

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

**LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CIÊNCIA DA
LINGUAGEM NO GÊNERO *LIVRO DIDÁTICO* DE ILA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jane Aparecida Florêncio

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM NO GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE ILA

Jane Aparecida Florêncio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Désirée Motta Roth

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

**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

**LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM
NO GÊNERO *LIVRO DIDÁTICO* DE ILA**

elaborada por
Jane Aparecida Florêncio

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Flavia Medianeira de Oliveira, Dra.(UFPEL)

Graciela Rabuske Hendges, Dra.(UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me iluminado em todos os momentos.

À Désirée, professora, pesquisadora, sábia orientadora e exemplo de profissional, que me ajudou a dar significado ao termo “construção de conhecimento” e me mostrou que “podemos muito mais que pensamos”, minha eterna admiração.

A minha família, especialmente ao meu pai que tem sido um exemplo de vida e um exemplo na minha vida, cuidando e zelando pela família; a minha filha que, do jeitinho dela, tem me acompanhado todos esses anos e ao Fabiano, meu amor, obrigada pelo carinho.

Aos meus colegas e professores do GT/LABLER, Amanda Pretto, Amandinha, Andréa, Anelise, Ângela, Betyna, Cristina, Désirée, Fátima, Fernanda, Gabriela, Graciela, Laila, Luciane, Patrícia, Raquel, Roséli, Veronice e outros aqui não mencionados, muito obrigada pelo companheirismo, pelos momentos de *brainstorming*, os quais muito contribuíram. Enfim, muito obrigada por toda a ajuda, todo esse tempo. E quando menciono a palavra “ajuda”, me ocorre a palavra “diálogo”, na forma oral, com palavras de força, fé e sentido; na forma escrita, com o enriquecimento que os trabalhos do grupo me proporcionaram.

As minhas amigas, Andréa, Anelise, Cláudia, Daiane que com apoio, carinho, palavras, e tempo, tornaram minha caminhada mais feliz.

Ao Jandir e a Emília, muito obrigada pela força e pelo carinho.

Às professoras, Flávia Medianeira de Oliveira e Graciela Rabuske Hendges, pelas sugestões que reorientaram meu trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, Adilson, Anderson, Fábria, Laura, Máisa, Mauren, Pâmela, Simone, Victor e todos os demais que sempre estiveram torcendo por mim e me ajudando nessa caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou minha jornada como pesquisadora.

A todos que, de alguma forma, ajudaram a alcançar esse objetivo.

RESUMO

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

LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM NO GÊNERO *LIVRO DIDÁTICO DE ILA*

Autora: Jane Aparecida Florêncio

Orientadora: Désirée Motta-Roth

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 10 de março de 2014.

O modo como a ciência é mediada através do discurso tem se tornado assunto de debate e de investigação constante nas últimas duas décadas (BEACCO, 2002; MYERS, 2003; CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004; MOTTA-ROTH, 2009). Desde 2007, integrantes do GT/LabLeR têm investigado o discurso da ciência, no contexto midiático (MOTTA-ROTH, 2010b; LOVATO, 2011; NASCIMENTO, 2011), no educacional, em documentos oficiais (PREISCHARDT, 2013; ZIEGLER, 2013) e em LDs (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012, ROSSI, 2012). Consideramos a presente pesquisa um acréscimo às investigações do discurso da ciência em LDs no contexto educacional. Os LDs são gêneros que popularizam o discurso de um campo da ciência para o contexto educacional. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva verificar em que medida conceitos, mobilizados contemporaneamente no campo da Ciência da Linguagem, tais como aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, são popularizados no LD de ILA de tal forma que promovam o letramento científico em LA dos alunos. O letramento científico é um processo complexo que envolve mais que práticas de leitura e escrita restritas ao campo da ciência. O letramento científico diz respeito à compreensão de produtos da ciência, à atitude diante do conhecimento científico e à capacidade de discutir e se posicionar frente a valores instituídos pelo impacto da ciência. Em Ciência da Linguagem, no LD de ILA, por exemplo, o letramento científico pode possibilitar o desenvolvimento da argumentação, por meio do diálogo, uma modo social de interação. O *corpus* de análise é composto por três seções de leitura da coleção *Globetrekker* – Inglês para o Ensino Médio. Para a análise das seções, adotamos a Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2006) que envolve a descrição, interpretação e explicação do contexto e do texto do gênero em questão. Os resultados apontam que, em geral, as atividades de leitura analisadas pouco ensejam o letramento científico em Ciência da Linguagem em ILA dos alunos no que tange os conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico. Com relação à aprendizagem sociocultural, há uma grande abertura à interação, por meio do diálogo, em que os alunos podem expressar e defender pontos de vista, elaborando argumentação com base no seu contexto situado. No entanto, no que tange os conceitos de linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, as atividades privilegiam outros conceitos em detrimento desses. O contexto do texto não é explorado, quem escreve, para quem se escreve e o porquê se escreve são aspectos que carecem de mobilização. As atividades enfocam o conteúdo proposicional e a organização estrutural do texto. Nesse sentido, privilegia-se uma abordagem em que a linguagem é concebida como produto, não como processo. Ao conceito de leitura como letramento crítico é dada pouca ênfase, as atividades de leitura timidamente abordam a construção de sentido, em termos de ampliar consciência de como, porque e a que interesses e visões os textos podem favorecer. Sendo assim, entra em jogo o papel do professor de mediador, que oferece ao aluno de ILA o maior número de oportunidades que podem o levar à aprendizagem.

Palavras-chave: Inglês como língua adicional. Livro didático. Gênero de PC. Letramento científico.

ABSTRACT

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

SCIENTIFIC LITERACY IN LANGUAGE SCIENCE IN THE EAL TEXTBOOK AS A SP GENRE

Author: Jane Aparecida Florêncio

Adviser: Désirée Motta-Roth

Date and place of Defense: Santa Maria, March 10th, 2014.

The way science is mediated through discourse has become a constant matter of debate and investigation in the last two decades (BEACCO, 2002; MYERS, 2003; CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004; MOTTA-ROTH, 2011). Since 2007, participants in the GT/LabLeR have investigated the discourse of science in the Media context (MOTTA-ROTH, 2010b; LOVATO, 2011; NASCIMENTO, 2011) and in the educational context, in official documents (PREISCHARDT, 2013; ZIEGLER, 2013) and in textbooks (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012, ROSSI, 2012). We consider the present research an addition to the investigations about the discourse of science in textbooks, in the educational setting. Textbooks are genres which popularize the discourse of one field of science to the educational context. In these terms, this research aims at verifying to what extent the concepts, contemporaneously mobilized in the field of Language Science, such as sociocultural learning, language as genre, reading as critical literacy, are popularized in the EAL textbook in such a way that it promotes scientific literacy in AL. Scientific literacy is a complex process that, not just involves reading and writing practices related to the field of science, but refers to the comprehension of the science products, the attitude before the scientific knowledge and the capacity to debate and take a stance before values established by the impact of science. In Language Science, in the EAL textbook, for example, scientific literacy can enable the students to develop argumentation, through dialogue, a social mode of interaction. The *corpus* of analysis is consisted of three reading sections from the *Globetrekker – Inglês para o Ensino Médio* collection. For the analysis, we adopt the Critical Genre Analysis approach (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2006) that consists of the description, interpretation and explication of context and text of the genre in turn. The results indicate that, in general, the reading activities analysed little promote scientific literacy in Language Science in EAL of the students, in terms of the concepts of sociocultural learning, language as genre, reading as critical literacy. Concerning the sociocultural learning, there is a considerable opening to interaction, by means of dialog, in which students can express and defend their points of view, elaborating argumentation based on the their situated context. However, in relation to the concepts of language as genre and reading as critical literacy, the reading activities privilege other concepts in detriment of these ones. The context of the text is not explored, who writes, to whom and why it is written are aspects which lack mobilization. The activities focus the propositional content and the structural organization of the text. As such, privilege is given to an approach in which language is conceived as a product, not as a process. As for the concept of reading as critical literacy, it receives little emphasis, the reading activities timidly approach meaning making, in terms of amplifying students' awareness of how, why and to what interests and views texts can favor. Thus, the role of the teacher as a mediator comes into play, a mediator who offers EAL students a greater number of opportunities which may take them to learning.

Key-words: English as an additional language. Textbook. SP genre. Scientific literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough (2001, p. 101).	20
Figura 2 – Procedimento para análise de gênero direcionado ao texto	23
Figura 3 – Procedimento para análise de gênero direcionado ao contexto	24
Figura 4 – As metafunções com relação ao campo, relação e modo	26
Figura 5 – Gramática da experiência: tipos de processos	29
Figura 6 – Adaptação do Sistema de Modo Oracional de Halliday e Matthiessen (2004, p. 23).	36
Figura 7 – Critério de “compreensão escrita” para o LD <i>Globetrekker</i> , a partir do Quadro-síntese do PNLD (BRASIL, 2011a, p. 11).	61
Figura 8 – <i>Globetrekker</i> . Inglês para o EM, volumes 1, 2 e 3.	63
Figura 9 – Unidade 8: seção de leitura 1, p. 104, do <i>Globetrekker 2</i>	72
Figura 10 – Unidade 8: seção de leitura 1, p. 105, do <i>Globetrekker 2</i>	74
Figura 11 – Unidade 1: seção de leitura 2, p. 19, do <i>Globetrekker 3</i>	76
Figura 12 – Unidade 1: seção de leitura 2, p. 20, do <i>Globetrekker 3</i>	78
Figura 13 – Unidade 8: seção de leitura 2, p. 110, do <i>Globetrekker 3</i>	79
Figura 14 – Unidade 8: seção de leitura 2, p. 111, do <i>Globetrekker 3</i>	81
Figura 15 – Recorte do conteúdo programático do <i>Globetrekker 2</i>	92
Figura 16 – Editora <i>Macmillan</i> , empresa responsável pela publicação do LD <i>Globetrekker</i>	96
Figura 17 – Marcelo Baccarin Costa: autor do <i>Globetrekker</i>	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes da Transitividade com base em Halliday e Matthiessen (2004) (adaptação de FUZER, 2008).....	28
Quadro 2 – Alguns aspectos do conteúdo programático das seções escolhidas, com base no LD <i>Globetrekker</i>	65
Quadro 3 – Perguntas propostas para a análise do contexto.	67
Quadro 4 – Perguntas norteadoras para a análise textual.....	68
Quadro 5 – Exemplo de interação por meio do processo verbal <i>talk</i> e <i>answer</i>	86
Quadro 6 – Exemplos de interação pelo diálogo face-a-face, realizados por orações verbais.....	87
Quadro 7 – Atividade de leitura voltada ao conteúdo proposicional do texto, a partir de um processo relacional e de processos mentais.....	89
Quadro 8 – Atividade de leitura voltada ao conteúdo proposicional do texto a partir de um processo relacional.	89
Quadro 9 – Enunciado da atividade de leitura com ênfase na concepção de linguagem como produto.....	90
Quadro 10 – Enunciado da atividade de leitura com ênfase no conceito de linguagem como gênero discursivo.....	91
Quadro 11 – Processos verbais realizando a perspectiva de leitura como letramento crítico.....	94
Quadro 12 – Exemplo de atividade numa perspectiva de leitura crítica.....	95
Quadro 13 – Exemplos de realizações de interação, a partir do Sistema de Modo Oracional.....	97
Quadro 14 – Realizações da interação social a partir de orações indicativas interrogativas em contraste com orações imperativas.	100

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACG	Análise Crítica de Gênero
EM	Ensino Médio
GP	Guia do Professor
GRPesq	Grupo de pesquisa
GSF	Gramática sistêmico-funcional
GT/LABLER	Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PC	Popularização da Ciência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

LISTA DE ANEXO

- ANEXO I** – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE PROCESSOS DOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DE LETIURA.....120
- ANEXO II** – TIPOS DE PROCESSOS E SUA FREQUÊNCIA NOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA ANALISADAS.123
- ANEXO III** – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE ORAÇÕES A PARTIR DO MODO ORACIONAL.....124

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
LISTA DE FIGURAS	6
LISTA DE QUADROS.....	7
LISTA DE SIGLAS.....	8
LISTA DE ANEXO	9
INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DA LITERATURA.....	18
1.1 Análise Crítica de Gênero: enquadre teórico-metodológico	18
1.1.1 Análise Crítica do Discurso.....	18
1.1.2 Sociorretórica.....	21
1.1.3 Gramática Sistêmico-Funcional	25
1.1.3.1 O sistema de Transitividade	27
1.1.3.2 O sistema de Modo Oracional	35
1.2 Popularização da ciência (PC).....	39
1.2.1 O processo de PC	40
1.2.2 O processo de recontextualização.....	42
1.2.3 O processo de recontextualização no gênero LD	44
1.3 Conversações contemporâneas: Letramento científico em LA	48
1.3.1 Aprendizagem sociocultural de Vygotsky	50
1.3.2 Linguagem como gênero	53
1 3.3 Leitura como letramento crítico.....	56
2 METODOLOGIA	60
2.1 O universo de pesquisa	60
2.2 O <i>Corpus</i> de análise	64
2.3 A análise dos dados	66
2.3.1 Procedimentos da análise contextual	66
2.3.2 Procedimentos de análise textual	67

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
3.1 Seções de leitura do <i>corpus</i>.....	71
3.2 Análise textual e contextual	83
3.2.1 Variável campo	83
3.2.1.1 Expoentes linguísticos com foco no conceito de aprendizagem sociocultural	85
3.2.1.2 Expoentes linguísticos com foco no conceito de linguagem como gênero	88
3.2.1.3 Expoentes linguísticos com foco na perspectiva de leitura como letramento crítico.....	93
3.2.2 Variável relações	95
3.2.3 Variável modo.....	101
3.3 <i>Globetrekker</i>: o ensejo de letramento científico em Ciências da Linguagem, voltado ao ensino de ILA.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE FUTURAS PESQUISAS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte do esforço de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT/LabLeR), envolvendo várias frentes, dentre as quais, o projeto de pesquisa intitulado *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010a). Esta dissertação alinha-se com o objetivo desse projeto trienal (2011-2014), de analisar gêneros que mobilizam o processo social e discursivo de Popularização da Ciência (PC). A prática social e discursiva de PC refere-se à recontextualização do discurso da ciência em que agentes recontextualizadores tomam o discurso científico, adaptam-no e o relocalam para um novo contexto, assim, popularizando esse discurso (GERHARDT, 2011, p. 100-101). O gênero Livro Didático (LD), a notícia de PC, as revistas, os periódicos, as enciclopédias são exemplos de gêneros discursivos que popularizam a ciência (BEACCO et al., 2002, p. 279)¹.

Especificamente, no gênero LD, por exemplo, o processo de popularização acontece quando o autor do LD (agente recontextualizador) se apropria do discurso da ciência, desloca-o de seu contexto primário, um campo da Ciência, como a Linguística Aplicada (LA), voltado ao ensino de Inglês como Língua Adicional (ILA) (explicamos mais adiante o motivo de concebermos o inglês na perspectiva adicional), modifica-o e o reloca para um contexto secundário, o contexto de ensino em ILA. Na recontextualização, o discurso elaborado para o novo público pode, por um lado, ter muito em comum com o discurso do contexto primário ou pode ser radicalmente modificado de um contexto para outro, constituindo-se de fraseados específicos (FAHNESTOCK, 2004, p. 8), com diferentes enfoques. Motta-Roth (2010b, p. 163) nos traz um exemplo de como acontece essa dinâmica, em que o discurso do contexto primário (presente em artigos científicos) pode sofrer modificações ao ser recontextualizado em um contexto secundário:

[...] em artigos científicos [discurso do contexto primário], o foco é o autor e o que foi feito na pesquisa, portanto a primeira pessoa é usada (“We studied the basis for entrainment of circadian rhythms by food and light in mice”). Na mediação da pesquisa, entretanto, o foco é o leitor, portanto é legítimo o jornalista usar a segunda pessoa para interpelar a audiência (“Your stomach

¹ As traduções e adaptações de excertos retirados de outras línguas, salvo o português, são de inteira responsabilidade da autora deste trabalho.

may truly have a mind of its own.”), captar sua atenção e estabelecer relação direta com ela logo de início para introduzir o tema [...].

Podemos observar que o uso do pronome de segunda pessoa (*you/your*), ou o vocativo e o Modo Oracional imperativo são recursos linguísticos usados nesse novo contexto para atender a outro propósito, o de interpelar o leitor explicitamente (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 520):

SCIAM#15 But beware: Eager as you [pronome de segunda pessoa] might be to purchase youth in a bottle, (A1) a new study says (3d) there's zero scientific evidence that growth hormones are any more effective at turning back the clock than tap water or snake oil (p. 520, grifos das autoras).

SCIAM#12 Warning, couch potatoes [vocativo]: resting on your laurels may be hazardous to your health, not to mention make you old before your time.

SCIAM#13 If you thought wireless [(B) Internet] made life convenient, try [Modo imperativo] wrapping your mind around wireless power.

Essa dinâmica existente no processo de PC não pode ser vista como uma ruptura entre o discurso da ciência e o da mídia jornalística, mas como uma relação dialética que estabelece apoio mútuo, mesmo na diferença (MOTTA-ROTH, 2010b, p. 163). Criam-se estratégias linguísticas que mantêm essa relação dialética como, por exemplo, os índices linguísticos de dialogismo e intertextualidade que se apresentam na forma de interpelação explícita do leitor, relato e citação, ou estratégias de pedagogização do discurso, como o aposto e a glosa (Ibid., p. 163-164).

O entendimento do modo como o processo de PC acontece pode oferecer subsídios ao ensino de línguas para a compreensão de textos de PC (p. 534) assim como à promoção do letramento científico em *Ciência da Linguagem*² (especificamos essa perspectiva mais adiante) (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012; ROSSI, 2012). Como professora de ILA há quinze anos e integrante do GT/LabLeR, desenvolvo o trabalho de pesquisa que objetiva analisar o gênero LD como popularizador da ciência. Minha contribuição para o grupo de pesquisa (GRPesq.) diz respeito ao presente estudo, em que analiso os discursos da LA recontextualizados em três exemplares de LD de ensino de ILA.

Alguns conceitos do campo da LA, voltados ao ensino de ILA, são recorrentemente mobilizados. Antes de adentrarmos esses conceitos, porém,

² Ao falarmos da *Ciência da Linguagem*, estamos nos referindo à *Linguística Aplicada*.

apresentamos o motivo pelo qual nos referimos ao inglês na perspectiva de língua adicional.

A experiência de aprender outras línguas na escola é um valor educacional formativo que tem sido reconhecido no contexto educacional brasileiro (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 7). Isto pode ser evidenciado pela presença da disciplina de língua adicional no currículo ou pela busca de aprendê-la em escolas e institutos particulares de idiomas (Ibid.). A língua inglesa, assim como outras línguas, pode possibilitar nossa preparação “[...] para encontros com a diversidade, tão comuns nas sociedades contemporâneas, em que a capacidade de transitar na diversidade é um elemento muito importante [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 132). Sendo assim, para o GT/LabLeR, a língua inglesa se justifica como língua adicional por oportunizar a ampliação de espaços de participação tanto na sala de aula como na vida cotidiana (Ibid.). Portanto, referimo-nos à língua inglesa como língua adicional “[...] pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela” (Ibid., 2009, p. 127).

No que se refere aos conceitos e perspectivas recorrentemente mobilizados, pesquisamos termos-chave como *gênero (discursivo ou textual)*, *(multi)letramento(s)*, *práticas discursivas*, *competências de leitura e escrita*, *interação e perspectiva sociocultural* em artigos de revistas (periódicos) Qualis 1 do campo da LA, como a *D.E.L.T.A.* e a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*. Nos últimos dois anos (2012 e 2013), por exemplo, *gênero (discursivo ou textual)* e *letramento (letramentos, letramento crítico)* aparecem no título de pelo menos três artigos da revista *D.E.L.T.A.*³. Na *RBLA*⁴, *gênero (discursivo ou textual)* aparece no título de cinco artigos e *letramento (letramentos, letramento crítico, letramento acadêmico, (multi)letramento, práticas de letramento)* aparece no título de 17 artigos.

³ Edição online da Revista D.E.L.T.A. de 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-445020120001&lng=pt&nrm=iso, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-445020120002&lng=pt&nrm=iso; e, de 2013: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-445020130001&lng=pt&nrm=iso, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-445020130002&lng=pt&nrm=iso.

⁴ Edição online da Revista Brasileira de 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820120001&lng=pt&nrm=iso, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820120003&lng=pt&nrm=iso, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820120004&lng=pt&nrm=iso; e, de 2013: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820130001&lng=pt&nrm=iso, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820130003&lng=pt&nrm=iso.

Os termos *interação* e *sociocultural*, por sua vez, não aparecem nos títulos, mas são palavras recorrentes ao longo dos artigos pesquisados. Considerando que a LA está voltada a questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da linguagem (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 534), em que conceitos e perspectivas desse campo são recontextualizados no contexto educacional, objetivamos verificar em que medida os conceitos correntes identificados são popularizados nos LDs de tal maneira que possibilitem a promoção de letramento científico em Ciência da Linguagem dos alunos.

Letramento científico é aqui definido, conforme Motta-Roth (2011, p. 21, com base em SANTOS, 2007; DURANT, 2005; MILLER, 1983), como um processo social que envolve práticas de leitura e escrita de textos que possibilitem ao indivíduo a compreensão das relações existentes entre ciência e sociedade, o conhecimento de produtos e sistemas simbólicos da ciência, “a atitude diante da experiência material ou mental”, em que possa haver “a abertura para a mudança de opinião com base em novas evidências”, e “a capacidade de fazer escolhas” diante de valores estabelecidos pela ciência. Assim, em Ciência da Química, com relação a bulas de remédio, por exemplo, um indivíduo letrado cientificamente tem a capacidade de ler, entender ou inferir acerca de questões como a composição, indicações e contra-indicações, efeitos colaterais posologia e, com base nisso, estabelecer uma relação de causa e consequência, sendo capaz de se posicionar diante das informações contidas nessa prática social. Na Ciência da Linguagem em ILA, no LD, por exemplo, o letramento científico pode possibilitar a participação do aluno em práticas de leitura e escrita na língua inglesa, o pensamento reflexivo, desenvolvido no debate e na defesa de pontos de vista, e o posicionamento axiológico.

Os três conceitos correntes identificados, aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e letramento crítico, podem contribuir para o ensino de letramento científico. A aprendizagem, na perspectiva sociocultural, enfatiza que, por meio da linguagem, na interação com os outros, o fenômeno da aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento (a compreensão da linguagem, a memória lógica, a atenção seletiva, a argumentação, etc.) (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Linguagem como gênero é uma abordagem que diz respeito às práticas discursivas mobilizadas recorrentemente em uma cultura ou grupo social (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 246), que conectam, reforçam assim como instituem atividades específicas, papéis e relações sociais (p. 248). Letramento

crítico, no que se refere ao ensino de leitura em ILA, envolve práticas de leitura e escrita, em que o indivíduo é levado a conhecer e refletir acerca dos discursos que circulam no mundo por meio dos textos, e que, a partir desse entendimento, possa transformar a sua realidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Discurso refere-se ao uso da linguagem como prática social, um modo de ação que pode ser usado para agir sobre o mundo, sobre os outros, e é também uma forma de representação do mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-94). Cada um desses conceitos se constitui de princípios que corroboram com o processo de letramento científico. Partindo dessa premissa, aliada ao pressuposto de que as disciplinas do currículo escolar devem se tornar meios na formação de indivíduos (BRASIL, 2006, p. 90), defendo o trabalho a favor de um ensino de ILA que contemple a perspectiva do letramento científico em Ciência da Linguagem. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo investigar em que medida as atividades de leitura de três exemplares de LD de ILA para o Ensino Médio (doravante EM) mobilizam o letramento científico em Ciência da Linguagem, considerando os conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico. Para alcançar esse objetivo, torna-se necessário:

- 1) Identificar os conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, mobilizados contemporaneamente na literatura do campo da LA, relativo ao ensino de leitura de ILA e ao letramento científico;
- 2) Analisar as atividades de leitura, considerando a mobilização dos conceitos identificados na literatura;
- 3) Relacionar os dados obtidos da análise das atividades de leitura da coleção com o conceito de letramento científico apresentado na Revisão da Literatura (seção 1).

Para tal, propomos a seguinte pergunta de pesquisa: *em que medida as perspectivas de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico são recontextualizadas nas atividades?*

Para desenvolver este estudo, dividimos este trabalho em quatro capítulos: 1) Revisão da Literatura – inclui a fundamentação teórica, em que discorremos acerca do enquadre teórico-metodológico, a Análise Crítica de Gênero (ACG), os estudos sobre a PC, e o letramento científico em Ciência da Linguagem que se constitui das discussões contemporâneas em ciência da Linguagem; 2) Metodologia – introduz o

universo e *corpus* de estudo bem como os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados; 3) Resultados e Discussão – apresenta os resultados e a discussão dos dados; 4) Considerações Finais – discorre sobre as considerações finais, as limitações do estudo, e possíveis sugestões de pesquisas futuras sobre o ensino de leitura de ILA que promova o letramento científico.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. A primeira seção consiste de uma apresentação do enquadre teórico-metodológico da ACG, adotado neste estudo (seção 1.1). A segunda seção apresenta uma discussão sobre o processo de PC (seção 1.2). Na terceira seção (1.3), são introduzidas discussões contemporâneas que podem embasar o ensino e a aprendizagem de ILA e que podem ensejar o letramento científico em Ciências da Linguagem: aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico.

1.1 Análise Crítica de Gênero: enquadre teórico-metodológico

A ACG envolve um quadro teórico interdisciplinar que combina pelo menos três perspectivas teóricas centrais: 1) Análise Crítica do Discurso (ACD) (por exemplo, CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); 2) Sociorretórica (por exemplo, SWALES, 1990); e, 3) Gramática Sistemico-Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Esse enquadre teórico possibilita a análise das relações existentes entre as práticas discursivas (a produção, a distribuição e o consumo de textos) e as atividades sociais pertinentes a contextos específicos variados (MOTTAROTH, 2013, p. 2). Nas seções seguintes, apresentamos mais detalhes das perspectivas: ACD (1.1.1), Sociorretórica (1.1.2) e GSF (1.1.3).

1.1.1 Análise Crítica do Discurso

A ACD é uma teoria e um método que ajuda a descrever, interpretar e explicar a relação entre linguagem e sociedade (ROGERS, 2004, p. 2). Fairclough (1989) nos explica essa relação entre linguagem e sociedade na perspectiva da ACD. A linguagem é concebida como prática socialmente determinada, uma vez que ao falar, ouvir, escrever e ler, as pessoas são socialmente influenciadas, da mesma forma que influenciam os outros. Além de serem influenciadas e influenciarem os outros, as pessoas ajudam a manter e a mudar as relações sociais por meio da linguagem (p. 22-23). Nesse sentido, em que o uso da linguagem é um modo de

ação sobre os outros, sobre o mundo, assim como um modo de representação dos outros e do mundo, Fairclough (2001) considera a linguagem como “discurso” que se materializa em textos.

A ACD tem como objetivo identificar esses discursos e analisar os textos criticamente. Texto é aqui entendido como evento discursivo, “linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, materializando discursos e, assim, refletindo uma determinada visão de mundo” (MOTTA-ROTH, 1998, p. 7). O termo “criticamente” pode estar associado a três interpretações (RODGERS, 2004, p. 3-4): 1) ao estudo das relações de poder que rejeitam a naturalização das práticas sociais, dos rótulos e dos programas como representação da realidade; o racionalismo, em que a verdade é o resultado da ciência e da lógica; a neutralidade que considera que a verdade não reflete qualquer interesse particular; e o individualismo; 2) à descrição, interpretação e explicação da relação entre a forma (gramática, morfologia, semântica, sintaxe e pragmática) e a função (como as pessoas usam a linguagem em situações diferentes para alcançar um resultado) da linguagem, considerando que determinadas redes de relações da forma-função são mais valorizadas do que outras na sociedade; e 3) ao tratamento explícito de problemas sociais e à busca por resolvê-los por meio da análise e do acompanhamento de ações sociais e políticas.

