atenção para o contexto de produção desses gêneros e seus propósitos comunicativos.

Essa constatação fez com que eu fizesse uma segunda opção por explorar a seção *Reading Beyond the Words* cujo foco é explorar a habilidade de leitura por meio de diferentes gêneros discursivos. A escolha dessa seção se justifica pelo fato de a habilidade de leitura ser o foco dos documentos oficiais da educação brasileira, tais como os PCNs (BRASIL, 2000), as OCNs (BRASIL, 2006), por exemplo.

Desta forma, nosso *corpus* de análise é formado por seis seções *Reading Beyond the Words* selecionadas dos três volumes da coleção *Prime*. As etapas de coleta do *corpus* foram as seguintes:

- 1) Leitura e identificação das seções de leitura, *Reading Beyond the Words*;
- 2) Mapeamento dos temas explorados nos LDs da coleção, conforme a descrição do Guia de LDs - PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna;

- 3) Seleção das seções *Reading Beyond the Words* a serem analisadas, conforme os temas cidadania e valores humanos (Quadro 1);

A fim de delinear um critério para eleger as seções que seriam selecionadas para análise, partimos do Guia de LDs – PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011, p. 57) no qual há uma descrição dos temas desenvolvidos em cada volume da coleção *Prime*: 1) Volume 1: identidade, autoconhecimento, **cidadania** e tecnologia; 2) Volume 2: pluralidade cultural, relacionamentos pessoais, **valores humanos** e meio ambiente; e 3) Volume 3: aprendizagem colaborativa, alimentação e saúde, consumo e **valores humanos**.

Os temas destacados; cidadania no volume 1 e valores humanos nos volumes 2 e 3, são aqueles selecionados para este estudo, partindo dos objetivos de alguns documentos oficiais da educação brasileira, como as OCNs (BRASIL, 2006) e as LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009), por exemplo. Nas LRG, o exercício da cidadania é um dos princípios educativos que orientam a área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física. A cidadania, conforme esse documento, é entendida como

A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de uma lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38).

As OCNs (BRASIL, 2006) também enfatizam que o ensino de uma língua estrangeira deva contribuir para a construção da cidadania, sendo o objetivo principal da educação a capacitação do aluno para que ele possa interpretar e representar o mundo que o cerca e, assim, fortalecer os processos de identidade e de cidadania (p. 183).

As LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 21) adotam competências norteadoras, necessárias para a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também consideradas operadores transversais. Dentre essas competências estão a capacidade de “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores



humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Essa competência parece ir ao encontro de um dos temas desenvolvidos na coleção *Prime*: valores humanos.

Sendo assim, selecionamos duas seções de cada LD da coleção cujos temas são cidadania (*Prime* 1) e valores humanos (*Prime* 2 e 3), conforme mostra a Quadro 1.

Volume/Unidade/Título	Gênero discursivo	Tema da unidade
Prime 1 – Unidade 7: Exploring the planet	Nota de notícia Romance	Cidadania
Prime 1 – Unidade 9: How funny is it?	Cartum editorial	Cidadania
Prime 2 – Unidade 7: What’s living about?	Entrevista	Valores Humanos
Prime 2 – Unidade 8: People versus people	Artigo	Valores Humanos
Prime 3 – Unidade 10: Are you more human than me?	Reportagem	Valores Humanos
Prime 3 – Unidade 11: A place for everything and everything in its place	Anúncio publicitário	Valores Humanos

Quadro 1 – Seções *Reading Beyond the Words* selecionadas para análise da coleção *Prime*

As seções *Reading Beyond the Words* de cada unidade selecionada apresentam atividades de leitura que exploram diferentes gêneros discursivos. As unidades selecionadas do volume 1, *Exploring the planet* (U7) e *How funny is it?*(U9), dentro da temática cidadania, exploram os gêneros nota de notícia, romance e cartum editorial. Já no volume 2, os títulos das unidades selecionadas conforme a temática valores humanos são *What’s living about?* (U7) e *People versus people* (U8), com os gêneros entrevista e artigo. Por fim, o volume 3 da coleção *Prime* apresenta os gêneros reportagem e anúncio publicitário nas unidades *Are you more*

*human than me?* (U10) e *A place for everything and everything in its place* (U11), respectivamente.

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

## **2.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados**

Após a delimitação do *corpus* de pesquisa, passamos para a análise dos dados, conforme os seguintes passos:

- 1) Leitura das atividades nas seções *Reading Beyond the Words* selecionadas para análise;
- 2) Elaboração de perguntas relativas às concepções sobre o discurso da ciência da linguagem, conforme inventário da literatura corrente sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira: 1) linguagem como gênero discursivo; 2) leitura como letramento crítico; e 3) letramento científico;
- 4) Discussão dos dados em relação aos conceitos da Ciência da Linguagem explorados na revisão de literatura;
- 5) Constatação da visão sobre a Ciência da Linguagem adotada nas seções (em que medida condiz com as discussões da literatura corrente).

### **2.3.1 Categorias de análise**

As categorias para analisar as atividades das seções de leitura partem de perguntas formuladas com base nos conceitos de 1) linguagem como gênero discursivo; 2) leitura como letramento crítico; e 3) letramento científico explorados na revisão de literatura. Para fins de análise, buscamos dividir esses conceitos que serão investigados nas atividades de leitura das seções *Reading Beyond the Words*. No entanto, reconhecemos que atividades didáticas de leitura em língua estrangeira dificilmente dissociarão esses três conceitos, separando-os claramente para fins de ensino.

Ao entendermos um gênero discursivo como uma prática social, um sistema de atividades que interconecta, dentre outros aspectos, as identidades e relações sociais (contexto) bem como o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do discurso (o texto), formulei a seguinte questão a fim de investigar qual é a concepção de linguagem que perpassa a coleção *Prime*: **a) Em que medida há atividades sobre o contexto?** Para identificar essas atividades, parto de algumas perguntas norteadoras sobre o contexto, conforme Motta-Roth (2008b, 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?

A fim de organizar as atividades de leitura das seções analisadas, em um primeiro momento, questiono acerca das três diferentes etapas que se interconectam nesse processo: 1) a pré-leitura; 2) a leitura; e 3) a pós-leitura (AEBERSOLD, FIELD, 1997) para, mais adiante, entender qual é o conceito de leitura adotado pela coleção *Prime*. Por isso, acredito ser relevante formular a seguinte pergunta: **a) Em que medida há atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?** Identifico as atividades de pré-leitura como aquelas que procuram ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao texto por meio de perguntas sobre o texto verbal ou não verbal; a identificação da organização da página ou tela, o tipo de letra, figuras, tabelas e gráficos e relações existentes entre essas informações e o conteúdo do texto (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 251). Atividades de leitura são as que demandam uma leitura superficial do texto (*skimming*) (Idem) ou a busca por informações específicas referentes ao conteúdo do texto (*scanning*) (ARNT, 2012 com base em Nuttal, 1982, p. 34). Atividades de pós-leitura são 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 experiências prévias.

Na concepção de leitura como letramento crítico, o texto é compreendido no contexto das relações sociais, históricas, de poder e não mais como um produto ou

intenção do autor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Partindo dessa visão de leitura, questiono o seguinte: **b) Essas atividades ensejam a participação ativa dos alunos em novas práticas e esferas sociais, levando em conta o seu contexto e suas experiências anteriores?** Podemos considerar que as atividades que trazem essa visão de letramento crítico deverão questionar não somente sobre os conteúdos ideacionais, interpessoais e textuais do texto, mas também abrir espaço para que o aluno possa questionar e opinar.

A última questão de análise trata sobre o conceito de letramento científico que pode ser entendido como um conjunto que envolve as habilidades de leitura e compreensão, assim como a capacidade de expressar opiniões, envolvendo o domínio da prática social (SANTOS, 2007). Motta-Roth (2011, p. 21) sugere que o letramento científico deva conduzir o indivíduo para:

- 1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005), mas;
- 2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- 3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Partindo desses dimensões do letramento científico, formulei a seguinte questão: **Em que medida as atividades auxiliam na formação de um indivíduo que mobiliza adequadamente conceitos e categorias da Ciência da Linguagem para ser capaz de compreender e produzir textos e discursos que projetem opiniões que o conduza a fazer escolhas políticas?**

Considerando os conceitos de intertextualidade e relações semânticas como conhecimentos referentes ao letramento científico dos alunos em Ciência da Linguagem, elaborei as seguintes questões: **b) Em que medida as atividades exploram as relações semânticas do texto?** Entendemos que as relações semânticas representadas por recursos lingüísticos de aposto e glosa, por exemplo,

auxiliam no processo de recontextualização do discurso da Ciência da Linguagem, pertinentes ao processo de PC nos LDs analisados.

Partindo do conceito de intertextualidade e reconhecendo que um enunciado está cercado de lembranças de outros enunciados (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012 citando BAKHTIN, 1974/1992, p. 290; 319) evocados por meio da citação e do relato, justifico a terceira questão: **c) Em que medida as atividades exploram as estratégias intertextuais? Como isso ocorre?** Identifico as atividades que exploram essas estratégias como aquelas que questionam acerca das opiniões de diferentes atores sociais presentes no texto (além do próprio autor), tomando como referência os processos mentais (*think, believe, etc*) e verbais (*say, agree, etc*) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A seguir apresento os resultados da análise com base nas respostas às perguntas formuladas



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento os resultados qualitativos da análise das seções *Reading Beyond the Words* da coleção *Prime*, com base nas perguntas propostas na Metodologia. O objetivo deste estudo foi descobrir em que medida acontece o processo de popularização do discurso da Ciência da Linguagem em uma coleção de LDs de língua inglesa aprovada pelo PNLD. Investigamos a recontextualização de alguns dos conceitos que estão em voga no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira: 1) linguagem como gênero discursivo; 2) leitura como letramento crítico; e 3) letramento científico.

Em síntese, o discurso do campo da Ciência da Linguagem é recontextualizado na coleção de LDs da seguinte maneira:

- 1) O conceito de linguagem adotado pela coleção deixa entrever as práticas discursivas de produção, distribuição e consumo de textos como parte das práticas sociais, destacando a relação texto-contexto com foco em perguntas relativas ao conteúdo proposicional do texto e aos participantes da prática social. Diferentemente da seção *Genre Analysis* enfocada na análise piloto, a maioria das atividades das seções *Reading Beyond the Words* explora o objetivo comunicativo do gênero;
- 2) As atividades apresentam uma abordagem interativa de leitura; a combinação dos modelos ascendente e descendente (já explicados anteriormente na seção 1.2.1). Em alguns momentos, o conhecimento prévio do aluno é acionado antes da leitura do texto, mas em outros, o aluno é conduzido a ler o texto para depois responder questões contextuais, como autoria, data de publicação e público alvo, por exemplo. A maioria das seções traz os três momentos do processo de leitura: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. As atividades de pré-leitura acionam o conhecimento prévio do aluno em relação ao tópico do texto, mas não exploram explicitamente a organização visual do gênero. Tanto as atividades de pré-leitura quanto as de pós-leitura permitem que o aluno acione suas experiências prévias e as traga para o processo de leitura. Na etapa de leitura propriamente dita, embora as atividades ofereçam

abertura para o letramento crítico e a leitura interativa, elas poderiam ter uma formulação mais focada na relação entre texto, prática discursiva e prática social, pois em algumas atividades o aluno é estimulado a buscar somente as informações dadas no texto sem contestá-las;

- 3) O conceito de letramento científico em Ciência da Linguagem adotado pela coleção é explorado por meio de alguns recursos de recontextualização da linguagem, tais como glossários e de dicas acerca do processo de leitura. Há uma tímida abordagem das estratégias intertextuais e das relações semânticas do gênero explorado. Outro modo de ver o letramento científico, segundo a coleção, é por meio do reconhecimento da organização de uma pesquisa científica; seus produtores e métodos, por exemplo. O reconhecimento dessas etapas de pesquisa, assim como dos resultados do estudo, em qualquer área do conhecimento, faz com que o aluno seja capaz de se posicionar em relação a determinado assunto, relacionando-o às suas experiências prévias e discutindo suas opiniões na forma de argumentos. Esse processo pode ser percebido, principalmente por meio das atividades de pré e pós-leitura nas quais o aluno é chamado a opinar e argumentar acerca do assunto tratado no texto, relacionando-o a sua vida e suas vivências, ao mesmo tempo em que é aberto um espaço para discussão em grupo. Por outro lado, isso não ocorre em muitas atividades da etapa de leitura propriamente dita, onde o letramento científico, assim como o letramento crítico, é pouco estimulado.

Demonstraremos esses resultados com base nos dados da análise. Para tanto, o capítulo divide-se em duas seções: primeiramente, descrevo a coleção *Prime*, seção 3.1, no que diz respeito aos autores responsáveis pela sua elaboração, público alvo, número de unidades e de seções. Em seguida, a seção 3.2 traz uma visão geral das seções analisadas e está subdividida em três subseções: 1) a seção 3.2.1 diz respeito à análise do conceito de linguagem adotado pela coleção *Prime*; 2) a seção 3.2.2, refere-se à concepção de leitura adotada pela coleção; e 3) a seção 3.2.3, à concepção de letramento científico.



### 3.1 Coleção *Prime*: breve descrição

A coleção *Prime* foi publicada em 2010 pela editora MACMILLAN do Brasil e elaborada por três autoras brasileiras<sup>10</sup>. A obra é composta por três volumes com 12 unidades cada um. Cada LD da coleção tem 15 seções, conforme ilustrado no Quadro 2, e tem como foco o ensino de ILE para o ensino médio, com unidades constituídas por diferentes gêneros discursivos de PC como foco de análise e de ensino da linguagem.

1. Abertura	9. Grammar
2. Have your say	10. In other words
3. Reading beyond the words	11. Practice makes perfect
4. Genre analysis	12. Self-assessment
5. Put it in writing	13. Going beyond
6. TalkActive	14. Review
7. The way it sounds	15. Career spot
8. Vocabulary	

Quadro 2 – Seções dos LDs da coleção *Prime*

A seguir, descrevo cada uma das seções dos LDs da coleção *Prime*, conforme o objetivo a que cada uma se presta, com destaque (em negrito) para a seção *Reading Beyond the Words*, objeto desta análise. Segundo a descrição das autoras da coleção (DIAS; JUCÁ, FARIA, 2009, p. 4-5), as seções têm como objetivo principal:

- 1) *Abertura* – resumir visualmente o assunto a ser tratado na unidade;

<sup>10</sup> Reinildes Dias é Ph. D. em Tecnologia Educacional pela Concórdia University de Montreal, mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor Adjunto da mesma universidade; Leina Jucá é Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, licenciada em Letras pela UFMG e Professora Assistente da Universidade Federal de Ouro Preto; e Raquel Faria é Mestre em Linguística Aplicada, licenciada em Letras pela UFMG e Professor Temporário da Universidade Federal de Lavras.

