

## O PROCESSO DE LEITURA MEDIADO POR GÊNEROS: UM OLHAR SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS

### THE READING PROCESS THROUGH GENRES: A LOOK AT THE DIDACTIC TRANSPOSITION IN TEXTBOOKS

Alvaro Monteiro Carvalho Arcanjo<sup>1</sup>

**Resumo:** *O ensino de Inglês como Língua Adicional (I/LA) no Brasil é visto, ainda, como um processo ineficiente em diversos contextos da educação regular. Segundo os PCN de Língua adicional (1998), tal fato se dá devido a diversos fatores que atrapalham o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Dentre esses fatores, destacamos a escolha do material didático como de grande importância, já que o mesmo é um gênero discursivo significativo para professores e alunos. Tendo em vista o foco na leitura, proposto pelos PCN, e no letramento crítico, proposto pelas OCEM (2006), é crescente o número de manuais que, segundo seus autores, trabalham a leitura em acordo com as orientações formuladas por tais documentos. Além disso, também procurando adequar-se aos atuais paradigmas de ensino de leitura, essas obras parecem ter convocado o conceito de gêneros de discurso/texto (ROJO, 2008) para potencializar o ensino de I/LE e tentar superar o problema da educação linguística brasileira. Pensando nesse cenário, esse trabalho visa discutir o processo de transposição didática de gêneros em duas atividades de leitura do manual Prime (2009), observando de que forma essa transposição foi realizada e se tais atividades realmente promovem o engajamento social dos alunos em práticas reflexivas e críticas.*

**Palavras-chave:** *Transposição didática; leitura; gêneros discursivos.*

**Abstract:** *The teaching of English as an additional Language (EFL) is still seen as an inefficient process in different contexts of regular education in Brazil. According to the PCN (1998), this fact is due to several factors that undermine the development of teaching and learning of a foreign language. Among these factors, we highlight the great importance of the choice of the textbook, since it is a significant speech genre for both teachers and students. Given the focus on reading proposed by the PCN and the development of the critical language awareness, by the OCEM (2006), a growing number of class books, according to their authors, propose the reading activities in accordance with such documents. Furthermore, in an attempt to fulfill the current paradigms of the teaching of reading, these books seem to have invoked the concept of speech/textual genres (ROJO, 2008) to improve the teaching of EFL and try to overcome the problem of linguistic education in Brazil. Thinking about this scenario, this paper aims to discuss the process of didactic transposition of genres in two activities of reading in the book Prime (2009), noting how this transposition was made and whether such activities really encourage students' social engagement into reflexive and critical practices.*

**Keywords:** *Didactic transposition; reading; speech genres.*

### Introdução

Após a criação de documentos pré-figurativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1998) e as Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM – Língua Adicional – (2006), houve uma grande mudança no paradigma de ensino tanto de

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Línguas Estrangeiras do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), *Campus* Valença, RJ. Mestre e Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Barra Mansa/RJ, Brasil, e-mail: [alvaro.monteirocarvalho@yahoo.com.br](mailto:alvaro.monteirocarvalho@yahoo.com.br)

língua materna – LM – quanto de línguas adicionais<sup>2</sup> – LA – e, nesse sentido, o conceito de gênero discursivo parece ter sido convocado pela educação brasileira na tentativa de potencializar a educação linguística e lidar com as privações sofridas em contextos educacionais diversos (ROJO, 2008).

Como aponta Fiorin (2008), o discurso pedagógico apropriou-se do conceito de gênero discursivo e, cada vez mais, livros didáticos surgem com propostas de leitura baseadas em teorias de gênero. Porém, muitos autores de manuais didáticos enxergam o gênero “como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo” (FIORIN, 2008, p. 60). O autor vai além ao argumentar que perante a aparência de uma “revolução” no ensino, estamos, na verdade, sob a mesma ótica em que se ensinava a gramática: a ótica normativa.

Fiorin, ao realizar tais apontamentos, faz alusão ao ensino de Português como língua materna no Brasil, pois a proposta de trabalho com os gêneros está explícita nos PCN de Língua Portuguesa. Embora não esteja na “superfície” do texto do documento destinado à LA, tal proposta se encontra no cerne dos PCN e das OCEM de LE (SZUNDY, 2010), pois esses dois documentos focalizam o uso social da linguagem, “a língua em uso por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso” (ROJO, 2008, p. 77). E, por isso, muitos autores de livros didáticos de Língua Adicional também se apropriaram do conceito de gênero para o desenvolvimento de seus materiais.

Porém, o mesmo movimento descrito por Fiorin sobre o uso do conceito de gênero parece assombrar esses autores. E, por isso, o processo de transposição e modelização didática de determinado gênero, quando realizado de forma inadequada, pode acarretar o ensino de uma norma, minando a proposição de Bakhtin (2006), a qual assevera que a língua em sua totalidade viva só o é quando pronunciada por meio de enunciados que, por sua vez, materializam-se por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Tendo em vista esse cenário, o presente artigo visa discutir o processo de transposição didática de gêneros em duas atividades de leitura propostas pelo manual *Prime*, destinado ao Ensino Médio Brasileiro, sob o olhar bakhtiniano (2003) acerca da linguagem e dos gêneros

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizo a denominação *língua adicional*, ao invés de língua estrangeira, com base na discussão proposta nos Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf) . Acesso em 11 de junho de 2013). Seguindo Schlatter e Garcez (2009), creio que a distinção tradicional nativo/estrangeiro não dá conta das intensas trocas transnacionais que caracterizam a comunicação contemporânea. Além disso, o termo “adicional” entende o aprendizado de uma língua como um acréscimo ao repertório que o/a aluno/a já possui, valorizando-o.

discursivos, observando de que forma essa transposição foi realizada e se tais atividades realmente propiciam o engajamento social dos alunos.