O GT/LabLeR analisa os textos criticamente na tentativa de descrever, interpretar e explicar os textos, sendo que o foco não se limita apenas aos textos, mas às questões sociais, como as maneiras de representar a realidade, a manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo (MEURER, 2005, p. 81). O GRPesq, portanto, tem por base os princípios postulados por Fairclough (1999), que são a descrição, interpretação e explicação dos eventos discursivos sob três dimensões de análise, em que todas são conectadas: texto, prática discursiva e prática social (Figura 1) (MEURER, 2005, p. 81).

- i) Descrição do texto – privilegia aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto como um meio para a interpretação e explicação;
- ii) Interpretação do texto – preocupa-se com questões da ordem da produção, distribuição e consumo dos textos: como se estabelece a coerência do texto, qual sua força ilocucionária, que aspectos intertextuais e interdiscursivos se encontram no texto;

- iii) Explicação das práticas sociais – focaliza o que as pessoas fazem e como as práticas sociais se sobrepõem aos textos analisados.



Figura 1 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough (2001, p. 101).

As três dimensões, texto, prática discursiva e prática social, referem-se aos domínios local, institucional e social da análise (RODGERS, 2004, p. 7). O domínio local diz respeito a textos específicos, como um jornal, um discurso político, uma reunião de diretores escolares. O domínio institucional, nível de abstração subsequente, inclui as instituições sociais que permitem e restringem o domínio local, por exemplo, as afiliações políticas do jornal, das escolas. O domínio social,

nível de abstração subsequente ao do institucional, refere-se às políticas e as metanarrativas que moldam e são moldadas pelos domínios institucional e local. Cada um desses domínios realiza e é realizado pelo outro.

Nesta seção, discorreremos sobre a ACD, um dos aparatos teóricos da ACG que, por meio da descrição, interpretação e explicação, analisa o evento comunicativo inserido em seu contexto, possibilitando uma explicação de o porquê e como os discursos funcionam. Neste trabalho, mais especificamente, a ACD ajuda a descrever, interpretar e explicar representações que, linguisticamente construídas, sustentam determinados pontos de vista acerca do processo de ensino e de aprendizagem de ILA em detrimento de outros. Na próxima seção (1.1.2), abordamos outro aparato teórico, a sociorretórica, que recomenda uma microanálise da linguagem e do discurso como meio de criar uma consciência retórica dos textos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 109).

1.1.2 Sociorretórica

A perspectiva sociorretórica aqui apresentada tem por base os fundamentos de John M. Swales (1990), que volta seus estudos para a aplicação em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 108). Nessa perspectiva, considera-se que a análise linguística revela muito da construção do texto e das práticas sociais que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto (p. 109). No entanto, o texto deve ser entendido em seu contexto e não apenas ser interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos (Ibid., p. 109-110). Partindo desse pressuposto, a noção de gênero para a sociorretórica se constitui como base. Primeiramente, Swales (1990, p. 58) apresenta o conceito de gênero como:

[...] uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e, assim, constituem a justificativa para o gênero. Essa justificativa molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado como um critério que opera para manter o escopo de um gênero estritamente focado na ação retórica análoga ao do gênero. Além do propósito, exemplares de um gênero apresentam vários modelos de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se as expectativas forem alcançadas em alta probabilidade, o exemplar será visto como um protótipo da comunidade discursiva. Os nomes dos gêneros

herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades constituem a comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de mais validação.

Essa concepção inicial de gênero privilegia o propósito comunicativo, concedendo-lhe a determinação da estrutura esquemática e das escolhas em torno de conteúdo e estilo (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 118). No entanto, essa conceituação parece apresentar limitações, como: i) dificuldade de identificar claramente o propósito de um exemplar de um gênero; e ii) discordância dos membros de uma comunidade quanto ao propósito de determinado gênero (embora tenham grande conhecimento do gênero) (Ibid.).

Sendo assim, Askehave e Swales (2001, p. 4-5) reavaliam o conceito elaborado inicialmente e apresentam uma definição de Bhatia (1993, p. 13), que é uma re-elaboração do conceito original de Swales (1990):

[Gênero é] [...] um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e compreendidos pelos membros da comunidade profissional e acadêmica na qual ele regularmente acontece. Na maioria das vezes, ele é altamente estruturado e convencionalizado, restringindo possibilidades de contribuição em termos de intenção, posicionamento, forma e valor funcional. Essas restrições, entretanto, são frequentemente exploradas pelos membros mais experientes da comunidade discursiva para atingir intenções particulares dentro do âmbito de propósitos socialmente reconhecidos.

A partir dessa definição, uma questão se evidencia, a categorização de um gênero ocorre mais por uma investigação extensiva das relações entre texto e contexto, do que por apenas uma transcrição esquemática do gênero (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 209), em que o propósito comunicativo é considerado um meio imediato e rápido de classificar discursos em categorias genéricas. A partir dessas conclusões, Askehave e Swales (2001, p. 207) propõem dois procedimentos de investigação do gênero, um centrado no texto (também chamado de abordagem linguística) (Figura 2) e outro centrado no contexto (ou, abordagem etnográfica) (Figura 3).

O procedimento textual (Figura 2) possibilita o exame do propósito comunicativo junto com a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo (etapa1). Em etapa posterior, o propósito é um fator que vai ser redefinido (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 119). Ainda sobre a Figura 2, Askehave e Swales (2001) fazem alguns comentários explanatórios. Com base em Huckin (1999), os

pesquisadores afirmam que, em termos de conteúdo, deve-se prestar atenção ao que não é dito ou escrito, uma vez que, conforme Dressen e Swales (2000), é normalmente nas omissões que se encontram com mais frequência as convenções disciplinares e profissionais em funcionamento. Com relação às ênfases dadas ao propósito (passo 1) e ao gênero (passo 2), elas indicam o caráter provisional desses estágios no procedimento. O termo “redefinindo” (*repurposing*) foi intencionalmente criado para dar a ideia da necessidade de se redefinir o propósito do gênero. No procedimento “revisando a categoria do gênero”, os pesquisadores optam por deixar a categoria de alguma forma aberta, permitindo que se possa revisar as fronteiras do gênero, abrir para um novo gênero ou mudar a forma de um antigo gênero. Por último, com relação ao contexto, Askehave e Swales (Ibid.) afirmam que o contexto deve ser definido por cada investigador de acordo com suas circunstâncias.

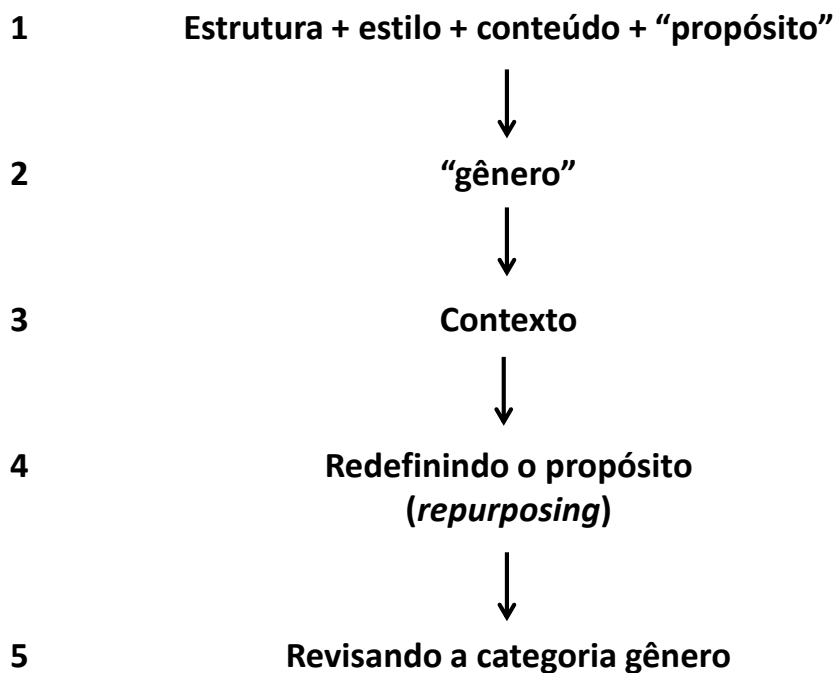


Figura 2 – Procedimento para análise de gênero direcionado ao texto
(adaptado de ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 207).

O procedimento contextual (Figura 3), por sua vez, mantém a relevância do propósito comunicativo na redefinição do gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 119). As outras etapas se constituem da identificação da comunidade discursiva, seus valores, expectativas e seu repertório de gêneros assim como as características que fazem parte do repertório da comunidade (Ibid.).

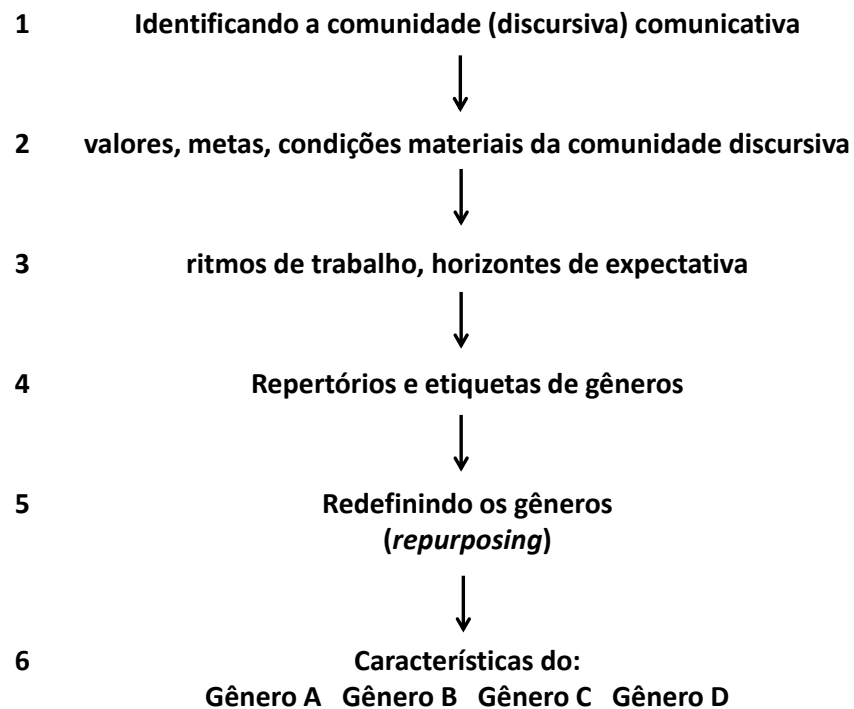


Figura 3 – Procedimento para análise de gênero direcionado ao contexto
(adaptado de ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 207).

Esses dois procedimentos apresentados por Askehave e Swales (2001) valorizam o dinamismo do gênero – a variação do propósito comunicativo com relação ao contexto em que o gênero está inserido (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 119).

Consideramos que a perspectiva da sociorretórica, que prioriza o contexto, juntamente com uma análise linguística do texto (Ibid., p. 118), pode contribuir para que possamos entender a atividade desenvolvida, os participantes (autor do LD e aluno) envolvidos nessa prática social – o exemplar do gênero LD, e outros elementos da situação que originam essa prática. Essa perspectiva, portanto, pode nos possibilitar a análise da relação existente entre os exemplares do gênero LD e a instituição que os produz. Sendo assim, a sociorretórica, alinhada à teoria da ACD, oportuniza a investigação crítica da prática social em questão, por um lado, focalizando o contexto e por outro, focalizando o texto. Para a análise textual, além das perspectivas, ACD e sociorretórica, a ACG conta com a teoria da GSF para parcelar o contínuo da linguagem, assunto da próxima seção (1.1.3).

1.1.3 Gramática Sistêmico-Funcional⁵

A ACD, como uma teoria social do discurso, busca amparo na GSF, por possibilitar o exame minucioso do texto em seu contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 3). Para a GSF, o texto é “qualquer instância de linguagem viva que está desempenhando um papel em um Contexto de Situação” (HALLIDAY, 1985, p. 10). O Contexto de Situação é o ambiente imediato (HASAN, 1985, p. 46-47) no qual o texto se desdobra por meio de uma relação dialética entre ambiente social e organização funcional da linguagem (HALLIDAY, 1985, p. 11), e este pode ser caracterizado em termos de três variáveis, o campo, as relações e o modo (p. 12). Essas três variáveis servem para interpretar o contexto social de um texto:

O campo remete à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo, no qual os participantes estão envolvidos.

As relações tratam dos participantes, da natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima ou máxima, dependendo de quão frequentemente interagem).

O modo refere-se à função que a linguagem exerce e o veículo naquela situação ou, ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (falado – com ou sem contato visual, ou escrito) (FUZER; CABRAL, 2010, p. 18).

As variáveis do Contexto de Situação podem ser identificadas no texto a partir de palavras e estruturas gramaticais específicas, as quais desempenham funções da linguagem, as metafunções (p. 21). Três são as metafunções que constroem nossas representações de mundo: a metafunção ideacional, em que a linguagem constrói a experiência humana; a metafunção interpessoal, em que a linguagem estabelece relações sociais; e, a metafunção textual, em que a linguagem organiza a informação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29). Cada uma das metafunções realiza linguisticamente uma variável do contexto de situação (Figura 4). Linguisticamente, a metafunção ideacional ou experiencial é realizada pelo sistema de Transitividade. A metafunção interpessoal é realizada pelo sistema de Modo Oracional. A metafunção textual, por sua vez, é realizada pela Estrutura Temática.

⁵ Para termos da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), na Língua Inglesa, empregamos a terminologia para a Língua Portuguesa disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/docs%5CTermosGSF.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2013.

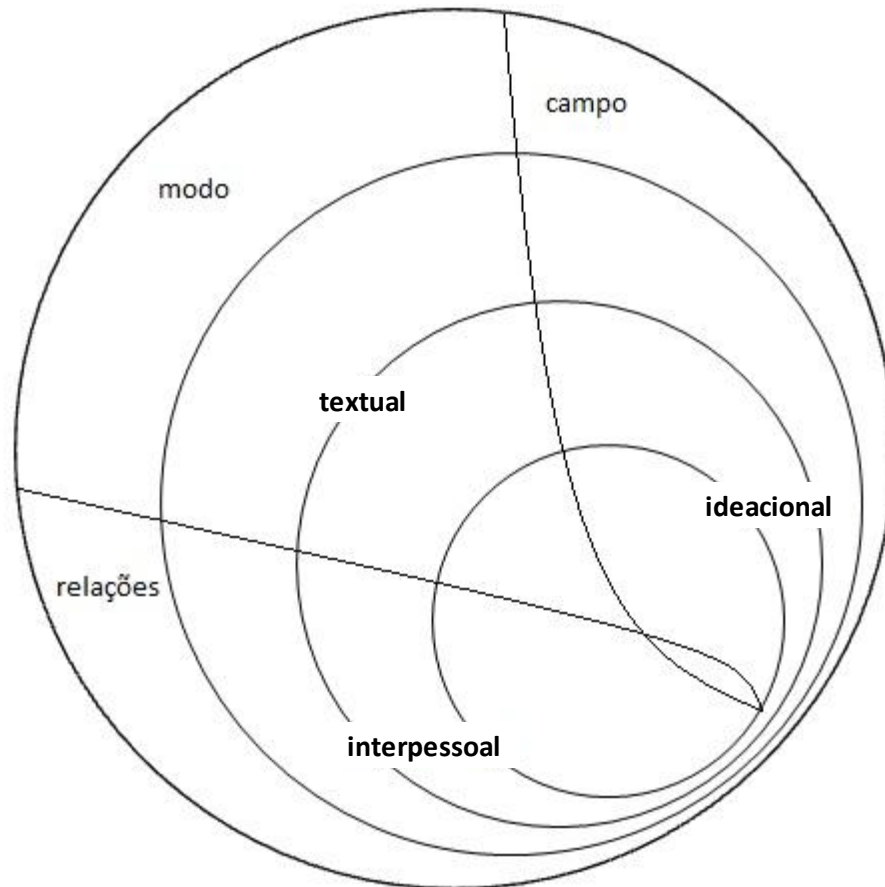


Figura 4 – As metafunções com relação ao campo, relação e modo
(adaptado de MARTIN; WHITE, 2005, p. 27).

Em nosso estudo, pretendemos analisar em que medida a linguagem é usada para construir a representação do processo de ensino e de aprendizagem em ILA, com vistas a identificar em que medida a representação dos conceitos identificados (Revisão da Literatura, seção 1.3) é construída linguisticamente nos três exemplares do gênero LD. Além disso, pretendemos verificar como a relação social entre autor do LD e aluno é linguisticamente construída, uma vez que essa relação é um dos fatores que influencia a construção da representação do processo de ensino e de aprendizagem nos LDs. Nesse sentido, os dois sistemas linguísticos, Transitividade e Modo Oracional, nos ajudam a identificar as representações construídas por meio de expoentes ou marcas linguísticas – escolhas feitas pelo autor dos exemplares do LD.

As escolhas feitas pelo autor dos exemplares do gênero LD, para construir sua representação do processo de ensino e de aprendizagem em ILA e sua relação social com o aluno, podem ser descritas pela GSF (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), que focaliza a relação entre linguagem e práticas discursivas socialmente

situadas, construídas por sistemas de significados linguísticos (plural, tempo verbal, polaridade, etc.) (RODGERS, 2004, p. 9). Sendo assim, a GSF olha para a estrutura sintática da linguagem, enfatizando sua função em um contexto social, descrevendo como a linguagem age e é restringida por esse contexto (p. 8). Nesses termos, a GSF se alinha às perspectivas da ACD e da sociorretórica, vertentes teóricas que consideram a linguagem como prática social, estruturadora de relações sociais.

À luz dessas considerações, torna-se necessário apresentar com mais detalhes os dois Sistemas que colaboram para a construção das representações construídas nos exemplares do LD. Sendo assim, descrevemos, nas seções seguintes, o Sistema de Transitividade (1.1.3.1) e o Sistema de Modo Oracional (1.1.3.2).

1.1.3.1 O sistema de Transitividade

Na realização da metafunção ideacional, recursos linguísticos são empregados para construir a experiência: o que está acontecendo, quem está fazendo o quê a quem, onde, quando, porque razão e como, além de construir relações lógicas na oração (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7). Esses recursos linguísticos pertencem ao sistema de Transitividade e podem ser descritos em termos de três componentes: processos, participantes e circunstância (Quadro 1) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 169).

Conforme o Quadro 1, a Transitividade é o sistema que representa quem faz o quê, a quem e em quais circunstâncias por meio de processos, participantes e circunstâncias (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 16). O processo é o componente central da oração, aquele que indica a experiência no tempo e o desdobramento através dele (FUZER; CABRAL, 2010, p. 27). “Os participantes são as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele” (Ibid.). As circunstâncias são os componentes auxiliares no desenvolvimento do processo; variam em tempo, lugar, causa, entre outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170). As categorias gramaticais típicas de cada componente do Sistema de Transitividade são: dos processos, os grupos verbais; dos participantes, os grupos nominais; e, das circunstâncias, os grupos adverbiais.

Componente	Definição	Categoria gramatical típica	Exemplo
Processo	Elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	Answer these questions about the lyrics on the previous page. (Responda essas perguntas sobre a letra da canção da página anterior)
Participante	É o componente inerente à oração, o qual está envolvido diretamente no processo, levando à sua ocorrência ou sendo afetado por ele.	Grupos nominais	Answer these questions about the lyrics on the previous page. (Responda essas perguntas sobre a letra da canção da página anterior)
Circunstância	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa em que o Processo se desdobra.	Grupos adverbiais	Answer these questions about the lyrics on the previous page . (Responda essas perguntas sobre a letra da canção da página anterior)

Quadro 1 – Componentes da Transitividade com base em Halliday e Matthiessen (2004). (adaptação de FUZER, 2008).

O sistema de Transitividade consiste na configuração de pelo menos um processo, de participantes (conforme o processo), e de circunstâncias que são opcionais (FUZER; CABRAL, 2010, p. 28). Há vários tipos de processos (Figura 5) e cada tipo fornece seu modelo particular ou esquema de construir um domínio específico de experiência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170). Então, podemos representar nossa experiência do mundo por meio de orações materiais com processos de fazer-acontecer; orações mentais, com processos que expressam representações de nossa consciência; orações relacionais, com processos que caracterizam e identificam os participantes; orações comportamentais, com processos que expressam o comportamento físico e psicológico humano; orações verbais, com processos de dizer (verbais); orações existenciais, com processos que representam a existência de algo (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004). Na presente pesquisa, delimitamos as orações mentais, relacionais e verbais, como enquadre teórico, uma vez que os resultados da análise nos mostram que um número significativo dessas orações constrói a representação dos conceitos de

aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico.



Figura 5 – Gramática da experiência: tipos de processos (SOUZA; MENDES, 2012, p. 541).

Orações *mentais* constroem os processos da consciência das pessoas, isto é, quando uma mudança no fluxo de eventos se estabelece a partir de nossa consciência ou quando impinge sobre ela (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197). Os participantes das orações mentais são identificados como *experenciador* e *fenômeno*. O experenciador é o participante que sente, pensa, gosta, percebe ou deseja. O fenômeno é o participante que é sentido, pensado, quisto ou percebido, pode ser uma coisa, um ato ou um fato.

No exemplo 1⁶, *think* é o processo mental mobilizado para fazer com que o experienciador *you* construa uma representação cognitiva acerca do fenômeno, que é um fato, realizado pela oração *tips are useful with any person anywhere in the world?*

Exemplo 1

A tip is a suggestion, a recommendation intended to bring us better results in certain situations. **Do you think tips are useful with any person anywhere in the world?** What obstacles can there be? (COSTA, 2010c, p. 77).

Representações cognitivas não são as únicas que podem ser construídas pelas orações mentais. A partir de Fuzer e Cabral (2010, p. 50-52), descrevo os tipos de orações mentais. “Orações mentais emotivas” surgem de sentidos que criamos de nossas emoções. No exemplo 2, é pedido ao experienciador *you*, que construa um sentido para sua emoção com relação ao fenômeno *board games*. O processo mobilizado para realizar essa construção é do tipo emotivo, *like*.

Exemplo 2

Do you like board games? If so, what are your favorites? (COSTA, 2010C, p. 110).

“Orações mentais cognitivas” são criadas de nossas ideias pela cognição. No exemplo 3, o fenômeno *it would be as successful today* é colocado em julgamento pelo uso do processo cognitivo *think*, que mobiliza no experienciador *you* o pensamento reflexivo, a tomada de posição frente a valores colocados.

Exemplo 3

The song Itsy Bitsy Teenie Weenie Yellow Polka-Dot Bikini was released in 1960 and was a big hit worldwide. Considering its theme, **do you think it would be as successful today?** Explain your answer. (COSTA, 2010c, p. 20)

“Orações mentais perceptivas” são construídas com base nos sentidos da visão, olfato, degustação, audição e tato. A representação da experiência no mundo é criada a partir da percepção que se tem dessa experiência com base em impressões sensoriais. No exemplo 4, o processo mental *look* é mobilizado para que

⁶ Os exemplos empregados nas seções Sistema de Transitividade e Modo Oracional foram retirados dos exemplares analisados do gênero LD.

o experienciador (em elíptico⁷) perceba o fenômeno *the poem*, por meio de sua percepção ocular. O ato ou processo que se desenvolve não é simplesmente o resultado de um estímulo físico, mas uma atribuição de significado à experiência sentida.

Exemplo 4

Look at the poem again and circle the options below that complete some of the main characteristics of this genre. (COSTA, 2010b, p. 105)

“Orações mentais desiderativas” são definidas pelos processos mentais que exprimem desejo, vontade ou interesse em algo. O exemplo 5 tem dois processos desiderativos, *agree* e *disagree*. Empregados em uma pergunta, os dois processos ajudam a questionar em que medida o experienciador *you* compartilha ou não da mesma opinião acerca das proposições feitas com relação ao gênero questionário *The Career Interests Test*. Na pergunta, o grupo nominal *the sentences* é o fenômeno, que representa as proposições feitas com relação ao gênero.

Exemplo 5

Do you agree or disagree with the sentences below?

- a. This is a good questionnaire because it gives me preliminary directions on my future career.
- b. This questionnaire is dangerous. It could persuade me to do something that I'm not talented to do.
- c. This test is stupid! It is easy to manipulate the results. (COSTA, 2010a, p. 40).

Orações *relacionais* são orações que servem para construir nossa experiência do mundo por meio da identificação e da caracterização, sendo que os processos que tipicamente as realizam são os verbos “ser”, “estar” e “ter” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 211). No exemplo 6, temos uma oração relacional, em que a experiência do mundo é construída pela identificação de uma entidade. A entidade *the text Global Warming – Fact or Fiction?* é identificada, sendo *is* o processo relacional que a identifica como membro de uma classe, *an essay*.

Exemplo 6

The text *Global Warming – Fact or Fiction?* is an essay. An essay is normally organized into five paragraphs. Look back at the text and find out

⁷ Elíptico é um termo que se refere a uma palavra omitida na oração, mas que é, facilmente, identificada pelo contexto.

what each paragraph does. Write the number in the blanks. (COSTA, 2010c, p. 71)

No exemplo 7, temos uma oração relacional em que o processo relacional *is* é usado para caracterizar a entidade *the order of the squares* como *incorrect*.

Exemplo 7

In these comic strips, the order of the squares is incorrect. Study each situation and put the drawings in the correct order. (COSTA, 2010a, p. 156)

Os participantes das orações relacionais podem ser classificados como portador, atributo, identificado e identificador. Três são os tipos de orações relacionais: intensivas, possessivas e circunstanciais. As *orações relacionais intensivas* são aquelas em que os processos caracterizam uma entidade ao lhe atribuir qualidades e são tipicamente representadas pelos processos “ser” e “estar” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 68). A frase em destaque abaixo é um exemplo (exemplo 8) de oração relacional intensiva. No exemplo 8, a função do processo relacional *is* é identificar, sendo *the part of a joke that makes it funny* classificado como o participante identificado e *the last sentence or the two last sentences* é o participante classificado como identificador.

Exemplo 8

The part of a joke that makes it funny is the last sentence or the two last sentences. This part is called the “punch line”. Read the five jokes again and find the punch line that expresses each of the ideas below. Write the number of the joke. (COSTA, 2010b, p. 20)

As *orações relacionais possessivas* constituem-se da relação de posse que há entre as identidades. No exemplo 9, temos uma oração relacional possessiva em que o processo *have* estabelece a relação de posse entre o participante portador, *Gus*, e o participante atributo, *a scanner*.

Exemplo 9

Gus has a scanner. (COSTA, 2010a, p. 81)

As “orações relacionais circunstanciais” estabelecem relações de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, assunto ou ângulo (FUZER; CABRAL, 2010, p. 69). No exemplo 10, *is* é o processo relacional que estabelece uma relação de

lugar entre as entidades. *Below* é o participante que atribui uma circunstância de lugar à oração relacional circunstancial, em que *the beginning of an encyclopedia entry about a famous Portuguese writer* é o participante portador.

Exemplo 10

Below is the beginning of an encyclopedia entry about a famous Portuguese writer. Read it quickly to answer the five questions. (COSTA, 2010a, p. 92)

As orações *verbais* são as orações do dizer. “Essas orações são importantes em vários tipos de discurso, tornando possível a organização de passagens dialógicas” (FUZER, 2008, p. 119). São quatro os tipos de participantes nas orações verbais: Dizente – o próprio falante; verbiagem – o que é dito, pode representar o conteúdo, o nome do dizer ou o nome de uma língua; receptor – o participante a quem a mensagem é dirigida; e, alvo – a entidade atingida pelo processo do dizer (FUZER; CABRAL, 2010, p. 81). No exemplo 11, temos uma oração verbal, em que se pede ao Dizente *you*, que está em elíptico, que dê uma resposta, por meio do processo *answer*, sendo *this questionnaire* a verbiagem e *about your career interests* a circunstância de assunto.

Exemplo 11

Answer this questionnaire about your career interests. Write yes or no for each question. (COSTA, 2010a, p. 36)

No exemplo 12, em destaque, temos uma oração verbal em que aparecem os participantes Dizente, *she*, e Receptor, *everybody*, seguido da circunstância de assunto *about everyone*. O processo *tell* constrói a passagem dialógica da oração.