- 2) *Have your say* – ativar o conhecimento prévio do aluno;
- 3) **Reading beyond the words** – conduzir o aluno a interpretar textos de maneira crítica com base em um gênero discursivo;
- 4) *Genre analysis* – sistematizar as características do gênero discursivo (ou um dos gêneros) trabalhado na unidade;
- 5) *Put it in writing* – estimular o aluno a escrever/criar um exemplar de um gênero discursivo;
- 6) *TalkActive* – explorar a prática de produção oral dos alunos, com base na estrutura gramatical estudada na unidade;
- 7) *The way it sounds* – trazer atividades de compreensão oral sobre um gênero discursivo;
- 8) *Vocabulary* – explorar o vocabulário relativo ao tema da seção;
- 9) *Grammar* - explicar algum tópico gramatical;
- 10) *In other words* – explicar, de modo mais detalhado, as regras gramaticais que já foram trabalhadas na seção anterior;
- 11) *Practice makes perfect* - praticar exercícios sobre tópicos gramaticais abordados na unidade, utilizando exemplos relacionados ao tema da unidade;
- 12) *Self-assessment* – conduzir o aluno a auto avaliar-se em relação ao que aprendeu na unidade.
- 13) *Going beyond* – sugerir atividades extras que ajudarão o aluno a aprofundar seu conhecimento sobre os assuntos da unidade. Algumas sugestões podem ser encontradas na página (*online*) da coleção *Prime*.
- 14) *Review* – explorar atividades gramaticais sobre o que foi aprendido na unidade;
- 15) *Career spot* – fornecer questões para o aluno refletir sobre determinada carreira assim como um texto com declarações de algum profissional sobre o que ele faz. Tem o objetivo de “apresentar a linguagem em um contexto profissional, levando em conta as futuras necessidades de uso da língua inglesa no ambiente de trabalho” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2009).

As seções descritas podem variar quanto à ordem ou ao número de vezes em que aparecem na unidade. A seção *Genre Analysis*, por exemplo, pode aparecer

duas ou até três vezes na mesma unidade. Por outro lado, a seção *Career spot* aparece a cada duas unidades do livro.

### 3.2 A Ciência da Linguagem popularizada na coleção *Prime*

A seguir, apresento as seis seções selecionadas de modo que podemos visualizar as páginas de abertura e das seções *Reading Beyond the Words* de cada unidade selecionada, descrevendo cada uma delas com enfoque, principalmente, no gênero discursivo explorado nas unidades.

Partindo de uma visão geral das seções analisadas, podemos destacar o fato de que todas as páginas de abertura das seções analisadas apresentam um resumo visual do tema que será abordado na unidade, dentro das temáticas cidadania no *Prime 1* (Figuras 6 e 7) e valores humanos no *Prime 2* e 3 (Figuras 8, 9, 10 e 11) que foram selecionadas como critério de escolha do *corpus*. A maior parte das seções *Reading Beyond the Words* apresenta atividades de pré-leitura, apontadas com flechas verdes (Figuras 6A, 7A, 8A, 9A, 10A) que precedem o gênero discursivo explorado na unidade. Outro ponto em destaque na coleção é o fato de algumas apresentarem dicas (*tips*) que auxiliam no processo de leitura do texto, apontadas com flechas vermelhas (Figuras 6A, 7A, 9B e 10B). Há também notas explicativas com definições do dicionário (glossários), apontadas com flechas amarelas (Figuras 10B, 11A e 11B). Há também, em uma das unidades, um balão explicativo com curiosidades culturais, apontado com flecha azul (Figura 6B).