Para que consiga atingir meus objetivos, no item seguinte, descreverei o referencial teórico em que se embasa este estudo, perpassando os seguintes pontos: 1) as visões de linguagem como representação e como comunicação e as noções de texto e leitura decorrentes dessas duas vertentes; 2) a perspectiva sociointeracional da linguagem e suas implicações para as noções de texto e leitura. Ainda nessa seção, discutirei a noção de gêneros discursivos na perspectiva Bakhtiniana (2003), que é uma questão central neste trabalho; 3) considerações sobre a transposição didática de gêneros em livros didáticos. Na seção 3, apresentarei a seção de metodologia, apontando o tipo de pesquisa em que esta investigação se situa e descrevendo o *corpus*. E, enfim, na quarta seção, trarei as duas análises propostas por este artigo.

## **1 Fundamentação teórica**

### **1.1 Duas grandes correntes do século XX: linguagem como representação e linguagem como comunicação**

Um dos grandes desafios para o ensino de línguas, materna e adicionais, na educação brasileira é decorrente do fato de muitos dos livros didáticos publicados se encontrarem numa espécie de lacuna teórica, não baseando suas atividades em uma visão de linguagem, texto e leitura condizentes com a proposta didática explicitada no próprio material. Nesta subseção, então, apresento uma breve discussão sobre duas visões de linguagem – a de representação e a de comunicação – bem como as visões de texto e leitura derivadas dessas perspectivas que foram bastante influentes no século XX e, ainda hoje, estão presentes em muitas atividades propostas por autores de materiais didáticos.

A primeira visão, a de linguagem como *representação do pensamento*, pondera que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Construimos a expressão no interior do pensamento, a exteriorização seria, então, uma espécie de tradução das idéias contidas na mente. Essa visão de linguagem nos coloca diante de um sujeito a-social e individualizado, pois enunciar é considerado um ato monológico, que não é afetado pela presença do outro nem pelas circunstâncias sociais (TRAVAGLIA, 1996).

Essa primeira percepção instaura, como mostra Koch (2008), a leitura com o *foco no autor*. Segundo a autora, por este viés, o texto é visto como um produto da representação

mental do pensamento do autor. Isso significa dizer que o leitor não participa no processo de construção de sentidos do texto, pois este já está pronto, restando ao receptor apenas a função de captar a representação mental e as intenções do autor. Desse modo, o receptor exerce um papel totalmente passivo durante o processo de leitura.

Já a segunda concepção, como *instrumento de comunicação*, considera, segundo Travaglia (1996), a linguagem como um conjunto de enunciados que, proferidos por um emissor, carregam uma mensagem a um receptor, tendo este o objetivo de analisar os enunciados para a decodificação do significado. Sob esse paradigma, o texto é apenas um *produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor/ouvinte*. Para que isso ocorra, é preciso que os participantes do processo de leitura conheçam o código. Nessa abordagem, o *decodificador* também exerce um papel passivo. E, de acordo com Koch (2008), essa segunda corrente percebe o processo de leitura como um ato passivo de codificação e decodificação de mensagens.

Percebendo a ineficácia do ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo as adicionais, sob essas duas perspectivas, dado que as mesmas não contribuem para a formação de um leitor ativo e crítico, os PCN de LE (1998) e as OCEM de LE (2006) propõem que olhemos a linguagem não como instrumentos de representação ou de comunicação, mas sim como o espaço de “interação humana, de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 110). Essa terceira ótica – sociointeracional –, defendida pelos dois documentos, permite o entendimento da importância da integração do indivíduo no mundo e incita a reflexão sobre o ensino que propõe o letramento crítico<sup>3</sup> como um grande alicerce para a inclusão social (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007). Por essa razão, abordo a visão sociointeracional da linguagem, do texto e dos gêneros do discurso na próxima subseção.

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo *letramento [crítico]* para me referir “aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.106). Sob esse viés, o trabalho com a leitura “[p]rocura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98).

## 1.2 A ótica bakhtiniana: uma perspectiva sociointeracional da linguagem, do texto e dos gêneros do discurso

A visão de linguagem sob a perspectiva sociointeracional é fundamentada nos escritos do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin por meio do conceito de *dialogismo*. Segundo o autor, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essa propriedade vai além do diálogo face a face e existe em todas as esferas da comunicação humana. Para o filósofo, todo discurso é, indiscutivelmente, ocupado e atravessado pelo discurso alheio, ou seja, o discurso de um está sempre atravessado pelo discurso de outrem (BAKHTIN, 2006). A linguagem passa, então, a ser vista como o ponto de tensão e interação entre as vozes sociais.

Para Bakhtin, enunciação e prática social são conceitos intrínsecos, interligados, sendo que, desta maneira, o ato de enunciação é, na verdade, uma forma de agir no mundo. Isso significa dizer que a língua vista sob a ótica discursiva não pode ser “dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). E, ao criticar visões estáticas, abstratas e a-sociais da linguagem, Bakhtin pondera que

o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade (2006, p. 125-126).

Sob o olhar bakhtiniano, o texto deixa, então, de ser visto somente como um construto linguístico e passa a ser abordado como uma unidade de sentidos construídos por meio de linguagens verbais e/ou não-verbais. A noção de texto deve estar intimamente ligada à noção de enunciação, esta entendida como um produto das relações sociais. Em outras palavras,

O texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i. e., tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal (RODRIGUES, 2005, p. 158).

Diante disso, compreendo que os textos surgem em contextos sócio-históricos específicos e são construídos com certos propósitos sócio-comunicativos, estando seus significados além deles, nos discursos que os originam e compõem. Tais discursos são apresentados dialogicamente e o texto se concretiza como um produto da interação entre diferentes vozes sociais.

Ainda segundo Bakhtin, os textos não são homogêneos, mas sim constituídos por “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (2003, p. 279), ou seja, por diferentes *gêneros discursivos*. Os gêneros são, para o filósofo, “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (p. 334) e podem ser classificados como pertencendo a dois tipos: os gêneros *primários* e os gêneros *secundários*.

Os primários são os de alcance imediato, isto é, ligados às situações sociais cotidianas como a conversa face a face, cartas, diálogos etc. Já os gêneros secundários são considerados mais complexos e referem-se a outras esferas de interação social, tais como o discurso científico, filosófico, literário etc. Os primeiros tipos são, normalmente, adquiridos na vida cotidiana; enquanto os gêneros secundários, geralmente, dependem de um processo de letramento para serem realizados e compreendidos. Ambos são padrões comunicativos usados socialmente, ou seja, as pessoas utilizam diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, exercem uma função social entre os membros de nossa comunidade.