Exemplo 12

Anna is a real gossip. **She tells everybody about everyone.** In the dialogues below she is talking to her friends about what Matthew told her. Write what she says. (COSTA, 2010c, p. 96)

O exemplo 13, por sua vez, apresenta uma oração verbal em que aparecem os participantes Dizente, *Police*, e Alvo, *the population*, sendo o processo verbal realizado pelo verbo *warn*.

Exemplo 13

Police warned the population to be prepared for storms. (COSTA, 2010c, p. 96)

Nesse último exemplo (exemplo 13), a oração verbal realizada tem como verbiagem uma outra oração, *to be prepared for storms*. Nos casos em que temos uma oração exercendo o papel de verbiagem, a primeira oração se constitui de uma oração verbal, chamada de projetante, ao passo que a segunda pode ser de qualquer outro tipo, chamada de projetada (FUZER; CABRAL, 2010, p. 82). O mesmo pode acontecer com as orações mentais, em que uma oração projetada aparece no lugar do fenômeno (Ibid.). Essa representação de mundo elaborada com orações projetadas pode estar relacionada com o contexto de situação e de cultura, uma vez que eventos comunicativos específicos elaboram suas próprias representações da realidade, utilizando recursos linguísticos particulares. Fuzer (2008, p. 120), por exemplo, que analisou autos de um processo penal, afirma que o uso de orações projetadas se mostrou bastante frequente nos textos que instanciam essa prática social, sendo os gêneros termos de declarações, termos de interrogatório e termos de audiência. No *corpus* da presente pesquisa, o emprego de orações projetadas para a realização dos enunciados com processos do dizer é nulo. No entanto, foi identificada a elaboração de enunciados com orações projetadas a partir de processos mentais, conforme mostra o exemplo 14.

Exemplo 14

The song *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* was released in 1960 and was a big hit worldwide. **Considering its theme, do you think it would be as successful today?** Explain your answer.

Na oração mental, em destaque no exemplo 14, *it would be as successful today* é a oração projetada.

No presente estudo, a Transitividade é um dos sistemas que pode colaborar para identificar o modo como as representações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ILA, no que diz respeito aos conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, é realizado linguisticamente. Sendo assim, nessa seção, apresentamos o Sistema de Transitividade. Na próxima seção, introduzimos outro sistema que pode nos ajudar

na identificação da representação do processo de ensino e de aprendizagem, o Sistema de Modo Oracional, que constrói o mundo das relações sociais.

1.1.3.2 O sistema de Modo Oracional

A metafunção interpessoal é a função da linguagem em que significados interpessoais são construídos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, MOTTA-ROTH; HERBELE, 2005, p. 16). Nesse sentido, a linguagem é vista como um recurso que se preocupa em estabelecer relações sociais (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7), negociá-las, expressar opiniões e atitudes (FUZER; CABRAL, 2010, p. 104). Nesse plano, a construção dos significados se realiza a partir da interação das relações sociais.

Na interação com nossos interlocutores, podemos desempenhar dois papéis fundamentais da fala, damos e/ou solicitamos algo, é uma espécie de troca (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004). E o produto de nosso câmbio pode variar entre informação dada e informação solicitada ou bens-e-serviços dados e bens-e-serviços solicitados (Ibid.). Na troca de informações, em que a oração realiza a função semântica de *proposição*, assumirmos o papel de locutores, esperando que o interlocutor tome conhecimento do que é enunciado ou atenda a nossa pergunta com uma resposta (FUZER; CABRAL, 2010, p. 105). O exemplo 15 é composto de duas orações. Na primeira, o locutor presta informações (oração sublinhada). Na segunda, o locutor as solicita (oração em negrito).

Exemplo 15

Game instructions typically contain objective information with imperatives mixed with hyperbolic (exaggerated) language, including adjectives, adverbs and verbs. **Why is this kind of language used in this genre?** (COSTA, 2010c, p. 111)

Na troca de bens-e-serviços, em que a oração assume a função semântica de *proposta*, tentamos fazer com que alguém nos faça algo ou damos algo a alguém e, assim, a linguagem se constitui como instrumento de ação (FUZER; CABRAL, 2010, p. 105). No exemplo 16, o locutor, por duas vezes, solicita que o interlocutor faça algo.

Exemplo 16

Listen to recording of the song and check if your answers in the previous activity were correct. (COSTA, 2010c, p.20)

Na metafunção interpessoal, então, temos uma configuração que envolve um locutor e um interlocutor que, ao interagirem discursivamente, assumem papéis de discurso específicos (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004, p. 10). Nos enunciados dos exemplares analisados do LD, o locutor é o escritor do LD e o interlocutor é o aluno. A relação entre escritor do LD e aluno, então, pode ser construída, no nível léxico-gramatical, em forma de proposições ou propostas, realizadas pelo Sistema de Modo Oracional (Ibid., p. 111). Esse sistema, portanto, disponibiliza diferentes alternativas para a realização da linguagem (Figura 6). Considerando as diferentes alternativas, o escritor do LD pode elaborar, dentro do sistema de escolhas possíveis da língua, orações declarativas (exclamativas ou não-exclamativas), interrogativas (perguntas QU ou questões que requerem sim/não como resposta) ou imperativas (indicadas por um verbo que expressa ordem) (Ibid., p. 111-112), na tentativa de estabelecer diálogo com o aluno.

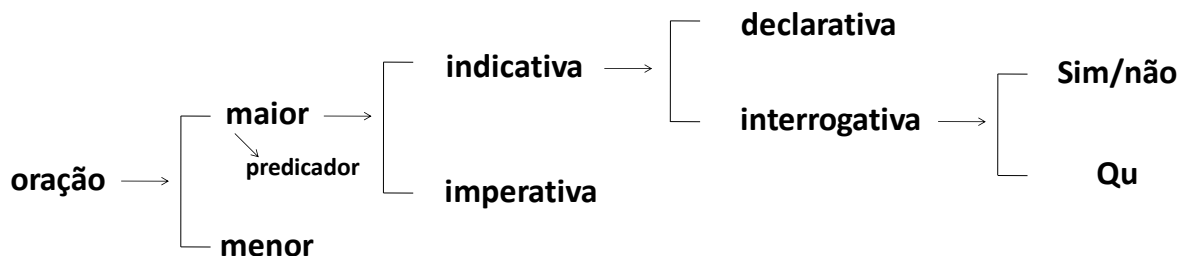


Figura 6 – Adaptação do Sistema de Modo Oracional de Halliday e Matthiessen (2004, p. 23).

Halliday e Matthiessen (2004, p. 23) nos oferecem a descrição do Sistema de Modo Oracional, conforme a Figura 6 ilustra. Ao interagirmos, podemos elaborar orações que tanto apresentam ou não apresentam a estrutura da Transitividade (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 100). As orações que não apresentam a

estrutura da Transitividade são as orações *menores*⁸, aquelas que não possuem um predicador (exemplo 17).

Exemplo 17

hi guys!! Hope you've had time to settle in since our camp. (COSTA, 2010b, p. 12)

Tipicamente, essas orações funcionam como chamadas, cumprimentos, exclamações e alarme (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 100). A oração em destaque, no exemplo 17, não apresenta a estrutura da Transitividade, sendo, portanto, uma oração menor, funcionando como um cumprimento que, nesse contexto foi mobilizada na escrita de um e-mail.

As orações que apresentam um predicador são chamadas de *maiores* e podem ser classificadas como indicativas ou imperativas (Figura 6). As orações indicativas se subdividem em declarativas e interrogativas (Figura 6). As orações indicativas declarativas nos informam acerca das coisas, dos fatos, enfim, da representação da realidade construída por alguém, conforme mostra o exemplo 18.

Exemplo 18

One of the main characteristics of the genre lyrics is the presence of words that rhyme. (COSTA, 2010c, p. 20)

As orações indicativas interrogativas nos questionam, nos fazem pressupor que alguém quer saber algo⁹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 75). Existem dois tipos de orações indicativas interrogativas: a do tipo sim-ou-não e a QU, em inglês *Wh*. A oração indicativa interrogativa do tipo sim-ou-não solicita do interlocutor uma resposta entre o “sim” e o “não” (exemplo 19). A oração indicativa interrogativa QU é aquela construída com o elemento QU e outros pronomes que expressam a natureza da informação requisitada, o que (*what*), quem (*who*), quando (*when*),

⁸ Para termos da GSF em que uma versão na língua portuguesa não foi encontrada, sugerimos uma versão por nós elaborada. Para o termo *minor*, empregamos a palavra *menor* e para o termo *major*, empregamos a palavra *maior*.

⁹ Há casos em que uma oração indicativa interrogativa não necessariamente implica querer saber algo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 75). Nesses casos, as orações são empregadas para enfatizar um ponto de vista que uma proposição realiza (MARTIN; WHITE, 2004, p. 105). Por exemplo, *are you a shopaholic?* (Você é um viciado em compras?), oração indicativa interrogativa usada como título de um Quiz, cuja função não é obter uma resposta, mas enfatizar uma ideia (COSTA, 2010c, p. 132).

como (*how*), por que (*why*), etc. Esse tipo de oração busca por uma informação específica do interlocutor (*Ibid.*).

Exemplo 19

Did she want to come out of the locker? (COSTA, 2010c, p. 20)

Exemplo 20

What do you think your life will be like after you leave school? (COSTA, 2010c, p. 104).

As orações imperativas, por sua vez, comunicam ao interlocutor que algo tem de ser dado, feito, trocado. Nessas orações, construídas para a troca de bens-e-serviços, entende-se que o sujeito é “você”, “eu” ou “você e eu” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 138 e 152). No exemplo 21, as duas orações são elaboradas no modo imperativo e têm “você” como sujeito.

Exemplo 21

(You) Circle the option that best describes you. Then (you) discuss these ideas with a classmate. (COSTA, 2010c, p. 12)

Nessa seção, expomos de maneira breve dois sistemas que, para a GSF, ajudam a organizar a pluralidade funcional elaborada pela/na linguagem: o sistema de Transitividade e o sistema de Modo Oracional. Esses dois sistemas nos oferecem possibilidades de entender o modo como a representação do processo de ensino e de aprendizagem, com relação aos conceitos de linguagem como gênero, aprendizagem sociocultural e leitura como letramento crítico, é construída nos exemplares do gênero LD. Por meio da investigação dos tipos de processos e dos participantes do Sistema de Transitividade, podemos identificar expoentes linguísticos com vistas a verificar em que medida os conceitos investigados são mobilizados. Os tipos de orações, construídos com base no Sistema de Modo Oracional, possibilitam a identificação de marcas linguísticas, na tentativa de apontar o modo como a relação entre autor do LD e aluno é abordada. Subjacente a construção dessa representação, realiza-se a PC, um processo complexo que pode oportunizar o entendimento da recontextualização dos conceitos mobilizados no campo da LA em ILA, com foco na leitura. Com o intuito de entendermos melhor a

PC e o pressuposto da recontextualização, abordamos na próxima seção o processo de PC, a partir de estudos do GT/LabLeR. Além disso, discorreremos como esse processo pode ocorrer no gênero LD.

1.2 Popularização da ciência (PC)

O interesse do GT/LabLeR pela PC surgiu em 2006 quando a Profa. Dra. Désirée Motta-Roth propôs ao CNPq um projeto de pesquisa que objetivava a criação de um centro de pesquisa, documentação e ensino para a PC, por meio da leitura e da produção textual, com base nas pesquisas desenvolvidas no LabLeR desde 1998 sobre texto e discurso da ciência e sobre ensino e aprendizagem de línguas (MOTTA-ROTH, 2009, p. 130). A proposta modificada substancialmente para se tornar um projeto trienal (2008-2011) recebeu apoio do CNPq em 2007. Desde então, estudos acerca da PC têm sido feitos pelo grupo, resultando em publicações (GERHARDT, 2009; MARCUZZO, 2009; SCHERER; YAMIN; MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010; LOVATO, 2011; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011; PINTON, 2011; MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012), dissertações (SANTOS, 2010; LOVATO, 2010; NASCIMENTO, 2011; SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012; ROSSI, 2012; SCHERER, 2013), teses (MARCUIZZO, 2011; GERHARDT, 2011; PINTON, 2012; MOREIRA, 2012), trabalhos de iniciação científica (SILVA, 2010; SCHERER, 2010; PREISCHARDT, 2013; ZIEGLER, 2013) e de pós-doutoramento (PINHEIRO, 2013).

Para informar com mais detalhes nosso entendimento sobre o processo de PC, dividimos esta seção em três momentos. No primeiro momento, apresentamos uma contextualização sobre o processo de PC (seção 1.2.1). No segundo, elaboramos nosso entendimento da recontextualização no processo de PC (GERHARDT, 2011 com base em BERNSTEIN, 1996) (seção 1.2.2). No terceiro momento, discorreremos acerca do modo como a recontextualização ocorre no LD, um gênero de PC (seção 1.2.3).

1.2.1 O processo de PC

Ao longo do século XX, a comunidade científica, formada por estudiosos e pesquisadores, se mantém isolada em universidades e centros de pesquisa, distante das necessidades e exigências do público em geral (CALSAMIGLIA; FERRERO, 2003, p. 147-148). Durante esse período, a ciência passa por uma padronização, com treinamentos rigorosos, práticas científicas reguladas, fóruns de revisão de pares, limitando a possibilidade de participação do público em questões sobre ciência ou o acesso aos textos científicos (PAUL, 2004, p. 35). A limitação ao acesso de textos científicos ocorre porque o discurso da ciência apresenta uma linguagem estritamente científica, a qual é caracterizada pelo uso de tecnicidade e de abstração (MARTIN; VEEL, 1998, p. 31). O uso de tecnicidade e de abstração (nominalizações, por exemplo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 636-637)) torna o discurso científico inacessível a muitos (Ibid.), sendo “partilhado apenas por pares, escrito e lido por membros de uma comunidade científica restrita” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 13).

Para a sociedade mais ampla, o acesso ao conhecimento científico acontece por meio dos textos de PC, textos que popularizam o discurso científico (MYERS, 2003; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009), como os LDs, as revistas, as enciclopédias (BEACCO et al., 2002, p. 279), as notícias de PC (MOTTA-ROTH, 2010b, p. 161). Nos textos de PC, o processo de popularizar o discurso científico envolve a recontextualização, em que o discurso científico é primeiro construído em um contexto especializado e, posteriormente, é recriado em um evento comunicativo diferente, para um público não-especializado (CAMUS, 2009, p. 466). Gerhardt (2011, p. 99-102), com base na teoria de Bernstein (1996, p. 270), nos descreve o funcionamento do processo de PC da seguinte forma: o contexto primário, que se encontra no nível da geração, é onde os discursos especializados são produzidos e, portanto, as descobertas da ciência são textualizadas. Temos, como exemplo, o artigo científico. A reprodução do discurso da ciência acontece no nível da recontextualização, o contexto secundário. Nesse nível, os agentes recontextualizadores se apropriam do texto e este sofre uma descontextualização para, então, ser relocado para outra prática. As transformações sofridas pelo texto são determinadas pelas práticas sociais que caracterizam este nível. No nível de popularização, o conhecimento científico é popularizado.

Essa perspectiva, de acordo com Myers (2003, p. 270), citando Hilgartner (1990, p. 528), se apoia na ideia de que a PC é uma questão de graus. O discurso científico é reproduzido de forma seletiva, em vários níveis de especialização, práticas discursivas e gêneros (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011, 253). Nesse sentido, o processo de PC pressupõe a adaptação de versões de uma mensagem núcleo para diferentes contextos (FAHNESTOCK, 2004, p. 7-8). Não se trata de transferir informação com maior ou menor precisão sobre a pesquisa científica para diferentes públicos (Ibid., p. 8), mas implica realizar um significado social em um contexto específico de situação. Conforme Halliday (1985, p. 10) postula, o argumento científico, reformulado para esse público, deve atender o contexto de situação, suas necessidades, interesses e conhecimentos diferenciados, sem que seja alterado e, assim, permaneça reconhecidamente o mesmo argumento.

Nas notícias de PC, por exemplo, a recontextualização do discurso da ciência envolve reescrever e reportar o argumento científico por meio de uma linguagem simples, de fácil compreensão a um público não-especializado, tendo como foco a metodologia experimental, os resultados centrais e os significados desses resultados (MOREIRA; MOTTA-ROTH, 2008, p. 4). Além disso, o jornalista precisa atender às coerções impostas pelo gênero, que se constitui de um lide, um evento principal (a realização de uma nova pesquisa), contexto, eventos prévios, expectativas e avaliação do significado e relevância da pesquisa para a vida do leitor não-especializado (Ibid.).

No entremeio entre ciência e o público em geral está a mídia, que divulga o discurso da ciência por vários meios comunicativos: transmissão via TV ou rádio, reprodução impressa, publicações online e em forma de livros (MURCOTT; WILLIAMS, 2012, p. 154). Percebe-se que há uma relação de, no mínimo, três agentes envolvidos: os cientistas, os jornalistas e os leitores (GERHARDT, 2011 p. 102). O discurso científico passa por essas instâncias e, ao longo dessa passagem, sofre o processo de recontextualização, como descrevem Motta-Roth e Lovato (2011, p. 253), no gênero notícia de PC:

O jornalista [agente recontextualizador] se apropria de textos científicos, transforma-os por meio de uma descontextualização de seu campo original, para depois realocá-los. O texto científico é deslocado e só depois relocado, assegurando que a notícia de PC seja um novo texto que assume um novo posicionamento ideológico.

Nosso grupo, em suas práticas de pesquisa sobre a PC, tem estudado vários gêneros que popularizam a ciência. Dentre os gêneros analisados estão: a notícia de PC (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009; SCHERER; YAMIN; MOTTA-ROTH, 2009; MARCUZZO, 2009; entre outros), a reportagem pedagógica (PINTON, 2011), o LD de ILA (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012; ROSSI, 2012) e as diretrizes curriculares para o ensino de Línguas Adicionais (PREISCHARDT, 2013; ZIEGLER, 2013). Todos esses gêneros de PC sofrem modificações no processo de recontextualização, assunto apresentado na próxima seção (1.2.2).

1.2.2 O processo de recontextualização

Nosso grupo, GT/LabLeR, trabalha com o pressuposto de que a PC envolve um processo de recontextualização do discurso da ciência, em que resultados e implicações de pesquisas científicas, produzidos nas universidades ou centros de pesquisa, são apropriados e modificados por agentes recontextualizadores para, posteriormente, serem relocados para contextos secundários (GERHARDT, 2011, p. 29). Esse entendimento do processo de PC tem por analogia o trabalho de Bernstein (1996), assunto desenvolvido na tese de doutorado de Gerhardt (2011).

Segundo a autora (2011, p. 26), Bernstein analisou o discurso pedagógico e o processo de recontextualização do conhecimento¹⁰. O discurso pedagógico, para Bernstein (1996, p. 259), citado por Gerhardt (Ibid.), desloca um discurso de seu contexto original e o realoca em outro contexto, obedecendo ao próprio princípio de enfoque e reordenamento seletivos do discurso. Com base nesse pressuposto, Gerhardt (2011, p. 27-29) estabelece uma analogia entre o processo de recontextualização mobilizado pelo discurso pedagógico e o processo de recontextualização mobilizado pela PC. Em ambos os processos, a recontextualização obedece a regras em termos de organização e constituição: 1) regras distributivas – regulam a distribuição de poder, distribuição de conhecimento e a distribuição de formas de consciência. Essas regras prescrevem quem pode transmitir o que, para quem, sob que condições, uma forma de restringir os limites interiores e exteriores do discurso (p. 264); 2) regras recontextualizadoras – regulam

¹⁰ Manteremos a expressão “recontextualização do conhecimento”, prováveis escolhas lexicais de Bernstein (1996), citadas por Gerhardt (2011), embora o GT/LabLeR entenda que o processo de recontextualização ocorra com o *discurso*, a linguagem em uso penetrada por ideologias.

a constituição do discurso específico de um contexto (p. 254); e, 3) regras avaliativas – regulam o nível de aquisição (p. 267). Essas regras seguem uma dinâmica de interdependência e hierarquia, em que as regras avaliativas são orientadas pelas recontextualizadoras que, por sua vez, são orientadas pelas distributivas (p. 254). Pensando no processo de PC, segundo Gerhardt (2011, p. 27-28), as regras são constituídas nos diferentes campos¹¹, como a ciência, o jornalismo, as universidades, o governo, as instituições de fomento, as agências de pesquisa, que as cerceiam com exigências, valores e interesses relativamente próprios. Esses campos podem ser pensados em termos de contexto primário (ou, produção), intermediário (ou, recontextualização) e secundário (didatização) do processo de recontextualização.

Essa análise que Bernstein desenvolveu, nos anos 90, acerca da prática pedagógica, do discurso pedagógico, que consiste do estudo sobre o processo da recontextualização do conhecimento, oferece-nos um entendimento das práticas de produção, distribuição e reprodução do discurso da ciência (SADOVNIK, 2001, p. 4), ou do contexto primário, intermediário e secundário. No contexto intermediário, por exemplo, um texto é apropriado por agentes recontextualizadores que o transformam antes de sua relocação. Dada a natureza desse contexto, em que o texto sofre mudanças, um princípio de descontextualização assegura que o texto não seja mais o mesmo (GERHARDT, 2011, p. 31). Nesses termos, pode haver um nível elaborado de variação da lexicogramática no texto, em termos de: forma – “da gramática da língua oral à gramática da língua escrita”; conteúdo – “da conformidade do senso comum ao conhecimento altamente técnico”; e, função – desde ligar a vida diária à ciência até desnaturalizar o sendo comum” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 845). Além da variação lexicogramatical, pode haver o emprego de estratégias discursivas, as quais também alteram o texto. Estratégia discursiva é aqui entendida como o uso intencional de um procedimento a fim de atingir os objetivos de comunicação, os quais o enunciador se propõe (PAZ; MALDONADO, 2009). Na notícia de PC, por exemplo, uma das estratégias discursivas empregadas é a reformulação (GERHARDT, 2011), “opções retóricas feitas pelos escritores com o intuito de atingir o engajamento do leitor através da clareza” (GERHARDT, 2011, p.

¹¹ Conforme Gerhardt (2011, p. 28), informa em nota de rodapé, para Bernstein (1996), o campo recontextualizador do discurso pedagógico se caracteriza por meio de seus atores e de seu funcionamento. Gerhardt (2011, p. 19), citando Bordieu (2004, p. 21), conceitua “campo” como “um mundo social como os outros, mas que obedece leis sociais mais ou menos específicas”.

40). Retirado do trabalho de Gerhardt (2011, p. 121), o exemplo 22 apresenta a estratégia de reformulação, em que há a tradução de uma palavra rara ou de um jargão científico para a linguagem do cotidiano.

Exemplo 22

[...] looking for “volunteers” – plants that have sprung up spontaneously from seed in the soil (BBC News Internacional # 3 § 5).

Nos exemplares de LD, no que tange a seção de leitura, com relação aos conceitos da Ciência da Linguagem (aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico), verificamos que há a variação da lexicogramática em um nível elaborado da forma, do conteúdo e da função. Nesse sentido, o sistema de Transitividade e de Modo Oracional podem contribuir para identificar o modo como a linguagem constrói discursivamente os conceitos e o conhecimento, em níveis decrescentes de teorização, abstração e tecnicidade (MOTTA-ROTH, 2006, p. 845). Analisar a estratégia discursiva empregada pelo autor do exemplares do gênero LD, com base na perspectiva de recontextualização de Bernstein (1996), amplia as possibilidades de compreensão do processo de PC nessa prática social. Diante disso, procuramos entender o modo como o processo de recontextualização pode acontecer no gênero LD. Sendo assim, na próxima seção (1.2.3), abordamos o processo de recontextualização do discurso da ciência no gênero LD.

1.2.3 O processo de recontextualização no gênero LD

No campo da LA, o gênero LD é reconhecidamente um gênero de PC (HILGARTNER, 1990; BEACCO et al., 2002; MYERS, 2003; OLIVEIRA; PAGANO, 2006; MOTTA-ROTH, 2009). Escritores e editoras tomam o discurso de algum campo do conhecimento, modificam-no e o relocam para o contexto educacional, assegurando que o LD seja um novo texto que assume um novo posicionamento ideológico (MOTTA-ROTH, LOVATO, 2011, p. 253). Isso revela que o processo de recontextualização no LD está longe de ser apenas a adaptação de textos científicos para efeito do ensino escolar, a partir de transposições didáticas de conteúdo (MARTINS, 2012, p. 19). A recontextualização envolve o princípio de descontextualização, que implica a retirada e a transformação do texto acadêmico

(artigo científico) de sua prática social, o meio acadêmico, e a sua relocação numa outra prática (GERHARDT, 2011, p. 101). Nesse processo de desposicionamento e posicionamento, o discurso original sofre influências políticas, econômicas, sociais, etc. (Ibid.). Ao mesmo tempo em que populariza os saberes socialmente legitimados, relacionados a diferentes campos de conhecimento (MARTINS, 2012, 13), o LD representa uma instância articuladora de diferentes vozes e horizontes sociais e conceituais, constituindo o discurso científico na escola (Ibid.), estabelecendo uma nova identidade, novas relações sociais, e, simultaneamente, construindo novas crenças e conhecimentos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

O LD é um em um número de gêneros relativamente estáveis que surge da prática social de PC (MYERS, 2003, p. 267). Essa estabilidade relativa indica que o LD apresenta estrutura e estilo semelhantes aos de outros LDs, por exemplo, perguntas retóricas nos enunciados das seções, recursos metadiscursivos, especialmente as glosas de palavras (BHATIA, 2004, p. 32 com base nos estudos de TRIMBLE, 1985; WILLIAMS, 1985). Mas, essa semelhança que os LDs, enquanto gêneros discursivos, apresentam é resultado do objetivo em comum que compartilham, o de tornar o discurso científico de uma área acessível a um público leigo (Ibid., p. 32). Sendo assim, apesar de apresentarem características específicas das áreas do conhecimento que popularizam, os LDs revelam características genéricas típicas, que podem incluir recursos lexicogramaticais, de organização retórica e o uso de múltiplas modalidades para tornar o discurso científico acessível ao público leigo (Ibid., p. 31).

Tadros (1985; 1989), por exemplo, aponta características genéricas típicas na organização textual de LDs acadêmicos das disciplinas de Economia e Direito. A partir dessas características genéricas típicas, Tadros (1985) desenvolve um modelo de *previsão*¹². A previsão é um recurso metadiscursivo que leva o leitor a prever o que há por vir na sequência do discurso (MOTTA-ROTH, 1997, p. 98). Metadiscorso refere-se “aqueles aspectos do texto que explicitamente dizem respeito à organização do discurso ou da postura do autor com relação ao conteúdo ou ao leitor” (HYLAND, 1998, p. 438). O exemplo 23 é um recurso metadiscursivo de previsão.

¹² Termos apresentados por Motta-Roth (1997) para o estudo de Tadros (1985; 1989).

Exemplo 23

Answer these questions (Membro-R).

- a. Do you like playing games? What kind of games do you like?
- b. do you like board games? If so, what are your favorites? (Membro-O).

Podemos observar no exemplo 23 que uma característica básica do modelo de previsão é a relação entre um item previsor, o membro da relação que estabelece a previsão (membro-R), e um item previsto, o membro que cumpre a previsão (membro-O) (TADROS, 1985, p. 9). Ambos, o membro-R e o membro-O, formam a unidade.

Apesar de apresentarem características genéricas típicas, os LDs envolvem variações de vários tipos relativos às áreas do conhecimento que popularizam (BHATIA, 2004, p. 32). Autores e editores selecionam e negociam determinados objetos de ensino (BUNZEN, 2005, p. 45), assim como, decidem o que publicar e o modo como publicar (ou não publicar) sobre ciência e o conhecimento científico (CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004, p. 371). O conteúdo (o que) e o modo como (as estratégias discursivas) publicar dependem do contexto em que o gênero discursivo se constitui (BHATIA, 2004, p. 30). Nesse sentido, no que diz respeito aos LDs, Bhatia (Ibid., p. 32) afirma:

[...] [os LDs] diferirão significativamente com relação às características das áreas, especialmente com relação ao modo como abordam o conhecimento dessas áreas, o modo como apresentam argumentos, o tipo de evidência que consideram válida naquela área, e também as estratégias que consideram úteis para tornar difíceis conceitos acessíveis aos aprendizes.