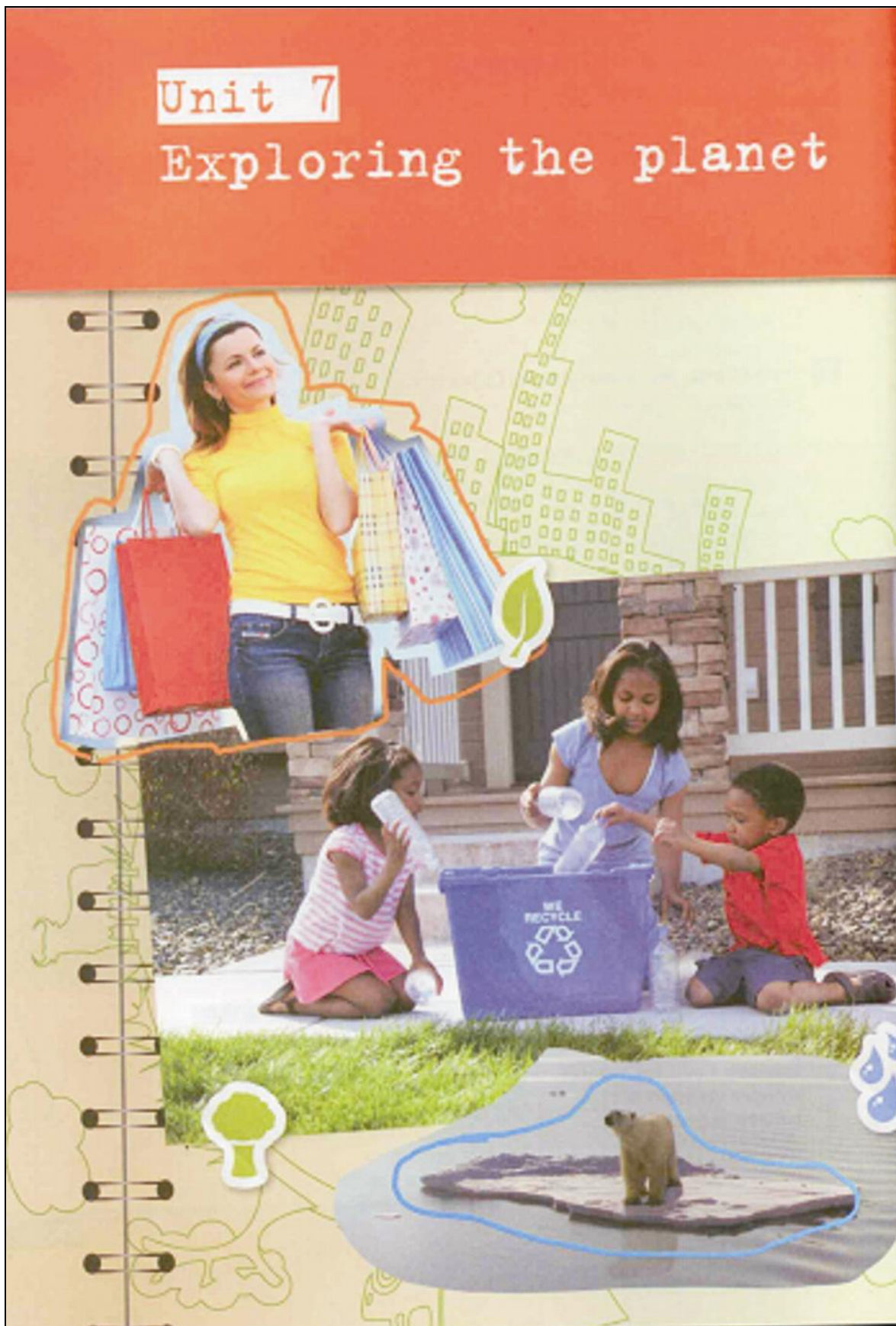


Figura 6 – Página de abertura - Unidade 7/ Prime 1

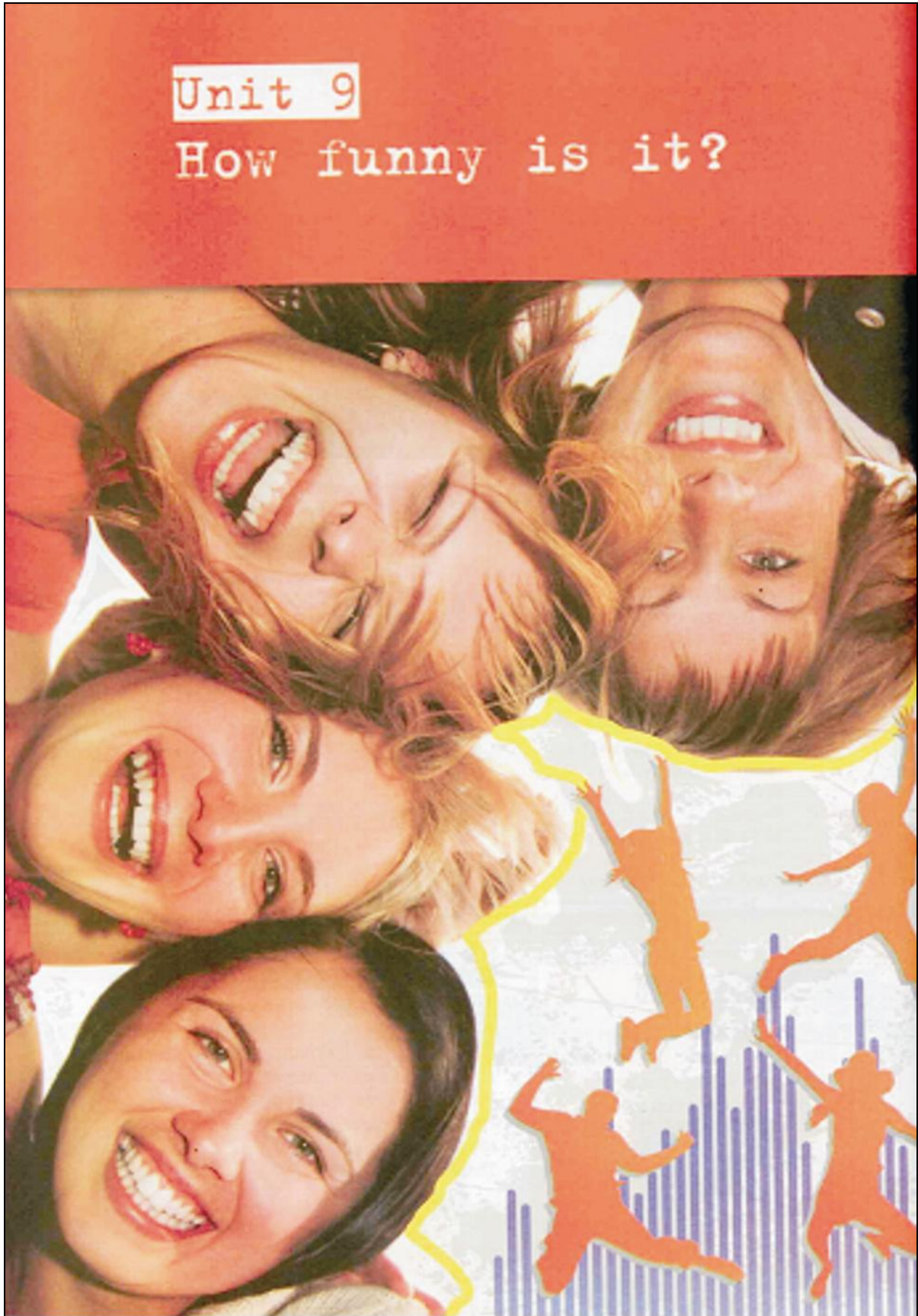


Figura 7 – Página de abertura - Unidade 9/ *Prime 1*

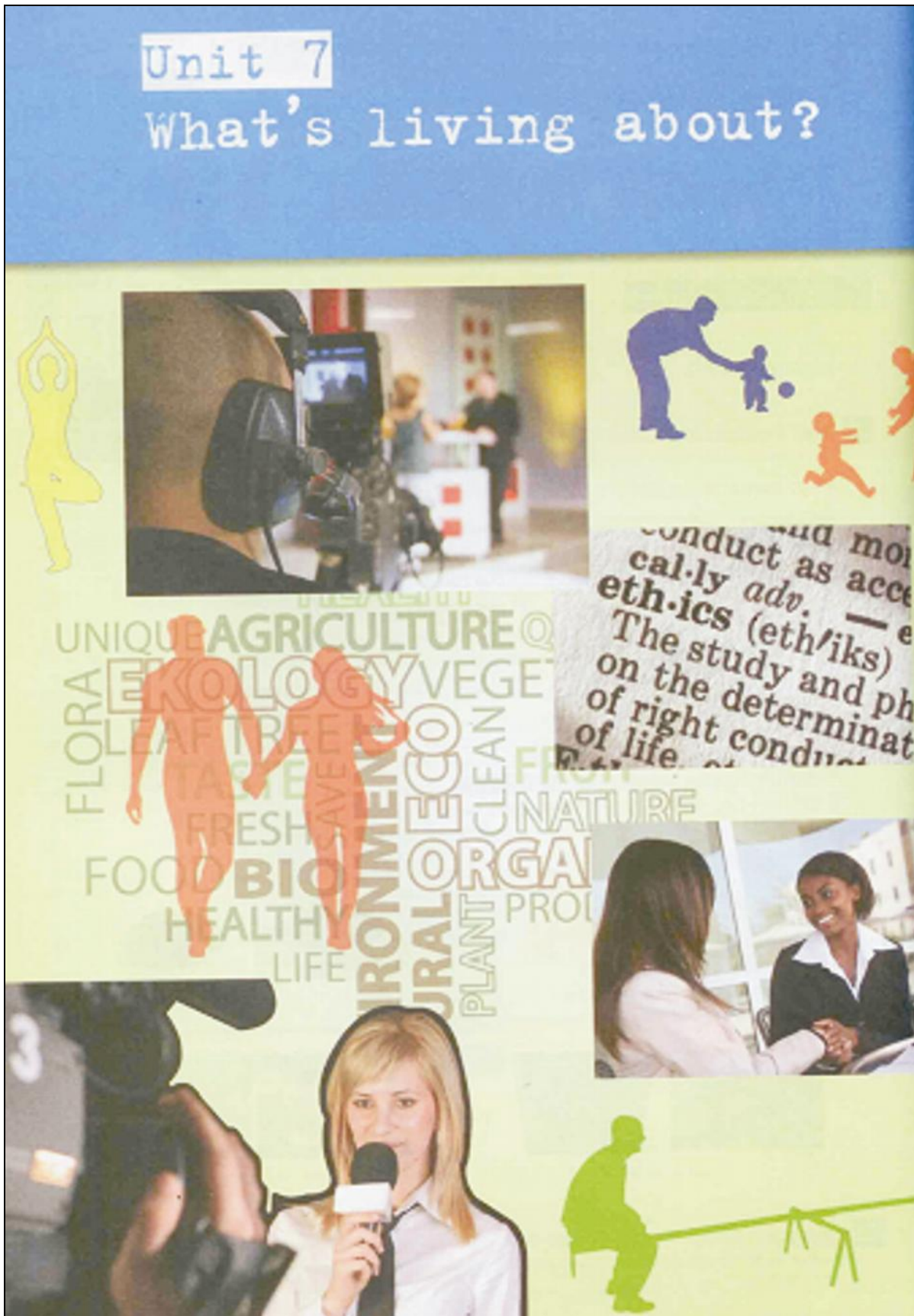


Figura 8 – Página de abertura - Unidade 7/ Prime 2

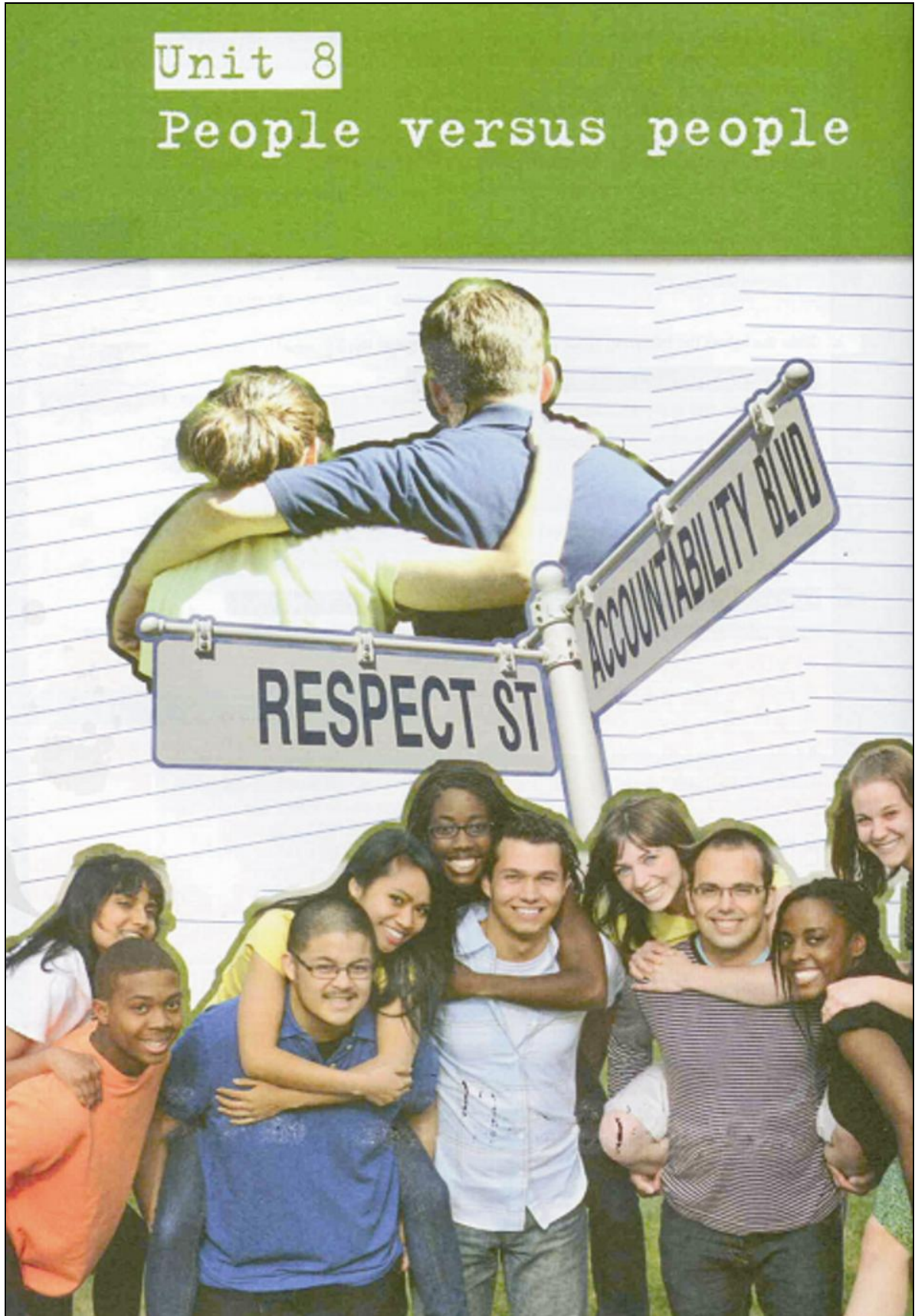


Figura 9 – Página de abertura - Unidade 8/ *Prime 2*

## Unit 10

# Are you more human than me?

A street sweeper, one of India's hundreds of millions of untouchables who perform menial labor, cleans the streets of Mumbai's largest business park. (May, 2007)



Martin Luther King outlines bus boycott strategies to advisors & organizers including Rosa Parks who was the catalyst for the protest of bus riders. (January, 1956)



Indians of the Matiz de Amazonia tribe protest against the poor living conditions. They are suffering an epidemic of hepatitis and malaria. (January, 2009)



Figura 10 – Página de abertura - Unidade 10/ Prime 3



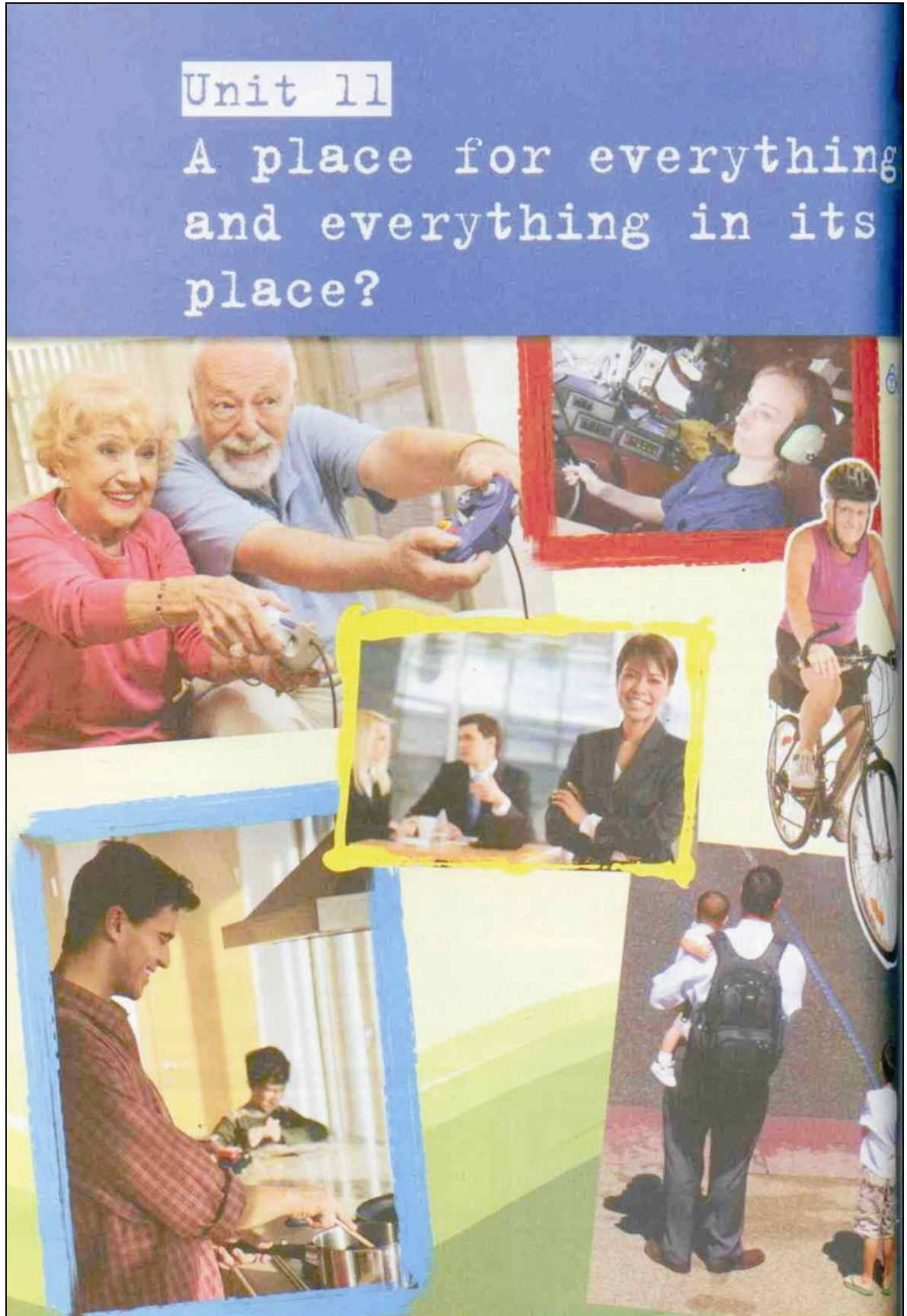


Figura 11 – Página de abertura - Unidade 11/ *Prime 3*

No *Prime 1*, temos as unidades 7 e 9 (ambas em cor laranja) que exploram a temática cidadania. A U7 sob o título *Exploring the planet* (Figura 6) traz, na seção de leitura, os gêneros discursivos nota de notícia e recorte de romance. O primeiro (Figura 6A) descreve, brevemente, um encontro entre os líderes mundiais, em Nova York, a fim de decidirem sobre os objetivos para o novo milênio que são descritos de forma resumida por meio da linguagem não verbal (ícones que representam problemas globais). De acordo com a notícia, há planos que devem ser postos em prática a fim de que os problemas globais, como o combate a AIDS, por exemplo, sejam solucionados. Na mesma seção, o segundo gênero discursivo, romance (Figura 6B), aborda um dos problemas globais mencionados na página anterior, a igualdade de sexo/gênero, que o aluno deverá identificar ao ler o trecho do romance. Na unidade 9, intitulada *How funny is it?* (Figura 7), são explorados dois exemplares do gênero cartum editorial: 1) o cartum “A” aborda de modo crítico e engraçado a questão do colonialismo e do descobrimento de novos países, comparando esses “feitos” ao que acontece nos dias atuais em relação ao terrorismo; e 2) o segundo, cartum “B”, critica o descaso do ser humano em relação à miséria e à fome de outros seres humanos (Figura 7A).

**Reading beyond the words**

**1** Have you ever heard about the *Millennium Development Goals*? Did you know that they were set out by the United Nations (UN) Organization? Read the short factual description below. Then answer the questions that follow.

World leaders came together in New York on 25 September 2008 for a high-level event convened by the UN Secretary-General and the President of the UN General Assembly to renew commitments to achieving the Millennium Development Goals by 2015 and to set out concrete plans and practical steps for action.

[www.un.org/english/](http://www.un.org/english/)

**HERE ARE THE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS THEY CAME UP WITH**

 Maternal Health	 End Poverty and Hunger
 Universal Education	 Environmental Sustainability
 Gender Equality	 Combat HIV/AIDS
 Child Health	 Global Partnership

Remember that for a better comprehension of the text you can use some reading strategies such as *skimming, scanning and cognates*. **TIP**

**a** Did you address any of these global problems in the discussions you had in the previous pages? Which one(s)?  
Respostas pessoais.

**b** Did you know that some of the problems you face (or people that are close to you) are considered global problems? Can you mention some examples?

**c** Do you think that our politicians are doing enough to achieve these goals and find real solutions to global problems? Support your answer.

Figura 6 A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 7/Prime 1

**2** Read the excerpt below from *Jane Eyre*, a novel written by Charlotte Brontë in 1847. Then, say which of the Millennium Goals Brontë was already advocating through literature at that time: gender equality

It is in vain to say human beings ought to be satisfied with tranquility: they must have action; and they will make it if they cannot find it. Millions are condemned to a stiller doom than mine, and millions are in silent revolt against their lot... Women are supposed to be very calm generally: but women feel just as men feel; they need exercise for their faculties, and a field for their efforts, as much as their brothers do; they suffer from too rigid a restraint, too absolute a stagnation, precisely as men would suffer; and it is narrow-minded in their more privileged fellow-creatures to say that they ought to confine themselves to making puddings... knitting stockings... playing on the piano... It is thoughtless to condemn them, or laugh at them, if they seek to do more or learn more than custom has pronounced necessary for their sex.

Brontë, Charlotte. *Jane Eyre*. Penguin Popular Classics. Chapter 12, p. 111

**3** Match each word or expression with its equivalent.

<b>a</b> it's in vain	<input type="checkbox"/> <b>g</b> intolerant
<b>b</b> a stiller doom	<input type="checkbox"/> <b>i</b> try
<b>c</b> their lot	<input type="checkbox"/> <b>d</b> their abilities
<b>d</b> their faculties	<input type="checkbox"/> <b>f</b> a restriction
<b>e</b> a field	<input type="checkbox"/> <b>a</b> it doesn't help
<b>f</b> a restraint	<input type="checkbox"/> <b>c</b> their destiny
<b>g</b> narrow-minded	<input type="checkbox"/> <b>h</b> insensitive
<b>h</b> thoughtless	<input type="checkbox"/> <b>e</b> a place
<b>i</b> seek	<input type="checkbox"/> <b>b</b> a quieter destiny

**4** Charlotte Brontë was known for her intense writing. Check the characteristics from this paragraph that confirm that.


- intensifiers *too, much, millions, very*
- offensive language
- strong words
- few periods (.)
- a lot of exclamation marks (!)

\*beings, condemned, doom, revolt, must, need, suffer, restraint, stagnation, narrow-minded, confine, thoughtless, laugh at.

**DID YOU KNOW...**

The Victorian era (1837-1901) was an exciting period when many artistic styles, literary schools, as well as social, political, and religious movements flourished. It was a time of prosperity, imperial expansion, and political reform. It was also a time associated with puritanism and repression. It was a complex period and the precursor of the modern era.

Adapted from: [www.victoriaspast.com/FrontPorch/victorianera.htm](http://www.victoriaspast.com/FrontPorch/victorianera.htm) (21/01/10)



*The Brontë sisters. From left to right: Anne, Emily, and Charlotte.*

Figura 6B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 7/Prime 1

**Reading beyond the words**

*É muito comum que os adolescentes não tenham jornal. Assim, para viabilizar a atividade, seria interessante trazer alguns exemplares para a sala de aula. Desta forma, eles terão a oportunidade de manusear um jornal de verdade, identificar as seções e decidir que partes consideram mais atraentes.*

**1** Do you read newspapers? If yes, which one(s)?

**2** When you read the newspaper, which part(s) attract(s) you most? Choose from the options below. Then tell a classmate why you prefer these parts. *Respostas pessoais.*

<input type="checkbox"/> main headlines	<input type="checkbox"/> advice column
<input type="checkbox"/> opinion and letters	<input type="checkbox"/> entertainment
<input type="checkbox"/> business	<input type="checkbox"/> national
<input type="checkbox"/> classified	<input type="checkbox"/> horoscope
<input type="checkbox"/> sports	<input type="checkbox"/> comics
<input type="checkbox"/> editorial	<input type="checkbox"/> obituaries
<input type="checkbox"/> politics	<input type="checkbox"/> international
<input type="checkbox"/> weather	<input type="checkbox"/> teens

**Before you read look at the non-verbal information and make predictions.** **TIP**

**3** Is there any part of a newspaper that makes you laugh? Read the following newspaper editorial cartoons. Are they funny? Why (not)?