Se os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, há, então, segundo Rodrigues (2005), uma relação dialética entre os gêneros e os enunciados, uma vez que os gêneros são investigados a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao torná-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, 2005, p. 163).

Apesar do fato de os gêneros do discurso se organizarem em torno de uma forma, conteúdo composicional e estilo, o que irá constituir-los é sua relação e ligação com uma determinada situação interacional dentro de uma esfera social – seu propósito sócio-comunicativo – e não as suas propriedades formais, uma vez que os gêneros são correlacionados às esferas de atividade humana (RODRIGUES, 2005). Por essa razão, há a recusa, sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, de que os gêneros sejam somente uma forma e, por isso, não podem ser distinguidos um dos outros apenas pensando em suas características formais, muito embora haja, nas mais diversas esferas sociais, gêneros mais ritualizados e estáveis que outros, podendo ser reconhecidos facilmente por sua dimensão linguístico-textual (RODRIGUES, 2005).

Mesmo que circulem gêneros discursivos menos plásticos que outros em meio às diversas esferas sociais, não seria coerente, como mostra Rodrigues (2005), pensar os gêneros apenas levando em consideração seus aspectos formais. Fazendo isso, são desprezados os propósitos sociais e comunicativos desses enunciados e estruturados em sistemas abstratos, não dando conta, portanto, da dimensão sócio-histórica dos gêneros. Pensar em estruturas genéricas desestabilizaria um leitor ao deparar-se com uma situação de intergênero<sup>4</sup>, por exemplo. Koch e Elias (2007, p. 116) ilustram bem essa questão ao mostrar um texto que se organiza sob os aspectos formais de um telegrama, porém, a função sócio-comunicativa que ele desempenha no contexto em que se insere é a do gênero anúncio.

Faz sentido dizer, então, que a tentativa de reconhecer o gênero do texto mencionado somente por suas características linguístico-textuais traria prejuízo a uma leitura crítica sobre o anúncio. E a possibilidade de engajamento social por meio da linguagem proposta por documentos pré-figurativos, como os PCN (1998) e as OCEM (2006), por sua vez, não se realizaria. Daí a importância de refletir sobre práticas de linguagem socialmente situadas.

### 1.3 Sobre a necessidade de transposição didática

Refletindo sobre as propostas curriculares sugeridas pelos PCN – Ensino Fundamental (1998) e pelas OCEM (2006), é perceptível que o ensino de línguas adicionais nas escolas brasileiras objetiva a realização de atividades que promovam o letramento, como podemos perceber nos seguintes excertos:

Procura [-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (OCEM, BRASIL 2006, p. 98).

[...] o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. [...] Um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de

---

<sup>4</sup> Koch e Elias (2007) defendem a ideia de que a relação intergenérica ocorre quando um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, mas preserva sua função sócio-historicamente constituída.

quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, quando, de que forma, onde? (PCN, BRASIL, 1988, p. 43).

No que se refere às práticas de letramento, Schlatter (2009) argumenta que as aulas de LA deveriam propiciar condições para que fosse possível o engajamento do aluno em atividades que demandem o uso da linguagem a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos. Ainda segundo a autora,

As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (2009, p. 12).

Como mencionado na introdução, embora a proposta de ensino por meio do conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) não esteja explicitamente recomendada pelos PCN de LA, tal orientação é levada em consideração à medida que “contempla uma proposta de ensino que toma a linguagem como prática social” (SZUNDY, 2010). Então, é perfeitamente plausível tomar os gêneros do discurso, sob uma perspectiva sócio-histórica, como objeto (ROJO, 2008) no processo de ensino e aprendizagem, tanto de competências orais quanto escritas, de línguas adicionais. Essa prática pedagógica pode promover o ensino que vise não somente ao letramento, mas também aos conceitos de cidadania e inclusão sobre que falam as OCEM (2006). Por fazerem parte de uma dinâmica dialógica, os gêneros constituem diversas situações interacionais que podem proporcionar aos alunos diferentes propósitos sócio-comunicativos, nos mais variados contextos sociais.

Os gêneros discursivos, então, além de tipificar enunciados relativamente estáveis, passam a exercer o papel de instrumento (SCHNEUWLY, 2007), de objeto (ROJO, 2008) no processo de ensino e aprendizagem uma vez que são, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 28), “instrumentos semióticos complexos que permitem agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicações”.

Logo, uma proposta de ensino que vise ao letramento pode ser promovida por meio de atividades com base nessas concepções de gênero do discurso (SCHLATTER, 2009) defendidas aqui. E a transposição desses gêneros, que tipificam enunciados (BAKHTIN,

2003) e ações sociais (BAZERMAN, 2006), pode tornar possível o desenvolvimento de capacidades, em nível linguístico-discursivo, para a compreensão e interpretação de diferentes textos que circulam nas mais diversas esferas sociais, bem como a reflexão sobre a construção de significados veiculados por diferentes discursos em um dado texto (SZUNDY, 2010).

Dessa maneira, a leitura e a reflexão crítica acerca dos mais variados textos com os quais as pessoas se deparam em suas práticas cotidianas, pode permitir que o aluno entenda que o texto é tanto um construto social munido de uma finalidade discursiva quanto uma arena ideológica em que discursos e contra-discursos se entrecruzam para que tal propósito seja consumado. E uma proposta que objetive o letramento pode permitir a reconstrução de discursos que estão presentes em um determinado texto (WALLACE, 1998).

Embora possa haver críticas aos trabalhos pedagógicos de transposição didática, alegando a inautenticidade de contexto, uma vez que os gêneros são didatizados e se tornam gêneros escolares, Schneuwly (2007) defende a ideia de que não ocorre a fuga do contexto de uso, porque a transposição deve ser feita levando-se em conta que os gêneros são práticas socialmente situadas e, além disso, a escola também é uma instituição social. Por isso, é atravessada por diversos gêneros, já que eles não se limitam a apenas uma esfera da comunicação humana.