Além disso, o escritor ao elaborar o texto, precisa fazer inferências sobre o conhecimento que seu público-alvo tem acerca do que será recontextualizado (LOVATO, 2010, p 1). De acordo com o público-alvo, o discurso científico sofrerá modificações para atender às necessidades desse leitor; algum material pode ser adicionado, assim como, outro pode ser removido de versão para versão (FAHNESTOCK, 2004, p. 8). Isso indica que o discurso científico precisa ser recontextualizado de forma que os leitores não-especialistas sejam capazes de construir versões leigas do conhecimento especializado, integrando essas versões com o conhecimento prévio da área (CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004, p. 370). Nesse sentido, o texto de PC serve como elemento mediador da interação comunicativa em

que, de um lado, encontra-se a intencionalidade do escritor e, de outro, o entendimento do leitor (MOTTA-ROTH, 1997, p. 98).

No gênero LD de ILA, por exemplo, Rossi (2012, p. 119) identifica o uso da estratégia de reformulação, na tentativa de popularizar termos da língua inglesa. Segundo a autora, a estratégia pode ter sido empregada, uma vez que o volume analisado (o LD *Prime* 3, no qual a pesquisadora identifica três ocorrências) apresenta maior complexidade, o emprego de uma linguagem mais técnica, em termos de gêneros discursivos explorados. O exemplo 24 apresenta uma das três ocorrências descritas por Rossi (*Ibid.*, p. 118).

Exemplo 24

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.

Para a pesquisadora, portanto, o emprego da estratégia de reformulação pode ter sido motivado pela preocupação do autor em didatizar ou tornar mais acessíveis ao aluno os termos da língua inglesa. Considerando a conclusão e as ocorrências identificadas no trabalho de Rossi (2012), podemos inferir que, embora haja a ocorrência do emprego de reformulação, necessitaríamos de mais estudos dessa natureza para admitir que essa estratégia é uma característica típica empregada no processo de recontextualização do discurso da ciência nos LDs. No *corpus* analisado na presente pesquisa, o emprego dessa estratégia não foi mobilizado. Entretanto, conforme apresentado na seção Resultados e Discussão (seção 3), o autor do LD mobiliza outras estratégias discursivas para popularizar os conceitos do campo da LA aqui investigados.

A discussão até aqui apresentada revela que o LD, como um gênero de PC, apesar de apresentar características genéricas típicas, como o recurso metadiscursivo de previsão (TADROS, 1985; 1989), pode exigir estratégias discursivas diferenciadas de recontextualização, estratégias que atendam às necessidades de didatização de conceitos pertinentes a áreas específicas. O presente trabalho procura investigar em que medida os conceitos da LA, aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, mobilizados contemporaneamente, são recontextualizados no LD

Globetrekker. Acreditamos que a mobilização desses conceitos nos exemplares analisados do gênero LD de ILA possa ensinar o letramento científico em LA. Para que possamos investigar tal pressuposto, apresentamos, na próxima seção (1.3), um escopo teórico desses conceitos contemporaneamente mobilizados.

1.3 Conversações contemporâneas: Letramento científico em LA

Vivemos tempos em que o desenvolvimento da ciência ocupa um lugar significativo como, talvez, nunca antes na história (UNESCO, 2005, p. 1). Na contemporaneidade, a ciência, que compreende a totalidade do repertório de conhecimento humano, recebe alto valor estético, cultural e econômico, que a define como um bem a ser consumido (MOTTA-ROTH, 2011, p. 12-13). Portanto, integrar a sociedade, na atualidade, requer do indivíduo acesso ao conhecimento científico e a capacidade de criá-lo (UNESCO, 2005, p. 2).

Uma das possibilidades de acesso ao conhecimento científico pela sociedade é por meio de textos sobre ciência (MOTTA-ROTH, 2009, p. 135). Nesse sentido, uma pessoa que não consegue ler e escrever está severamente limitada ao que tange o conhecimento científico (NORRIS; PHILLIPS, 2003, p. 224). Queremos esclarecer que saber ler e escrever não se refere somente ao sentido restrito da aquisição da leitura e da escrita (SOARES, 2010, p. 20), mas a práticas sociais construídas por princípios epistemológicos, em que os processos de leitura e de escrita são permeados por aspectos culturais e estruturas de poder (STREET, 2003, p. 77). Referimo-nos ao processo de letramento, que “adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido” (KLEIMAN, 1998, p. 182). Na sociedade atual, em que o conhecimento científico é um dos principais recursos de se viver (UNESCO, 2005, p. 1), a participação em práticas de leitura e escrita que dizem respeito à ciência se torna requisito para a inserção social (MOTTA-ROTH, 2011, p. 20).

Nesse contexto, em que ciência possui fortes implicações para e na sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2001, p.2), torna-se essencial o papel do letramento científico, que é processo complexo que envolve várias dimensões (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21):

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).

O letramento científico pode propiciar nosso engajamento em debates sobre ciência, pode ser um dos principais meios de qualificação das condições de vida na sociedade contemporânea (MOTTA-ROTH, 2011, p. 13). A escola, fonte de educação básica (BRASIL, 2000, p. 9), deveria ser capaz de preparar a população para essas demandas contemporâneas, e promover um ambiente estimulante à educação científica (UNESCO, 2005, p. 1). A educação científica voltada ao ensino de ILA, por exemplo, não deveria se concentrar apenas em aspectos linguísticos (BRASIL, 2006, p. 89), poderia se voltar ao desenvolvimento da construção de sentido, da necessidade do pensamento crítico, por exemplo (p. 93 e 97). A expressão “pensamento crítico” transcende a ação do pensar, no sentido em que o aluno, enquanto leitor, é levado a entender que aquilo que lê é uma representação textual, que diante do que lê, assume uma posição axiológica, no que concerne a conceitos, valores, ideologias, discursos e visão de mundo (p. 98).

Nesses termos, o letramento científico em ILA pode possibilitar uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 105). Isso inclui a leitura de textos a partir de seus contextos, num processo situado (Ibid.), em que o significado assume valores que as pessoas produzem, transformam e reproduzem (Ibid., p. 90), valores estes que o aluno pode reconhecer nos textos. Os alunos podem perceber que a linguagem nos textos vem favorecer ou prejudicar determinados grupos sociais (WALLACE, 2003, p. 42).

À luz dessas considerações, três abordagens, contemporaneamente mobilizadas, parecem contribuir para o ensino de ILA, voltado ao letramento científico: aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico. Por exemplo, uma aula de leitura pautada no entendimento de

que a construção de sentido envolve um olhar analítico e crítico acerca da relação que se estabelece entre linguagem, texto, conhecimento, relações sociais e práticas sociais manifestas nos textos (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 248) pode oferecer ao aluno oportunidades de compreensão e engajamento em debates frente a discursos, de atitude e de intervenção na sociedade. Sendo assim, para apresentarmos essas abordagens, dividimos essa seção em três partes: aprendizagem sociocultural (seção 1.3.1); linguagem como gênero (seção 1.3.2); e, leitura como letramento crítico (seção 1.3.3). Essas três abordagens têm princípios subjacentes teoricamente bem alinhados e, portanto, para fins de análise, optamos por dissociá-las, enfocando individualmente nos seguintes aspectos: para a aprendizagem sociocultural, nosso enfoque recai sobre o princípio da interação social, em que, por meio do diálogo face-a-face, os alunos tenham oportunidades de desenvolver competências, como a argumentação; para linguagem como gênero, enfatizamos o contexto de produção e de consumo. Para a identificação dessa abordagem, guiamo-nos pelas perguntas apresentadas na seção 1.3.2; e, para leitura como letramento crítico, enfocamos a construção de sentido em que valores, interesses e ideologias penetrados nos discursos são desnaturalizados. Para a identificação desse conceito, baseamo-nos nas perguntas da seção 1.3.3.

1.3.1 Aprendizagem sociocultural de Vygotsky

Na perspectiva sociocultural, a aprendizagem é o fenômeno que, pela linguagem, na interação com o outro, desperta vários processos internos de desenvolvimentos no indivíduo (por exemplo, a compreensão da linguagem, a memória lógica, a atenção seletiva, a argumentação, etc.) (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Esse fenômeno começa muito antes da iniciação na escola (p. 94). O indivíduo enquanto criança, em fase pré-escolar, faz perguntas, assimila nomes de objetos, fala com adultos, adquire informações, imita as ações dos adultos, aprende com as suas próprias experiências. No entanto, a probabilidade de sistematização do conhecimento e a compreensão de fundamentos científicos tende a iniciar, quando o indivíduo começa a frequentar a escola (p. 94-95). Poderíamos dizer que, na fase pré-escolar, a criança apresenta conceitos espontâneos ou cotidianos (por exemplo, irmão, irmã, problema), conhecimento que surge a partir de suas interações sociais imediatas (FACCI, 2010, p. 133). Na fase escolar, a aprendizagem envolve um

processo de ensino orientado, organizado, em que a criança assimila elementos novos, os conceitos científicos (por exemplo, exploração, causalidade), que constituem o conhecimento abstrato e sistematizado (Ibid.). Com relação à aprendizagem pré-escolar e escolar, Vygotsky (2007, p. 95) afirma que a sistematização do conhecimento não é o único fator que as diferencia. Nesses termos, Vygotsky (Ibid.) apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP constitui-se de dois níveis: um deles é o nível de desenvolvimento real, que determina o que o indivíduo consegue fazer sem que necessite da ajuda do colega, e o outro é o nível de desenvolvimento potencial, que afere o que o indivíduo consegue realizar no contato com colegas mais capazes ou sob a orientação de um adulto (Ibid., p. 97). O nível de desenvolvimento real revela funções amadurecidas do desenvolvimento ao passo que o nível de desenvolvimento potencial pressupõe funções que podem ser feitas com a ajuda do outro. Entre esses dois níveis, encontra-se a ZDP, que é a zona que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (p. 98). Na perspectiva sociocultural, a ZDP é a diferença entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer com ajuda, e isso implica possibilidades de novas aprendizagens (TANAMACHI, 2010, p, 68).

A escola tem papel central na aprendizagem do novo, uma vez que ela amplia o conhecimento do indivíduo, por meio de um processo intencional, sistematizado e interacional, que possibilita que o indivíduo vá além dos conhecimentos cotidianos, construindo socialmente os conhecimentos científicos (FACCI, 2010, p. 136-137). Nesse processo, professor e colegas têm uma grande contribuição no desenvolvimento mental do aluno. Os conteúdos trabalhados pelo professor, no processo educativo, criam em nível individual, novas estruturas mentais evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento do aluno (p. 139). O aluno, num processo de aprendizagem mediada, a partir de um diálogo social, consegue alcançar a realização de atividades práticas, como a argumentação. Queremos salientar que, na presente pesquisa, enfocamos a interação pelo diálogo face-a-face, em que ao aluno sejam oferecidas possibilidades de reflexão, troca de opiniões e defesa de pontos de vista. Nesse sentido, discorreremos acerca da argumentação que é uma atividade desenvolvida pelo aluno por meio da interação com o outro, uma atividade inerentemente dialógica (PINHEIRO; LEITÃO, 2007, p. 424). Com base em van Eemeren et al. (1996), Leitão (2007, p. 454) a define como

“uma atividade de natureza discursiva e social que se realiza pela defesa de pontos de vista e a consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo último de aumentar – ou reduzir – a aceitabilidade dos pontos de vista em questão”.

Em tempos, em que há a necessidade de se desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, para construir o conhecimento numa concepção epistemológica contemporânea (BRASIL, 2006, p. 113), a argumentação se torna uma possibilidade de recurso semiótico-discursivo de mediação para o pensamento reflexivo (PINHEIRO; LEITÃO, 2007, p. 454). Pinheiro e Leitão (Ibid.) explicam que a defesa de pontos de vista e a consideração de objeções e perspectivas alternativas, num processo de negociação, via interação (diálogo), possibilitam o gerenciamento de questões divergentes sobre concepções acerca de conceitos do mundo físico e social. Sendo assim, a argumentação, instituída no diálogo, tem o potencial epistêmico de construir o conhecimento, assim como, desenvolver o pensamento reflexivo. As pesquisadoras (p. 454), com base em Leitão (2002), defendem a concepção de que o pensamento reflexivo:

[...] se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções sobre fenômenos do mundo (conhecimento) como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que as restringem [...], um processo de natureza eminentemente metacognitiva [reflexão sobre a reflexão].

Além de corroborarmos com as autoras, sobre o potencial epistêmico da argumentação, acrescentamos que esta atividade, que é um processo interno do desenvolvimento, despertado pela interação com os outros, por meio do diálogo, possibilita também uma consciência metacrítica¹³, o processo de tornarmo-nos conscientes de nossas próprias concepções do mundo. Sendo assim, uma abordagem de ensino e de aprendizagem que possibilita aos alunos a interação, pelo diálogo, por exemplo, no contato face-a-face, pode lhes ajudar no desenvolvimento de um pensamento metacrítico. Nesse sentido, pretende-se verificar em que medida as atividades de leitura do *corpus* de análise oferecem aos alunos esse subsídio de aprendizagem.

Nessa seção, enfocamos o papel constitutivo da interação no processo de aprendizagem, com base na natureza dialética, pensada por Vygotsky (2007). Subjacentes se encontram dois fundamentos, com relação à linguagem: 1) a

¹³ Termo emprestado de Catherine Wallace (2003, p. 48).

linguagem age como mediadora da atividade psicológica, que auxilia o indivíduo na realização de uma tarefa (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, argumentar) (Ibid., p. 52); e, 2) a linguagem não apenas medeia nossas representações de mundo, mas significa, constitui e constrói o mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Esse segundo fundamento é apresentado com mais detalhes na próxima seção (1.3.2), em que discorreremos acerca do papel constitutivo da linguagem, enquanto prática social.

1.3.2 Linguagem como gênero

Para discutirmos a concepção de gêneros, nosso ponto de partida é a definição de Bakhtin (2011, p. 262) para gêneros – são *tipos relativamente estáveis de enunciados*. O enunciado é o emprego da língua, em forma oral ou escrita, concreto e único, proferido por integrantes de todos os campos da atividade humana (p. 261). Outras concepções para o termo foram cunhadas por teóricos da LA, com diferentes enfoques (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 343). Para Swales (1990, p. 58), gêneros compreendem *uma classe de eventos comunicativos, em que membros de uma comunidade compartilham um conjunto de propósitos comunicativos*. Devitt (2004, p. 2), com base em Miller (1984), define gêneros como *tipos de ações retóricas que as pessoas desempenham em suas interações diárias com seus mundos*. Segundo Fairclough (2001, p. 161), gêneros se referem a *conjunto de convenções relativamente estáveis que são associados com, e parcialmente representam, tipos de atividades socialmente aprovados*. Embora apresentem diferenças em sua terminologia, esses autores concentram alguns pontos em comum, como a análise do texto, o conteúdo temático, a organização retórica, e as formas linguísticas (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 343).

Observando essas concepções, podemos concluir que ao realizarmos nossas ações diárias, interagindo com os outros e tentando viver no mundo, engajamo-nos em gêneros, ora para facilitar a realização de nossas atividades e satisfazer nossas expectativas, ora para poupar tempo (DEVITT, 2004, p. 1). Nesse sentido, o gênero pode ser entendido como um processo. Motta-Roth (2002, p. 77), com base em Miller (1984, p. 159) nos explica que reconhecemos similaridades entre situações recorrentes e, a partir desse reconhecimento elaboramos representações das ações típicas. Representação é aqui definido por Motta-Roth (Ibid., p. 78), fundamentada

em Miller (*Ibid.*, p. 156-157) como “um construto social, intersubjetivo baseado nos esquemas de situações que construímos a partir de nossa experiência social, em termos de eventos, participantes e linguagem pertinentes”.

Todos os diversos campos de atividade humana se engajam em gêneros (BAKHTIN, 2011, p. 261-262). O repertório de gêneros inclui a diversidade de: diálogos cotidianos, relatos do dia a dia, cartas, comandos militares concisos padronizados, documentos oficiais de várias ordens, manifestações científicas e literárias. Enfim, a heterogeneidade dos gêneros é tão ampla que infinitas e inesgotáveis são a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso.

Por um lado, podemos pensar que nos engajamos em gêneros. De outro, que os gêneros permeiam nossas vidas (DEVITT, 2004, p. 1). A atividade de fazer comprar em um supermercado, por exemplo, envolve uma sequência de ações, algumas das quais, discursivamente construídas, podem ser opcionais ou repetidas (relativamente estáveis), e tipos de papéis sociais previamente determinados em virtude da situação, o vendedor e o cliente, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 162). Um gênero normalmente é associado com um estilo (o tipo de relação entre os participantes, o modo como são mobilizados, em textos escritos ou falados, e o modo retórico, se argumentativo, descritivo, etc.) em particular, embora estilos alternativos possam constituir um gênero (p. 163). O gênero é uma combinação de atividade social, papéis e relações, constituída pela linguagem (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 248). Nesse sentido, podemos conceber a linguagem como gênero, uma forma de ação social determinada pelas estruturas sociais, o que Fairclough (1989, p. 17). A estrutura social é uma prática social que molda, assim como, é moldada por essa prática, em termos de relações sociais, de um nível mais amplo da sociedade ou de relações específicas em instituições particulares, e em termos de sistemas de classificação, normas e convenções, de natureza discursiva e não-discursiva (*Ibid.*, 2001, p. 91). A prática social, definida por Motta-Roth (2008a, p. 246), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), é uma maneira habitual, em um tempo e lugar específico, na qual as pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos para agir em conjunto no mundo.

Os gêneros do discurso então desempenham a função de representar a realidade, constituir papéis e relações (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 248). A constituição desses três construtos é realizada pela linguagem. Nesses termos, então, “ensinar a ler com base em gêneros discursivos pressupõe uma visão de

linguagem como prática social: realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo” (p. 248).

O GT/LabLeR tem como objetivo, em termos de ensino, desenvolver no indivíduo, seja ele o futuro professor, o acadêmico buscando o aperfeiçoamento em outras línguas, o aluno do futuro professor ou o próprio grupo, habilidades de compreender o modo como essa constituição se realiza na e pela linguagem (p. 248). Uma compreensão dessa ordem envolve desnaturalizar a realidade representada, os papéis e relações constituídas. Então, torna-se importante a reflexão sobre questões como:

Que texto é esse? Quem escreve ou lê esse texto? Por quê?
 Qual é o campo semântico do texto? Em que medida o tema do texto me interessa/me ajuda/ me diverte?
 Em que contexto se imagina que esse texto é/foi produzido/distribuído ou consumido? Qual é a função do texto nesses contextos? (p. 248)
 Quem interage por meio do texto nesse gênero? Quem serão os prováveis leitores? Por quê? (p. 255).

Além dessas perguntas, acrescentamos outras duas perguntas: “que atividade social está sendo realizada? Que papéis sociais estão sendo desempenhados?”

Nessa perspectiva, então, entendemos a linguagem como gênero. A partir do construto teórico que abordamos, a ACG, criamos possibilidades de entender as ações retóricas, os papéis sociais e as instituições que constituem e são constituídos nos gêneros. Esse construto teórico não possibilita apenas o entendimento do gênero enquanto pesquisadores, ele pode servir aos propósitos de sala de aula enquanto professores e alunos. Nesse sentido, esperamos que as atividades de leitura dos exemplares do gênero LD mobilizem a perspectiva de linguagem como gênero. Além disso, considerando que a análise compreende seções de leitura, pretendemos verificar em que medida as atividades dessas seções abordam o ensino de leitura numa perspectiva de letramento crítico, que procura entender o modo como, em que contexto e porque os gêneros são mobilizados. Para tal, na próxima seção (1.3.3), introduzimos o conceito de leitura como letramento crítico.

1 3.3 Leitura como letramento crítico

Não há como ler textos sem a conjunção de duas dimensões essenciais desse processo, a dimensão cognitiva e a dimensão social (MEURER, 2000, p. 159). Na dimensão cognitiva, a leitura é entendida como uma habilidade de apoio à aquisição da gramática e do vocabulário (SINGHAL, 2006, p. 8), em que o leitor pode compreender o significado correto do texto de um autor por meio da decodificação (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 1). Como Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1990, p. x) descreve: “[...] [é o] mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica”.

Embora saibamos que, no processo de leitura, ambas as dimensões são indissociáveis, há contextos em que o enfoque ocorre mais em uma dimensão do que em outra. Duas perspectivas que enfocam a dimensão social, no que tange o processo de leitura, são: a leitura crítica e a leitura como letramento crítico.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) nos explicam suas diferenças. A leitura crítica se apoia na tradição liberal-humanista, em que pensamentos e intenções podem ser codificados nos textos, os quais podem ser entendidos pelos leitores e refletem uma realidade diretamente cognoscível (p. 2). Outro aspecto essencial dessa abordagem é que, a partir dos significados codificados, possam se fazer inferências e julgamentos dos textos. Isso pressupõe uma separação entre fatos sobre o mundo e inferências e julgamentos que podem ser feitos sobre esses fatos. A leitura crítica, para a abordagem humanista-liberal, envolve um pensamento que é eminentemente racional, intencional, metódico, crítico e proposital. Ler criticamente nessa perspectiva é pensar ceticamente, distinguir do comum, do pensamento cotidiano, informal, casual e menos intencional; é entender que a leitura de um texto envolve desvendar a intenção do autor (p. 2). Em outras palavras, a leitura crítica de um texto consiste de um processo de avaliar a autenticidade e validade do material e de formular uma opinião sobre isso. (p. 2)

A leitura como letramento crítico, por sua vez, é uma abordagem em que o significado do texto é entendido como um processo de construção, não de interpretação. Isso quer dizer que o significado é construído no texto e não extraído dele. Um aspecto característico dessa abordagem é que o significado textual é entendido no contexto social em que ele é produzido, contexto histórico, as relações de poder; não concebido como um produto ou a intenção do autor (CERVETTI,

PARDALES, DAMICO, 2001, p. 6). Leitura como letramento crítico oferece uma orientação que envolve não apenas o entendimento da situação imediata, como quem escreve, quem lê, quais textos, mas também oportuniza um entendimento mais amplo, nos tornando conscientes das implicações de poder envolvidas nas diferentes práticas sociais que circulam no mundo real por meio dos textos (WALLACE, 2003, p. 35-36). Envolve o tipo de ação social representada no texto, as posições, relações sociais e os tipos de conhecimento ou crença que o texto veicula (Ibid.).

Essa perspectiva possibilita que o leitor se torne consciente de como a linguagem é usada (WALLACE, 1992, p. 3), conferindo a ele a oportunidade de transformar a sua própria realidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6). Nesse sentido, a leitura é vislumbrada dentro da perspectiva de letramento crítico.

Essa concepção de letramento crítico nos remete à pedagogia de Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1990) que teve como eixo central o desenvolvimento de uma alfabetização emancipadora. Para Freire (Ibid, p. 29), os alunos deveriam alfabetizar-se quanto às próprias histórias, à experiência e cultura de seu meio ambiente imediato. Além disso, os alunos também deveriam apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes para que pudessem transcender seu próprio meio ambiente. Segundo Freire (Ibid, p. 31),

quando desafiados por um educador crítico, os alunos começam a compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam. Por outro lado, percebem que, mediante sua consciência, ainda que não seja ela a artífice todo-poderosa de sua realidade social, eles transcendem a realidade estabelecida e a questionam. Essa diferença de comportamento leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico; isto é, os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo.

A perspectiva de Freire, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), oferece princípios para a fundamentação do letramento crítico. Outra perspectiva constituinte do letramento crítico é a pós-estruturalista que postula que o significado não existe dentro e nos textos em si, mas é uma construção que acontece da relação que tem com outros significados e práticas, imerso em contextos sociopolíticos específicos (CERVETTI; PARDALES, DAMICO, 2001, p. 7). Nesses termos, os escritores criam os textos que são interpretados pelos indivíduos dentro de um sistema que regula

que significados são assumidos naquele contexto específico, o que conta como verdade ou não varia de acordo com a lógica desses sistemas discursivos (p. 7). Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7-8), com base em McLaren (1992, p. 322), fornecem como exemplo o sistema discursivo da ciência, em que alguns tipos de afirmações são considerados válidos e outros considerados como evidências, sendo que os critérios de julgamento são construídos pelas próprias instituições e comunidades de prática científicas. Em nossa sociedade, o discurso da ciência é muito valorizado, por esse motivo, recebe vantagens em disputas de grande potencial.

A abordagem de leitura crítica aliada à perspectiva de linguagem como gênero pode oferecer subsídios para o ensino de leitura, uma vez que possibilita examinar a natureza do letramento em si, as formas como as concepções enraizadas nas práticas sociais criam e preservam certos interesses sociais, econômicos e políticos (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 6 com base em MORGAN, 1997, p. 1-2):

Quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura específica, em um tempo específico; como os leitores são chamados a serem cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; quais interesses são servidos por essas representações e leituras; e quando esses textos e leituras são injustos em seus efeitos, e em que outra maneira eles poderiam ser construídos.

Com base nessa abordagem, algumas perguntas poderiam ser feitas na leitura dos textos:

Como os significados são atribuídos a certas figuras ou eventos em um texto?
 Como o texto tenta fazer com que os leitores aceitem seus construtos?
 Qual é o propósito do texto?
 Quais interesses são servidos na divulgação desse texto? Quais não são?
 Que visão do mundo é valorizada pelas ideias do texto? Quais visões não são?
 Que outras construções do mundo são possíveis? (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 9).

A leitura como letramento crítico nos oferece uma abordagem aos textos em potencial, em que os processos de fazer sentido e de agir no mundo passam a fazer parte da consciência crítica do aluno. Nesse sentido, procuramos identificar, nos exemplares do gênero LD, uma abordagem para a leitura que contemple a perspectiva do letramento crítico.

Conforme apresentado, esse capítulo se constitui de três seções que apresentam: 1) o enquadre teórico que fundamenta essa pesquisa, a ACG (seção 1.1), que nos ajuda a descrever, interpretar e explicar o gênero LD, a partir do *corpus* de análise, que é composto por três seções de leitura da coleção; 2) a PC (seção 1.2), pressuposto teórico que nos fornece possibilidades de entender o modo como o discurso da ciência é popularizado nos exemplares do LD de ILA; e, 3) o letramento científico (seção 1.3), com base nos conceitos contemporaneamente mobilizados de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, os quais podem nos permitir identificar em que medida as atividades de leitura analisadas ensejam o letramento científico em LA de ILA. O capítulo seguinte, Metodologia (seção 2), especifica os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, relatamos os procedimentos teórico-metodológicos da presente pesquisa. Para isso, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira (2.1), descrevemos o universo no qual essa pesquisa se insere. Na segunda (2.2), delineamos o *corpus* da presente pesquisa. Na terceira seção (2.3), apresentamos os procedimentos para a análise e interpretação dos dados.

Antes de prosseguirmos, três esclarecimentos de ordem metodológica são necessários, com relação à presente pesquisa: 1) o texto é concebido em seu contexto (HALLIDAY, 1985), portanto, ambas as dimensões são consideradas; 2) embora a pesquisa possa apresentar resultados quantitativos, sua base é de ordem qualitativa, possibilitando um entendimento mais profundo do fenômeno social do que teríamos em bases estritamente quantitativas (SILVERMAN, 2001, p. 32); e, 3) a técnica de pesquisa usada é por amostragem, subconjuntos representativos de uma dada população¹⁴ (DORIA FILHO, 1999, p. 17).

2.1 O universo de pesquisa

O universo no qual esta pesquisa se insere é o LD de ILA aqui entendido como aquele que recontextualiza o discurso da ciência (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009). A motivação pela análise de um LD de ILA surgiu do contexto de trabalho da presente pesquisadora que, como professora de inglês, entende que este gênero faz parte da rotina das escolas e é mobilizado na relação professor-aluno no trabalho educacional da língua adicional (TICKS, 2003, p. 39). Para a escolha da coleção do LD de ILA, foram estabelecidos alguns critérios:

- I. Consulta ao Guia mais atual de LDs do Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) que incluísse a seleção de LDs de ILA. Optamos por consultar o guia de LDs do PNLD por reunir resenhas dos materiais didáticos avaliados pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC é a instituição governamental que regula as atividades no âmbito da educação brasileira, comprometendo-se

¹⁴ População é entendida aqui como “qualquer conjunto de informações que tenham entre si uma característica comum que delimite, inequivocamente, quais elementos pertencem a ela” (DORIA FILHO, 1999, P. 17).

com um ensino de qualidade¹⁵. O guia mais atual que inclui a disciplina de Línguas Adicionais é o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: língua estrangeira moderna;

- II. Conformidade satisfatória para o princípio de *compreensão escrita*. O Guia do PNLD apresenta alguns critérios de avaliação, conforme mostra a figura 7: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas e manual do professor. Definimos que a obra deveria atender satisfatoriamente ao princípio de compreensão escrita, uma vez que nosso *corpus* de análise diz respeito à seção de leitura.