**A**

Schwabbe

**B**

Figura 7A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 9/Prime 1

After reading the editorial cartoons on the previous page again, answer the following questions.


**a** Who are the characters involved in editorial cartoon A?  
Indians (possibly American because of the teepees (tents) and white people (possibly Europeans because of their ship and clothes)

**b** What makes it funny?  
The fact that it talks about an old situation (discovering new countries and colonization) but the situation can be compared to what happens nowadays. This is shown by the characters using very modern vocabulary and by their attitude.

**c** What's the main message in editorial cartoon B?  
Humans should pay more attention to hunger issues.

**d** Is Brazil included in this message? Yes.


**4** Think about editorial cartoons and try to answer the questions.



What are people who make cartoons called?  
cartoonists

Where are editorial cartoons usually published?  
in newspapers and on the internet.

Who reads them?  
Newspaper and/or internet readers.




What are some of the aims of editorial cartoons?  
Entertain, criticize, express opinions about current news.


Figura 7B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 9/Prime 1

No *Prime 2*, as unidades 7 e 8 (em azul e verde, respectivamente), abordam a temática valores humanos. A unidade 7, *What's living about?* (Figura 8), apresenta o tema educação nos valores humanos por meio do gênero discursivo entrevista. O entrevistado é o fundador e vice-presidente de uma faculdade chamada *Sai College* fundada em 1997 no Japão que tem como principal meta a educação em valores humanos (Figuras 8A e 8B). Por meio do gênero artigo (Figuras 9A e 9B), a seção de leitura da unidade 8 explora o signifi

cado do respeito para jovens americanos de diferentes etnias. O texto traz, além de dados da pesquisa na linguagem verbal, gráficos mostrando esses resultados, explorando também a linguagem não verbal (Figura 9C).

## Reading beyond the words

**1** Before you read the text below, talk about these questions as a group. 

 **a** Where can young people learn the rules of life?

**b** Do you think there is a more appropriate "source" (family or school, for example) where they can learn these rules? Explain.

**2** Now read this interview with the founder of a college in Japan where students have the opportunity to learn about human values and international brotherhood. Then do the activities that come after the text.

---

### Education in Human Values

**Interview with Dr Yoshio Takahashi**  
**by Andrea Bistrich**  
**Prasanthi Nilayam, Andhra Pradesh, India**


Share International magazine, Vol. 18, No. 3 - April 1999

Confucius once said: "If you are planning ahead for one year, plant a seed, for 10 years, a tree, but if you are planning for 100 years, educate the children." That is the guideline which is basic to the Education in Human Values (EHV) colleges and universities inspired by Sri Sathya Sai Baba. One of those colleges is the Sai College, which was founded in 1997 in Japan.

Share International correspondent Andrea Bistrich spoke with Dr Yoshio Takahashi, the founder and present vice-director of the College, when they met at Prasanti Nilayam, Sai Baba's Ashram in Puttaparthi, India.

**Share International:** What are the main principles of the College?

**Dr Yoshio Takahashi:** It is an academic institution based on Swami's philosophy, the philosophy of Sri Sathya Sai Baba. The main principle of the College is international brotherhood. We wanted to build an academy without barriers - neither in



nationality, nor colour, nor race. We wanted to emphasize the quality which is called love.

**SI:** Could you explain in more detail what you mean exactly by "Swami's philosophy"?

**YT:** Our students learn about the universal human values which are, as Swami says: *Sathya, Dharma, Shanti, Prema* and *Ahimsa*. These are called the five pillars of wisdom. To explain briefly: *Sathya* means the deep truth of being which, in fact, everyone seeks to achieve; *Prema* is the pure, divine and selfless love; *Ahimsa* means non-violence in thought, word and action; *Dharma* could be translated as right living. In our daily lives, and wherever we are and whatever we do, we have to put into practice the values of truth, selfless love or brotherhood, and non-violence. This means right living according to the human values, and, inevitably, that will lead to the last pillar which is *Shanti* - total peace. These five pillars of wisdom

Figura 8A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 7/Prime 2



are the ethical and moral guidelines in all the Sai schools, from kindergarten to university. We keep them, but they're not bound to any religion or cult.

**SI:** Do the pupils and students learn more, or better, with that ethical background in mind?

**YT:** It is not a case of whether they will learn more or less. What our college encourages is independent thinking.

**SI:** How does this fit into today's society which is based on more materialistic ideas?

**YT:** We try to support our students as much as we can, even after they have left college - although we hope that they will integrate what they have learned into their daily life in society. But it depends on the students themselves what they do with the given wisdom.

**SI:** Which means that you need a good relationship with your students...

**YT:** Yes, we have life-long relationships. We know them personally and they know who we are. That is the reason why we usually, before entry, want them to check if this college would be the right thing for them and we, on the other hand, have to be sure that they are the right student for us. The only exemptions are students who don't have any resources to cover their college costs. They have no choice, and we should be conscious of that and take care of their education anyway.

**SI:** You have just set up a new university in Hawaii according to that EHV-model.

**YT:** That's right, yes. K. P. University is a distance-learning university based in Honolulu and affiliated to the Sai College in Japan. But, to make it clear, we are not part of the Sai

organization and so we are not approved or supported by the Sathya Sai Central Trust.

**SI:** What subjects do you offer?

**YT:** Philosophy, Arts, Computer Sciences, and we have planned more for the future. Swami says: "The end of education is character." And that is what we are trying to do: develop character from a basis of spiritual values. For that reason we also try to avoid as much as possible those unnecessary courses which in ordinary universities you have to take whether you like it or not, even when they are not related to the subject you study. If you, for example, study religion, you shouldn't be obliged to take courses in mathematics or statistics.

**SI:** Would you describe that university as a first step to a better society?

**YT:** Yes, definitely. It is a small drop of contribution to change our troublesome situation to one of peace and harmony. Of course, it needs much more than one little distance-learning school. But with all the little drops we can fill a bottle of water.

**SI:** What is your vision for the education of the future?

**YT:** The most important to my mind are right human relationships. The capacity to understand each other, the capacity to love and to share with other people. Therefore, the goal of K. P. University is to be a "university of the heart". Not purely intellectual; but, instead, human emotions, human feelings and values must be given the proper place.



Adapted from: [www.shareintl.org/ARCHIVES/education/ed\\_abedu.html](http://www.shareintl.org/ARCHIVES/education/ed_abedu.html) (27/04/2009)

Figura 8B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 7/Prime 2

As respostas aqui formuladas são sugestões. Os alunos precisarão retirar do texto algumas construções e palavras que os ajudem a responder às perguntas. Entretanto, é importante encorajá-los a formular suas respostas autonomamente, sem se prenderem às construções fornecidas pelo texto. A ideia é que eles possam elaborar suas próprias construções frasais.

**3 Answer these questions based on the interview with Dr Yoshio Takahashi.**

**a** What makes the Sai College different from other schools?  
 The fact that the Sai College is based on Swami's philosophy and that the main principle of the institution is international brotherhood with emphasis on love.

**b** What are the principles of the Sai College? Explain them.  
 In the Sai College students learn about the universal human values or the five pillars of wisdom: *Sathya*, which means the deep truth of being; *Prema*, which is the pure, divine and selfless love; *Ahimsa*, which means non-violence in thought, word and action; *Dharma*, which means right living and *Shanti*, which means total peace.

**c** According to Dr Takahashi's answers, what should be the aim of education? How can this kind of school help people live in modern society?  
 The aim of education should be "character". This kind of school can approach education as a way to help people develop their capacity to understand each other, to love and to share with other people, creating opportunities for students to put into practice the values of truth, selfless love or brotherhood, and non-violence.

**4** According to the text, are these statements true (T) or false (F)? Correct the false statements.

**a**  Sai schools are institutions based on five pillars of wisdom.

**b**  Truth, brotherhood, non-violence, wealth, and total peace are the human values taught in Sai schools.  
 Wealth is not a value that is taught in Sai schools.

**c**  The ethical background helps students develop independent thinking.

**d**  Students who can't afford the Sai schools should check if the college is the right school for them.  
 This doesn't happen to these students. In this case, the school takes care of their education anyway.

**e**  In Sai schools, students are not expected to study mathematics or statistics.  
 The interviewee says that in Sai schools people don't have to take courses not related to what they are studying. However, it doesn't say it's not necessary to study mathematics or statistics if you take a course in Computer Science, for example.

**5** Read these excerpts of Dr Takahashi's interview and decide what he means by these words. In your own words, write your answers.

**a** "The end of education is character."  
 Respostas pessoais. Os alunos podem trabalhar em pares e elaborar melhor um rascunho a partir das palavras do entrevistado. Em seguida, pode-se abrir uma discussão com o grupo todo para checar em que aspectos as ideias de todos são parecidas ou diferentes.

**b** "But it depends on the students themselves what they do with the given wisdom."

Figura 8C – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 7/Prime 2

## Reading beyond the words

**1** What does *respect* mean to you? Do you think people of your age understand the importance of respect and the consequences of disrespectful behavior?

**2** Read the article below about the meaning of *respect* for teenagers. It was taken from a site dedicated to reporting evidence about how the world's six billion citizens think and behave

**May 13, 2003**  
**R-E-S-P-E-C-T, Find Out What It Means to Teens**  
 by Jennifer Robison, Contributing Editor

Last January, the Bush administration filed an amicus brief with the Supreme Court, advocating on behalf of white students suing the University of Michigan over its practice of giving preference to minorities in its admission process. Despite the administration's position, Bush maintained his belief that, "A college education should

5 teach respect and understanding and goodwill." American teens preparing to enter college are the most directly affected by universities' affirmative action policies, and are likely in the process of learning the importance of respect for racial, ethnic, and religious differences. Do U.S. teens feel that minority groups in this country are sufficiently respected?

10 The 2003 Gallup Youth Survey\* asked teens (aged 13 to 17) whether a variety of minority groups receive too much, about the right amount, or too little respect. The groups included blacks, Hispanic Americans, Asian Americans, women, and homosexuals. This article, the first of two, focuses on their responses regarding racial and ethnic minorities.

**Asian Americans**

15 Sixty-one percent of U.S. teens said that the amount of respect granted to Asian Americans is "about right," 32% said it's too little, and 6% said it's too much.

20 Views of the respect accorded to Asian Americans are similar by racial group. Sixty-five percent of whites and 55% of nonwhites said Asian Americans are respected about enough. Both groups – 30% of whites, and 35% of nonwhites –

25 are much more likely to have said Asian Americans receive too little respect than to have said they receive too much (4% of whites and 8% of nonwhites.)

30


**Respect for Asian Americans**

*Here are some of the types of people who live in our country. For each, please select the right box according to whether you feel they now receive too little respect, about the right amount of respect, or too much respect.*

Category	Total	Whites	Nonwhites
Too little respect	32%	30%	35%
About the right amount of respect	61%	65%	55%
Too much respect	6%	4%	8%

\*The Gallup Youth Survey is conducted via an internet methodology provided by Knowledge Networks, using an online research panel that is designed to be representative of the entire U.S. population. The current questionnaire was completed by 1,200 respondents, aged 13 to 17, between Jan. 23-Feb. 10, 2003. For results based on the total sample, one can say with 95% confidence that the maximum margin of sampling error is ±3%.

Figura 9A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 8/Prime 2



### Hispanic Americans

According to Census figures released last January, Hispanics have replaced African Americans as the nation's largest minority group. While a bare majority, 52% of U.S. teens thought Hispanics get enough respect, 39% don't think enough respect is given to Hispanic Americans, and 7% think they get too much.

Nonwhite teens are slightly more pessimistic about the treatment of Hispanic Americans than they are about the treatment of Asian Americans. Forty-four percent of nonwhites think Hispanic Americans receive too little respect, as do 37% of white teens. Forty-six percent of nonwhites, and 55% of whites, said respect for Hispanic Americans is adequate. However, the percentage of teens who think Hispanic Americans are respected too much are very similar – 6% of whites and 7% of nonwhites agreed.

#### Respect for Hispanic Americans

Here are some of the types of people who live in our country. For each, please select the right box according to whether you feel they now receive too little respect, about the right amount of respect, or too much respect.

Category	Total	Whites	Nonwhites
Too little respect	39%	32%	44%
About the right amount of respect	52%	55%	46%
Too much respect	7%	6%	7%

When reading the text, remember to relate the information you read to the graphs. Non-verbal information is a great help for text understanding!

TIP

### African Americans

More than two in five teens (43%) felt that African Americans receive too little respect, while 10% said they receive too much respect. Teens are less likely to have said blacks receive about the right amount of respect (45%) than they are to have said the same about the other two minority groups asked about.

Once again, the amount of respect teens think is due a minority seems to be related to whether or not they themselves are in a minority group. Exactly half of all nonwhite teens said blacks aren't respected enough, versus 40% of white teens. On the other hand, exactly half of white teens said blacks get about enough respect, as compared to 38% of nonwhites. This difference is largely attributable to the views of black teens, among whom two in three said blacks are accorded too little respect in the United States.

#### Respect for African Americans

Here are some of the types of people who live in our country. For each, please select the right box according to whether you feel they now receive too little respect, about the right amount of respect, or too much respect.

Category	Total	Whites	Nonwhites
Too little respect	43%	40%	50%
About the right amount of respect	45%	50%	38%
Too much respect	10%	10%	9%

From: [www.gallup.com/poll/8383/RESPECT-Find-What-Means-Teens.aspx](http://www.gallup.com/poll/8383/RESPECT-Find-What-Means-Teens.aspx) (07/07/2009)

Figura 9B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 8/Prime 2

**3** After reading the article that shows the results of the survey, answer these questions.

**a** Who wrote the article and when was it written?

Jennifer Robison on May 13, 2003.

**b** Why did white students sue the University of Michigan?

Because they give preference to minorities in their admission process.

**c** What is Bush's belief about college education?

He thinks it should teach respect, understanding, and goodwill.