## **2 Metodologia**

### **2.1 Tipo de pesquisa e método**

Para a realização da análise aqui proposta, baseio-me numa visão interpretativista da pesquisa qualitativa. Essa perspectiva, segundo Moita Lopes (1994), acredita que os significados que caracterizam e constituem a realidade social são construídos pelos sujeitos sociais, que interpretam e (re-)interpretam o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, e sim várias. Opto por realizar essa interpretação por meio de uma análise documental, na qual se consideram como *corpus* vários tipos de documentos: cartas, diários, textos oficiais, livros didáticos, entre outros (LÜDKE e ANDRÉ, 2005). A análise de conteúdo (AC) proposta por Bauer (2008), serviu como enfoque analítico. Utilizo a AC como uma técnica para produzir inferências de um texto focal levando-se em consideração o seu contexto social de maneira objetivada.

## 2.2 Descrição do *corpus*

O quadro abaixo apresenta o livro didático escolhido, ressaltando o nível do inglês que o material se propõe a ensinar, destacando o nível, o objetivo e o público-alvo do respectivo título, além da editora que o publica e a data de publicação.

Série	Título	Nível	Objetivo	Público-alvo	Editora	Data de publicação da obra
1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio	Prime	Pré-intermediário à Pós-Intermediário	Desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.	Alunos de inglês como língua adicional	Macmillan	2009

## 3 Análise

O livro *Prime* (2009) – volume único, desenvolvido pelas autoras Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria e publicado pela editora Macmillan, é destinado aos três anos do Ensino Médio brasileiro. O manual visa ao desenvolvimento de habilidades e competências orais e escritas, tanto de leitura quanto de produção de textos diversos, pautando-se em diferentes gêneros.

*Prime* é dividido em três partes, sendo que cada uma delas é destinada a uma série do Ensino Médio e cada parte é subdividida em 12 unidades e cada uma dessas unidades aborda um tema diferente. A cada duas unidades o material propõe uma seção denominada *career spot*, que traz textos que explicam um pouco sobre algumas profissões. Nessa seção, há proposta de atividades que visam ao desenvolvimento de vocabulário da área profissional abordada e outras tarefas para a prática oral, na tentativa de se adequar a uma situação real daquele profissional. As unidades das três partes do manual em questão seguem uma ordem regular na apresentação das diversas seções propostas. O quadro abaixo sintetiza o objetivo de cada seção na ordem em que elas aparecem nas unidades.

<i>SEÇÃO</i>	<i>PROPÓSITO</i>
1) Have your say	Envolvimento dos alunos com o tema da unidade; uso de conhecimento prévio.
2) Reading beyond the words	Leitura e interpretação de textos de gêneros diversos.
3) Genre Analysis	Estudo do gênero e de suas características.
4) Vocabulário	Desenvolvimento de vocabulário relacionado ao tema da unidade.
5) Grammar	Desenvolvimento de conhecimento gramatical por meio de atividades diversas.
6) In other words	Explicação e sistematização de pontos gramaticais abordados na seção 5.
7) Practice makes perfect	Desenvolvimento gramatical por meio de exercícios diversos.
8) The way it sounds	Atividades que buscam desenvolver a capacidade de escuta na LA. Essa seção não faz parte de todas as unidades.
8/9) Put it in writing	Produção de textos.
9/10) Talkactive	Seção que visa ao desenvolvimento de habilidades orais por meio de conversas entre os alunos e alunos e professor, conforme orientações encontradas no manual do professor.

É importante ressaltar que, mesmo quando não há uma relação explícita entre as seções de uma mesma unidade, elas se relacionam com o tema geral da lição.

Esse material trabalha com a noção de gêneros discursivos e, em cada seção *Reading beyond the words*, há a leitura de textos autênticos<sup>5</sup> dos mais variados gêneros e assuntos, havendo um vínculo entre textos e mundo social, uma vez que aqueles estão em circulação nesse. Embora essa concepção esteja presente na obra, até mesmo devido à seção presente após a de leitura – *Genre analysis* – os autores não trabalham com a noção de *intergênero*, o que poderia incitar na sala de aula a reflexão sobre as funções sócio-comunicativas do gênero em detrimento de sua forma.

<sup>5</sup> O texto autêntico é entendido aqui como textos que circulam nas esferas sociais e tem funções sócio comunicativas específicas, diferente de textos criados apenas para fins pedagógicos.

Como o meu foco é analisar as atividades de leitura mediadas por gêneros, debruçar-me-ei sobre as seções 2 (leitura) e 3 (análise do gênero) de duas unidades do manual *Prime* e suas imbricações para uma leitura crítica.

O primeiro grupo de atividades que analisarei (cf. anexo 1) foi retirado de uma unidade da primeira parte do livro destinada ao 1º ano, compreendido entre as páginas 126 e 128. As páginas 126 e 127 são destinadas à seção de leitura e interpretação de um texto do gênero tirinha, enquanto a página 128 se dedica à análise de tal gênero por meio de uma atividade de re-escrita tomando como base o texto da tarefa anterior.

A primeira atividade da seção *Reading beyond the words* pede que o aluno leia a tirinha apresentada e responda em inglês à quatro perguntas, a saber: onde estão as personagens?; Quem são elas?; Qual o assunto da tirinha? e qual o propósito dela?. Esse exercício não exige que os alunos reflitam tanto sobre a tirinha. Isso porque o processo de leitura desse gênero requer uma leitura multimodal (dos múltiplos modos que se utilizam para a construção de sentidos), ação que, por si só, é complexa. Saber onde estão as personagens e quem são elas não é apenas indicar seus papéis discursivos na tirinha, ou seja, de pai e de filha, mas compreender como se compõem e se essa relação é literal ou figurada, ou ainda qual o humor da relação entre pai e filha. Essa questão pode extrapolar uma leitura cotidiana e não parece ter lugar na abordagem apresentada pelo material didático. As duas primeiras perguntas poderiam ser respondidas pela leitura das em detrimento de uma leitura mais aprofundada do texto verbal. A terceira pergunta também não parece exigir um grau maior de reflexividade, pois é uma pergunta de compreensão geral sobre o assunto da tirinha. E apenas a última pergunta requer uma leitura mais atenta ao questionar seu propósito que, por sua vez, não está na superfície textual. Então, essa quarta pergunta abre maior espaço para que haja uma interação não apenas no nível micro – linguístico – mas também macro – contexto sócio-histórico e ideológico – para que se chegue a uma *possível* resposta.