		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS									
LINGUAS ESTRANGEIRAS	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	25044COL25										
	25057COL25										
	25175COL25										
INGLÉS	25056COL33										
	25074COL33										
	25091COL33										
	25134COL33										
	25149COL33										
	25179COL33										
	25185COL33										

25091COL33
 +
 -

Compreensão escrita

Figura 7 – Critério de “compreensão escrita” para o LD *Globetrekker*, a partir do Quadro-síntese do PNLD (BRASIL, 2011a, p. 11).

¹⁵ Informação retirada do site www.portal.mec.gov.br.

Na figura 7, seguindo a legenda, a caixa vermelha apresenta o código da coleção *Globetrekker: Inglês para o EM*. A caixa verde identifica o critério de compreensão escrita. O *continuum* formado a partir de três cores (marrom, laranja e telha), indica alta, média e baixa conformidade para os critérios. No Quadro-síntese, no ponto em que as duas caixas, vermelha e verde, convergem, dispõe-se uma caixa de tonalidade marrom, que significa alta conformidade (muito satisfatório), em termos de compreensão escrita para a coleção de LDs *Globetrekker*.

- III. Acesso à coleção completa impressa. O manejo das obras completas impressas fornece possibilidades de um *corpus* maior.

Diante desses critérios, a coleção escolhida foi *Globetrekker – Inglês para o Ensino Médio*, editado pela Macmillan do Brasil Editora. A coleção de LDs *Globetrekker* compreende três volumes (Figura 8): o volume 1 corresponde ao primeiro ano do EM, os volumes 2 e 3 referem-se ao segundo e terceiro ano do EM respectivamente. Quanto à estruturação e organização de cada volume, a coleção é constituída de 12 unidades, compostas de diferentes seções (BRASIL, 2011a, p. 46). De acordo com o Guia de LDs do PNLD, as unidades da coleção são formadas pelas seguintes seções:

A seção *Speak your Mind* destina-se à produção oral. As seções *Reading 1e 2* voltam-se para a compreensão de diferentes gêneros de textos, levando à seção *Post-reading*, cujo objetivo é o desenvolvimento do letramento crítico. A seção *Word Study* promove a expansão do repertório lexical do aluno. *Figure it Out* e *Observing Language* trabalham itens gramaticais de forma articulada. A seção *Think and Write* propõe o desenvolvimento da produção escrita e a *Listening* desenvolve a compreensão oral. A seção *Web Search* visa ao letramento digital. Finalmente, a seção *Further Practice* oferece atividades complementares que podem ser realizadas fora de sala de aula. Além dessas, há seções de autoavaliação intituladas *Self-Assessment* e de revisão (*Rounding Off*), distribuídas ao final de cada 3 unidades (Ibid., p. 46-47).



Figura 8 – *Globetrekker*. Inglês para o EM, volumes 1, 2 e 3.

Conforme descrito pelo Guia do PNLD, a obra *Globetrekker* tem duas seções de leitura, em cada unidade: *Reading 1* e *Reading 2*. Anterior à seção *Reading*, encontra-se outra seção intitulada *Speak your Mind*. As seções *Reading* e *Speak your Mind* são aonde se encontram nosso *corpus* de estudo. Na próxima seção (2.2), descrevemos com mais detalhes o *corpus* da presente pesquisa.

2.2 O *Corpus* de análise

O *corpus* de análise é constituído pelas seções *Speak your Mind* e *Reading*. A seção *Reading*, que compreende dois momentos, *While Reading* e *Pos-reading*, foi escolhida por se comprometer em abordar diferentes gêneros discursivos, e promover o desenvolvimento do letramento crítico (BRASIL, 2011a, p.46). Essa perspectiva parece estar alinhada com nosso entendimento de que uma aula de leitura em gêneros pode possibilitar um trabalho crítico, em que os significados textuais sejam culturalmente e historicamente situados, revelando as relações de poder subjacentes, possibilitando a construção de seus múltiplos significados (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 11).

A seção *Speak your mind*, por sua vez, é caracterizada como um momento do processo de leitura, a pré-leitura. Esse pressuposto tem por base as informações do LD *Globetrekker*, que afirmam que o objetivo dessa seção é ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero que posteriormente será abordado. No nosso entendimento, a pré-leitura, que faz parte do processo de leitura, é definida por ações como o ativamento do conhecimento prévio, a construção de mapas semânticos e a identificação do texto no repertório de gêneros discursivos (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 245). Além desse aspecto, esse momento propõe atividades de interação entre pares, em que o aluno expressa sua opinião e defende pontos de vista. Essa perspectiva corrobora a nossa abordagem de ensino. Sendo assim, por essas duas razões, a caracterização desse momento como parte do processo de leitura e o compromisso de estabelecer interação entre os alunos, incluímos essa seção no *corpus* de análise.

Desse ponto em diante, passamos a chamar as seções *Speak your Mind* e *Reading* de seções de leitura. O motivo se justifica pelo fato de ambas compreenderem o processo de leitura, que envolve a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Cada LD da coleção tem um total de 12 unidades, e cada unidade apresenta duas seções de leitura, resultando num total de 72 seções. Nossa pesquisa, de ordem qualitativa, apresenta um estudo por amostragem, e, portanto, um subconjunto desse total foi escolhido. Delineamos apenas um critério para a escolha do *corpus*: *analisaremos aquelas seções cujas atividades mencionem em um ou mais enunciados a palavra “gênero”, na acepção de “prática social”, em que na ou*

pela linguagem, um ato discursivo é realizado. Quatro são as seções de leitura que mencionam a palavra gênero em um ou mais enunciados. No entanto, em uma das seções em que a palavra *gênero* aparece, o termo está voltado mais para a perspectiva de gêneros literários, em que se classificam as obras quanto à sua estrutura, conteúdo, extensão e temática num enquadre composicional literário, do que numa perspectiva de gênero como prática social. Sendo assim, três são as seções de leitura analisadas (Quadro 2).

	UNITS	THEMES	GENRES
GLOBETREKKER 2	Unit 8 – Choices	Life choices: living with the family or moving out	Poem
GLOBETREKKER 3	Unit 1 – You are what you wear	Clothing as individual and group self-expression	Lyrics
	8 – Rules and regulations	Rules that govern our lives	Test instructions

Quadro 2 – Alguns aspectos do conteúdo programático das seções escolhidas, com base no LD *Globetrekker*.

O quadro 2 apresenta alguns itens que compõem o conteúdo programático da coleção *Globetrekker*: unidades (*units*), temas (*themes*) e gêneros (*genres*). Os volumes analisados da coleção são:

- *Globetrekker 2*, em que analisamos a unidade 8, *Choices* (*Escolhas*), cujo tema é *Life choices: living with the family or moving out* (*Escolhas de vida: morar com a família ou se mudar*). O gênero abordado é o *poem* (*poema*); e
- *Globetrekker 3*, em que analisamos a unidade 1, *You are what you wear* (*Você é o que você veste*) e a unidade 8, *Rules and regulations* (*Regras e regulamentos*). Os temas das unidades são: *clothing as individual and group self-expression* (*o vestuário como estilo individual ou como expressão de um grupo*) (unidade 1) e *Rules that govern our lives* (*regras que governam nossas vidas*) (unidade 8). Os gêneros abordados analisados nessas seções são *Lyrics* (*letra de música*) e *Test Instructions* (*instruções de teste*).

Com relação aos gêneros discursivos, optamos por expor exatamente a maneira como o conteúdo programático apresenta o gênero, em que não há

referência ao contexto em que esses gêneros foram mobilizados. Nesse sentido, acreditamos que seria importante apresentar o contexto do gênero, uma vez que, partindo da perspectiva de linguagem como gênero, participamos em eventos discursivos situados e é a partir do entendimento da prática situada que podemos fazer nossas escolhas e assumir posições (mais detalhes na seção Resultados e Discussão). Na seção Resultados e Discussão, expomos as imagens das seções que compõem o *corpus*. Na próxima seção (2.3), relatamos os procedimentos de análise da presente pesquisa.

2.3 A análise dos dados

A análise de dados da presente pesquisa inclui duas etapas de análise, uma contextual e outra textual, que são apresentadas paralelamente nos Resultados e Discussão (seção 3.2). Nas próximas seções, apresentamos os procedimentos de análise de cada etapa detalhadamente, a análise contextual é apresentada na seção 2.3.1 e a análise textual na seção 2.3.2.

2.3.1 Procedimentos da análise contextual

De acordo com a perspectiva da ACG, podemos produzir sentido do texto à medida que entendemos o contexto onde esse texto foi gerado. Portanto, essa etapa prevê o exame das variáveis de situação (HALLIDAY, 1985, p. 12), descritas na Revisão da Literatura (seção 1.1.3).

As variáveis, campo, relação e modo aqui servem para nos orientar na investigação das práticas sociais que dizem respeito à produção, circulação e distribuição do gênero LD *Globetrekker* – Inglês para o EM, sendo elas as seguintes:

- a) Site do PNLD e Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: língua estrangeira moderna;
- b) Site da Editora Macmillan, Guia do Professor (GP) e Livro do Aluno.

Na investigação dessas práticas sociais procuramos por algumas informações específicas, a partir das seguintes perguntas (Quadro 3):

PERGUNTAS NORTEADORAS	
Site e Guia do PNLD	Quem desenvolve o programa? Qual é o objetivo do programa? Para quem esse site se direciona? Como se organiza o processo de avaliação, em termos de tempo? Quais itens são avaliados? Quem avalia os LDs? Qual foi a avaliação obtida pelo <i>Globetrekker</i> ?
Site da <i>Macmillan</i> , GP e Livro do Aluno	Quem responde pela empresa? É uma empresa com fins lucrativos? Em que medida a empresa se dedica à área educacional? Quem produz seus produtos? Para que público esses produtos são produzidos? Qual é a relação de proximidade entre empresa e clientes? Quem escreve o GP e o LD? E com que propósito? Em que ano? Para que contexto? Para quem é endereçado? Qual é a perspectiva teórica assumida pela obra? Qual é a proximidade entre escritor da obra, aluno e professor?

Quadro 3 – Perguntas propostas para a análise do contexto.

Esses procedimentos são aplicados para a investigação contextual. No que tange a investigação textual, descrevemos seus procedimentos na próxima seção (2.3.2).

2.3.2 Procedimentos de análise textual

A investigação da análise textual consiste na identificação e classificação de expoentes e marcas linguísticas com relação aos conceitos contemporâneos identificados, a partir da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), e na interpretação desses expoentes e marcas, a partir de perguntas que orientam a verificação da recontextualização do discurso da ciência. Após esses procedimentos, partimos para a averiguação do ensejo de letramento científico em Ciência da Linguagem proposto pela coleção. As etapas de identificação, classificação e interpretação de expoentes e marcas linguísticas se constituem de dois momentos. No primeiro, temos como ferramenta de análise o Sistema de Transitividade, que nos possibilita verificar o processo de recontextualização dos conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico. No segundo momento, a

ferramenta de análise passa a ser o Sistema de Modo Oracional, que nos ajuda na verificação do modo como a interação entre o autor do LD e aluno é construída. Como etapa final, relacionamos as interpretações numa espécie de interpretação conjunta, a partir da pergunta norteadora com relação ao letramento científico em Ciência da linguagem.

Fornecemos, na sequência, passos mais detalhados, com relação à análise de cada seção de leitura, a partir do Sistema de Transitividade:

- 1 Leitura das atividades didáticas;
- 2 Coleta dos enunciados;
- 3 Identificação dos elementos de Transitividade, a partir da ordem dos enunciados. No caso de orações projetantes e projetadas, identificam-se somente os processos das orações projetantes;
- 4 Classificação dos processos;
- 5 Identificação dos participantes e, quando necessário, das circunstâncias;
- 6 Interpretação dos dados com base em perguntas propostas (Quadro 4) e nos conceitos identificados na Revisão da Literatura (seção 1.3).

Para o Sistema de Modo Oracional, os passos são os seguintes:

- 1 Identificação das orações (ordens dos enunciados), a partir do Sistema de Modo Oracional;
- 2 Classificação das orações em indicativas e imperativas;
- 3 Interpretação dos dados.

CONCEITOS	PERGUNTAS NORTEADORAS
Aprendizagem sociocultural	Em que medida há exercícios que convocam a interação/diálogo/participação dos alunos?
Linguagem como gênero	Em que medida há exercícios sobre o contexto do texto?
Leitura como letramento crítico	Em que medida há atividades que evocam uma perspectiva axiológica do aluno?

Quadro 4 – Perguntas norteadoras para a análise textual.

A etapa final consiste na averiguação do ensejo do letramento científico, considerando a conjunção das interpretações dos dados, com base na seguinte pergunta: “Em que medida as atividades de leitura possibilitam o entendimento da prática discursiva de modo que o aluno possa se posicionar frente a valores estabelecidos por essa prática?”.

Nessa seção, descrevemos o universo de pesquisa, o *corpus* de análise, e os procedimentos para a análise de dados. Os resultados e discussão são apresentados no próximo capítulo (seção 3).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados qualitativos da análise, assim como, verificamos em que medida as atividades de leitura do LD *Globetrekker* ensejam o letramento científico em Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA.

Em resumo, as variáveis do contexto de situação do LD *Globetrekker* podem ser descritas da seguinte forma:

- a) Campo (o que está acontecendo) – popularização do discurso da Ciência da Linguagem, voltado ao ensino de ILA para o EM.
- b) Relação (com quem está acontecendo) – os participantes se constituem do pesquisador responsável pela pesquisa, os autores especialistas na área, editores, revisores, tradutores, avaliadores, governo, professores, alunos e pais. A distância social entre os participantes é máxima, de um campo de recontextualização ao outro. A hierarquia que se estabelece no processo de recontextualização confere ao autor do LD o grau de especialista e ao aluno de público não-especializado.
- c) Modo (como está acontecendo) – a linguagem tem papel constitutivo. O canal é gráfico e o meio é escrito. A relação dos participantes se desenvolve na forma dialógica.

Com relação aos conceitos mobilizados contemporaneamente, concluímos, por meio da identificação de expoentes linguísticos, que:

- 1) O conceito de aprendizagem sociocultural, numa perspectiva de interação, a partir do diálogo face-a-face, é recontextualizado significativamente. Há um número considerável de enunciados, que mobilizam processos verbais, promovendo para o aluno a possibilidade de expor e negociar opiniões, defender pontos-de-vista e elaborar seus argumentos com base em significados alternativos. Além do desenvolvimento da argumentação, a perspectiva de interação, por meio do diálogo, passa a considerar o contexto situado em que a aprendizagem ocorre.
- 2) O conceito de linguagem como gênero discursivo não é privilegiado pelo LD, uma vez que poucas perguntas exploram o texto em seu contexto. O contexto de situação, que se constitui de uma atividade social, de papéis sociais e das relações entre esses papéis, é muito timidamente abordado.

A análise dos dados nos apontou que a ênfase é dada ao conceito de linguagem como codificadora de significados, em que o conhecimento está pronto e é exterior ao indivíduo.

- 3) No que tange o conceito de leitura, a abordagem como letramento crítico carece de mobilização. Os dados da análise nos indicam que a leitura é concebida numa perspectiva em que os significados estão prontos para serem entendidos, em termos de conteúdo. A mobilização do conceito de leitura como letramento crítico é muito pouco abordada e, assim, a oportunidade de construção de sentido, em termos de ampliação da consciência de como, porque e a que interesses e visões os textos vêm favorecer, não é significativamente oferecida ao aluno.

Sendo assim, a partir dessas evidências, chegamos à conclusão de que as atividades de leitura do LD *Globetrekker*, a rigor, pouco ensejam o letramento científico em Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA para o EM.

Para apresentarmos maiores detalhes da análise, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção (3.1), apresentam-se as três seções de leitura do *corpus* de pesquisa. Na segunda (3.2), descrevem-se os resultados qualitativos da análise textual e contextual do gênero LD *Globetrekker*. Na terceira (3.3), discorre-se sobre a verificação do letramento científico em LA de ILA, voltado ao ensino de leitura, com relação aos conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico.

3.1 Seções de leitura do *corpus*

Conforme descrito na Metodologia (seção 2), três são as seções de leitura do *corpus*. Apresentamos a seguir as figuras que ilustram essas seções. O propósito de apresentar as figuras é possibilitar o entendimento da atividade de leitura, proposta na seção. Queremos lembrar que essas seções foram escolhidas por mencionarem a palavra *gênero* com a acepção de *prática social* na ordem do enunciado. Nas figuras 10, 12 e 14, estão os enunciados que contêm a palavra *gênero*, a qual é sinalizada com um círculo vermelho.

As Figuras 9 e 10 ilustram a seção de leitura 1, da unidade 8, do *Globetrekker* 2, que tem como objetivo “refletir sobre as escolhas na vida e o processo de tomada de decisões”. O tema da unidade é *escolhas de vida: morar com a família ou se*

mudar. O gênero abordado na seção de leitura, conforme mostra a Figura 9, é o poema *The road not taken*, de Robert Frost. A atividade de pré-leitura promove um debate, em que o aluno discorre acerca do assunto “tomada de decisões”, se ele já tomou decisões importantes, se age logicamente ou intuitivamente ao tomá-las e se costuma se arrepender depois das escolhas feitas. A pré-leitura, nessa atividade, ativa o conhecimento prévio do aluno com relação ao tema da unidade, mas não explora a relação que isso possa ter com o gênero poema *The road not taken*. Na sequência, ainda na Figura 9, inicia-se o momento de leitura, em que há uma atividade orientando o aluno a escolher a opção que resume melhor a ideia central do texto, dentre algumas opções fornecidas. Algumas dicas de estratégias de leitura são sugeridas para a seção de leitura, *skimming* (compreendendo a ideia principal) e *reading for detail* (buscando detalhes) (estratégias sinalizadas pela caixa roxa).

speak your mind

Discuss these questions with your classmates.

- What was the last important decision you made? How long did it take you to decide?
- When you have to make a decision, do you normally think rationally or use your intuition?
- Do you tend to look back and regret your decisions later? If so, do you think this is good or bad?

Food for thought

"Life is the sum of all your choices."
(Albert Camus)

reading 1 **Skimming and reading for detail**

1 Read the poem below and then choose the option that best summarizes this piece of writing.

A traveler had to decide between two roads. He took the one that seemed more interesting and saved the other one for another day. He later came back and that made a difference in the person's life.

A traveler had to decide between two roads to take. He considered the options for some time and chose the one that seemed less used. He then walked on but continued to think about the decision previously taken.

A traveler had to decide between two roads. He did not hesitate, took the one that seemed less traveled by and never gave the other one any thought.

unit 8
104

The road not taken

Robert Frost
(1874-1963)

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth.

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

For more on this topic, check:
poetry.suite101.com/article.cfm/robert_frost_s_tricky_poem
www.sparknotes.com/poetry/frost/section7.rhtml

Source: FROST, Robert. *Mountain Interval*. Henry Holt and Company: New York, 1920

Figura 9 – Unidade 8: seção de leitura 1, p. 104, do *Globetrekker 2*.

A Figura 10 dá sequência às atividades do momento de leitura e aborda o momento de pós-leitura. As atividades variam, sendo que ao aluno é proposto que classifique as afirmações em verdadeiras ou falsas, identifique as características principais do gênero e justifique para seu colega, na forma de debate, sua escolha entre duas interpretações do poema. Na atividade que explora as características do gênero, apresenta-se o ícone *noticing genre* (percebendo o gênero) (caixa verde). Conforme o GP, esse ícone se refere às características do gênero discursivo e acompanha as atividades de leitura com vistas a ativar o conhecimento prévio do aluno, estabelecendo uma relação entre o que o aluno já sabe e o que está se construindo. Para a realização dessa atividade seria importante que professor e alunos tivessem, juntos, anteriormente, abordado outro exemplar do gênero poema. Dessa forma, o aluno identificaria mais facilmente as características textuais, tendo como base seu conhecimento prévio com relação à organização textual.

No momento de pós-leitura, duas interpretações para o poema *The road not taken* são apresentadas. O aluno tem de escolher entre uma delas e justificar sua escolha, explicando ao colega o motivo, com base em evidências textuais. Essa atividade é acompanhada pelo ícone *critical literacy* (letramento crítico) (caixa azul). Segundo o GP, esse ícone sinaliza a necessidade de o aluno ir além do texto impresso, conhecer as condições de produção e a intenção do autor. No entanto, a proposta da atividade não contempla essa perspectiva. Apresentam-se ao aluno duas interpretações do poema, as quais restringem as possibilidades de leitura do poema, e, apesar de o ícone sinalizar a promoção de letramento crítico, as condições de produção e consumo do texto não são exploradas.

2 Are these statements true (T) or false (F) according to the poem?

Lines 1 to 5

- The traveler wanted to travel on both roads.
- The traveler considered the options for some time.
- The traveler walked down one road to investigate it.

Lines 6 to 10

- The traveler took the first road that s/he looked at.
- The second road was more attractive.
- There was apparently more grass on the second road.
- In the end the traveler didn't see much difference between the two roads.

Lines 11 to 15

- Some people had traveled by both roads that day.
- The traveler considered taking the first road another day.
- The traveler didn't believe s/he would return to take it.

Lines 16 to 20

- In the future, the traveler will tell this story with an emotional tone.
- This story didn't make any difference to the traveler.

3 Look at the poem again and circle the options below that complete some of the main characteristics of this genre.

- a. The text is divided into parts. These parts are called *stanzas* / *rhymes*.
- b. Each of these parts consists of a group of lines which normally *vary* / *don't vary* in their length.
- c. There are words carefully chosen in order to produce rhyme or a certain *cacophony* / *musicality*.
- d. The text is largely marked by words that express the poet's inner feelings through pronouns such as *I* / *you*.
- e. The words and the kind of sentences used in this kind of text *wouldn't* / *would* sound strange in a conversation between friends.

4 Post-reading. Read these two interpretations of the poem *The road not taken*. Work alone and choose the one you most agree with. Underline the parts of the poem that justify your choice. Then talk to a classmate and discuss your choices.

Interpretation 1

The last two lines of the poem are about the importance of independence. Once we make a decision, there is no turning back and we will never know what the other possibilities were like. We may go back on our decisions later, but we can't change the past. Choice is very important and when we make one (right or wrong), we are exercising our personal freedom.

Interpretation 2

The road not taken is about regret and being insecure about the decisions we make. The last two lines are ironic, because his choice really made no difference in his life. In the second and third stanzas, he says that both paths may be equally worn, and it is only in the future that he will make the mistake of calling one road "less traveled by".

noticing genres 105


critical literacy

choices


Figura 10 – Unidade 8: seção de leitura 1, p. 105, do *Globetrekker 2*.

As Figuras 11 e 12 ilustram a seção de leitura 2, da unidade 1, do *Globetrekker 3*, que tem como objetivo “discutir a importância do vestuário e da moda, em termos de expressão individual e coletiva, em momentos histórico-culturais”. O tema é *vestir-se como expressão individual ou coletiva*. O gênero abordado na seção de leitura, conforme mostra a Figura 11, é a letra de canção *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini*, de Lee Pockriss e Paul Vance. Da mesma forma que na seção de leitura anteriormente apresentada, o momento de pré-leitura inclui atividades que exploram experiências prévias dos alunos com relação ao tema da unidade. Pergunta-se ao aluno se alguma vez seu estilo de vestir (ou de alguém que ele conheça) o fez sentir envergonhado, em que situação e que roupa o fez se sentir assim. Atividades que exploram o conhecimento prévio do aluno com relação ao gênero não são propostas.

No momento de leitura, a primeira atividade (Figura 11) enfoca o entendimento do conteúdo proposicional do texto. A proposta da atividade é solicitar que o aluno leia o texto e escolha três opções que descrevam um momento do texto. Dicas de estratégias também são apresentadas para essa seção: *skimming* (compreendendo a ideia principal) e *reading for detail* (buscando detalhes) e *observing text organization* (observando a organização textual) (estratégias sinalizadas pela caixa roxa).

 speak your mind

Have you (or a person you know) ever worn clothes that made you/him/her feel very embarrassed? Where was it? What clothes were they?

 reading 2 **Skimming, reading for detail, and observing text organization**

1 In the lyrics below there is a girl that is embarrassed because of her clothes. Read the words to this song and find out how this girl reacts. Check three options.

- a. She goes to the locker and changes into more comfortable clothes.
- b. She stays in the locker for a long time.
- c. She cries a lot.
- d. She wears a blanket around her body.
- e. She jumps in the water to hide herself.
- f. She sits and waits for someone to take her home.



Itsy Bitsy Teenie Weenie Yellow Polka-Dot Bikini

(Lee Pockriss and Paul Vance)

She was afraid to come out of the locker
 She was as nervous as she could be
 She was afraid to come out of the locker
 She was afraid that somebody would see
 Two, three, four, tell the people what she wore
 [It was an itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini
 That she wore for the first time today.
 An itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini
 So in the locker she wanted to stay.
 One, two, three, four, stick around, we'll tell you more
 She was afraid to come out in the open
 And so a blanket around her she wore

She was afraid to come out in the open
 And so she sat bundled up on the shore
 One, two, three, four, tell the people what she wore
 So in the blanket she wanted to stay.
 One, two, three, four, stick around we'll tell you more
 Now she is afraid to come out of the water
 And I wonder what she's gonna do
 Now she is afraid to come out of the water
 And the poor little girl's turning blue
 One, two, three, four, tell the people what she wore
 So in the water she wanted to stay.
 From the locker to the blanket
 From the blanket to the shore
 From the shore to the water
 Guess there isn't any more.

you are what you wear

Figura 11 – Unidade 1: seção de leitura 2, p. 19, do Globetrekker 3.

A Figura 12 ilustra as demais atividades de leitura dessa seção, bem como, introduz uma atividade de pós-leitura. A primeira atividade ilustrada propõe o entendimento do conteúdo proposicional do texto, um conjunto de perguntas é direcionado ao entendimento do que está acontecendo no texto. A segunda atividade ilustrada, de acordo com o ícone que lhe acompanha (*percebendo o gênero*, sinalizado pela caixa verde), tem ênfase nas características do gênero. A atividade propõe ao aluno que identifique palavras no texto que rimem com as dadas na atividade. Pressupõe-se que o objetivo da atividade é ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero música. No entanto, a atividade se limita a apenas explorar a estrutura do texto. A atividade seguinte parece ter o mesmo objetivo, de explorar as características do texto, ao propor ao aluno que ouça a canção e cheque se suas opções de rima condizem com as que ele ouve. Essa atividade parece estar explorando a habilidade de compreensão oral, mas o aluno aqui tem de se concentrar na rima das palavras e não construir sentido para as palavras.

A quarta atividade ilustrada pela figura 12 explora o contexto em que o texto foi produzido. Primeiro, o aluno é informado de que a letra de música *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* foi um sucesso em épocas antigas por abordar uma questão polêmica, sobre vestuário, para a época. Posteriormente, então é proposto ao aluno que opine, defendendo seu ponto de vista, com relação ao sucesso dessa música, considerando os tempos atuais. Nessa atividade, supõe-se que o aluno possa estabelecer relações entre a atividade social desempenhada, os papéis sociais assumidos, considerando aspectos histórico-culturais. O ícone *letramento crítico* acompanha a atividade (caixa azul).