**d** What was the aim of *The 2003 Gallup Youth Survey*?

To find out if some minority groups receive too much, about the right amount, or too little respect.

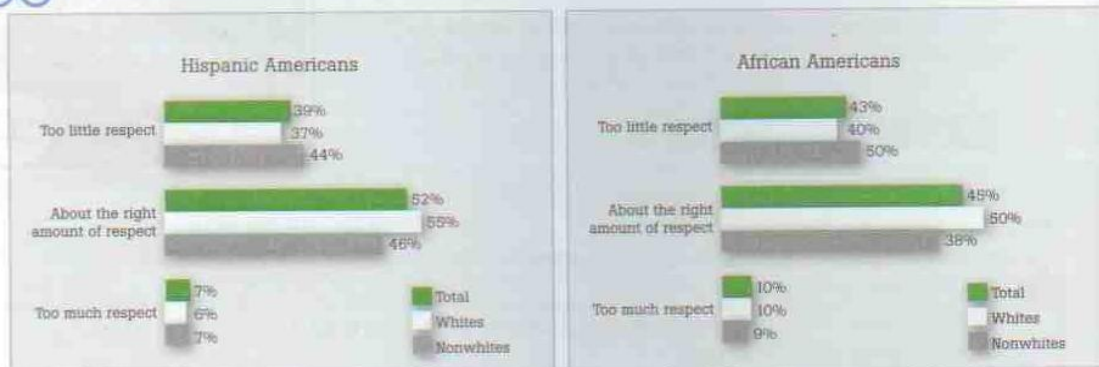
**e** How many people answered this survey? Who were they?

1,200 people aged 13 to 17.

**f** How was the survey conducted?

Via an internet methodology provided by Knowledge Networks, using an online research panel that is designed to be representative of the entire U.S. population.

**4** Work in pairs. Explain to each other the results of the survey expressed by the figures below.



**5** Think about your reality and the place you live in, your community, your family and your school. Reflect on the following questions and discuss your opinions with your classmates.

**a** Are there any minority groups in your community / school? Who are they? How are they treated? How do you treat them?

**b** Are you in a minority group? Which group is that? How do people treat you? How do you feel about that?

**c** What do you think of affirmative action policies that give certain minorities advantages in Brazilian university admission processes?

**d** Are any of your opinions about the previous questions influenced by your position in society?

Figura 9C – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 8/Prime 2

No *Prime 3*, também é explorada a temática valores humanos, nas unidades 10 e 11 (em lilás e azul, respectivamente). A seção de leitura da unidade 10, *Are you more human than me?*(Figura 10), traz o gênero reportagem (Figura 10A) que descreve a difícil situação enfrentada por trabalhadores originários de classe pobres, que conseguiram concluir um curso superior, mas que, por razões históricas e sociais, não conseguem adentrar o mercado de trabalho na área em que se graduaram, como é o caso de uma jovem indiana pertencente a um grupo social, os *Dalit*, desprestigiado em seu país. Por fim, a última seção analisada, pertencente à unidade 11, *A place for everything and everything in its place?* (Figura 11), traz três exemplares do anúncio publicitário (Figuras 11A e 11B), por meio dos quais são exploradas as consequências positivas e/ou negativas que esse gênero pode trazer para a vida de pessoas sejam elas crianças, idosos ou jovens.

## Reading beyond the words



1 In your opinion, is it fair for people to be discriminated against because of their skin color, religion, gender, sexual orientation or social group? Read an article about India and say which of these factors is a cause of discrimination in that country.

*Social group.*

2 Where and when was this article written and published? Who wrote it? Where is the writer from? How well do you think the writer knows the country's social system?

### Untouchables in new battle for jobs

India's lowest class raises its sights from the gutter

- Randeep Ramesh in Ahmedabad
- The Observer, Sunday 3 October 2004 00.55 BST

'I couldn't get the bank job I wanted. When my father died I took his job as a sweeper.'

Flanked by green cricket fields where he once played and a university from which he graduated, Arvind Vaghela tries not to notice the stream of students

walking past. 'I used to be like them, attending lectures and going out on the fields. But now I just hide my face,' he said.

The reason for his shame is the broom in his hand. Despite a masters degree in economics from Gujarat University in Ahmedabad, the best job Vaghela, 24, could get was one done by generations of his family: roadsweeper.

'I wanted to work in sales for a bank, but you needed to have your own vehicle. I come from a poor family, so how could I afford that? When my father died I was offered his job and I took it,' he said. As a Dalit, or untouchable, Vaghela's story is familiar in this sprawling West Indian city. Nearly 100 of its council sanitation workers have degrees in subjects ranging from computing to law, but cannot get better jobs because they are Dalits.

Their experience is part of an increasingly heated debate in India, where the government has announced that it will consider extending public-sector job quotas for people from the lowest castes to the private sector. [...]

Rahul Bajaj, who chairs a large motorcycle manufacturer, wrote in the Times of India that public-sector job quotas had reduced the 'effectiveness of government' because decisions



were not made on the basis of ability. [...]

Dalits, the lowest caste, have endured centuries of discrimination and violence because of a social order that consigns them and their descendants to jobs nobody else wants to do and a tradition that all humans are created unequal. [...]

Chandra Bhan Prasad, a Dalit writer who

has proposed many new affirmative action programmes in India, says businesses should look for inspiration to the United States, where firms carry out diversity audits and give contracts to firms from minority groups. [...]

'About a fifth of General Motors managers are African American, Hispanic or Native American. GM actually goes out of its way to recruit from these communities. The company also places \$2 billion of business into the minority communities. No Indian business has done the same.'

These measures helped to create a black middle class, he says, making African Americans part of mainstream life in the US. By contrast, Prasad says, if Oprah Winfrey had been born in India she would have remained chained to poverty rather than become one of the world's richest women.

'Here family connections and caste matter more than ability. It is still the case of who you know, not what you can do.'

'In the US you have black billionaires, industrialists, black film stars, black professors. In India university professorships are closed to us. We do not have one Dalit millionaire. There is not one Dalit newspaper editor, nor a Dalit newscaster.' [...]

Figura 10A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 10/Prime 3

**3** Fill in the chart about Arvind Vaghela and then tell a partner how you feel about Vaghela's situation.

Age	24
Education	Master's degree in economics
Job	Sweeper
Social group (caste)	Dalit
Ambition	Work for a bank / in sales for a bank

**4** Are these sentences true (T) or false (F)?


- a  F Arvind is very proud of his job.
- b  T Arvind did not get a job as a salesperson because he does not have a car.
- c  F He does not have a car because he cannot drive.
- d  F Arvind's caste is considered superior and important.
- e  T There are affirmative actions in the public sector in India.
- f  T Dalits can go to school but they cannot get a good job afterwards.
- g  T Dalits do the jobs that other people do not want to do.
- h  F Just a few sanitation workers in Ahmedabad have a university degree.
- i  T The government wants to extend the quota system to the private sector.

**5** Write the names in the correct place. Some names are used more than once.

General Motors | Rahul Bajaj | Chandra Bhan Prasad | Oprah Winfrey

- a Chandra Bhan Prasad thinks companies should adopt American affirmative action models.
- b Oprah Winfrey was born a poor black woman in the United States.
- c Rahul Bajaj is against the job quotas system in the public sector.
- d General Motors makes an effort to employ workers from minority communities.
- e Oprah Winfrey is one of the world's richest women.
- f Chandra Bhan Prasad is a Dalit.
- g Rahul Bajaj thinks public service has become ineffective because of the job quotas.
- h Chandra Bhan Prasad compares caste discrimination to discrimination based on skin color.

**caste** /kæst/ noun 1 [C/U] one of the traditional social classes that people were born into in Hindu society, or the system of having these classes



Make a summary or a diagram of the text to help you understand and recall information from it – follow the pattern: *who, where, when, what, how, why.* **TIP**

Figura 10B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 10/ *Prime 3*



## Reading beyond the words

**advertisement** /æd'vɜ:tismənt/ //ædvər'taɪzmənt/ noun [C/U] ★★ a short movie on television or short article on radio that is intended to persuade people to buy something  
**a** an arrangement of pictures, words etc. put in a public place or in a newspaper, on the Internet etc. that is intended to persuade people to buy something

**1** Now you're going to see some print ads taken from different sources. In order to have a better understanding of the relations between ads and people's behavior, follow these steps:

- a** Find two classmates to work with;
- b** Decide which print ad you'd prefer analyzing: 1, 2 or 3;
- c** Study the ad you have chosen very carefully and discuss the questions about it;
- d** Take notes of your conclusions;
- e** Make a big circle, show your classmates the ad you discussed, and present your conclusions to them;
- f** As a group, discuss the following question: Do ads always have to have a negative effect? Do you know any ads that can influence people positively? Which one(s)?






**1**

- What is the aim of the ad?
- Who is the target audience?
- How are young girls being presented by this ad?
- What kind of clothes are they wearing?
- Are they suitable for young girls? Why (not)?
- What are some possible reactions a child might have to this ad? What may be the consequences of her/his reactions?
- How do you feel about this ad?
- Have you ever let the fashion world influence the way you dress?

Figura 11A – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 11/Prime 3



**KIESEL**  
Camera Bag Solutions  
KIESELBAGS.COM | 419.819.8878

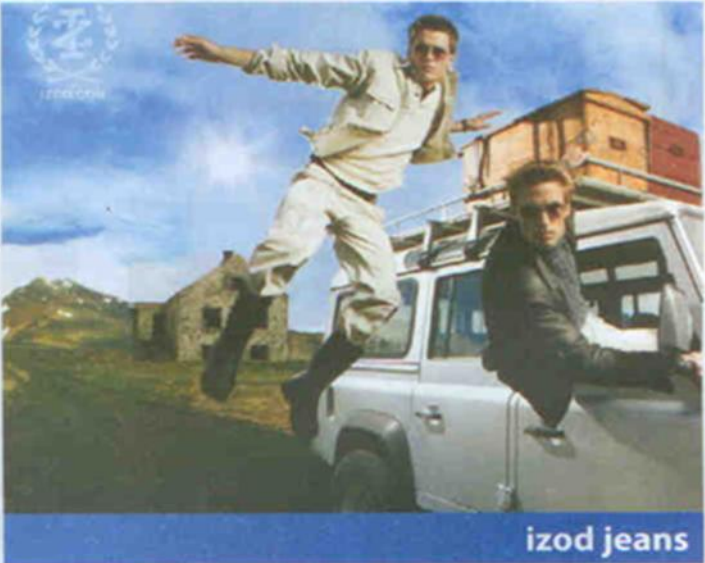
**2**

- What is the aim of the ad?
- Who is the target audience?
- What's the relation between the woman and the product?
- When you read the slogan and see the picture, what do you think of elderly women?
- According to the ad, who/what is easier to love?
- What may be the consequences of ads like this to the way people think and behave?
- How do you feel about this ad?
- Have you ever let anybody tell you what to wear or who to love?

**bag** /bæg/ noun [C] ★★★ 2 OFFENSIVE an insulting word for a woman, especially one who is old

**3**

- What is the aim of the ad?
- Who is the target audience?
- Are the guys you know similar to the ones in the ad?
- According to the ad, what is the effect of the product on men? Is it true?
- What may be the consequences of this kind of message to the way people think and behave?
- How do you feel about this ad?
- Have you ever let anybody tell you how you should see guys, how you should dress or what to expect from (other) guys?



**2** Use the numbers of the ads to complete the statements below. Discuss your answers with your classmates and teacher.

a Ads number 1, 2, and 3 are related to fashion and body issues.

b Slogans can be seen in ad number 2.

c Ads number 1, 2, and 3 are related to ideas of age and beauty.

d Ads number 1 and 2 show the different roles of women in society.

e In ad number 3, the focus is on the way men are seen by society.

Figura 11B – Página da seção *Reading Beyond the Words* – Unidade 11/Prime 3

Na próxima subseção, 3.2.1, apresento alguns recortes das atividades analisadas a fim de exemplificar e demonstrar a concepção de linguagem adotada pela coleção *Prime*.

### 3.2.1 Concepção de linguagem adotada pela coleção *Prime*

Partindo de um aparato interdisciplinar, conforme explorado na revisão da literatura sobre gêneros discursivos (seção 1.1), o estudo da linguagem pode ter uma orientação para o contexto, ao perceber as relações entre gêneros e papéis institucionais estabelecidos no discurso (MILLER, 1984; FAIRCLOUGH, 1992). Também podemos nos orientar pela idéia de que o texto e o contexto relacionam-se metaforicamente; a linguagem representa uma metáfora para a realidade social e vice-versa (MARTIN, 1992; HALLIDAY; HASAN, 1989). Outro modo de análise da linguagem é entender que as práticas discursivas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade estão inseridas em práticas sociais (MEURER, 2002; BATHIA, 2004, 2010; MOTTA-ROTH, 2005). Por fim, os conceitos de dialogismo e intertextualidade também desempenham um papel importante no estudo da linguagem, uma vez que não há enunciados isolados e sim repletos de ecos de outros enunciados, sendo que o objeto do discurso é o encontro de diversas opiniões e pontos de vista que se entrecruzam (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2012 citando BAKHTIN, 1974/1992).

A partir das visões de linguagem já mencionadas na revisão de literatura e dos recortes realizados nas seções analisadas, explico os exemplos selecionados do *corpus* em relação às perguntas formuladas na Metodologia e, por meio desses exemplos, defendo os resultados sobre a concepção de linguagem adotada pela coleção *Prime*.

#### 3.2.1.1 Atividades que exploram o contexto

As atividades que abordam o **contexto**, Exemplos 4, 5, 6 e 7 exploram, em sua maioria, as condições de produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH,

1992) do gênero discursivo trabalhado na unidade, estimulando a familiarização do aluno com essa prática social.

Na coleção *Prime*, as atividades que precedem o texto estão presentes em todas as unidades analisadas e têm o propósito de ativar os esquemas (KATO, 1990) do leitor, fazendo-o retomar, em suas estruturas mentais, o assunto que será explorado. O Exemplo 4 (Figura 7A), por exemplo, questiona acerca do conhecimento do aluno em relação ao suporte/hiper-gênero jornal (BONINI, 2006, p. 61) de onde foi retirado o gênero cartum editorial, explorado na unidade.

*Exemplo 4 [P1 ≠ U9]*

**1. Do you read newspapers? If yes, which one (s)?**

Das atividades analisadas, poucas fazem uma prévia da configuração visual do texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997) a fim de auxiliar na ativação do conhecimento prévio em relação a informações como, público alvo, local e data de publicação do gênero discursivo. A preferência pela leitura da linguagem verbal em detrimento da não verbal deixa transparecer a pouca atenção (de forma explícita) fornecida a textos multimodais, como será discutido mais adiante.