Embora seja de grande importância a etapa de sensibilização do texto, com perguntas mais amplas e genéricas sobre a tirinha, para que haja o envolvimento do aluno na atividade, o material do professor não traz nenhuma sugestão de como poderia ser feito esse primeiro exercício com os aprendizes. Além disso, questões como multimodalidade e hipersemiotização de textos poderiam ser abordadas para questionar as respostas das duas primeiras perguntas, já que muitos educandos levam em consideração os multi-modos de construção de significado, porém, por vezes, inconscientemente, o que já engendra uma primeira reflexão sobre o gênero e sua relação com os processos de leitura.

O segundo exercício pede que os alunos leiam a tirinha novamente e discutam duas perguntas a respeito do texto. Os aprendizes têm opção de responder apenas oralmente se quiserem, conforme a sugestão dada no manual do professor. As duas questões propostas nessa atividade, assim como as do exercício anterior, também não exigem um pensar reflexivo e crítico dos possíveis valores discursivos dos elementos verbais e não-verbais da tirinha e suas implicações na construção de sentido, apenas requerem que o aprendiz retorne ao texto, não ocorrendo interação alguma entre texto, leitor e contexto social para responder às questões.

Nos dois primeiros exercícios, não há questões que promovam a interação e um pensamento reflexivo acerca do uso socialmente situado da linguagem, com exceção da pergunta D referente ao exercício um (01), já que, para responder às perguntas propostas, o aluno deve voltar ao texto, lugar esse em que as respostas já estão prontas, exercendo, portanto, um papel passivo no processo de leitura. Já a terceira atividade propicia um maior engajamento do aluno com o assunto e não propriamente com o texto, ao pedir que ele pense com qual das personagens ele se parece mais, e que ele marque dentre as opções oferecidas pelo exercício os objetos que ele podia manusear quando era criança, porém esse engajamento se restringe ao contexto social do aprendiz e não há proposições que o relacione à tirinha.

As tarefas quatro (04), cinco (05) e seis (06) giram em torno do conceito das expressões *digital natives* e *digital immigrants*. No exercício quatro, o aluno deve relacionar os dois conceitos dados a essas duas expressões, para que possa responder se é ou não um *digital native* (quinta tarefa) e responder se a garotinha – personagem – da tirinha também o é ou não (atividade seis). Apesar do fato de o assunto dessas três questões ser contemporâneo e passível de um estudo reflexivo sobre a inclusão digital, não há espaço suficiente para esse tipo de discussão e reflexão nessa seção.

O sétimo exercício solicita que o estudante retome a tirinha para responder o porquê da necessidade da menina de usar o computador e, em seguida, na atividade oito, o aluno deve explicar o motivo pelo qual usa aparelhos, como celular, MP3 player etc. Já a última proposta de atividade dessa seção pede que o aluno compare suas respostas do exercício anterior, sobre os usos de alguns aparelhos eletrônicos, com as respostas de um outro colega e que sintetize suas ideias. Novamente, podemos perceber que as questões direcionadas à interpretação do texto não contemplam amplamente sua dinâmica sócio-histórica, e sim, em sua maior parte, localização de informações.

Após um olhar mais reflexivo sobre as tarefas propostas pela seção de leitura e interpretação, *Reading beyond the words*, é perceptível que tais atividades não promovem um letramento crítico sobre o qual falam as OCEM (2006). O valor discursivo dos itens lexicais, suas relações intertextuais/interdiscursivas e imbricações ideológicas também não são questionadas de forma expressiva pelas propostas de interpretação.

Dessa forma, esses exercícios se adequam apenas tangencialmente ao paradigma sociointeracional da linguagem, vinculando-se, portanto, a uma visão de linguagem entendida como comunicação. Esse paradigma, conforme já mencionado na seção 2, não exige a participação ativa do leitor no processo de leitura, pois os significados já estão prontos e devem ser decodificados e localizados no texto (TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2008). E as questões que propõem que o aluno interaja com outros alunos e com o professor se vinculam à opinião do estudante, mas não estabelecem relações diretas com o processo de interpretação.

A atividade proposta pela seção *Genre Analysis* pede que o aluno se baseie na tirinha apresentada na página 126, para que ele faça uma análise em que são levantadas as características do gênero tirinha. Nesse exercício, são dadas oito frases e o aprendiz deve reescrever cada uma delas empregando um advérbio de frequência para que a sentença seja verdadeira em relação ao gênero trazido pela seção anterior, *Reading Beyond the Words*. Por exemplo, no exercício proposto, há a seguinte proposição: há muitas palavras de ligação em tirinhas, e o educando, então, lança mão de um advérbio de frequência, nesse caso, segundo orientação do manual, *raramente*, para que faça a reescritura da frase: Raramente há palavras de ligação em tirinhas.

Pensando na maneira como o gênero é analisado, o livro didático em questão reproduz nessa seção o que Fiorin (2008) chama de ensino normativo de características formais de um produto, sem mesmo discutir de forma ampla seus valores do ponto de vista sócio-histórico e discursivo e suas relações com o processo de leitura. Ao propor uma atividade que lista uma série de características de um gênero baseado em apenas um modelo de texto desse tipo de enunciado, há o ensino de uma norma e, ao mesmo tempo, pode causar, a longo prazo, a estabilização e estagnação dessa espécie de texto. Esse conjunto de traços que o constituem baseado em apenas um texto sistematiza regras a que esse gênero deve seguir para que seja, de fato, pertencente a tal.

Essa perspectiva, em sua maior parte, desconsidera o papel social que os gêneros exercem nas esferas sociais e isola-os de seu(s) contexto(s)<sup>6</sup> de circulação, bem como o(s) de produção e consumo, constituindo-os em um vácuo social. Dessa maneira, são criadas características abstratas e potenciais para a classificação desses enunciados em gêneros diversos, o que reproduz uma perspectiva normativa do ensino de gêneros.