No momento de pós-leitura, abre-se um espaço para a interação face a face. O aluno precisa entrevistar um adulto, que viveu na época em que a música era um sucesso, para lhe perguntar sobre sua experiência, com relação ao biquíni, naquela época e nos dias atuais. Provavelmente, essa entrevista desencadeará uma discussão sobre o modo de se vestir da época em comparação com o dos dias atuais. Numa perspectiva crítica, poderia haver o debate e a investigação de o porquê a letra de música foi o gênero mobilizado para expressar tal polêmica.

unit 1
20

2 Answer these questions about the lyrics on the previous page.

- Where was the girl at first and how was she feeling? _____
- What was wrong with the bikini? _____
- Did she want to come out of the locker? _____
- What did she do after she came out? _____
- Where is she now? Is she comfortable there? _____

3 One of the main characteristics of the **genre** lyrics is the presence of words that rhyme. All the words below appear in the lyrics on the previous page. Read the lyrics again and find words that rhyme with them.

a. be: _____	e. four: _____
b. four: _____	f. wore: _____
c. weenie: _____	g. do: _____
d. today: _____	h. shore: _____

4 Listen to the recording of the song and check if your answers in the previous activity were correct.

5 The song *Itsy Bitsy Teenie Weenie Yellow Polka-Dot Bikini* was released in 1960 and was a big hit worldwide. Considering its theme, do you think it would be as successful today? Explain your answer.

6 Post-reading. Interview someone between his or her late 60s and 80s. Ask him or her how he or she feels about bikinis and how he or she felt about them in the 1960s. Compare your findings with other classmates next class.

noticing genres


critical literacy

Figura 12 – Unidade 1: seção de leitura 2, p. 20, do *Globetrekker 3*.

As Figuras 13 e 14 ilustram a seção de leitura 2, da unidade 8, do *Globetrekker 3*, que tem como objetivo “refletir sobre regras e regulamentos que governam nossas vidas”. O tema da unidade é *regras que governam nossas vidas*. A figura 13 ilustra parte do gênero abordado na seção de leitura, instruções para o jogo de tabuleiro *Cranium*. A atividade de pré-leitura explora o conhecimento prévio do aluno, com relação ao tema da unidade e ao gênero abordado. Na atividade em que há o ativamento do conhecimento prévio, algumas perguntas abordam o gosto do aluno por jogos, sua preferência com relação a todos os tipos de jogos, e com relação a jogos de tabuleiro. Outra pergunta tenta estabelecer a relação do tema com o gênero *instruções*, ao pedir que o aluno descreva as regras de seu jogo favorito.

O momento de leitura é iniciado com uma atividade em que o aluno tem de ler o texto para responder as perguntas propostas na sequência. O enfoque recai


novamente no conteúdo proposicional do texto. Há sugestões de estratégias de leitura, a saber: o *scanning* (buscando informações específicas) e o *reading for detail* (buscando detalhes) (estratégias sinalizadas pela caixa roxa).

 **speak your mind**

Talk to your colleagues and teacher. Answer these questions.

- Do you like playing games? What kind of games do you like?
- Do you like board games? If so, what are your favorites?
- Describe some rules to your favorite game using some of the words below.

players teams game piece cards roll the die timer move turn

 **reading 2** Scanning and reading for detail

1 Below is the first part of the instructions to a board game called *Cranium*. First look at these three questions and then quickly find the answers in the text.

- How many players are needed? _____
- Is there a limit to the number of participants on each team? _____
- What is the goal of the game? _____

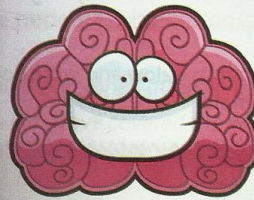
How To Play "Cranium"


Game Rules

Cranium is the hot, outrageously fun board game that brings family and friends together through a variety of activities celebrating your whole brain. Whether you're an aspiring actor, artist, trivia chap, or wordsmith, *Cranium* gives everyone a chance to shine.

- Divide into teams of two or more. Each team chooses a game piece and places it on the purple **Planet Cranium**® labeled **START**.
- Give each team a pad and pencil.
- Now you're ready to play *Cranium*! Set out the four character card boxes: **Creative Cat**®, **Word Worm**®, **Star Performer**®, and **Data Head**®.
- Set out the die, timer, and tub of **Cranium Clay**®.

Cranium is the outrageously fun party game for four or more players that will get you and your team sculpting, acting, puzzling, and even spelling backwards to win!



 **competences and abilities**
DL – Making use of English

OBJECT

The object of the game is to be the first team to move clockwise around the board and into **Cranium Central**™, where your team will attempt its final activity for the win!

- On your first turn, and every time you're on a purple **Planet Cranium**, you get to choose which box your card will be drawn from.
- In *Cranium* you roll at the **END** of your turn, after you have successfully completed an activity.

REMEMBER

- If you're successful: Roll the die and move to the next color indicated on the die. You must stop on every purple **Planet Cranium** even if your roll would otherwise

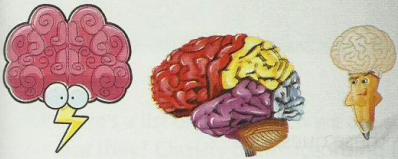
Figura 13 – Unidade 8: seção de leitura 2, p. 110, do *Globetrekker 3*.

A figura 14 ilustra outra parte do gênero instruções do jogo de tabuleiro *Cranium*, além de introduzir outras três atividades de leitura. Um aspecto que difere essa seção de leitura das demais, anteriormente apresentadas, é a ausência do momento de pós-leitura. A pós-leitura pode promover a construção de sentido, em que o aluno é levado a entender o texto em seu contexto de produção e de consumo (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 245). Nesse sentido, a ausência desse momento de leitura pode comprometer o processo de leitura.

A atividade 2, dessa figura, propõe a leitura do texto para que, em seguida, seja possível a associação entre perguntas e afirmações. Nesse caso, o aluno tem de marcar a alternativa correspondente para cada pergunta. A atividade promove o entendimento do conteúdo proposicional do texto.

A atividade 3, acompanhada do ícone *percebendo o gênero* (*noticing genres*) (caixa verde), primeiramente, informa sobre as características do gênero *instruções de jogo*. Na sequência, tenta estabelecer a relação entre texto e seu propósito, com a pergunta: por que este tipo de linguagem é usado neste gênero? A resposta pode envolver um debate sobre o propósito do gênero, sobre as condições de produção, e participantes dessa prática social. Essa atividade oferece uma possibilidade de explorar o gênero instruções de jogo em seu contexto.

Na atividade 4, a proposta é a leitura do texto com a finalidade de identificar a linguagem hiperbólica (exagerada). Pede-se ao aluno que sublinhe e circule verbos no imperativo e elementos linguísticos que expressem o exagero. O foco é a organização textual. Essa atividade está relacionada com a anterior.



take you past it. If you roll purple, zoom ahead to the next **Planet Cranium**.

- Your turn is now over. Play passes to your left. If you don't succeed: Don't roll or move. You must wait until your next turn and try again.
- On every **Planet Cranium** you have a chance to get on the fast track. If your team is successful on the first activity you do on the **Planet Cranium**, hop on

the inner fast track. Otherwise, take the outer scenic path.

SETUP

- A **Club Cranium** card pauses the game for an outrageous all-play activity, with all teams competing to earn a bonus roll. The first team to shout out the correct answer before time runs out wins an immediate bonus roll.
- After the **Club Cranium** is played, the winner of the **Club Cranium** card takes one bonus roll and moves. Then the team whose turn it was when the **Club Cranium** card was drawn takes its regular turn.

Adapted from: www.educationallearninggames.com/how-to-play-cranium-game-rules.asp

2 Read the text again and match the questions to the answers they refer to.

- What is one of the main features of Cranium?
- What does each team need to have to start playing the game?
- What type of activities will players have to perform?
- What do you have to do to win after getting into Cranium Central?
- Where do you have to be to choose the card box to draw your card from?
- When can you roll the die?
- Where must you always stop?
- How do you get on the inner fast track?
- What happens when someone draws a Club Cranium card?

All teams play at the same time for a bonus roll.

A pad and a pencil.

Your team has to be successful on the first activity they do on the Planet Cranium.

Try a final activity.

On a purple Planet Cranium, and on your first turn.

Players perform a variety of activities that use the whole brain.

After you have done an activity successfully.

Sculpting, acting, puzzling and even spelling backwards.

On every purple Planet Cranium.

3 Game instructions typically contain objective information with imperatives mixed with hyperbolic (exaggerated) language, including adjectives, adverbs, and verbs. Why is this kind of language used in this **genre**?

111

rules and regulations

noticing genres

4 Read the text *How To Play Cranium* again and identify the characteristics above by underlining the verbs in the imperative and circling the cases of hyperbolic language.

Figura 14 – Unidade 8: seção de leitura 2, p. 111, do *Globetrekker 3*.

As atividades de leitura do *corpus* foram apresentadas nessa seção, ilustradas pelas figuras 9-14. A apresentação consistiu em descrever a proposta das atividades, e alguns ícones e dicas presentes nas seções de leitura e em tecer alguns comentários acerca dessas propostas. Nessa apresentação, podemos perceber que as atividades de pré-leitura promovem situações para o ativamento do conhecimento prévio do aluno, com relação ao tema de cada unidade. De acordo com a literatura consultada, ações que ativam o conhecimento prévio do aluno podem fazer parte do momento de pré-leitura assim como a construção de mapas semânticos e a identificação do texto no repertório de gêneros discursivos (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 245). Acreditamos que todas essas ações são importantes para o processo de leitura e poderiam ter sido propostas pelas atividades de pré-leitura. Atividades que exploram a identificação do texto no repertório de gêneros discursivos, por exemplo, também podem contribuir para o ensino numa perspectiva de letramento crítico.

As atividades do momento de leitura exploram o conteúdo proposicional, a organização textual e tentam relacionar o texto ao seu contexto. Há um número relativamente maior de atividades com foco no conteúdo proposicional. Isso demonstra uma preocupação do LD com a compreensão do significado contido no texto, em que a decodificação dos pensamentos e intenções do autor seja possível (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 1). Evidências disso podem ser encontradas nas indicações do uso de estratégias de leitura presentes nas atividades. Nas atividades, sugere-se o uso constante das estratégias de *skimming* (*compreendendo a ideia central*), *Reading for detail* (*lendo por detalhes*) e *scanning* (*buscando informações específicas*) (sinalizadas nas figuras pelas caixas em cor roxa). Todas essas estratégias de leitura enfocam a compreensão do conteúdo proposicional do texto.

A pós-leitura está presente em duas das três seções de leitura do *corpus*. Em uma delas, explora-se a compreensão do significado do texto; em outra, explora-se a relação do texto com o contexto de produção e de consumo, envolvendo aspectos históricos, culturais e sociais. O ícone *critical literacy* (*letramento crítico*) (caixa em cor azul) acompanha a atividade em que o foco está na compreensão do significado do texto. A perspectiva de letramento crítico voltada ao ensino de leitura adotada na presente pesquisa entende que a compreensão do texto faz parte do processo de leitura, mas concebe essa compreensão como uma possibilidade entre tantas

outras, as quais surgem de regras discursivas de específicas comunidades, permeadas por ideologias, que devem ser desnaturalizadas (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 9). Nesse sentido, as interpretações para o poema *The road not taken* poderiam ter sido deixadas em aberto para que os próprios alunos as fizessem. Além disso, poderia ter sido proposta uma atividade em que os alunos elegeriam outras formas de escrever sobre o tópico.

Os comentários tecidos aqui são parte preliminar de uma investigação que consiste de uma análise mais aprofundada do texto e de seu contexto. Na próxima seção (seção 3.2), apresentamos, então, essa análise entre texto e contexto, de forma paralela, ou seja, examinamos o texto e, ao mesmo tempo, o contexto em que esse texto está inserido.

3.2 Análise textual e contextual

O LD *Globetrekker*, enquanto gênero de PC, pode ser descrito em termos de seu contexto de situação. O contexto de situação é formado a partir de três variáveis: campo (O que está acontecendo), relações (com quem está acontecendo) e modo (como está acontecendo). Analisar essas três variáveis nos oferece informações sobre os significados que estão sendo trocados e que, possivelmente, serão trocados (HALLIDAY, 1985, p.10). Sendo assim, nessa seção, delineamos a configuração contextual do gênero LD *Globetrekker* – Inglês para o EM, com relação às três variáveis: variável campo (seção 3.2.1), variável relações (seção 3.2.2) e variável modo (seção 3.2.3) e, ao mesmo tempo, discorreremos acerca de dois sistemas que realizam linguisticamente a variável campo, o Sistema de Transitividade, e a variável relações, o Sistema de Modo Oracional.

3.2.1 Variável campo

A variável campo envolve um conjunto de sequências de atividades orientadas a algum propósito institucional (MARTIN; WHITE, 2005, p. 40). Nesse sentido, consideramos que essa sequência de atividades se inicia no contexto de produção e se estende até o contexto de distribuição. No caso do LD *Globetrekker*, o contexto de produção (contexto primário), em que pesquisas científicas são realizadas, se constitui dos laboratórios das universidades ou centros de pesquisa

do campo da LA em ILA. As pesquisas realizadas no campo da LA em ILA são apropriadas por agentes recontextualizadores, como editoras. O LD *Globetrekker* é publicado pela *Macmillan*, uma editora que faz parte da corporação *Macmillan Publishers*¹⁶, empresa multinacional com fins lucrativos que tem sua sede na Inglaterra e filiais em 120 países por todo mundo, com publicações impressas e eletrônicas nos segmentos educacionais, profissionais e para leitores em geral. A editora *Macmillan*, como agente recontextualizador, faz parte do contexto intermediário, que torna o discurso da ciência popularizado. A popularização do discurso da ciência ocorre no contexto secundário, o contexto escolar educacional voltado ao ensino de ILA.

Considerando a sequência de atividades do processo de PC do gênero *Globetrekker*, a variável campo diz respeito à popularização do discurso da Ciência da Linguagem, voltado ao ensino de ILA para o EM. No entanto, enfocamos, nesse trabalho, três conceitos mobilizados contemporaneamente no campo da LA, aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico. Objetivamos verificar em que medida esses conceitos são recontextualizados no gênero LD *Globetrekker*, em suas seções de leitura, por meio da análise de uma amostra dessas seções. Sendo assim, reunimos os enunciados das atividades que compõem o *corpus*, identificamos os processos e os classificamos de acordo com os seis tipos de processos da GSF, citados na Revisão da Literatura (seção 1.1.3.1): materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais (Gráfico 1).

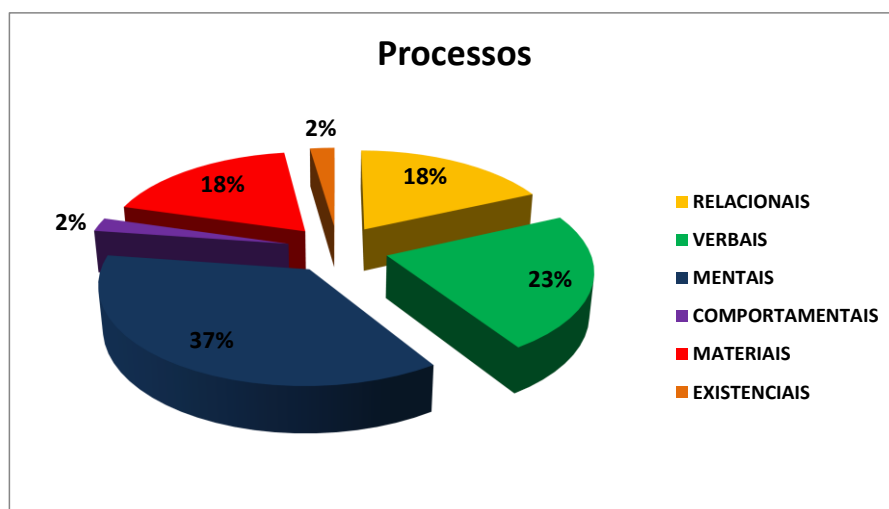


Gráfico 1 – Ocorrência dos tipos de processos no *corpus* analisado, em termos de percentagem.

¹⁶ Informações retiradas de <<http://www.macmillaneducation.com/Default.aspx>>.

O gráfico 1 apresenta a ocorrência dos tipos de processos em termos de porcentagem. De acordo com a nossa classificação, em termos quantitativos, o processo mental tem uma recorrência significativa na elaboração dos enunciados, 37% das orações são realizadas com esse tipo de processo (Gráfico 1). Os processos verbais vêm em seguida, com 23%. Os processos materiais e relacionais estão empatados, obtendo 18% das ocorrências. Os processos comportamentais e existenciais, por sua vez, são significativamente menos usados na elaboração dos enunciados das atividades, realizando 2% cada das orações¹⁷.

Os dados quantitativos nos mostram que a recontextualização do discurso da ciência em LA, voltado ao ensino de ILA, se constitui significativamente de orações mentais, verbais, relacionais e materiais. A quantificação dos dados contribuiu para identificar padrões de representação dos conceitos de aprendizagem, linguagem e leitura. Com relação ao conceito de aprendizagem, nosso foco é a perspectiva sociocultural, em que os alunos interagem, por meio do diálogo face-a-face. Nesse sentido, identificamos um conjunto de ações realizado por orações verbais. No que tange o conceito de linguagem, nossa investigação identificou três padrões de representação: enfoque no conteúdo proposicional, enfoque no gênero como produto e enfoque no gênero como processo (padrões explicitados mais adiante). A perspectiva de leitura como letramento crítico, por sua vez, foi identificada, assim como, a perspectiva de leitura como codificadora.

Com o propósito de apresentarmos os padrões identificados, dividimos essa seção em subseções, focando os expoentes linguísticos com relação aos conceitos de aprendizagem sociocultural (seção 3.2.2.1), de linguagem como gênero (3.2.2.2) e de leitura como letramento crítico (3.2.2.3).

3.2.1.1 Expoentes linguísticos com foco no conceito de aprendizagem sociocultural

A análise dos dados nos possibilitou identificar a recontextualização do conceito de aprendizagem sociocultural no que diz respeito à interação do aluno. As marcas linguísticas identificadas nos mostram a existência de uma relação dialógica construída a partir do diálogo entre pares ou com o professor. Ao aluno é pedido que se reúna com seu(s) colega(s) e, por meio da verbalização, discuta questões

¹⁷ Segue, em anexo (ANEXO II e III), a classificação dos tipos de processos dos enunciados das atividades de leitura da coleção *Globetrekker* – Inglês para o EM.

relacionadas ao tema da unidade. Com as ferramentas fornecidas pelo Sistema de Transitividade, podemos ver que, nos enunciados, a representação do contato com o outro se dá por meio de orações verbais. O quadro 5 traz um exemplo de uma atividade que propõe a interação entre os pares a partir de uma conversa. A primeira oração é elaborada com o processo verbal “conversar” (*talk*), tendo como participantes indiretos “seus colegas e professor” (*your colleagues and teacher*) inseridos pela preposição *to*. No Sistema de Transitividade, esse participante é chamado de Receptor (*Receiver*), aquele com quem o Dizente (*Sayer*) está falando. O Dizente está em elíptico, mas pode ser entendido como “você” (*you*). Segundo Costa (2010a, p. 1), autor do LD *Globetrekker*, “o jovem estudante” é o público-alvo do LD. Sendo assim, o Dizente *you* é o aluno. No caso do LD *Globetrekker* que é elaborado para o EM, o público-alvo é o aluno do EM. Os Receptores são seus colegas e o professor, todos orientados a conversar.

<i>Talk</i>	<i>to your colleagues and teacher.</i>	<i>Answer</i>	<i>these questions.</i>
Processo verbal	Receptor	Processo verbal	verbiagem

Quadro 5 – Exemplo de interação por meio do processo verbal *talk* e *answer*.

No quadro 5, a segunda oração complementa a perspectiva de interação dialógica. O processo “responder” (*answer*) dá continuidade a interação proposta na oração anterior, em que os participantes, aluno, colegas e professor, são convidados a responder “essas perguntas” (*these questions*). “Essas perguntas” se configura como participante, chamado de Verbiagem, que corresponde ao que é dito, ou o nome do dizer. Portanto, por meio do processo verbal “responda”, os receptores, aluno, colegas e professor, são mobilizados a interagir. Isso nos faz inferir que o que é dito, ou a verbiagem, representada pelos termos “essas perguntas”, manifesta-se por meio de opiniões e pontos-de-vista.

Com base nessa sequência de orações verbais, percebe-se a abertura ao debate, assim como à elaboração de argumentação. Aluno, colegas e professores, por meio do diálogo, defendem pontos-de-vista, ampliam o leque de possibilidades ao ter como pano de fundo as perspectivas alternativas apresentadas pelos colegas e professor, numa rede de oposição e reações críticas, da parte de um oponente real ou potencial (PINHEIRO; LEITÃO, 2007, p. 424). Segundo Pinheiro e Leitão

(Ibid.), com base em van Eemeren et al. (1996), a argumentação é uma atividade social e discursiva por natureza, além de ser inerentemente dialógica. Dialógica não somente no sentido restrito promovido em situações face-a-face, mas, por exemplo, em situações solitárias, como é o caso da escrita (Ibid.).

Na perspectiva da aprendizagem sociocultural, no que tange a interação social, trouxemos para discussão uma relação dialógica construída a partir de um eixo: a interação pelo diálogo face-a-face, que é significativamente recontextualizada no LD *Globetrekker*. O quadro 6 apresenta outros exemplos de enunciados em que se promove a interação pelo diálogo face-a-face.

Discuss		<i>these questions</i>		<i>with your classmates.</i>	
Processo verbal		Verbiagem		Receptor	
Talk	<i>to a classmate</i>	<i>and</i>	discuss	<i>your choices.</i>	
Processo verbal	Receptor		Processo verbal	Verbiagem	
Explain			<i>your answers.</i>		
Processo verbal			Verbiagem.		

Quadro 6 – Exemplos de interação pelo diálogo face-a-face, realizados por orações verbais.

Conforme mostra o quadro 6, a recontextualização do conceito de aprendizagem sociocultural ocorre por meio de processos verbais, como *discuss* (debater), *talk* (conversar) e *explain* (explicar). Essa recontextualização nos mostra um dos modos como o autor do LD concebe e constrói a representação da interação social na perspectiva sociocultural. A representação construída por ele favorece o desenvolvimento de vários processos internos, que são capazes de operar, possibilitando que o aluno reflita, ouça opiniões alternativas, faça escolhas. Esse conjunto de ações constitui-se como parte do processo de letramento crítico.

A partir das considerações feitas, nossa resposta à pergunta “em que medida há exercícios que convocam a interação/diálogo/participação dos alunos?” é que há um número considerável de exercícios/atividades que promovem a interação, diálogo e participação do aluno. Esse número considerável de atividades atesta o compromisso firmado pela coleção, expresso pelo GP, de que “através das

interações com o outro e com o meio, as pessoas modificam o ambiente e este as modifica, sendo o processo de aprender o gerador e o promotor do desenvolvimento de estruturas mentais que estão para amadurecer”.

Nessa seção, discorreremos acerca do conceito de aprendizagem sociocultural, com foco na interação pelo diálogo face-a-face, apresentamos alguns expoentes linguísticos utilizados pelo autor para recontextualizar essa perspectiva e esboçamos uma interpretação para a mobilização desses expoentes. Na seção seguinte, expomos os expoentes linguísticos que recontextualizam o conceito de linguagem como gênero.

3.2.1.2 Expoentes linguísticos com foco no conceito de linguagem como gênero

Nossa análise busca identificar a recontextualização de linguagem concebida como gênero discursivo. No entanto, os dados apontam três abordagens distintas para a linguagem, a saber: ênfase no conteúdo proposicional do texto, gênero enquanto produto e gênero como processo. A abordagem com ênfase no conteúdo proposicional do texto diz respeito à construção do significado em que “a realidade é diretamente cognoscível e pode, portanto, servir como [único] referente para a interpretação” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 9). A abordagem de gênero enquanto produto refere-se ao entendimento de linguagem como prática social passível de classificação, frequentemente associada com características formais, em que forma e conteúdo não estão relacionados (DEVITT, 2004, p. 5). A abordagem de gênero como processo concebe a linguagem como ação tipificada, que surge de condições recorrentes, as quais envolvem um contexto social (p. 13). Exemplos dessas três abordagens são dados ao longo dessa seção.

A representação do conceito de linguagem orientada ao conteúdo proposicional mobilizou vários tipos de processos para elaborar enunciados que enfocam o entendimento semântico do texto. Essa abordagem para a linguagem foi recorrentemente mobilizada nas atividades de leitura. Por exemplo, uma atividade de leitura solicitava que o aluno lesse algumas perguntas e, de acordo com o texto, respondesse-as. O quadro 7 traz a ordem do enunciado dessa atividade, que é formada por uma oração relacional e duas mentais.

Below **is** the first part of the instructions to a board game called *Cranium*. First **look** at these three questions and then quickly **find** the answers in the text.

Quadro 7 – Atividade de leitura voltada ao conteúdo proposicional do texto, a partir de um processo relacional e de processos mentais.

A primeira frase constitui-se de: uma circunstância de lugar, “abaixo” (*below*), que indica em que lugar o texto está; um processo relacional, “está” (*is*), expoente linguístico que estabelece a relação entre a circunstância e a entidade; um portador; que é a entidade “a primeira parte das instruções de um jogo de tabuleiro chamado *Cranium*” (*the first part of the instructions to a board game called Cranium*). Nessa primeira frase, percebemos que a ordem da atividade localiza em que lugar o aluno deve procurar pelas informações solicitadas na sequência. A frase seguinte, formada por duas orações, é realizada por dois processos mentais “olhar” (*look*) e “encontrar” (*find*). O processo mental “olhar” e o participante fenômeno “para essas três perguntas” (*at these three questions*), chama a atenção do leitor para as perguntas. Na sequência, por meio do processo mental “encontrar” (*find*), o fenômeno “as respostas” (*the answers*) e a circunstância de lugar “no texto” (*in the text*), pede-se que o leitor busque no texto as respectivas respostas às perguntas. Percebe-se que há uma tentativa de fazer o leitor captar informações específicas do texto. Sendo assim, este enunciado foi elaborado para que o leitor se volte ao conteúdo proposicional do texto.

Outra atividade voltada ao conteúdo proposicional do texto pede que o aluno classifique as afirmações dadas em verdadeiro ou falso. A ordem do enunciado pode ser vista no quadro 8, em que temos o processo relacional “são” (*are*), o portador, “essas afirmações” (*these statements*), os atributos “verdadeiro” (*true*) e falso (*false*), e a circunstância de ângulo, “de acordo com o poema” (*according to the poem*). Nessa frase, os atributos “verdadeiro” e “falso” são os elementos caracterizadores das entidades “essas afirmações”, que só terão validade se observada a circunstância de ângulo “de acordo com o poema”. Mais uma vez, privilegia-se o conteúdo semântico do texto.

Are these statements true or false according to the poem?

Quadro 8 – Atividade de leitura voltada ao conteúdo proposicional do texto a partir de um processo relacional.

Nessa perspectiva de linguagem, em que o conhecimento é classificado em termos de formas corretas ou erradas, como uma verdade universal e linear, exterior à realidade do sujeito, o processo de leitura parte do pressuposto que a língua é um veículo para o pensamento, sendo produzido exterior e anteriormente a ela (EDMUNDO, 2013, p. 76). Essa perspectiva contrapõe-se àquela que privilegia a visão crítica de mundo, em que o conhecimento é construído por meio da “[...] racionalização da experiência do sujeito no mundo e do pensamento lógico acionado para desvendar as maquinações da ideologia dos textos” (Ibid.). Uma atividade subsequente poderia explorar os pontos de vista do aluno com relação às afirmações, levando em consideração o contexto situado: “*Do these statements seem true or false from your point of view? Why?*”.

A abordagem de gênero como produto, em comparação com a do conteúdo proposicional, mobiliza um menor número de enunciados. Quando nos referimos ao gênero como produto, queremos dizer que o foco se concentra em aspectos formais, como se o gênero fosse uma espécie de recipiente (DEVITT, 2004, p. 5), pronto para absorver os significados em palavras e estruturas, materializando-se num texto (HALLIDAY, 1985, p. 10), ou melhor, num artefato. O quadro 9 exemplifica a abordagem de gênero como produto. A ordem desse enunciado, primeiramente, descreve ao aluno uma das características do gênero canção. Por segundo, informa que algumas palavras foram retiradas do texto. Na sequência, pede ao aluno que leia a canção e encontre palavras que rimem com aquelas retiradas da canção (quadro 9).

One of the main characteristics of the genre lyrics **is** the presence of words that rhyme. All the words *below* **appear** in the lyrics in the previous page. **Read** the lyrics *again* and **find** words that rhyme with them.