O Exemplo 5 (Figura 7A) instiga o aluno a pensar sobre a diversidade de gêneros que podemos encontrar no jornal e que, ao mesmo tempo, têm o propósito de entretenimento, como o cartum editorial, por exemplo. Em seguida, a atividade conduz o aluno para uma resposta à pergunta anterior, ao incitar a leitura do cartum editorial jornalístico. Ao mesmo tempo em que lê o texto (verbal e não verbal), o aluno já é chamado a expressar sua opinião em relação ao objetivo comunicativo do gênero; é engraçado ou não e porquê .

*Exemplo 5 [P1 ≠ U9]*

**3. Is there any part of the newspaper that makes you laugh? Read the following newspaper editorial cartoons. Are they funny? Why (not)?**

O objetivo comunicativo dos gêneros discursivos é abordado na maior parte das seções analisadas. As atividades questionam o principal propósito comunicativo

do gênero ou as “tarefas específicas que eles são usados para realizar” (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 221), Exemplo 6 (Figura 7B).

*Exemplo 6 [P1 ≠ U9]*

***After reading the editorial cartoons on the previous page again, answer the following questions.***

***c. What's the main message in editorial cartoon B?***

A atividade do Exemplo 6 questiona sobre o objetivo comunicativo de um dos exemplares do gênero cartum editorial apresentado na unidade, o cartum “B”. No entanto, seria interessante se houvesse uma comparação entre os objetivos comunicativos nos dois exemplares apresentados na unidade, o “A” e o “B”. Ao comparar os dois exemplares, o aluno seria desafiado a refletir sobre o objetivo de cada um e a formular um pensamento crítico em relação a ambos os objetivos: se são iguais ou não, se tratam do mesmo tema, se conversam entre si, etc (CRANE, 2007). Essa concepção de pensamento crítico não se refere mais a um pensamento ordenado, mas à capacidade que o aluno tem de agir criticamente em sociedade, opinando sobre os mais diversos assuntos da esfera social (BRAHIM, 2007, p. 15).

A atividade no Exemplo 7 (Figura 7B) questiona acerca do contexto de produção dos cartuns editoriais; o “local” ou suporte (jornais, revistas, internet, etc) onde esse gênero é publicado.

*Exemplo 7 [P1 ≠ U9]*

***4. Think about editorial cartoons and try to answer the questions.***

*Where are editorial cartoons usually published?*

Um aspecto que parece ser relevante para destacarmos é o fato de que a atividade do Exemplo 7 aparece somente no final da seção *Reading beyond the Words* e, portanto, não explora o contexto antes da leitura do texto. Pelo que estudamos até agora sobre a relação texto-contexto, podemos afirmar que, na concepção de linguagem como gênero discursivo, o que parece mais condizente é que os aspectos contextuais do gênero sejam explorados antes mesmo da leitura do

texto (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 255). Atividades relacionadas às condições de produção, distribuição e consumo do gênero aparecem no início da atividade de leitura e aquelas que ensejam a reflexão sobre o assunto tratado no texto estão, normalmente, entre as últimas atividades, o que não parece ocorrer com o Exemplo 6, onde as atividades sobre o contexto se encontram no final da seção de leitura.

Outro tipo de atividade que explora o contexto questiona acerca dos participantes representados na prática social/gênero discursivo, como é o caso do Exemplo 8 (Figura 7B), também sobre o gênero cartum editorial.

#### *Exemplo 8 [P1 ≠ U9]*

*a. Who are the characters involved in editorial cartoon A?*

Nessa atividade são exploradas as identidades dos participantes representados no gênero, mas não as relações (de poder, distância, etc) entre eles. Desse modo, percebemos que a metafunção ideacional se sobrepõe à metafunção interpessoal, já que a primeira questiona quem são os participantes da prática e a segunda questiona a respeito das relações entre eles. Se a atividade ensejasse a reflexão sobre a variável relações, no contexto do gênero explorado, ela estaria promovendo o reconhecimento acerca dos diversos papéis desempenhados pelos participantes da interação e, deste modo, incitando a discussão sobre as relações de poder e os efeitos ideológicos (DEVITT, 2004, p. 191) subjacentes à essa prática social.

Os exemplos apresentados sugerem que há uma significativa exploração do contexto, mas algumas atividades parecem não instigar o aluno a refletir e ser crítico em relação ao que encontrará no texto. A linguagem parece ser apresentada como a combinação entre texto e contexto em uma relação metafórica (MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012 citando MARTIN, 1992). Tal concepção parece condizente, em partes, com alguns dos estudos mencionados em nossa revisão de literatura cuja abordagem interdisciplinar sobre o conceito de gênero discursivo abarca a Sócorretórica, a Língua Sistemico-Funcional, a Análise Crítica do Discurso e a Sócio-Histórica.

No entanto, os aspectos, tanto textuais quanto contextuais parecem não ser explorados em todo seu potencial, sendo que alguns questionamentos importantes

sobre os aspectos visuais do texto e do contexto, por exemplo, não são explorados explicitamente nas atividades das seções. Um ensino que desconsidera as novas formas de leitura e escrita, não estará de acordo com os pressupostos de uma pedagogia de letramento e multiletramentos, mencionados anteriormente por Cope e Kalantzis (2008) dentre outros autores. No entanto, algumas seções dos LDs analisados chamam a atenção, por meio de dicas, para o texto não verbal no processo de leitura, como veremos na próxima subseção onde discuto acerca da concepção de leitura abordada nas atividades dos LDs da coleção *Prime*.

### 3.2.2 Concepção de leitura adotada pela coleção *Prime*

De acordo com a visão interativa de leitura, os modelos ascendente e descendente, realizados em conjunto, seriam o mais apropriado no processo de leitura. Utilizando estratégias de leitura descendente o aluno traz seu conhecimento prévio para a palavra impressa, conjuntamente com o modelo ascendente por meio do qual o aluno basicamente decodifica o texto, partindo do nível das palavras, sentenças e parágrafos (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

Outra maneira de ver o processo de leitura é como letramento crítico cuja visão é de que 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). Em uma visão de leitura como letramento crítico, o aluno deverá ser capaz de exercer as práticas de leitura e escrita a fim de inserir-se de modo participativo na atual sociedade letrada (BAGNO; RANGEL, 2005). A fim de compreendermos quais os modelos de leitura presentes nas atividades, e também como um meio de organização, achei necessário dividi-las em **pré-leitura**, **leitura** e **pós-leitura**.

Na pré-leitura, o aluno traz seu conhecimento de mundo sobre o tema explorado no texto (Exemplo 9, Figura 8A). Logo em seguida, é chamado a ler o texto ou decodificá-lo (Exemplo 10, Figura 8A) e, na atividade de pós-leitura, o aluno traz sua opinião sobre o assunto explorado na seção (Exemplo 11, Figura 9C).

*Exemplo 9 [P1 ≠ U9]*

- 1. Before you read the text below, talk about these questions as a group.**
- a. *Where can young people learn the rules of life?*

*Exemplo 10 [P2 ≠ U7]*

- 2. Now read this interview with the founder of a college in Japan where students have the opportunity to learn about human values and international brotherhood. Then do the activities that come after the text.**

*Exemplo 11 [P2 ≠ U8]*

- 4. Think about your reality and the place you live in, your community, your family and your school. Reflect on the following questions and discuss your opinions with your classmates.**

- a) *Are there any minority groups in your community/school? Who are they? How are they treated? How do you treat them?*

O gênero discursivo explorado nas atividades dos Exemplos 9, 10 e 11 é a entrevista. A partir das perguntas e respostas, o aluno deverá ser capaz de responder às atividades sugeridas. Porém, a segunda atividade (Exemplo 10) não estimula o aluno a ler o texto nas entrelinhas e procurar pistas que o ajudem no processo de leitura sem necessariamente decodificar o texto inteiro de uma só vez. Antes mesmo de iniciar a leitura, poderiam ter sido questionadas informações sobre a fonte do texto, o autor e o tema sem trazer essas respostas prontas no enunciado da atividade. Um processo de leitura que desconsidera a busca por essas informações, não dá conta de promover uma leitura crítica, onde o aluno é encorajado a utilizar suas estratégias de leitura, suas visões de mundo e suas expectativas em relação à leitura que sucede a pré-leitura (AEBERSOLD; FIELD, 1997).



Há, na maior parte das seções analisadas, pelo menos uma atividade de pré-leitura, porém nem todas abordam questões referentes à configuração visual do texto, tais como, o título, figuras, data, autor, etc. Grande parte dessas atividades questiona o assunto que será explorado no texto a fim de ativar os esquemas mentais dos alunos sobre determinado tópico. O que podemos perceber é que a coleção parece não explorar de modo explícito (nos enunciados das atividades, por exemplo) os aspectos visuais do texto e o (multi) letramento dos alunos em relação a todos os sistemas semióticos incorporados no livro, verbais ou não verbais, também chamados multiletramentos considerados relevantes no processo de PC (ROJO, 2008, p. 599). O Guia do LD - PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011, p. 61) ressalta que, em sala de aula, “os diversos textos verbais e não verbais, presentes em todas as doze unidades de cada volume da coleção, podem ser explorados com atividades elaboradas pelo professor, de forma a desenvolver o multiletramento dos alunos”. Desse modo, cabe ao professor explorar os multiletramentos por meio dos gêneros discursivos presentes na coleção, já que muitas das atividades não realizam explicitamente esse trabalho.

Há um predomínio de atividades dedicadas à leitura do texto, e uma quantidade significativa de atividades de pós-leitura cujo objetivo é fazer com que o aluno relacione o assunto estudado na seção às suas experiências prévias, possibilitando que elas sejam discutidas, muitas vezes, em grupo. Nesse tipo de atividades, de pré-leitura e de pós-leitura, é que podemos perceber uma tendência da coleção a desenvolver o letramento crítico, pois as atividades de pós-leitura principalmente **ensejam a participação ativa dos alunos em novas práticas e esferas sociais, levando em conta o seu contexto e suas experiências anteriores**, como o Exemplo 11 da etapa de pós-leitura. Nesse exemplo, o aluno é encorajado a trazer seu conhecimento prévio para o processo de leitura que passa a ser socialmente construído e situado no contexto do aluno (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 21).

Uma característica importante a ser destacada nas seções *Reading Beyond the Words* é a presença de dicas (já mencionadas anteriormente) que desempenham um papel relevante no processo de leitura. Há dicas de leitura em todas as etapas; na pré-leitura, durante a leitura e na pós-leitura (Exemplos 12, 13 e 14)

*Exemplo 12 [P1 ≠ U7]*

**TIP** -> *Before you read the text look at the non-verbal information and make predictions*

*Exemplo 13 [P2 ≠ U8]*

**TIP** -> *When reading the text, remember to relate the information you read to the graphs. Non-verbal information is a great help for text understanding.*

*Exemplo 14 [P3 ≠ U10]*

**TIP**-> *Make a summary or a diagram of the text to help you understand and recall information from it – follow the pattern: who, where, when, what, how, why.*

As dicas estimulam que o aluno faça previsões antes da leitura e preste atenção às informações não verbais no processo de leitura (Exemplos 12 e 13, Figuras 7A e 9B, respectivamente), já enfatizadas pelas OCNs (BRASIL, 2006). Já na etapa de pós-leitura (Exemplo 14, Figura e 10B) a dica diz respeito ao regaste de informações no texto, utilizando resumos ou diagramas e formulando perguntas que podem auxiliar na compreensão. A revisão da leitura de um texto em língua estrangeira por meio de estratégias como essas permite que ambos, professor e alunos, observem como aconteceu a compreensão do texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 136).

Um exemplo recorrente de atividade durante a leitura nas seções analisadas foram as questões de verdadeiro ou falso, como o Exemplo 15 (Figura 10B). As afirmações dessa atividade têm como base uma reportagem que relata as dificuldades que profissionais originários de classes discriminadas enfrentam para conseguir um emprego na Índia, uma vez que não importa o que o cidadão faz e sim a classe social de onde ele é proveniente.

*Exemplo 15 [P3 ≠ U10]*

**4. Are these statements true (T) or false (F)?**

- a. \_\_\_ *Arvind is very proud of his job.*
- b. \_\_\_ *Arvind did not get a job as a salesperson because he does not have a car.*
- c. \_\_\_ *He does not have a car because he cannot drive.*
- d. \_\_\_ *Arvind's caste is considered superior and important.*
- e. \_\_\_ *There are affirmative actions in the public sector in India.*
- f. \_\_\_ *Dalits can go to school but they cannot get a good job afterwards.*
- g. \_\_\_ *Dalits do the jobs that other people do not want to do.*
- h. \_\_\_ *Just a few sanitation workers in Ahmedabad have a university degree.*
- i. \_\_\_ *The government wants to extend the quota system to the private sector.*

Nessa atividade o aluno é encorajado a escolher se a proposição é verdadeira ou falsa, mas não a opinar ou justificar o porquê de a afirmação ser falsa. A atividade parece não condizer com o modelo de letramento crítico, uma vez que o aluno não é chamado a opinar e argumentar a sua escolha. A atividade mostra que o texto é uma “ferramenta” da qual são extraídas as respostas corretas e incontestáveis, pois o aluno não é chamado a dialogar com o ele.

A concepção de leitura adotada pela coleção perpassa os pressupostos da leitura como letramento crítico, mas não abarca as atividades como um todo, pois algumas, 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, como vimos em alguns exemplos trazidos para esta análise.

Atividades que ensejam o letramento crítico deveriam estar presentes não somente nas etapas de pré-leitura e pós-leitura, mas estenderem-se para o processo de leitura em si, onde mais perguntas abertas poderiam ser realizadas, sem polaridade (sim ou não), desafiando o aluno a pensar e criticar a resposta sugerida pelo livro. Ao mesmo tempo, não podemos desqualificar a eficácia de algumas atividades, principalmente as de pré e de pós-leitura que oportunizam ao aluno expressar suas opiniões e discutí-las com os colegas do modo interativo.

### 3.2.3 Concepção de letramento científico em Ciência da Linguagem adotada pela coleção *Prime*

Para além da leitura e compreensão de textos científicos, o letramento científico deve dar subsídios para que o aluno seja capaz de conhecer os produtos da ciência e da tecnologia, seus procedimentos, produtores e usuários; se posicionar perante uma situação e ser capaz de mudar de opinião, diferenciando-a do fato; compreender textos e discursos a fim de expressar opiniões sobre ciência tecnologia; e ser capaz de fazer escolhas condizentes com sua consciência sobre o impacto da ciência e da tecnologia em sua vida (MOTTA-ROTH, 2011).