Passo, agora, à análise do segundo grupo de atividades (cf. anexo 2) que se encontra em uma unidade da parte dois, que corresponde ao 2º Ano do Ensino Médio, do manual *Prime*. Essas tarefas compreendem as páginas 168 e 169 e propõem a leitura, interpretação e análise do gênero *website*. Essa seção traz uma gama menor de atividades em relação ao conjunto de exercícios anteriormente analisado.

O primeiro exercício, de sensibilização e contextualização, pede que o aluno faça uma leitura rápida do texto “Can’t Stop, Won’t Stop” de um *website* e, em seguida, responda às três questões propostas. Essas perguntas são bastante simples, apenas de decodificação de algumas informações como o nome do(a) autor(a) do texto e de onde ele foi retirado. Já a terceira pergunta dessa tarefa foge do paradigma de localização de dados e abre espaço para que aluno interaja em sala construindo uma opinião, após a primeira leitura, em relação ao tema. Porém, esse engajamento não é direcionado claramente ao processo de construção de sentido do texto em questão.

Já na segunda e última proposta de atividade dessa seção, é solicitado que o aluno leia o texto novamente, porém com mais cautela<sup>7</sup>, para que, em seguida, marque uma de duas alternativas oferecidas para cada uma das quatro proposições acerca do texto. Nessa tarefa, assim como em outras já mencionadas, a interpretação parece não ir além da materialidade linguística do texto. O mesmo movimento de localização de informações também é recorrente nessa seção. Não parece haver, em nenhum dos dois exercícios, questões que promovam a reflexão sobre o texto e, conseqüentemente, o letramento crítico. Essa atitude de decodificação não sugere a possibilidade de um repensar sobre os discursos que subjazem tal texto e as implicações no processo de construção de significado e conhecimento. Com qual(is) discurso(s) esse texto dialoga? De que maneira? A qual(is) ideologia(s) esse texto se filia e qual(is) ele refuta? Qual(is) possibilidade(s) de re-escritura de texto e o que essa mudança pode acarretar no processo de construção de significação? Que atitude(s) responsiva(s) esse

---

<sup>6</sup> Uso o plural, pois, como argumenta Rodrigues (2007), não seria pertinente dizer que determinado gênero pertence a apenas uma esfera. É justamente sua propriedade dialógica que permite sua circulação em outras esferas institucionais.

<sup>7</sup> Termo utilizado pelo próprio manual (cf. anexo 2).

texto pode causar em seu leitor? (WALLACE, 1998). Talvez perguntas como essas adaptadas ao nível de letramento dos alunos e ao texto em questão poderiam promover, de fato, uma leitura crítica, uma vez que buscam relacionar o conhecimento sistêmico e a posição enunciativa do enunciador em relação às ideologias enunciadas no texto (SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008).

Dessa maneira, o aluno poderia perceber que há outras possibilidades de leitura e releitura de um texto. E que esse processo ultrapassa os limites de localização de dados ou informações e passa a compreender o papel social do texto assim como seus propósitos, uma vez que nenhum enunciado é neutro, mas investido ideologicamente. Sendo assim, poderia dizer que parece não haver indicação de uma evolução em relação à capacidade do aluno de se engajar em práticas de letramento mais complexas e que essa seção ainda trabalha com uma visão de linguagem como comunicação (TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2008).

A segunda seção, *Genre analysis*, na página 169, elenca uma lista com nove características formais do gênero *website* e pede-se que o aluno, como usuário da internet, adicione mais três atributos para esse tipo de enunciado. Embora as marcas definidas pelo livro tenham sido calcadas no exemplo mostrado na página anterior, página 168, quando o aluno é solicitado a sugerir outros três elementos constitutivos de tal gênero baseado em sua própria experiência – conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) – o estudante tem a oportunidade de comparar diversos *websites* antes da atribuição de qualquer traço peculiar. Ao contrário da seção de análise de gêneros estudada anteriormente, há a sugestão no manual do professor de permitir, se necessário, que os aprendizes acessem a internet para que façam tal levantamento com maior propriedade.

Na atividade em questão, parece-me que há a possibilidade de interação do aluno com outros textos do mesmo gênero, o que pode incitar o engajamento do estudante em diversas práticas discursivas, de diferentes níveis de letramento. Mesmo com essa possibilidade, a indicação de acesso à *internet* parece ter apenas o objetivo de levar o aprendiz à observação de características formais do gênero em questão. Isso, a meu ver, enterra o trabalho com os elementos constitutivos do gênero da teoria bakhtiniana, uma vez que a contextualização sociohistórica e as manifestações discursivas de heteroglossia são esquecidas em razão do enfoque somente no estilo (organização textual), como escopo de observação e análise.

Apesar de haver um maior comprometimento com a plasticidade dos gêneros, na atividade proposta por essa seção, assim como a seção *Genre analysis* analisada anteriormente, apenas as características mais formais do gênero *website* são privilegiadas e

destacadas, tais como: a) a presença de hiperlinks, que nos levam a outros ambientes virtuais; b) o menu facilitador, para que o leitor digital possa mais facilmente localizar as informações das quais precisa; c) o propósito do site, entre outras.

Novamente, parece-me que não há uma real preocupação com as dimensões sócio-históricas desse gênero, à medida que apenas traços de sua estrutura textual mais superficial são levantados, desconsiderando os sócio-discursivos. Outro ponto que não foi desenvolvido por essa seção é a relação dessas características formais e implicações para o processo de leitura, uma vez que as dimensões sócio-discursivas foram deixadas de lado. Desse modo, da mesma maneira que um aluno lê um anúncio publicitário, por exemplo, ele poderá ler uma notícia de jornal, já que os possíveis valores discursivos dessas características formais e seu entrelaçamento com o consumo desse texto não são questionados e/ou discutidos pelos autores do livro didático.

Embora tenha destacado a falta de abordagem a dois elementos constitutivos do conceito de gênero, como mencionei em momento anterior na análise, acho necessário ressaltar que o objetivo dessa segunda atividade da seção *Genre Analysis* está voltado apenas para as características textuais do gênero *website*. Se considero apenas o propósito da tarefa em jogo, arrisco-me a afirmar que as autoras parecem cumprir com seus objetivos, uma vez que, no enunciado do exercício, há a instrução para que o aluno atente-se na organização textual. No entanto, quando levo à cabo o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, não posso deixar de ressaltar que o descarte dos elementos constitutivos *tema* e *forma composicional* passa a ser um problema para o trabalho com gêneros.