Quadro 9 – Enunciado da atividade de leitura com ênfase na concepção de linguagem como produto.

O enunciado do quadro 9, então, apresenta três frases, sendo que as duas primeiras são orações relacionais e a terceira se constitui de dois processos mentais. Na primeira oração relacional, o identificado “a presença de palavras que rimam” (*the presence of words that rhyme*) assim como o identificador “uma das principais características do gênero letra de música” (*one of the main characteristics of the genre lyrics*) se referem à forma textual do gênero, que têm sua relação

estabelecida pelo processo relacional “é” (*is*). A segunda oração é formada pelo portador “todas as palavras” (*all the words*), pelo processo relacional “aparecem” (*appear*), que atribui uma relação de lugar, ao ter como complemento três circunstâncias de lugar, “abaixo” (*below*), “na canção” (*in the lyrics*) e “na página anterior” (*in the previous page*). A terceira frase, por sua vez, a partir do processo mental “ler” (*read*) e do fenômeno “a letra de música” (*the lyrics*), traz o sentido da letra de música à consciência do leitor, e, a partir do processo mental “ache” (*find*) e do fenômeno “palavras que rimem com elas” (*words that rhyme with them*), focaliza a forma do gênero. Essa atividade de leitura privilegia a concepção de linguagem como produto, uma vez que ela separa o texto do seu contexto, tratando o gênero como forma (DEVITT, 2004, p. 5), excluindo, portanto, a concepção de linguagem como prática social que medeia atividades culturalmente pertinentes (MOTTAROTH, 2005, p. 179).

A concepção de gênero como processo, que mobiliza as práticas sociais em contextos específicos, é muito pouco abordada. Poucos são os enunciados com ênfase nessa concepção de linguagem. Uma atividade que exemplifica essa perspectiva pode ser vista no quadro 10, em que, primeiro, discorre-se acerca da letra de música *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* e, depois, tenta estabelecer uma relação entre o gênero e o seu contexto de produção e de consumo.

The song *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* was **released** in 1960 and **was** a big hit *worldwide*. Considering its theme, do you **think** it would be as successful today? **Explain** your answer.

Quadro 10 – Enunciado da atividade de leitura com ênfase no conceito de linguagem como gênero discursivo.

Nesse exemplo (Quadro 10), por meio do processo material “lançar” (*released*), a letra de música *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* é criada no mundo. E é localizada no tempo, por meio da circunstância “em 1960” (*in 1960*). O processo relacional “ser” (*was*) lhe atribui a característica “grande sucesso” (*big hit*). As frases seguintes ajudam a construir a concepção de linguagem como gênero, uma vez que, neste momento, o aluno é levado a estabelecer uma relação entre texto e contexto. O processo mental “pensar” (*think*), o fenômeno que é um ato, “seria tão famosa hoje” (*it would be so successful today*), a circunstância de

ângulo “considerando esse tema” (*considering its theme*) estabelecem a relação entre texto e contexto. O processo verbal “explique” (*explain*) e a verbiagem “sua resposta” (*your answer*) contribuem para que os argumentos na consciência do aluno sejam exteriorizados na forma de argumentos e pontos-de-vista. A linguagem aqui cria o ambiente para a reflexão, em que elementos inscritos no texto podem ser vistos como resultado de um processo de interação social de uma época.

Em resumo, percebemos que a representação de linguagem construída no LD analisado favorece uma abordagem de linguagem centrada no conteúdo proposicional e na organização textual. Com relação à pergunta “em que medida há exercícios sobre o contexto do texto?”, o gênero como processo, em que há a troca social de significados num evento interativo discursivo, (HALLIDAY, 1985, p. 11) é timidamente recontextualizado pelo LD *Globetrekker*. Essa conclusão é reforçada com base no que é apresentado pelo conteúdo programático do LD (Figura 15).

units	themes	genres	grammar	vocabulary	interdisciplinarity
Unit 1 School Days Page 11	Education and university access	E-mail, voice mail, joke	Verb tense review	School education systems	
Unit 2 In the Eye of the Beholder Page 23	Beauty according to scientific research and literature	Magazine article, novel, play, fairy tale, pop music	Prefixes and suffixes		Biology, Literature
Unit 3 Music Page 35	Music, bands, singers	Variety section of a magazine, encyclopedia entry, quiz	Comparatives and superlatives	Homonyms	Arts

Figura 15 – Recorte do conteúdo programático do *Globetrekker 2*.

A figura 15 é um recorte do conteúdo programático do LD *Globetrekker*, em que constam os itens apresentados para o EM: unidade (*unit*), temas (*themes*), gêneros (*genres*), gramática (*grammar*), vocabulário (*vocabulary*) e interdisciplinaridade (*interdisciplinarity*). Um aspecto que chama a atenção é que na identificação dos gêneros discursivos (coluna *genres*, na figura 15), o LD não especifica o contexto de situação. Os gêneros são apresentados como representações sistemáticas de ações tipificadas abstratas, em vez de situadas como registro de um contexto de cultura. No nosso entendimento, texto e contexto são duas partes de um todo. A linguagem desempenha uma função específica em

um contexto específico (HALLIDAY, 1985, p. 10). Sendo assim, o contexto que define a prática social não pode estar dissociado do texto. Portanto, a perspectiva de expandir o conhecimento em busca do entendimento das ideologias que permeiam os contextos de situação e de cultura carece de atenção.

Apesar da tímida recontextualização, a concepção de gênero como processo envolveu a mobilização de quatro tipos de processos, os verbais em maior número, seguidos pelos relacionais, materiais e mentais. Sabemos que os processos são os elementos principais nas orações transitivas, porém, os participantes e as circunstâncias foram decisivos na análise, possibilitando a identificação dos três padrões de recontextualização da linguagem: enfoque no conteúdo proposicional, gênero enquanto produto e gênero como processo.

Nessa seção, descrevemos a representação de linguagem identificada no LD *Globetrekker*. Na próxima seção, discorreremos sobre a identificação dos expoentes linguísticos com relação à perspectiva de leitura como letramento crítico.

3.2.1.3 Expoentes linguísticos com foco na perspectiva de leitura como letramento crítico

A perspectiva de letramento crítico, voltada à leitura, “[...] significa muito mais do que transmitir conhecimentos considerados universais, porque envolve mais do que apropriação de conteúdos, envolve uma intervenção na sociedade” (EDMUNDO, 2013, p. 72). No entanto, os dados nos mostram que essa abordagem para a leitura, apesar de ter sido identificada, é pouco recontextualizada no LD *Globetrekker*. A abordagem de leitura privilegiada é a leitura como codificadora, em que o conhecimento tem por base o uso de habilidades de compreensão e interpretação (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001, p. 9).

O primeiro exemplo (quadro 11) diz respeito à abordagem de leitura como letramento crítico. A atividade pede ao aluno que entreviste alguém da época em que a canção *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini* foi um sucesso e lhe pergunte como essa pessoa se sentia, com relação à peça de vestuário “biquini” nos anos 60, e como ela se sente nos dias atuais.

Interview someone between his or her late 60s and 80s. **Ask** him or her how he or she feels about bikinis and how he or she felt about them in the 1960. **Compare** your findings with your classmates next class.

Quadro 11 – Processos verbais realizando a perspectiva de leitura como letramento crítico.

De acordo com o quadro 11, o aluno como Dizente e a pessoa entrevistada como Receptor (o participante a quem a mensagem é dirigida) entram numa relação dialógica. Os processos verbais “entrevistar” (*interview*) e “perguntar” (*ask*) possibilitam o contato do aluno com o outro e, portanto, com outros pontos-de-vista. O ponto central, no entanto, é a discussão promovida na segunda oração, em que a verbiagem “como ele ou ela se sente sobre biquínis e como ele ou ela se sentia sobre eles nos anos 60” (*how he or she feels about bikinis and how he or she felt about them in the 1960*) exerce a função de construir o tópico do que deve ser dito. O que deve ser dito está relacionado à visão que se tinha de biquínis nos anos 60 e a que se tem agora. Nesse jogo dialógico, relacionam-se vários discursos, por exemplo, o discurso econômico (como a moda era/é), o discurso ético (como as pessoas deveriam/devem se vestir), o discurso feminista (libertação de valores opressores com relação ao gênero), entre outros. Buscar a compreensão das ações, num processo reflexivo, dialógico e problematizador, possibilita que o aluno interprete o fato, tendo condições de criar novas alternativas para a sua realidade, o que pode implicar uma mudança de atitude (EDMUNDO, 2013, p. 33). Para complementar a perspectiva crítica instaurada pelo enunciado do quadro 11, poderiam ser elaboradas outras perguntas, como por exemplo, “que visão de mundo é valorizada pelas ideias da canção *Itsy bitsy teenie weenie yellow polka-dot bikini?*”, “Quais não são?” “Como você se sente em relação ao uso de biquínis?”.

Um exemplo de atividade que aborda a perspectiva de leitura como codificadora pode ser vista no quadro 12. A ordem do enunciado (Quadro 12) solicita que o aluno leia o poema e escolha uma opção que resuma a ideia central do texto. A perspectiva de leitura privilegiada no LD concebe leitura como algo que acontece quando as pessoas olham para o texto e atribuem significado aos símbolos escritos nesse texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 15).

Read the poem *below* and then **choose** the option that best summarizes this piece of writing.

Quadro 12 – Exemplo de atividade numa perspectiva de leitura crítica.

No quadro 12, dois processos mentais, “ler” (*read*) e “escolher” (*choose*) são mobilizados para que o aluno, o experienciador, volte-se ao texto e aponte qual o significado está expresso no texto. O fenômeno “a opção que melhor resume esse pedaço de escrita” (*the option that best summarizes this piece of writing*) assume essa função. Nossa análise aponta que os participantes fenômenos, “o poema” (*the poem*) e “a opção que melhor resume esse pedaço de escrita” (*the option that best summarizes this piece of writing*) definem o emprego que se faz dos processos mentais da oração. Todos os expoentes linguísticos do enunciado sinalizam a recontextualização de uma perspectiva que visa à leitura como decodificação. São nesses termos que a maioria dos enunciados é elaborada. Diante desse resultado e tendo em mente a nossa pergunta “em que medida há atividades que evocam uma perspectiva axiológica do aluno?”, concluímos que a maioria das atividades privilegia o conteúdo proposicional como conteúdo de ensino, desconsiderando a discursividade e a ideologia manifesta pela linguagem, percebendo-a como algo exterior ao sujeito e ao mundo (EDMUNDO, 2013, p. 182).

Até o presente momento, descrevemos a variável campo e identificamos os expoentes linguísticos que recontextualizam os conceitos de aprendizagem sociocultural, de linguagem como gênero e de leitura como letramento crítico. Além disso, esboçamos nossa interpretação acerca dos dados, o que significa a inclusão de discussões entre o que procuramos e o que achamos. Na próxima seção (3.2.3), apresentamos a variável relações e os expoentes linguísticos que constroem essas relações.

3.2.2 Variável relações

A variável relações envolve os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o caráter dialógico e o grau de controle de um participante sobre o outro (FUZER; CABRAL, 2010, p. 18). De acordo com os dados do contexto de situação do gênero de PC *Globetrekker*, pressupõe-se a mobilização de quatro participantes (com base em MOTTA-ROTH, 2007): 1) o pesquisador responsável


que desenvolveu o estudo popularizado; 2) o colega especialista que é o próprio autor do LD *Globetrekker*, referenciado pelo *site* com a credencial “especialista em seu campo”; 3) o governo que regula aspectos da publicação (BUNZEN, 2005, p. 133); e, 4) o público, alunos das escolas públicas, para os quais os LDs serão distribuídos (BRASIL, 2011b, p. 6).

Os indícios que pressupõem a mobilização desses quatro participantes surgem dos contextos primário, intermediário e secundário, que fazem parte do processo de recontextualização. No contexto primário, há o pesquisador especialista responsável pelo estudo. A página de apresentação do *Globetrekker* assume que o LD segue tendências contemporâneas da Educação (COSTA, 2010a, p.1). Nesses termos, infere-se que o conteúdo pesquisado sai dos laboratórios de pesquisa do campo da LA em ILA e, portanto, do pesquisador especialista. No contexto intermediário, encontra-se a editora – composta por editores, revisores, tradutores, avaliadores, diretores da coleção, autores – e o governo (BUNZEN, 2005, p. 82 e 133). A figura 16 ilustra a editora *Macmillan*, empresa responsável pela publicação do LD *Globetrekker* e a figura 17 ilustra o autor do LD, aquele que responde pelas modificações e adaptações do discurso da ciência do campo da LA recontextualizado no LD. O governo, por sua vez, está presente por meio do PNLD, programa regulador da qualidade do LDS. No contexto secundário, encontram-se os alunos, professores e pais. Esses são os participantes que interagem no processo de PC.



Figura 16 – Editora *Macmillan*, empresa responsável pela publicação do LD *Globetrekker*.

Marcelo Baccarin Costa



Natural de Londrina, no Paraná, licenciou-se em pedagogia e é especialista no ensino de inglês como língua estrangeira pela Royal Society of Arts (RSA Dip-TEFLA). Atualmente faz créditos de mestrado na UNICAMP.

Marcelo iniciou sua carreira de professor em 1983 e, desde então, trabalhou em cursos de línguas, ensino superior, médio, fundamental e fez centenas de capacitações para professores. Em 2007 deixou a sala de aula e passou a trabalhar exclusivamente como consultor acadêmico na Macmillan.

Gosta de comer bem, correr, nadar, ler de tudo um pouco, consertar coisas em sua casa, fazer churrascos e ver matas nativas e animais em seu hábitat natural.

Marcelo é coautor dos livros de atividade da coleção Tech Teens, para as séries finais do Ensino Fundamental, e autor de *Globetrotter* e *Globetrekker*, para o Ensino Médio.

Figura 17 – Marcelo Baccarin Costa: autor do *Globetrekker*.

Com relação ao grau de controle de um participante sobre o outro, concentramo-nos na relação entre autor do LD e aluno. O autor do LD, especialista, é o agente recontextualizador, que assume o maior grau de autoridade, concedendo ao público-alvo, o aluno, o menor grau de autoridade. O Sistema de Modo Oracional nos permite entender como essa interação é construída pela linguagem; como o autor/escritor do LD interage com o aluno, elabora e negocia essa interação.

Para a GSF, no Sistema de Modo Oracional, dois papéis fundamentais da fala são realizados: dar informações ou bens-e-serviços, assim como, trocar informações ou bens-e-serviços. Essa relação é semanticamente construída quando fornecemos informações ou bens-e-serviços por meio da declaração ou oferta de alguma coisa, ou, quando solicitamos informações ou bens-e-serviços, perguntando ou dando um comando em troca de alguma coisa. Lexicogramaticalmente, com base no Sistema de Modo Oracional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107), construímos essa relação por meio de orações indicativas declarativas (com ambas as possibilidades, do sim e do não), orações indicativas interrogativas ou orações imperativas. O quadro 13 traz exemplos de orações indicativas interrogativas e declarativas e de orações imperativas.

Indicativa interrogativa	<i>Which of these features do you expect to find in the eight literary genres below?</i>
Indicativa declarativa	<i>One of the main characteristics of the genre lyrics is the presence of words that rhyme.</i>
Imperativa	<i>Read these two interpretations of the poem the road not taken.</i>

Quadro 13 – Exemplos de realizações de interação, a partir do Sistema de Modo Oracional.

No *corpus* analisado, a maioria das orações é elaborada no Modo imperativo. O Gráfico 2 abaixo aponta essa evidência, 70% das orações são elaboradas no Modo imperativo, sendo que as demais são: 16% no Modo indicativo declarativo e 14% no Modo indicativo interrogativo. Esses dados nos confirmam o pressuposto de como a relação entre o autor do LD e aluno é construída, em que o autor do LD é o especialista, aquele que detém o conhecimento de um campo da ciência, aquele que pode solicitar que se faça, e o aluno, aquele que é desprivilegiado do conhecimento daquele campo científico, aquele que atende a solicitação. Swales et al. (1998, p. 98) nos informa que esse tipo de realização da interação, por meio do uso de imperativos, é muito comum em LDs e em manuais de instrução, embora seja considerado ameaçador. De acordo com Swales et al. (Ibid.), com base em Brown e Levinson (1978), a realização da interação no Modo imperativo pode representar uma ameaça à face do ouvinte, principalmente em contextos específicos em que a distância social é máxima.

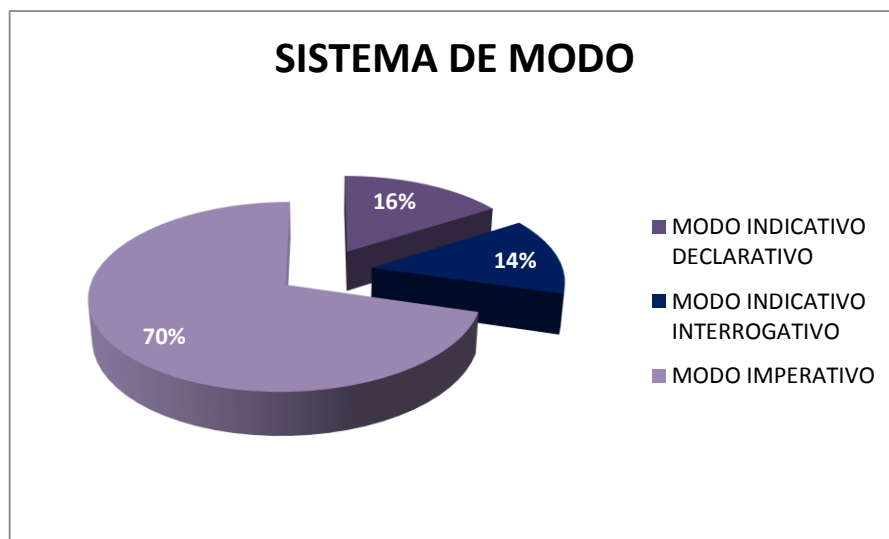


Gráfico 2 – Realização das orações no Sistema de Modo Oracional, em percentagem¹⁸.

Por outro lado, os pesquisadores, a partir de um estudo feito no contexto acadêmico, com artigos acadêmicos, obtiveram resultados que apontam que há um grande uso de imperativos nas seções em que são elaboradas as principais argumentações. Além disso, os dados dos pesquisadores revelam que o uso do

¹⁸ Em anexo (anexo III), segue a classificação dos tipos de orações, a partir do Modo Oracional.

imperativo atende a propósitos estratégicos do escritor, tais como o engajamento do leitor, a economia de texto e a manifestação do estilo pessoal (p. 97).

Considerando a variável campo do LD *Globetrekker*, cuja atividade é popularizar o discurso da Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA para o EM, poderíamos pressupor que o autor constrói sua relação com o aluno por meio da negociação de sentidos. O aluno é o público-alvo que não faz parte do contexto de produção do LD, não é especialista no campo da ciência e, portanto, se configura como um leitor não-especializado, necessitando que haja a popularização desse discurso. O autor é o especialista, o agente recontextualizador que se apropria do discurso da ciência, modifica-o, tendo que configurá-lo conforme as práticas sociais que caracterizam esse nível de recontextualização (GERHARDT, 2011, p. 100), tornando-o acessível ao público não-especializado, sem que o argumento científico perca sua essência original. Nesses termos, pressupõe-se que uma das motivações que leva o autor do LD *Globetrekker* a construir os enunciados das orações no Modo imperativo é promover o engajamento do leitor, o aluno, que é um público não-especializado, considerando também a economia de texto.

Conforme apontado por Swales et al. (1998), a realização da interação por meio do Modo imperativo pode ser ameaçadora no estabelecimento da relação social, sendo que o interlocutor pode se sentir constrangido ao ser solicitado que faça algo. Além disso, o Modo imperativo é monoglóssico, no sentido que, nem referencia e, nem abre possibilidades de ações alternativas (MARTIN; WHITE, 2005, p. 111). Johns (1997, p. 47), com base em Latour e Woolgar (1986, p. 77), traz para discussão a questão da construção gramatical dos LDs, que impõe uma orientação factual no que se apresenta ao aluno, especialmente no que se refere aos conteúdos científicos, em que afirmações são elaboradas como fatos. Esse pressuposto da construção gramatical pode recair sobre as orações imperativas presentes nos LDs. Como Haas (1994, p. 43), citado por Johns (1997, p. 47), postula, um resultado problemático do uso de LDs em sala de aula é o condicionamento dos alunos na crença de que todos os discursos escritos são autônomos e repositórios livres de contexto de informação factual. Sendo assim, Johns (Ibid.), baseada em Myers (1992), conclui que os LDs ilustram um ponto, em vez de servir ao propósito da argumentação. Nesse sentido, apontamos uma alternativa que abra mais espaço dialógico ao aluno em que ele seja instigado a refletir e argumentar. Acreditamos que a construção da relação entre o autor do LD e

o aluno possa ser lexicogramaticalmente realizada por meio de orações indicativas interrogativas. No quadro 14, encontra-se a realização da interação social entre o autor do LD e o aluno a partir de orações indicativas interrogativas em contraste às orações imperativas apresentadas em um enunciado.

Modo Imperativo apresentado pelo LD.	Read the words to this song and find out how this girl reacts. Check three options.
Modo Indicativo interrogativo sugerido.	How do you think this girl reacts? What do you think your classmate would say about her behavior? Do you and your classmate agree with the alternatives provided below? Would you include or exclude any of them? Why?

Quadro 14 – Realizações da interação social a partir de orações indicativas interrogativas em contraste com orações imperativas.

Além de minimizar um possível potencial ameaçador, em que há a obrigação de identificar as opções no texto, descritas como fato, ao aluno é dada a chance de se questionar e de questionar seus colegas, tomando conhecimento de perspectivas alternativas, ao refletir por conta e no contato com seus pares, que possivelmente se encontram no mesmo nível de desenvolvimento ou um pouco mais avançados. Esse pressuposto nos remete à ZDP, espaço em que são definidas aquelas funções que não amadureceram, mas que, no contato com o outro, podem vir a despertar e amadurecer (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Em consonância com o trabalho de Vygotsky (Ibid.), podemos pensar em dois alunos que aparentemente apresentam a mesma idade mental, mas que têm dinâmicas de desenvolvimento completamente diferentes. O estado mental de um aluno só pode ser determinado pela revelação de dois níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento real, aquilo que o aluno consegue resolver de maneira independente, e a ZDP, determinada pelo que se consegue resolver em colaboração com pares mais capazes. Sendo assim, promover a interação do aluno com seu colega é possibilitar que ele crie a ZDP, em que vários processos de desenvolvimento interno (atenção seletiva, pensamento reflexivo, argumentação, tomada de posições frente a valores) passem a operar. Segundo Vygotsky (Ibid., p. 103), uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente do aluno. Um exemplo de atuação da ZDP, na sala de aula de ILA, voltada ao ensino de leitura, com enfoque na perspectiva de leitura como letramento crítico, seria o professor, juntamente com os alunos, explorar um exemplar de um gênero discursivo, oferecendo

possibilidades de construção de sentido do texto em seu contexto cultural, histórico, social. Posteriormente, promover, em grupos, que outro exemplar do mesmo gênero possa ser explorado.

Na perspectiva da aprendizagem sociocultural, no que tange a interação social, trouxemos para discussão uma relação dialógica construída entre o autor do LD e o aluno. Essa relação, que envolve os papéis de autor do LD e aluno, confere à relação um grau máximo de distância social entre os participantes. Estas conclusões acerca dos participantes se referem à variável relações. Há ainda a variável modo, a qual discorreremos na próxima seção (3.2.3).

3.2.3 Variável modo

A variável modo se refere ao papel que a linguagem exerce (constitutivo ou auxiliar), ao canal, (falado ou escrito ou uma combinação dos dois) e o modo retórico (persuasivo, expositório, didático, entre outros) (HALLIDAY, 1985, p. 12). Nosso *corpus* de análise compreende atividades de leitura localizadas em três volumes (volume 1, 2 e 3) da coleção *Globetrekker* publicados na forma impressa. A editora *Macmillan* também disponibiliza uma amostra (a primeira unidade) de cada volume em meio online¹⁹. Esse acesso pode estar relacionado à promoção do próprio LD, uma vez que a fácil visualização das atividades proporciona maior visibilidade da proposta de trabalho do LD, podendo ampliar as possibilidades de adoção do LD pelos professores de escolas públicas. No entanto, é a versão impressa que é distribuída às escolas pelo governo brasileiro: *o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica*²⁰. Além dos volumes impressos, os CDs, que contêm textos na modalidade oral, fazem parte do material.

De acordo com o Guia de LDs do PNLD (2011, p. 49-50, ênfases nossas),

¹⁹As amostras dos volumes 1, 2 e 3, respectivamente, encontram-se disponíveis em: <http://www.macmillan.com.br/arquivo/catalogos/Globetrekker_expedition_livro1/document.pdf>, <http://www.macmillan.com.br/arquivo/catalogos/Globetrekker_expedition_livro2/document.pdf>e <<http://www.macmillan.com.br/catalogo/livro/774/globetrekker+expedition+student039s+book+with+audio+cd+3>>.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle>. Acesso em: 13 fev. 2014.

[os LDs] [...] apresentam uma organização clara e funcional, estruturada por meio de diferentes *seções, figuras, cores, títulos, numeração, ícones* e também pela *tipologia gráfica* [...] Também há uma boa quantidade de *textos não verbais*, mas as *imagens e ilustrações* poderiam ser mais bem aproveitadas se fossem usadas para propor atividades de produção de significado [...] Parte significativa do material está composta por *exposições orais* [textos na modalidade oral] que não pressupõem a participação ativa de outros interlocutores; ou seja, o aluno é pouco exposto a textos em que se possam trabalhar aspectos interacionais.

Sendo assim, o gênero LD *Globetrekker* apresenta o uso de linguagem verbal e visual. No entanto, a linguagem verbal gráfica se apresenta como constitutiva, tendo a linguagem visual um papel auxiliar. No *corpus* analisado, a linguagem visual amplia o significado da linguagem verbal. Mas, em poucas atividades das seções, explora-se o uso da linguagem visual. Sendo assim, a linguagem visual vem complementar a linguagem verbal fônica.

Com relação à função da linguagem, o LD *Globetrekker* é um gênero de PC, e, portanto, populariza o discurso da Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA para o EM. Nesse sentido a linguagem é orientada à didatização, tornar mais facilmente compreensivo o discurso da LA. Para tal, o autor do LD emprega algumas estratégias discursivas, como o metadiscorso – a previsão, por exemplo (TADROS, 1985; 1989) e o uso de imperativos (SWALES, 1998). A previsão é um recurso metadiscursivo usado pelos escritores para organizar o texto e facilitar a leitura do leitor (exemplo 25).

Exemplo 25

- (1) *Answer these questions* about the lyrics on the previous page.
- (2) a) Where was the girl at first and how was she feeling?
 b) What was wrong with the bikini?
 c) Did she want to come out of the locker?
 d) What did she do after she came out?
 e) Where is she now? Is she comfortable there? (COSTA, 2010c, p. 20).

No exemplo 25, o autor prevê explicitamente para seu interlocutor qual a organização pretendida para o texto e supõe-se que o leitor capta essa informação (MOTTA-ROTH, 1997, p. 100). Dessa forma, *these questions* indica ao aluno que há algumas perguntas na sequência e o aluno, diante dessa previsão, pode antecipar as informações que virão (Ibid.). O imperativo é um tipo de oração, em que informações ou bens-e-serviços são solicitados (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004, p. 107). O uso do imperativo, conforme Swales (1990, p. 97) aponta, contribui para a

organização do texto, em termos de possibilitar o engajamento do leitor (Exemplo 26).

Exemplo 26

Answer these questions about the lyrics on the previous page (COSTA, 2010c, p. 20).

Diante dos apontamentos, em resumo, podemos dizer que a variável modo do LD *Globetrekker* apresenta uma linguagem predominantemente verbal, gráfica, constitutiva e dialógica (o autor pergunta pressupondo a resposta de um leitor) e a função retórica da linguagem é a didatização.