Atividades que **auxiliam na formação de um indivíduo que mobiliza adequadamente conceitos e categorias da Ciência da Linguagem para ser capaz de compreender e produzir textos e discursos que projetem opiniões que o conduza a fazer escolhas políticas**, como no Exemplo 16 (Figura 9C) estão de acordo em promover o que denominamos letramento científico.

#### *Exemplo 16 [P2 ≠ U8]*

**5. Think about your reality and the place you live in, your community, your family and your school. Reflect on the following questions and discuss your opinions with your classmates.**

*c) What do you think of the affirmative action policies that give certain minorities advantages in Brazil university admission processes?*

Questões que requerem a opinião do aluno, relacionando-a ao tópico da unidade, permitem que ele utilize seus argumentos em relação ao que sabe sobre determinado assunto. Tais habilidades compõem o conjunto de habilidades necessárias para se considerar um cidadão como cientificamente letrado, ou seja, ele deve ter a capacidade de ler e compreender textos assim como expressar suas opiniões de forma sistematizada, pautadas em argumentos fundamentados por evidências/dados, o que envolve o domínio da prática social (SANTOS, 2007) ou gênero discursivo.

Dentre as muitas propostas que tentam explicar o que vem a ser o letramento científico, a maior parte delas concordam que o indivíduo cientificamente letrado

deveria compreender, acima de tudo, as relações entre ciência-tecnologia e sociedade a fim de tomar decisões pessoais e coletivas (SANTOS, 2007). Neste trabalho, enfatizamos o letramento científico em Ciência da Linguagem, o que significa proporcionar ao aluno o entendimento da função de um determinado gênero discursivo ou a compreensão da linguagem a fim de empregá-la de modo adequado. Essas definições são dadas, por exemplo, por meio de glossários como veremos nos Exemplos 21, 22 e 23. Além disso, o letramento científico pode auxiliar na compreensão de como funciona o processo de leitura, por meio das dicas de leitura vistas nos Exemplos 12, 13 e 14.

O letramento científico também deve abarcar o conhecimento sobre os produtos da ciência e da tecnologia, assim como seus procedimentos, produtores e usuários, como é a tentativa da atividade no Exemplo 17 (Figura 9C), sobre o artigo explorado na unidade 8 do *Prime 2*.

*Exemplo 17 [P2 ≠ U8]*

**3. After reading the article that show the results of the survey, answer these questions.**

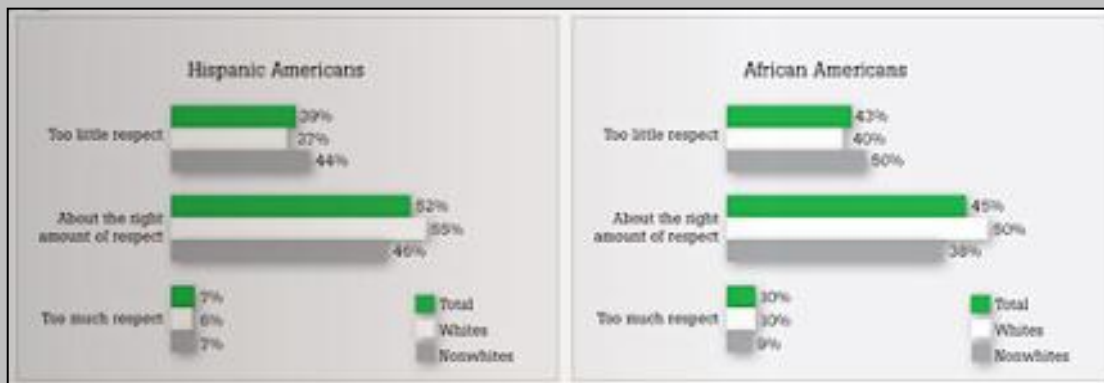
- a) Who wrote the article and when was it written?
- e) How many people answered this survey? Who were they?
- f) How was the survey conducted?

Nessa atividade, são explorados aspectos relevantes em relação à pesquisa realizada, como o autor do artigo, a data de publicação, número de pessoas que participaram da pesquisa (e quem são elas) assim como a metodologia utilizada. Tais questionamentos, tanto sobre o contexto quanto sobre o texto, nos levam a sugerir que há uma preocupação em relação ao letramento científico dos alunos.

A atividade posterior a que exemplifiquei, na mesma unidade, explora também o letramento científico em Ciência da Linguagem ao questionar os resultados da pesquisa com base em gráficos, conduzindo o aluno a realizar a leitura do texto não verbal, como podemos ver no Exemplo 18 (Figura 9C).

## Exemplo 18 [P2 ≠ U8]

**4. Work in pairs. Explain to each other the results of the survey expressed by the figures below.**



Nessa atividade o aluno deverá atentar tanto para o texto verbal quanto para o não verbal a fim de entender os resultados da pesquisa, ou seja, os produtos da ciência. Os gráficos mostram os resultados em relação ao significado do respeito para com hispano-americanos, africano americanos e asiático-americanos. No entanto, essa atividade poderia ter questionado sobre as possíveis razões para as diferenças ou semelhanças ou ainda se o aluno concorda ou não com o grau de generalização desses dados, posicionando-se contra ou a favor a fim de tornar-se parte do público atento em relação aos resultados do estudo (MILLER, 1983).

O letramento científico em Ciência da Linguagem também diz respeito ao reconhecimento de conceitos importantes na área de Linguística Aplicada, tais como as estratégias intertextuais e as relações semânticas. A seguir, veremos como esses conceitos são recontextualizados nas atividades analisadas a fim de promover o letramento científico linguístico.

### 3.2.3.1 Atividades que exploram as relações semânticas

Nesta seção, apresento uma discussão sobre as atividades que exploram as relações semânticas no gênero discursivo, tais como as relações de sinonímia que são ferramentas importantes no processo de recontextualização, pois tornam a

linguagem técnica mais acessível para um público de não especialistas em Ciência da Linguagem.

Para contextualizar a atividade que apresento a seguir, trago o Exemplo 19 (Figura 6B), trecho do romance Jane Eyre, de Charlotte Brontë, U7 (*Prime* 1), que está relacionado ao tema abordado no gênero nota de notícia, da página anterior (Figura 6A), pois explora um dos objetivos para o novo milênio: a igualdade dos sexos/gêneros.

*Exemplo 19 [P2 ≠ U8]*

**2. Read the excerpt below from Jane Eyre, a novel written by Charlotte Brontë in 1847. Then, say which of the Millennium Goals Brontë was already advocating through literature at that time:**

O Exemplo 19 ilustra uma atividade sobre o texto que não perpassa, em primeiro plano, os aspectos contextuais, pois o aluno já é direcionado a responder sobre o que trata o texto. Além disso, não há uma comparação entre os diferentes gêneros explorados na unidade; a nota de notícia e o romance. A comparação entre as diferenças e semelhanças dos diferentes gêneros parece ser um dos objetivos da pedagogia de gêneros a fim de que o aluno compreenda como essas práticas estão organizadas, tanto no nível lexicogramatical quanto no da coesão lexical (CRANE, 2007).

Logo após essa atividade, ainda na U7, é explorado o conceito de coesão lexical, ao focar as relações de sinonímia com palavras e/ou expressões retiradas do texto. O aluno deve relacionar a coluna da esquerda com as palavras ou expressões sinônimas da coluna da direita, Exemplo 20 (Figura 6B).

## Exemplo 20 [P1 ≠ U7]

**3. Match each word or expression with its equivalent.**

- |                           |                              |
|---------------------------|------------------------------|
| a) <i>it's in vain</i>    | ( ) <i>intolerant</i>        |
| b) <i>a stiller doom</i>  | ( ) <i>try</i>               |
| c) <i>their lot</i>       | ( ) <i>their abilities</i>   |
| d) <i>their faculties</i> | ( ) <i>a restriction</i>     |
| e) <i>a field</i>         | ( ) <i>it doesn't help</i>   |
| f) <i>a restraint</i>     | ( ) <i>their destiny</i>     |
| g) <i>narrow-minded</i>   | ( ) <i>insensitive</i>       |
| h) <i>thoughtless</i>     | ( ) <i>a place</i>           |
| i) <i>seek</i>            | ( ) <i>a quieter destiny</i> |

Esse tipo de atividade busca popularizar o conceito de coesão lexical pela ilustração de um romance. No entanto, nesse gênero não são explorados os aspectos contextuais, tais como autor, público alvo, data de publicação, que seriam informações relevantes a serem trabalhadas e discutidas em sala de aula a fim de desenvolver uma reflexão crítica acerca do tema explorado e da função daquele gênero tanto para a época em que foi escrito quanto para os dias atuais.

Outra marca de coesão lexical característica é a presença de glossários ao longo das unidades, pois também exploram definições léxico-gramaticais, semelhante aos recursos de aposto e glosa cuja função é didatizar o conhecimento científico para um público de não especialistas (MARCUIZZO, 2009, p. 97). O glossário, na Figura 11A, define o gênero que será explorado na seção: o anúncio. O principal objetivo comunicativo desse gênero, segundo a descrição do glossário, é persuadir as pessoas a comprarem algum produto, como podemos ver no Exemplo 21.

## Exemplo 21 [P3 ≠ U11]

**Advertisement:** *noun : short movie on television or short article on radio that is intended to persuade people to buy something*

- a)** *an arrangement of pictures, words etc. put in a public place or in a newspaper, on the Internet etc. that is intended to persuade people to buy something*

Ao explicar a definição de um gênero, por exemplo, a seção de leitura promove o conhecimento acerca de um conceito em Ciência da Linguagem. Da



mesma forma, as unidades 10 e 11 (*Prime 3*) também trazem definições do dicionário, mas diferentemente do Exemplo 21 que explica o substantivo anúncio, os Exemplos 22 (Figura 10B) e 23 (Figura 11B) descrevem substantivos que aparecem nos textos e que, provavelmente, não são familiares para o aluno.

*Exemplo 22 [P3 ≠ U10]*

**Caste:** *noun: one of the traditional social classes that people were born into in Hindu society, or the system of having these classes.*

*Exemplo 23 [P3 ≠ U11]*

**Bag:** *noun: OFFENSIVE an insulting word for a woman, especially on who is old.*

O Exemplo 22, na unidade 10, explica o significado da palavra *caste* (classe/casta) empregada para se referir aos *Dalits*, classe social discriminada na Índia e que enfrenta dificuldades ao pleitear uma vaga no mercado de trabalho. Já o Exemplo 23, explica outro significado para o substantivo *bag* (maleta); um insulto principalmente para mulheres idosas. A compreensão do significado da palavra é essencial para que o aluno consiga compreender o que está subentendido no anúncio sobre uma mala (objeto) que está sendo oferecida para venda.

Nos exemplos apresentados na discussão sobre as relações semânticas, podemos perceber que há uma tentativa de recontextualizar certos conceitos por meio de sinônimos (Exemplo 20) e de glossários (glosa) (Exemplos 21, 22 e 23). Enfatizo o fato de que esse processo de recontextualização foi identificado somente nas unidades analisadas do *Prime 3*, talvez em razão de uma maior complexidade conferida aos gêneros discursivos explorados nesse volume, empregando uma linguagem mais técnica. Talvez, por essa razão, é que haja uma preocupação em didatizar ou tornar mais acessíveis alguns termos.

Outro meio de tornar a linguagem da ciência mais próxima do leitor é fazer com que ele reconheça as diversas vozes de atores sociais presentes no texto por meio do discurso relatado, direto e indireto, ou seja, explorando as estratégias intertextuais, como veremos na próxima subseção.

### 3.2.3.2 Atividades que exploram as estratégias intertextuais

As estratégias intertextuais são recursos importantes que demandam o reconhecimento das diferentes vozes presentes no texto, pois o estudo da língua em uso requer um exame das formas distintas de enunciação (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2012 citando VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 124).

O gênero artigo de pesquisa, explorado na U8, aborda o significado do termo “respeito” para adolescentes de diferentes nacionalidades. O Exemplo 24 (Figura 9C) mostra uma atividade que questiona a opinião do presidente Jorge W. Bush a respeito da educação nas faculdades.

#### *Exemplo 24 [P2 ≠ U8]*

*a. What is Bush's belief about college education?*

No Exemplo 24, a marca lexical de intertextualidade é a nominalização “belief”, derivado do processo mental “believe” que, no gênero explorado nesse exemplo, remete a uma voz no texto que não é a voz autoral. A fala do presidente Bush é apresentada na forma de discurso direto (entre aspas). Porém, a atividade poderia, por exemplo, ter explorado melhor os diferentes efeitos de credibilidade ou veracidade das proposições do texto que são recontextualizadas por meio do discurso direto e indireto.

Outra atividade que parece trazer à tona o processo de intertextualidade foi encontrada na U10 (*Prime 3*). Nessa atividade, o aluno deverá completar as proposições da letra “a” à letra “h” com nomes de pessoas, de acordo com o artigo sobre o desemprego de trabalhadores originários de classes discriminadas na Índia, Exemplo 25 (Figura 10B).

*Exemplo 25 [P3 ≠ U10]*

**5. Write the names in the correct place. Some names are used more than once.**

**General Motors / Rahul Bajaj / Chandra Bhan Phasad / Oprah Winfrey**

- a. \_\_\_\_\_ *thinks companies should adopt American affirmative action models.*
- b. \_\_\_\_\_ *was born a poor black.*
- c. \_\_\_\_\_ *is against the job quotas system in the public sector.*
- d. \_\_\_\_\_ *makes an effort to employ workers from minority communities.*
- e. \_\_\_\_\_ *is one of the world's richest women.*
- f. \_\_\_\_\_ *is a Dalit.*
- g. \_\_\_\_\_ *thinks public service has become ineffective because of the job quotas.*
- h. \_\_\_\_\_ *compares caste discrimination to discrimination based on skin color.*

Com exceção das letras “b”, “e” e “f”, nas quais são apresentados alguns atributos dos atores sociais presentes no texto, as outras afirmações dizem respeito às opiniões dessas pessoas em relação à polêmica tratada na reportagem. Esse exercício é, em partes, efetivo no trabalho com estratégias intertextuais, porém não enseja a reflexão dos alunos em relação às informações retiradas do texto. Nessa atividade o aluno poderia ser estimulado a justificar as informações ou se posicionar em relação a elas (se é contra ou a favor) como o caso da afirmativa “c” sobre as cotas no mercado de trabalho. Nesse caso, o aluno poderia comparar o assunto à polêmica das cotas para o ingresso nas universidades públicas, por exemplo.