## Conclusão

É perceptível o avanço no que se refere ao ensino de línguas materna e adicionais em contextos educacionais brasileiros. Há, cada vez mais, um grande esforço por parte de autores de livros didáticos de se adequarem aos paradigmas propostos por documentos pré-figurativos como os PCN (1998) e as OCEM (2006). E após o *boom* de estudos que focalizam o conceito de gênero no processo de ensino e aprendizagem de línguas, é notável a apropriação do conceito de gêneros discursivos para o desenvolvimento de atividades de leitura, interpretação e produção de textos (FIORIN, [2006] 2008).

Embora já tenhamos dado um enorme passo ao perceber que o ensino de línguas não se restringe à aprendizagem de regras gramaticais, acredito que ainda temos de avançar muito

mais em relação à leitura e produção textual, visto que o Brasil apresenta baixos níveis de letramento em exames de português e inglês. É considerável o número de materiais didáticos em circulação no Brasil que lançam mão do conceito de gênero, porém, durante o processo de transposição didática, os autores parecem abandonar, ou mesmo desconhecer, alguns postulados teóricos importantes acerca desse conceito, o que pode gerar práticas pedagógicas ineficientes ou incompletas.

Também é perceptível, por meio das duas análises realizadas, que, apesar do fato de os autores do livro *Prime* alegarem sua filiação à visão de linguagem como interação social, nas atividades de leitura da seção *Reading beyond the words* analisadas, o sugerido pelo título não parecia acontecer, uma vez que as tarefas exigiam, em sua maior parte, que o aluno apenas localizasse dados na materialidade textual. Conforme mostrado na análise, não há propostas de trabalho em que os alunos sejam encorajados a investigar amplamente o valor discursivo dos itens lexicais do texto, nem mesmo sua multimodalidade. Nesse sentido, o ensino que visa ao letramento, seguindo as propostas dos documentos pré-figurativos já mencionados, não é concretizado nas atividades analisadas, já que essas apresentam tarefas que ainda enxergam a linguagem como um mero instrumento de comunicação.

Em relação à transposição de gêneros, foi possível verificar, após investigar a seção *Genre Analysis* de duas unidades do livro, que há ênfase no ensino de normas e padrões textuais os quais não dão conta das dimensões sócio-históricas dos tipos de enunciados, um dos pilares fundamentais de tal conceito. Os gêneros, em sua maior parte, são tratados, nas duas atividades, pelos autores em um vácuo social e se diferenciam de acordo com um conjunto de características formais que variam de gênero para gênero.

Diante das conclusões que teço nesta seção, ressalto a necessidade de realização de pesquisas futuras na área de ensino de leitura, seja em língua materna, seja em língua adicional. Por fim, gostaria de ressaltar que a análise levantada aqui é apenas uma possível leitura sobre o assunto. Não é minha pretensão o esgotamento do assunto, mas sim uma contribuição para outros pesquisadores que investigam a questão da apropriação do conceito de gêneros para fins educacionais. Espero que os dados gerados nesse trabalho possam gerar muitas atitudes responsivas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação – Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEF/MEC, 2006.

DIAS, R; JUCÁ, L. & FARIA, R. **Prime**. São Paulo: Macmillan, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Atica, 2008.

FOGAÇA, F. C. & GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas e a sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V.7, nº1, 2007, p. 161-182.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2007.

LUDKE, M & ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 10, nº 02, p. 329-338, 1994.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros de texto/discurso como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 27-38.

SCHENEWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHENEWLY, B. O ensino da comunicação. **Revista Língua Portuguesa**, edição 2007, novembro de 2007.

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

SCHLATTER, M & GARCEZ, P. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009.**

SZUNDY, P. T. C. Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento. In: **Revista Letras**, vol. 20, nº 40, p. 217-237, 2010. (volume temático Gêneros discursivos & Interfaces, organizado por MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.)

SZUNDY, P. T. C & CRISTÓVÃO, V. L. L. Projetos de formação do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.8, nº1, , p. 115-137, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.) **O ensino de língua portuguesa para o 2 grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996, p. 107-156.

WALLACE, C. Critical Literacy Awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1998, p. 59-92.

ANEXO 1

Reading beyond the words

1 Look at the comic strip below and answer the questions.

As respostas são apenas sugestões. O aluno deve ser capaz de expressar uma ideia semelhante com outras palavras.

- a Where are the characters? Probably at home.
- b Who are they? A father and a daughter.
- c What is the comic strip about? Computer literacy.
- d What is its purpose? To comment on how the new generations are more familiar with the computer world.



2 Look at the comic strip again and discuss. Estas respostas não precisam ser necessariamente escritas.

- a Why is the father surprised?  
Probably because his daughter knows a lot and it's easy for her to use the computer.
- b How was the father's life different from his daughter's when he was her age?  
People didn't have computers at home.

3 Think about it! Respostas pessoais.

- a Which character do you identify with – the father or the daughter? Why?
- b Were you able to use a computer when you were a child?
- c What [other] devices were you able to use as a child? Choose from these options.
 

<input type="checkbox"/> digital camera	<input type="checkbox"/> mp3 player	<input type="checkbox"/> mp4 player	<input type="checkbox"/> cell phone
<input type="checkbox"/> scanner	<input type="checkbox"/> video games	<input type="checkbox"/> others (specify: _____)	
- d What about your parents – which devices could they use?
 

<input type="checkbox"/> digital camera	<input type="checkbox"/> mp3 player	<input type="checkbox"/> mp4 player	<input type="checkbox"/> cell phone
<input type="checkbox"/> scanner	<input type="checkbox"/> video games	<input type="checkbox"/> others (specify: _____)	

4 Complete the definitions below with the terms *digital natives* and *digital immigrants*.

- a *Digital immigrants* ..... are people who were not brought up with digital technology, but who learned to deal with tasks such as entertainment and banking.
- b *Digital natives* ..... are people who were born in the digital technology era and can use digital technologies from an early age.