Completamos a definição do contexto de situação, ao apresentar a variável modo. Nessa seção, também apresentamos os Sistemas de Transitividade e de Modo Oracional, que realizam as metafunções Ideacional e Interpessoal respectivamente. O Sistema de Transitividade nos ajuda a identificar o modo como os conceitos de aprendizagem sociocultural, de linguagem como gênero e de leitura como letramento crítico são recontextualizadas e o Sistema de Modo Oracional nos possibilita delinear o modo como o autor projeta sua relação com o seu interlocutor, o aluno. Conforme descrito na Revisão da Literatura (seção 1.3), buscamos, a partir dos três conceitos, verificar em que medida as atividades de leitura ensejam o letramento científico em Ciência da Linguagem em LA, voltado ao ensino de ILA, do aluno de EM. Sendo assim, na próxima seção (3.3), relatamos o que os resultados nos apontam, com relação ao ensejo do letramento científico das atividades.

3.3 *Globetrekker*: o ensejo de letramento científico em Ciências da Linguagem, voltado ao ensino de ILA.

Conforme colocamos anteriormente, o avanço da ciência, na sociedade atual, torna fundamental que sejamos letrados cientificamente. Isso significa ir além da leitura de informações científicas, significa interpretar seu papel social (SANTOS, 2007, p. 487). Consideramos que o letramento científico, a partir dos conceitos de aprendizagem sociocultural, de linguagem como gênero e de leitura como letramento crítico, nos promove possibilidades de conhecer os produtos da ciência, seus sistemas simbólicos, procedimentos, produtores e usuários. Oferece-nos aberturas à atitude, mudança de opinião, compreensão das práticas discursivas que

envolvem a ciência e a capacidade de fazer escolhas políticas decorrentes do impacto da ciência (MOTTA-ROTH, 2011, p. 31). Nossa proposta de pesquisa é a verificação do letramento científico em LA de ILA, voltado ao ensino de leitura, para o EM, considerando esses três conceitos. O gênero de PC LD *Globetrekker* compreende nosso universo de pesquisa. Para nos guiarmos na averiguação do ensino de letramento científico no gênero LD *Globetrekker*, tentamos responder a seguinte pergunta: “Em que medida as atividades de leitura possibilitam o entendimento da prática discursiva de modo que o aluno possa se posicionar frente a valores estabelecidos por essa prática?”.

Com relação ao conceito de aprendizagem sociocultural, que envolve vários princípios, propomos trabalhar com a perspectiva da interação, em que espaços coletivos para o diálogo face-a-face são necessários, uma vez que, por meio das relações que estabelecemos com os outros, no diálogo, refletimos e criamos nossos próprios argumentos. No que tange esse conceito, concluímos que as atividades de leitura analisadas propõem um trabalho que vem ao encontro dessa perspectiva. Por meio dos processos verbais *debater*, *conversar*, *entrevistar* e *responder* e dos participantes, que apontam o aluno como Dizente e os colegas e professor como os Receptores, chegamos a conclusão de que o LD mobiliza o conceito de aprendizagem sociocultural voltado à interação por meio do diálogo. No nosso entendimento, a recontextualização dessa perspectiva é um dos estágios em direção ao letramento científico em Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA delineado por nós.

No que se refere ao conceito de linguagem, identificamos, em menor ocorrência, a concepção de linguagem como gênero, que intitulamos de gênero como processo. Além da perspectiva de gênero como processo, identificamos outras duas abordagens à linguagem: uma que entende o gênero como produto (essa abordagem apresentou mais ocorrências do que a concepção de gênero como processo); e, a abordagem centrada no conteúdo proposicional, em que as atividades de leitura concebem a língua dissociada do sujeito, codificando os significados em palavras, prontos para serem decodificados pelo leitor. Na identificação e interpretação dos dados, delimitamo-nos a apresentar exemplos em que processos mentais, relacionais e verbais foram usados na recontextualização dos padrões identificados. Isso se deve ao fato de que foram esses os tipos de processos mais mobilizados. Sendo assim, retomamos aqui um exemplo do

emprego de um enunciado realizado por um processo relacional: *Are these statements true or false according to the poem?*. O processo relacional e os participantes, Portador e Atributo, foram mobilizados para recontextualizar a perspectiva de linguagem em que os sentidos estão prontos para serem decodificados. Com base nessas evidências, entendemos que as atividades de leitura timidamente recontextualizam a concepção de linguagem como gênero.

A perspectiva de leitura como letramento crítico, por sua vez, também recebe pouca ênfase. Encontramos poucas evidências de recontextualização dessa perspectiva. A maior parte dos processos mobilizados se constitui de mentais, relacionais e verbais. Concluimos que a abordagem de leitura privilegiada é a da decodificação, em que a leitura é concebida como o processo de “[...] extrair informações previsíveis dos textos estudados ou encerradas em conceitos binários, tais como: *certo e errado, falso e verdadeiro* [...]” (EDMUNDO, 2013, p. 179, ênfases do autor).

À luz dessas considerações, afirmamos que as atividades de leitura do LD analisado pouco ensejam o letramento científico dos alunos em Ciência da Linguagem no que se refere o ensino de ILA, para o EM. Embora o LD siga tendências contemporâneas educacionais (COSTA, 2010a, p. 1), em que as atividades promovam situações de negociação do conhecimento, de elaboração de argumentos em defesa de seus pontos-de-vista, de compreensão das práticas sociais em seus contextos, há maior ênfase na perspectiva de que o ensino de leitura em ILA deva focar o uso de estratégias de compreensão textual com vistas ao entendimento do conteúdo semântico do texto. Nesses termos, a coleção, que se compromete com o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente (COSTA, 2010a, p. 1), pouco explora o entendimento da prática discursiva, perspectiva que consideramos essencial no processo de nos tornarmos conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE FUTURAS PESQUISAS

A presente pesquisa objetivou analisar em que medida as atividades de leitura do LD *Globetrekker – Inglês para o EM* ensejam o letramento científico em Ciência da Linguagem, voltado ao ensino de ILA, dos alunos. Para a verificação do ensejo de letramento científico, pautamo-nos em três aspectos que consideramos essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem: as concepções de aprendizagem e de linguagem e a perspectiva de leitura. Com relação aos três aspectos delineados, a literatura da área da LA nos informa que, contemporaneamente, há uma grande mobilização de estudos que concebem a concepção de aprendizagem nos moldes socioculturais, de linguagem como gênero discursivo e a perspectiva de leitura como letramento crítico. Sendo assim, focamo-nos em identificar a recontextualização desses três conceitos delineados pela literatura da área, delimitando-os como essenciais ao letramento científico em Ciência da Linguagem em ILA. A partir da análise, que buscava identificar em que medida os conceitos eram realizados linguisticamente, conseguimos verificar o ensejo do letramento científico. Os resultados apontaram que, de forma geral, o letramento científico em Ciência da Linguagem voltado ao ensino de ILA carece de mobilização.

O GT/LabLeR tem estudado algumas práticas discursivas que envolvem a recontextualização do discurso da ciência, entre elas estão a notícia de PC (MOTTA-ROTH, 2009; LOVATO, 2010; NASCIMENTO, 2011; SCHERER, 2013), as diretrizes curriculares (PREISCHARDT, 2013; ZIEGLER, 2013) e os LDs (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012; ROSSI, 2012). Com base na concepção contemporânea de PC (HILGARTNER, 1990), as estratégias empregadas na recontextualização do discurso científico podem ser pensadas em termos de graus. Nesse sentido, Scherer (2013, p. 64-65), em seu trabalho de dissertação, discorre sobre o “contínuo” entre cientificidade e popularização proposto por Hilgartner (1990, p. 528). Nesse contínuo, que tem por base uma escala de gradação, o gênero de PC é definido a partir do contraste estabelecido com outros gêneros (SCHERER, 2013). O LD, por exemplo, em contraste com o artigo científico, que tem uma orientação científica, tende mais à popularização (Ibid.). Talvez isso explique as estratégias discursivas usadas pelo autor do LD para popularizar o discurso da Ciência da Linguagem em

ILA. A partir da GSF, que oferece ferramentas de análise, tais como o Sistema de Transitividade e de Modo Oracional, conseguimos analisar linguisticamente o modo como o autor do LD concebe os conceitos de aprendizagem, linguagem e leitura, considerando sua relação com o aluno. Em geral, evidenciamos que os processos mentais, relacionais e verbais são os mais mobilizados, privilegiando a perspectiva de leitura como codificadora, “[...] cujo objetivo educacional é promover a compreensão do mundo partindo do pressuposto de que haveria uma realidade fora do sujeito, a qual poderia ser alcançada por meio da língua” (EDMUNDO, 2013, p. 76). A leitura de base codificadora contrapõe-se à perspectiva de leitura como letramento crítico, uma vez que na concepção de letramento crítico o aluno é levado a entender a prática social em seu contexto de situação e de cultura e, a partir do entendimento dessa prática, pode se posicionar axiologicamente. Nesses termos, evidenciamos o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, complementando as possibilidades oferecidas pelo LD e promovendo situações ainda não propostas.

Evidenciamos também que a representação do autor do LD, com relação aos conceitos de aprendizagem, linguagem e leitura, foi construída com base nos papéis sociais desempenhados por ele e pelo aluno, o de especialista (autoridade) e de não-especialista (realizador das propostas). Nesse sentido, umas das estratégias discursivas empregadas pelo autor do LD foi o uso de imperativos.

Os resultados apontados nessa pesquisa vem contribuir para o projeto do GT/LabLeR, *Análise Crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010a). No entanto, seriam necessárias mais pesquisas dessa ordem para que pudéssemos fazer generalizações com relação ao ensino de letramento científico em Ciência da Linguagem, voltado ao ensino de ILA. A presente pesquisa se limitou a um subconjunto representativo de uma dada população (DORIA FILHO, 1999, p. 17), ou seja, a uma amostra representativa do universo do LD *Globetrekker*. Do ponto de vista analítico, descrever uma amostra da população pode ser insuficiente, uma vez que alguns resultados apontados podem não corresponder ao montante total da população.

Nossa pesquisa teve como foco a verificação do letramento científico, a partir dos conceitos de aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico, em seções de leitura. Outras pesquisas poderiam investigar em que medida o letramento científico, a partir desses três conceitos, é ensejado em

seções que contemplem as outras habilidades (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral). Pensamos também que nosso trabalho poderia ser ampliado, na medida em que outras pesquisas de cunho etnográfico pudessem verificar o letramento científico no campo da LA, voltado ao ensino de leitura em ILA, nos alunos. Uma pesquisa etnográfica, em que as opiniões, valores e interesses dos alunos fossem investigados, poderia contribuir para a relação dialética entre teoria e prática, oferecendo possibilidades de reflexão e/ou transformação das ações docentes, visando um ensino de ILA com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to Reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

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

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, vol. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BEACCO, J. et al. S. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. *Discourse Studies*, v. 4, n. 3, p. 227-300, 2002. Disponível em: <<http://dis-sagepub-com.ez47.periodicos.capes.gov.br/content/4/3/277.full.pdf+html>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

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

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

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. *Apresentação*. Brasília: SEB, 2011b.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369&opt=1>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

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

CALSAMIGLIA, H.; van DIJK, T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse & Society*, London, v. 15, n. 4, p. 369-389, 2004. Disponível em: <<http://das-sagepub-com.ez47.periodicos.capes.gov.br/content/15/4/369.full.pdf+html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CAMUS, J. T. W. Metaphors of cancer in scientific popularization articles in the British press. *Discourse studies*, v. 11, n. 4, p. 465-495, 2009.

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.I.], v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 21 mai. 2013.

COSTA, M. B. *Globetrekker*. Inglês para o ensino médio – vol. 1. São Paulo: Macmillan, 2010a.

COSTA, M. B. *Globetrekker*. Inglês para o ensino médio – vol. 2. São Paulo: Macmillan, 2010b.

COSTA, M. B. *Globetrekker*. Inglês para o ensino médio – vol. 3. São Paulo: Macmillan, 2010c.

DEVITT, A. J. *Writing Genres*. The Unites States of America: Southern Illinois University Press, 2004.

DORIA FILHO, U. *Introdução à bioestatística: para simples mortais*. São Paulo: Negócio Editora, 1999.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-48.

FAHNESTOCK, J. Preserving the figure: consistency in the presentation of scientific arguments. *Written Communication*, v. 21, n. 1, p. 6-31, 2004. Disponível em:<<http://wcx.sagepub.com/content/21/1/6>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

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

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

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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) – UFSM, Santa Maria, 2008.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GERHARDT, L. B. A representação dos atores sociais e o processo de reformulação em notícia de popularização científica. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *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: 15 mai. 2013.

_____. *A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica*. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2011.

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

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

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

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

HILGARTNER, S. The dominant view of popularization: conceptual problems, political uses. *Social Studies of Science*, v. 20, n. 3, p. 519-139, 1990.

HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, v. 30. n. 4, 437-455, 1998.

JOHNS, A. M. *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 173-204.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

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) – UFSM, Santa Maria, 2010.

_____. Análise crítica de gênero: organização retórica de notícias de popularização científica na revista Ciência Hoje Online. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n.1, p. 173-200, 2011.

MARCUZZO, P. O jogo de vozes em notícias de popularização da ciência. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES- Discursos de popularização da ciência*. 1. Ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, 2009, p. 90-100. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. *Ciência em debate? Uma análise das vozes em notícias de popularização científica*. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2011.

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

MARTIN, J. R.; VEEL, R. *Reading science: critical and functional perspectives on discourse of science*. London: Routledge, 1998.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. In: MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. *O livro didático de ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula/ [Editoras] Isabel Martins, Guaracira Gouvêa e Rita Vilanova*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012. p. 9-28.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, n. 38, 2000, p. 155-171.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-107.

MOREIRA, T. M.; MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência: uma visão panorâmica do Diário de Santa Maria. In: VIII Encontro do CELSUL-Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Pelotas/RS-Porto Alegre: EDUCAT - Editora da Universidade Católica de Pelotas; UFRGS/CELSUL, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/popularizacao_da_ciencia.pdf>. Acesso em: 01 Jan. 2014.

MOREIRA, T. M. *Análise crítica de gêneros de popularização da ciência da área de informática no jornal zero hora (2009)*. 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Enumeração e antecipação. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997. p. 97-121.

_____. (org.). *Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática*. Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, CAL, 1998.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 17-29.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWORSKI, A. M.; GAYDECSKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005, 179-202.

_____. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. *33rd International Systemic Functional Congress*, 2006, p. 828-860. Disponível em: http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. *Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 301962/2007-3).

_____. 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, 2008a, p. 243-272.

_____. 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, 2008b.

_____. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES- Discursos de popularização da ciência*. 1. Ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, p. 130-195, 2009.

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

_____. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. *Gragoatá*, Niterói, n. 28, p. 153-174, 1º sem. 2010b.

_____. Letramento científico: sentidos e valores. *Revista Notas de Pesquisa*, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

_____. *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento*. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2014-2017), 2013.

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

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. dos S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 233-271, 2009.

_____. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização da ciência. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 251-268, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização da ciência. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; ROSSI, A. F. E. Contribuições da análise crítica de gênero notícia de popularização científica para o ensino de língua inglesa. In: WITTKE, C. I. (org.). *Gêneros textuais: Perspectivas teóricas e práticas*. *Caderno de Letras/Centro de Letras e Comunicação*, n. 18, p. 78-101, 2012.

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

MURCOTT, T. H. L.; WILLIAMS, A. The challenges for science journalism in the UK. *Progress in Physical Geography*, v. 37, n. 2, p. 152-160, 2012.

NASCIMENTO, F. S. *‘GM Crops may be harmful to the environment’*: graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2011.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2002. Disponível em: <http://somedicyt.org.mx/assets/hemerobiblioteca/articulos/Norris_Science_literacy.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

OLIVEIRA, J. M.; PAGANO, A. S. The research article and the science popularization article: a probabilistic functional grammar perspective on direct discourse representation. *Discourse Studies*, v. 8, n. 5, p. 627-646, 2006.

PAUL, D. Spreading chaos: the role of popularizations in the diffusion of scientific ideas. *Written Communication*, v. 21, n. 1, p. 32-68, 2004.

PAZ, J. C. S.; MALDONADO, S. D. Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. *Especulo*, n. 43, 2009. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermi.html>. Acesso em: 14 fev. 2014.

PINTON, F. M. O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola – uma análise de discurso crítica. *Veredas*, v. 1, n. 15, p. 338-350, 2011.

_____. *Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista “Nova Escola” (2006-2010)*. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2012.

PINHEIRO, N. F. Para além da escola: o Blog como ferramentas de ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. 1 ed. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2013.p. 207-232.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 423-432, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/08.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

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

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

ROGERS, R. Setting an agenda for critical discourse analysis in education. In.: ROGERS, R. *An introduction to critical discourse analysis in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 237-254.

ROSSI, A. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2012.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects: the quarterly review of comparative education*: (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXXI, no. 4, December 2001, p. 687-703. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

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

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/07.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

_____. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SCHERER, A. S. *Intertextuality in science popularization news*. 2010. 42 f. TCC (Graduação em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2010.

_____. *Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2013.

SCHERER, A. S.; YAMIN, S. U.; MOTTA-ROTH, D. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES- Discursos de popularização da ciência*. 1. Ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, p. 208-216, 2009.

SILVA, A. E. *What social actors say and how they do it in the science popularization news genre*. 2010. 43 f. TCC (Graduação em Letras) – UFSM, Santa Maria, 2010.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications, 2001.

SINGHAL, M. *Teaching reading to adult second language learners: theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues*. Massachusetts: The Reading Matrix Inc., 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2010.

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

SOUZA, M.; MENDES, W. V. Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos. *D.E.L.T.A.*: São Paulo/SP, n. 28, ed. especial, p. 537-560, 2012.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 17 jan. 2014.

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

SWALES, J. et. al. Consider this: the role of imperatives in scholarly writing. *Applied Linguistics*, v. 19, p. 97-121, 1997.

TADROS, A. *Prediction in text*. ELR Monographs. Birmingham: University of Birmingham, 1985.

_____. Predictive categories in university textbooks. *English For Specific Purposes*, v. 8, p. 17-31, 1989. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com.ez47.periodicos.capes.gov.br/0889490689900045/1-s2.0-0889490689900045-main.pdf?_tid=3fadf218-f948-11e2-a539-00000aab0f6c&acdnat=1375210127_25516d7cfb6ffb86e8c117d069970764>. Acesso em: 4 jul. 2013.

TANAMACHI, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2010. p.65-84.

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) – UFSM, Santa Maria, 2003.

UNESCO. *Ensino de ciências: o futuro em risco*. BR/2005/PI/H/13. UNESCO: edições UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>>. Acesso em: 04 mai 2013.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford Press, 1192.

_____. *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

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

ANEXO I – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE PROCESSOS DOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DE LETIURA.

No quadro abaixo, os tipos de processos foram identificados pelas respectivas cores que a GSF utiliza para cada verbo. Sendo assim, os materiais são os verbos de cor vermelha, os mentais o de cor azul, os relacionais são amarelos, os verbais são verdes, os comportamentais são de cor roxa e os existenciais de cor laranja. Com relação aos participantes, optamos por sublinhá-los como forma de identificação. As circunstâncias foram digitadas com fonte Agency FB e receberam uma ênfase com o uso do recurso tipográfico *itálico*.

GLOBETREKKER 2 – UNID. 8 – READING 1

DISCUSS THESE QUESTIONS WITH YOUR CLASSMATE.

READ THE POEM *BELOW* AND THEN **CHOOSE** THE OPTION THAT BEST SUMMARIZES THIS PIECE OF WRITING.

ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE ACCORDING TO THE POEM?

LOOK AT THE POEM AGAIN AND **CIRCLE** THE OPTIONS *BELOW* THAT COMPLETE SOME OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF THIS GENRE.

READ THESE TWO INTERPRETATIONS OF THE POEM *THE ROAD NOT TAKEN*.

WORK ALONE AND **CHOOSE** THE ONE YOU MOST AGREE WITH. **UNDERLINE** THE PARTS OF THE POEM THAT JUSTIFY YOUR CHOICE. **TALK TO A CLASSMATE** AND **DISCUSS** YOUR CHOICES.

GLOBETREKKER 3 – UNID. 1 – READING 2

HAVE YOU (OR A PERSON YOU KNOW) EVER **WORN** CLOTHES THAT MADE YOU/HIM/HER FEEL VERY EMBARRASSED? WHERE **WAS** IT? WHAT CLOTHES **WERE** THEY?

*IN THE LYRICS **BELOW** **THERE IS** A GIRL THAT IS EMBARRASSED BECAUSE OF HER CLOTHES. **READ** THE WORDS TO THIS SONG AND **FIND OUT** HOW THIS GIRL REACTS. **CHECK** THREE OPTIONS.*

ANSWER THESE QUESTIONS *ABOUT THE LYRICS ON THE PREVIOUS PAGE*.

ONE OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF THE GENRE LYRICS **IS** THE PRESENCE OF WORDS THAT RHYME. ALL THE WORDS *BELOW* **APPEAR** IN THE LYRICS IN THE PREVIOUS PAGE. **READ** THE LYRICS AGAIN AND **FIND** WORDS THAT RHYME WITH THEM.

LISTEN TO THE RECORDING OF THE SONG AND **CHECK** IF YOUR ANSWERS IN THE PREVIOUS ACTIVITY WERE CORRECT.

THE SONG ITSY BITSY TEENIE WEENIE YELLOW POLKA-DOT BIKINI WAS **RELEASED** IN 1960 AND **WAS** A BIG HIT WORLDWIDE. CONSIDERING ITS THEME, DO YOU **THINK** IT WOULD BE AS SUCCESSFUL TODAY? **EXPLAIN** YOUR ANSWER.

INTERVIEW SOMEONE BETWEEN HIS OR HER LATE 60s AND 80s. **ASK** HIM OR HER HOW HE OR SHE FEELS ABOUT BIKINIS AND HOW HE OR SHE FELT ABOUT THEM IN THE 1960. **COMPARE** YOUR FINDING WITH YOUR CLASSMATES NEXT CLASS.

GLOBETREKKER 3 – UNID. 8 – READING 2

TALK TO YOUR COLLEAGES AND TEACHER. **ANSWER** THESE QUESTIONS.

BELOW IS THE FIRST PART OF THE INSTRUCTIONS TO A BOARD GAME CALLED CRANIUM. FIRST **LOOK** AT THESE THREE QUESTIONS AND THEN QUICKLY **FIND** THE ANSWERS IN THE TEXT.

READ THE TEXT AGAIN AND **MATCH** THE QUESTIONS TO THE ANSWERS THEY REFER TO.

GAME INSTRUCTIONS TYPICALLY CONTAIN OBJECTIVE INFORMATION WITH IMPERATIVES MIXED WITH HYPERBOLIC (EXAGGERATED) LANGUAGE, INCLUDING ADJECTIVES, ADVERBS, AND VERBS. WHY IS THIS KIND OF LANGUAGE **USED** IN THIS GENRE?

READ THE TEXT HOW TO PLAY CRANIUM AGAIN AND **IDENTIFY** THE CHARACTERISTICS ABOVE BY UNDERLYING THE VERBS IN THE IMPERATIVE AND CIRCLING THE CASES OF HYPERBOLIC LANGUAGE.

**ANEXO II – TIPOS DE PROCESSOS E SUA FREQUÊNCIA NOS ENUNCIADOS
DAS ATIVIDADES DE LEITURA ANALISADAS.**

Tipos de processos	Processos	Frequência	Total dos tipos de processo
Materiais	Circle	01	08
	Work	01	
	Underline	01	
	Wear	01	
	check	01	
	Release	01	
	Match	01	
	Use	01	
Mentais	Read	06	16
	Identify	01	
	Choose	02	
	Look	02	
	Find out	01	
	Find	02	
	Check	01	
	think	01	
Relacionais	Be	06	08
	Appear	01	
	Contain	01	
Verbais	Discuss	02	10
	Talk	02	
	Answer	02	
	Explain	01	
	Interview	01	
	Compare	01	
	Ask	01	
Comportamentais	Listen	01	01
Existenciais	There to be	01	01
Total de processos			44

ANEXO III – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE ORAÇÕES A PARTIR DO MODO ORACIONAL.

No quadro abaixo, os tipos de orações, a partir do Modo Oracional, foram identificados. Cada tipo de oração foi identificado por uma cor: as orações imperativas são sinalizadas pela cor roxa; as orações indicativas declarativas são sinalizadas pela cor azul fraco; e, as orações indicativas interrogativas são sinalizadas pela cor azul forte.

GLOBETREKKER 2 – UNID. 8 – READING 1
<ul style="list-style-type: none"> • DISCUSSTHESE QUESTIONS WITH YOUR CLASSMATE. • READ THE POEM BELOW AND • THEN CHOOSE THE OPTION THAT BEST SUMMARIZES THIS PIECE OF WRITING. • ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE ACCORDING TO THE POEM? • LOOK AT THE POEM AGAIN • AND CIRCLE THE OPTIONS BELOW THAT COMPLETE SOME OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF THIS GENRE. • READ THESE TWO INTERPRETATIONS OF THE POEM THE ROAD NOT TAKEN. • WORK ALONE • AND CHOOSE THE ONE YOU MOST AGREE WITH. • UNDERLINE THE PARTS OF THE POEM THAT JUSTIFY YOUR CHOICE. • TALK TO A CLASSMATE • AND DISCUSS YOUR CHOICES.
GLOBETREKKER 3 – UNID. 1 – READING 2
<ul style="list-style-type: none"> • HAVE YOU (OR A PERSON YOU KNOW) EVER WORN CLOTHES THAT MADE YOU/HIM/HER FEEL VERY EMBARRASSED? • WHERE WAS IT? • WHAT CLOTHES WERE THEY? • IN THE LYRICS BELOW THERE IS A GIRL THAT IS EMBARRASSED BECAUSE OF HER CLOTHES. • READ THE WORDS TO THIS SONG • AND FIND OUT HOW THIS GIRL REACTS. • CHECK THREE OPTIONS. • ANSWER THESE QUESTIONS ABOUT THE LYRICS ON THE PREVIOUS PAGE. • ONE OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF THE GENRE LYRICS IS THE PRESENCE OF WORDS THAT RHYME.

- ALL THE WORDS BELOW APPEAR IN THE LYRICS IN THE PREVIOUS PAGE.
- READ THE LYRICS AGAIN
- AND FIND WORDS THAT RHYME WITH THEM.

- LISTEN TO THE RECORDING OF THE SONG
- AND CHECK IF YOUR ANSWERS IN THE PREVIOUS ACTIVITY WERE CORRECT.

- THE SONG ITSY BITSY TEENIE WEENIE YELLOW POLKA-DOT BIKINI WAS RELEASED IN 1960
- AND WAS A BIG HIT WORLDWIDE.
- CONSIDERING ITS THEME, DO YOU THINK IT WOULD BE AS SUCCESSFUL TODAY?
- EXPLAIN YOUR ANSWER.

- INTERVIEW SOMEONE BETWEEN HIS OR HER LATE 60s AND 80s.
- ASK HIM OR HER HOW HE OR SHE FEELS ABOUT BIKINIS AND HOW HE OR SHE FELT ABOUT THEM IN THE 1960.
- COMPARE YOUR FINDING WITH YOUR CLASSMATES NEXT CLASS.

GLOBETREKKER 3 – UNID. 8 – READING 2

- TALK TO YOUR COLLEAGES AND TEACHER.
- ANSWER THESE QUESTIONS.

- BELOW IS THE FIRST PART OF THE INSTRUCTIONS TO A BOARD GAME CALLED CRANIUM.
- FIRST LOOK AT THESE THREE QUESTIONS
- AND THEN QUICKLY FIND THE ANSWERS IN THE TEXT.

- READ THE TEXT AGAIN
- AND MATCH THE QUESTIONS TO THE ANSWERS THEY REFER TO.

- GAME INSTRUCTIONS TYPICALLY CONTAIN OBJECTIVE INFORMATION WITH IMPERATIVES MIXED WITH HYPERBOLIC (EXAGGERATED) LANGUAGE, INCLUDING ADJECTIVES, ADVERBS, AND VERBS.
- WHY IS THIS KIND OF LANGUAGE USED IN THIS GENRE?

- READ THE TEXT HOW TO PLAY CRANIUM AGAIN
- AND IDENTIFY THE CHARACTERISTICS ABOVE BY UNDERLYING THE VERBS IN THE IMPERATIVE AND CIRCLING THE CASES OF HYPERBOLIC LANGUAGE.