Com base nesses exemplos, podemos constatar que as estratégias intertextuais, assim como as relações semânticas, ainda são timidamente exploradas e, portanto, ainda não significativas nas atividades da coleção. O conceito de letramento científico em Ciência da Linguagem subjacente em algumas das atividades está voltado para a formação de cidadãos opinativos e que saibam reconhecer e utilizar os conceitos na nossa área de ensino de línguas. Mais do que

simplesmente reconhecer um conceito da Ciência da Linguagem, tais como substantivos, verbos, entre outros, o aluno deverá utilizar a linguagem para sistematizar outros saberes, tais como o religioso, o matemático, o jurídico, o artístico, entre outros (BRASIL, 2006, p. 181). Por isso, enfatizamos o letramento científico em linguagem, já que ela é a mediadora de interações em vários outros campos do conhecimento. No entanto, as atividades de leitura analisadas neste estudo ainda necessitam de ajustes no que diz respeito à popularização desse conhecimento nos LDs de ILE.

Há também a importância de se questionar acerca dos resultados, procedimentos e participantes de um estudo, por exemplo, o que ainda é timidamente explorado nas atividades da coleção. O reconhecimento dessas informações chama a atenção do aluno para um procedimento organizado para um fim, ou seja, entender como foram coletados os dados ou como se organizam os resultados. Essa compreensão é de grande importância na formação de cidadãos que saibam opinar e ser críticos em relação à uma descoberta e, assim, poder participar ativamente de escolhas políticas na sociedade onde se inserem.

Conforme demonstramos por meio dos exemplos citados e das discussões levantadas, o discurso do campo da Ciência da Linguagem é recontextualizado nas seções de leitura da coleção *Prime*, mesmo que de maneira tímida.

O conceito de linguagem adotado pela coleção abrange aspectos contextuais do gênero, pois há uma relação entre texto e contexto ao longo das atividades de leitura das seções analisadas. A abordagem interativa de leitura perpassa as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura e o uso de estratégias de leitura é reforçado por meio de dicas de presentes ao longo das seções *Reading Beyond the Words*. No entanto, as atividades que trazem uma visão de leitura como letramento crítico não perpassam todas as atividades, pois se limitam, muitas vezes, às etapas de pré-leitura e pós-leitura.

A promoção do letramento científico em Ciência da Linguagem ainda é pouco popularizado nas seções de leitura por meio das estratégias de intertextualidade e as relações semânticas (sinonímia) que ainda são timidamente exploradas. Há definições (glossários) e dicas de leitura presentes em alguns momentos e que ajudam a popularizar o discurso do campo da Ciência da Linguagem. Porém, as atividades que exploram a opinião do leitor, fazendo com que ele argumente acerca dos resultados de pesquisas são recorrentes ao longo das atividades, embora

estejam mais restritas às etapas de pré-leitura e pós-leitura. Questões que exploram a respeito dos produtores, métodos e produtos da ciência ainda são timidamente exploradas.

Pesquisadores da área de ILE, tais como aqueles citados na revisão de literatura deste trabalho, têm a função de desenvolver o conhecimento científico (HILGARTNER, 1990) acerca de conceitos tais como linguagem como gênero discursivo, leitura como letramento crítico e letramento científico. Por outro lado, o gênero LD tem o papel de “popularizador” do discurso do campo da Ciência da Linguagem, ao disseminar versões simplificadas (Idem) dessa área do conhecimento, fazendo com que seu público alvo, o alunos, consigam não somente reconhecer e descrever conceitos, mas utilizá-lo de modo prático, ao se apropriarem da linguagem a fim de circular nas mais variadas esferas da atividade humana.



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

Conforme os resultados apontados neste estudo, vimos a necessidade de um maior aprofundamento em relação a alguns dos conceitos correntes no campo da Ciência da Linguagem em diferentes gêneros discursivos, tais como os já explorados recentemente pelo GT LABLER (LD, DC e Revista Pedagógica) (ARNT, 2012; PREISCHARDT, 2012; PINTON, 2012), cujo objetivo é a recontextualização do discurso da Ciência da Linguagem.

Os gêneros discursivos explorados no *corpus* investigado e o modo como são explorados por meio das atividades de leitura nos remetem a uma concepção de linguagem enquanto gênero discursivo. A abordagem de leitura, a interativa, perpassa as concepções de letramento crítico defendida por Cervetti, Pardales e Damico (2001), mas não abarca as atividades como um todo, pois falta nelas uma maior abertura para que o aluno possa expor suas opiniões em relação às informações apresentadas no texto, não apenas reproduzindo a informação resgatada. Além disso, as atividades de pré-leitura não exploram inteiramente os aspectos da gramática visual, mas chamam a atenção para alguns aspectos visuais por meio de dicas de leitura. No entanto, essas dicas restringem-se a algumas unidades e não ao todo textual, diminuindo a importância do conceito de multiletramento(s) no processo de letramento crítico (COPE; KALANTZIS, 2009). Esse trabalho com os multiletramentos pode ser, segundo o Guia de LDs – PNLD 2012, aprimorado pelo professor que deverá sugerir novas atividades que explorem a linguagem não verbal, com base nos gêneros trazidos pela coleção.

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. Os conceitos de intertextualidade e de relações semânticas ainda não são explorados em todo seu potencial. Por outro lado, há algumas atividades que ensejam o reconhecimento das diversas etapas de uma pesquisa científica, como participantes, métodos e resultados e o aluno também é chamado a expressar opiniões acerca do assunto explorado no texto. O que há, portanto, é uma tentativa de promover o letramento científico por

meio de algumas das atividades, mas esse conceito ainda necessita ser melhor explorado.

Não podemos deixar de destacar que a coleção *Prime*, como já apontado anteriormente, atende a maioria dos critérios teórico-metodológicos relativos à língua estrangeira moderna, conforme o edital PNLD-2012 e apresenta em suas atividades uma variada gama de gêneros discursivos por meio dos quais se trabalha com a linguagem. No entanto, se o gênero dissertação de mestrado tem uma função, provavelmente seja analisar o *corpus*, entendê-lo e oferecer algumas sugestões para a área.

Talvez, ao utilizar esta coleção ou qualquer outra coleção de LDs de Língua Estrangeira, os professores necessitem acrescentar ou aprofundar os questionamentos ou mesmo as descrições e definições pertencentes ao discurso do campo da Ciência da Linguagem popularizadas nesses materiais. Os LDs, mais especificamente os da coleção analisada, trazem uma rica fonte de gêneros discursivos provenientes das mais diversas esferas sociais e, por isso, oportunizam o trabalho com a linguagem conforme os pressupostos de uma pedagogia de gêneros. No entanto, as atividades de leitura parecem não abarcar inteiramente ou apropriadamente os aspectos relativos ao ensino de linguagem como gênero, à leitura como letramento crítico e ao letramento científico.

O professor poder desempenhar o papel de questionador em relação aos LDs, buscando compreender e talvez recontextualizar de maneira mais clara os conceitos correntes na nossa área. Desse modo, os alunos poderão ter a oportunidade de se apropriar de materiais que não só popularizem as ciências biológicas, exatas, da saúde, sociais, dentre outras áreas do conhecimento que temos acesso, mas possam compreender também a Ciência da Linguagem por meio da qual irão expressar ideias, opiniões e críticas sobre toda e qualquer área do conhecimento, nas mais diversificadas esferas da vida social. O que queremos enfatizar é que uma maior atenção aos aspectos teóricos relativos à Ciência da Linguagem poderia ser prestada, mostrando que o gênero LD, como um gênero mediador ou recontextualizador, deve desempenhar o papel primordial de popularizar a ciência com a qual se propõe a trabalhar.

Esta pesquisa analisou apenas um gênero discursivo, o LD, e um recorte da coleção de LDs. No entanto, um estudo dos aspectos multimodais desse gênero (linguagem não verbal, por exemplo) conjuntamente com aspectos da linguagem



verbal poderia ter enriquecido a pesquisa. A relação entre os diferentes modos semióticos torna-se cada vez mais crescente, uma vez que são amplamente empregados na comunicação contemporânea, por isso vê-se a importância de investigá-los para que possamos nos engajar na sociedade cada vez mais globalizada onde nos inserimos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 44).

Pesquisas posteriores acerca da recontextualização do discurso do campo da Ciência da Linguagem poderiam investigar outros conceitos também em voga no ensino e aprendizagem de ILE em relação a outras habilidades, tais como, produção escrita ou produção e compreensão oral. Além disso, outros gêneros discursivos, além do LD, já explorado neste e em estudos anteriores, poderiam ser analisados no que diz respeito à sua função recontextualizadora e como esse processo ocorre.



## REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University, 1997.

ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009, p. 221-247.

BAGNO, M; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 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.

BECKER, J.; GIERING, M. E. O discurso relatado em textos de divulgação científica midiática constituídos pela relação de solução. **Revista Signos**. Universidade do Vale dos Sinos, Monográfico n. 1, Número Especial, v. 43, p. 27-44, 2010.

BHATIA, V. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

\_\_\_\_\_. Interdiscursivity in professional communication. **Discourse & Communication**, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2010.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Eds.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p. 57-71.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Campinas, v. 1, p. 11-31, 2007.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**, parte 1- bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna**. Brasília: SEB, 2011.

BROWN, D. Teaching reading. In: **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. Longman: 2001, p. 298-231.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2005.

CALSAMIGLIA, H.; FERRERO, C. L. Role and position of scientific voices: reported speech in the media. **Discourse Studies**. v. 5, n. 2. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Copyright, p. 147-173, 2003.

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

COLUSSI, L. **A reescritura da informação científica em textos de popularização da ciência**. 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**. v. 4, p. 164-195, 2009.

CRANE, C. Modelling a genre-based foreign language curriculum: staging advanced L2 learning. In: BYRNES, H. (ed). **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. London & New York: Continuum. 2006, p. 227-245.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. USA: Board of Trustees. 2004.

DIAS, D.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **Prime: inglês para o ensino médio**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2009.

FAHNESTOCK, J. Accommodating science: the rhetorical life of scientific facts. **Written Communication**, v.3 n. 3, p. 275-296, 1986.

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

\_\_\_\_\_. **Media discourse**. London: Longman, 1995.

FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do Direito representam atores sociais em um sistema de gêneros**. 2008. 269 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FUZER, C.; CABRAL, S. S. (Org.). **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Caderno Didático. Santa Maria: UFSM, 2010.

GALLO, L. R. **Inglês instrumental para informática: módulo I**. São Paulo: Ícone, 2008.

GEHARDT, L. B. A representação dos atores sociais e o processo de reformulação em notícia de popularização científica. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Org.). **HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência**. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. v. 1, p. 63-70. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

GORCZEVSKI, C. **Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar e praticar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

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

HYLAND, K. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, Oxford University Press, 266-285, 2007.

KATTO, M. **O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: elements of a science education. New York: Cambridge University Press, 2008.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 49, n.2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2012.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-253.

LOVATO, C. dos S. **Análise de gênero: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

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.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rev. Aument. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

MARCUZZO, P. O gênero notícia de popularização da ciência: objetivo comunicativo e organização retórica. **Interdisciplinar**. v. 9, p. 91-99, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciência em debate? Análise do gênero notícia de popularização científica**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

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

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo: Calidoscópico/ Unisinos, v. 7, n.1, p. 5-10, jan./abr. 2009.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MILLER, J. D. Scientific literacy: a conceptual and empirical review. **Daedalus**, v. 112, n. 2, p. 29-48, 1983.

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

MOIRAND, S. C. Communicative and cognitive dimensions of discourse on science in the French mass media. **Discourse Studies**, v. 5, n. 1, p. 175-206, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Eds.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. p. 145-163.

\_\_\_\_\_. **Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência**. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2008-2011), processo nº. 301962/2007-3, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

\_\_\_\_\_. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, 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.

\_\_\_\_\_. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Org.). **HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência**. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, 2009. p. 130-195. Disponível em <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel>.

\_\_\_\_\_. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. **Gragoatá** (UFF), v. 28, p. 153-174, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência**. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2011-2014), processo nº. 301793/201

\_\_\_\_\_. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, v.1, n.1, p.12-25, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; GERHARDT, L. B.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. In: *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)*, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/CELSUL, 2008, p. 1-12.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. In: *Gêneros discursivos e interfaces teóricas*. **Letras**. v. 20, n. 40, p. 43-66, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 2, p. 233-271, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 9, n. 3, p. 251-268, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; ROSSI, A. E. Contribuições da análise crítica do gênero notícia de popularização científica para o ensino de língua inglesa. **Revista Caderno de Letras**, Pelotas, v. 1, n.18, p. 78-104, 2012.



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

NASCIMENTO, F. S. **'GM crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PARKINSON, J. Acquiring scientific literacy through content and genre: a theme-based language course for science students. **English for specific purposes**, v.19, n. 4, p. 369-387, 2000.

PARKINSON, J.; ADENDORFF, R. The use of popular science articles in teaching scientific literacy. **English for Specific Purposes**, v. 23 n. 4, p. 379-396, 2004.

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

PINTON, F. M. Análise crítica das reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual publicadas na Revista Nova Escola. **Veredas Online – Atemática**, Juiz de Fora, v. 1. 2011, p. 338-350.

PREISCHARDT, B. F. Análise crítica do gênero “diretrizes curriculares” de educação linguística. In: Jornada Acadêmica Integrada (JAI), 27., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM/JAI, 2012. p. 1-5.

PROCATI, L. (Org.). **Lendo o mundo em diferentes línguas: reinvenções em inglês para a Escola Técnica Média**. Santa Maria: Bilelos, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária Estadual de Educação. **Caderno Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28 n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007.

SANTOS, R. L. **Metáforas lexicais em estruturas verbais e mentais em notícias de popularização da ciência**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SCHERER, A. S. Intertextuality in science popularization news. **Ao Pé da Letra**, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 25-49, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/Volume%2012.2/Vol-12-2-Anelise-Scotti.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SILVA, E. A. Verbal and mental processes in science popularization news. **Ao Pé da Letra**, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 69-90, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/Volume%2012.2/Vol-12-2-Eliseu-Alves.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SNOW, C. P. The two cultures. **Leonardo**, v. 23, n. 2/3, p. 169-173, 1959/1990. Disponível em <http://classes.dma.ucla.edu/Fall07/9-1/pdfs/week1/TwoCultures.pdf>. Acesso em 26 jun 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, A. G. F.; ABSY.C.; COSTA, G. C. da. et al. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

STREET, B. V. **What's new in the new literacies studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in comparative education. Columbia: Teachers College, Columbia university, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>

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.

\_\_\_\_\_. O livro didático sob a ótica do gênero. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

ULHÔA. E.; GONTIJO, F. L.; MOURA, D. Alfabetização, letramento e letramento científico. In: Seminário nacional de educação profissional e tecnológica, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

VIAN. JR., O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais.** 1997. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** tradução Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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