5 Are you a digital native or a digital immigrant? *Respostas pessoais.* .....

6 Is the girl from the comic strip a digital native or a digital immigrant? Why?

*Digital native, because she has been using computers since she was young.* .....

7 Look at the first two panels in the comic strip on page 126. Why does the girl need the computer?

*To do her homework.* .....

8 Think about your use of the following devices. What do you use them for?

*Respostas possíveis:*

- a A computer: *to access the internet, to create documents.* .....
- b A cell phone: *to call/text people, to wake up, to write appointments.* .....
- c A DVD player: *to watch movies, to sing karaoke.* .....
- d An mp3 player: *to listen to music, to save files.* .....

9 Compare your list with your partner's. Do you use them for the same purposes? Do any of you use these devices to improve your English? If so, how? If not, how could they help? Write your ideas.

*Respostas pessoais.* .....



## Genre analysis

1 How do you like reading comic strips? Which ones are your favorites?

2 Look at the comic strip on page 126 and consider your experience with this genre. Use the cues below to characterize it. Write sentences and use frequency adverbs when possible.

**comic strip** /'kɒmɪk ˌstriːp/  
noun [C] a series of drawings that tell a story, especially a funny story

*Comic strips...*

a ... have dialogs which come in bubbles.

Comic strips usually have dialogs which come in bubbles.

b ... use a lot of linking words.

They seldom/rarely use a lot of linking words.

c ... reproduce oral language.

They often reproduce oral language.

d ... show actions organized in panels or frames.

They often show actions organized in panels or frames.

e ... use visual and verbal organization to create the story.

They always use visual and often verbal organization to create the story.

f ... are written in capitals.

They are always written in capitals.

g ... use lots of punctuation such as question marks, exclamation marks, and ellipsis.

They often use punctuation such as...

h ... use quotation marks or dashes.

They seldom/rarely use quotation marks or dashes.

### BE AWARE

Além de ler textos escritos, leia as imagens, as pontuações, as cores, os marcadores, os itálicos, negritos, letras maiúsculas e minúsculas etc. Enfim, leia as *informações não-verbais*. Elas ajudam você a construir sentido para o texto.

ANEXO 2

Reading beyond the words

1 Read the text quickly and answer these questions.



- a Where was it taken from? From a website: [www.totalchaoshiphop.com/power.cfm](http://www.totalchaoshiphop.com/power.cfm)
- b Does it mention the name of the author? No. It was probably written by someone from the site staff.
- c Do you think the text gives a satisfactory idea of hip hop activism? As respostas são pessoais, porém, espera-se que os alunos notem que este texto introdutório resume bem o que é *hip hop activism* ao leitor do site.

BOOK \* BLOG \* WORD \* POWER \* STUFF \* SELF \* DATES \* SEARCH:

**Hip hop activism** is a term coined by the pioneering hip hop intellectual and journalist Harry Allen. The term, he says, meant to show that hip hop culture could both reflect a social critique and become a unifying force to enact change.

The idea of hip hop activism has since been embraced by young organizers, thinkers, cultural workers and activists to describe their generation's emerging work for social justice.

It describes a broad range of social change practices, including youth organizing, cultural work, arts education, popular education, intercultural exchanges, youth development, and celebrity projects and events.

Above all, hip hop activism is a frame to understand the hip hop generation's reaction to their world, and their desire to create alternative spaces for cultural development and progressive social change.

From: [www.totalchaoshiphop.com/power.cfm](http://www.totalchaoshiphop.com/power.cfm) (12/08/2009)

2 Now read the text more carefully and check the best option.



- a The words *Can't Stop Won't Stop* at the top of the text indicate it probably refers to:
  - a movement, activism for a cause.
  - some kind of dance with rhythm.
- b What's the main purpose of the text?
  - To persuade readers to join this movement.
  - To give an overall view of this movement.
- c According to the text, hip hop activism is:
  - a way of life; a culture for social change.
  - a way to express one's feelings and emotions.
- d What is correct to say about most people associated with hip hop?
  - They are willing to bring about social justice.
  - They romanticize violence, law-breaking, and gangs.

Use your knowledge of the word classes and suffixes to find out the meanings of unknown words. Guess intelligently!

TIP

## Genre analysis

Below are some of the main textual characteristics of a website. Add at least three other items to the list based on your own experience as a user.

A website...



- ... is usually a set of pages linked to each other.
- ... has hyperlinks that indicate other virtual environments to go to.
- ... usually displays information in relation to its communicative intention (for example, the main purpose of the site on the previous page is to introduce the term hip hop activism and its main features).
- ... explores various types of hypermedia dynamically.
- ... requires readers' digital abilities to navigate through it.
- ... usually has a menu to facilitate readers' search for information.
- ... displays information such as copyright, publication date, name of webmaster.
- ... shows the last updates that help readers critically assess its source, the people responsible for it etc.



Encorajar os alunos a visitarem diversos *websites* antes de acrescentarem suas próprias ideias à lista. Eles observarão, por exemplo, que a maioria dos *websites* traz uma linha de busca (*search*), um campo por meio do qual o usuário entra em contato com o *website* (*contact us*), uma página institucional (*about us*), entre outras características.

## Vocabulary

1 How about experimenting a vocabulary development strategy called *Creation of word chains*? Follow the example and write as many words as you can remember.

Revisar com os alunos as regras de formação de palavras. Explicar que uma *word chain* é um conjunto de palavras relacionadas.



**chain**<sup>1</sup> /tʃeɪn/ noun \*\*\* 2 [C]  
a series of people or things of the same type that form a connected line

- active (adj) – actively (adv) – activism (n)
- develop (v) – developing (v / adj) – developed (v / adj) – development (n)
- social (adj) – socially (adv) – sociable (adj) – sociably (adv)
- organize (v) – organized (v / adj) – organizing (v / adj) – organizer (n) – organization (n)
- success (n) – successful (adj) – successfully (adv)

2 Now it's your turn. Think of other word chains. Write them in your personal glossary. Share your work with a classmate.

