

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Programa de Pós-Graduação em Letras

Tese de Doutorado

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA
MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO:
MULTILETRAMENTOS EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

DAIANE ZAMONER



DAIANE ZAMONER

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA
MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO:
MULTILETRAMENTOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ermani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

Z25p Zamoner, Daiane
Práticas de leitura e de escrita multimodais no ensino
médio [recurso eletrônico]: multiletramentos em livro
didático de língua inglesa / Daiane Zamoner. – 2023.
10.1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2023.

1. Leitura - Desenvolvimento. 2. Leitura (Ensino
médio). 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Textos
multimodais. 5. Semiótica. I. Freitas, Ernani Cesar de,
orientador. II. Título.

CDU: 028

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“Práticas de leitura e de escrita multimodais no ensino médio: multiletramentos em livro didático de Língua Inglesa”.

Elaborada por

Daiane Zamoner

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

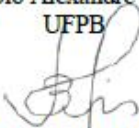
Aprovada em: 26 de setembro de 2023
Pela Comissão Examinadora



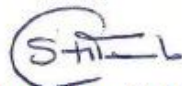
Prof. Dr. Emani Cesar de Freitas
Orientador - Presidente

 Documento assinado digitalmente
FABIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA
Data: 07/05/2025 15:45:38-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

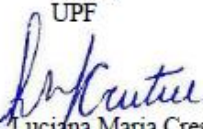
Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra
UFPB



Prof.ª Dr.ª Luciane Kirchoff Ticks
UFSM



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
UPF



Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani
UPF



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência e pelas graças alcançadas ao longo de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Aos meus pais, Ari e Carmen, pelo apoio e incentivo para estudar e ser uma pessoa que não desiste de seus sonhos e luta para conquistar seus objetivos.

Ao meu esposo, Evandro, pelo companheirismo e compreensão em todos os momentos que passamos juntos. Sempre me encorajou a continuar os estudos e nunca me deixou desistir. Sempre otimista com tudo e motivando as pessoas a verem o lado positivo das coisas.

Ao meu filho, Arthur Henrique, meu melhor presente. Com sua chegada minha vida passou a ter muito mais sentido. Todas as noites me pede para ler histórias e conversar sobre as curiosidades que aprendeu ao longo do dia, sempre testando os conhecimentos de sua mãe com a seguinte pergunta: “Mãe, você sabia que...?”, assim iniciam os inúmeros questionamentos que fazem com que eu reflita sobre os temas mais diferentes e inimagináveis.

À minha irmã, Ariane, pelo exemplo de profissional, professora e pesquisadora. Ela é muito amorosa e dedicada em tudo o que faz. Ao meu cunhado, Douglas, pelo incentivo e por mostrar que sempre precisamos ter muita coragem e persistência. Ao meu sobrinho João, menino muito inteligente, leitor assíduo, apaixonado por livros e com um grande coração. Ao meu sobrinho, Pedro, que apesar de todos os desafios que lhe são impostos, tem muita força de vontade de algum dia poder caminhar, possui uma sensibilidade incrível pelas artes e pela música.

Ao meu professor e orientador, Ernani, por todo o aprendizado nesta etapa de minha trajetória acadêmica. Nos conhecemos desde o mestrado e fico lisonjeada em tê-lo como orientador. Agradeço cada minuto seu dedicado na leitura, apontamentos e orientações, todos esses momentos enriqueceram a pesquisa e me fizeram refletir e aprimorar minha prática como pesquisadora e profissional. Tenho certeza de que além de orientador, levo para a vida um grande amigo.

A todos os meus familiares e amigos que, de uma forma ou de outra, foram compreensivos comigo durante este percurso de dedicação à pesquisa. Não conseguiria mensurar aqui o quanto todos vocês foram importantes para que mais esta etapa pudesse ser alcançada.

Quero viver enquanto estiver acesa, em mim, a capacidade de me comover diante da beleza. Essa capacidade de sentir alegria é a essência da vida.

Rubem Alves

RESUMO

A instituição educativa tem como importante função social formar cidadãos ativos e participativos na sociedade em que vivem e preparar os alunos para lidarem com as adversidades da vida, sendo fundamental para a formação humana e integral dos sujeitos. Esta pesquisa define como tema os multiletramentos e a multimodalidade em contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. No âmbito deste estudo, defendemos a tese de que a promoção de práticas de leitura e de escrita presentes em livros didáticos de língua inglesa, focando a leitura e a escrita de textos multimodais mediante a utilização de tecnologias digitais, oportuniza a formação de sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem, despertando uma ação mais crítica e ativa para lidarem com os multiletramentos requeridos pelas mudanças socioculturais. O objetivo geral consiste em promover atividades de leitura e de escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa que contribuam para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos de alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina. O embasamento teórico sustenta-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no que se refere ao documento orientador do ensino na educação básica; Lajolo e Zilberman (2003) e Petit (2013) no que diz respeito à leitura e construção de sentidos; Santaella (2013) quanto à concepção de leitor; Wallace (1993), Richard e Rodgers (1999), Celce-Murcia (2001), Harmer (2007), Ur (2009), Leffa (2016) e Richards (2015) sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa; a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998a, 1998b, 1998c, 2014), o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021a, 2021b, 2021c, 2021d) no que diz respeito aos documentos orientadores da etapa do ensino médio do estado de Santa Catarina; Hodge e Kress (1995 [1988]), van Leeuwen (2005), Kress (2010), Gualberto (2016) e Gualberto e Santos (2019) quanto aos fundamentos da semiótica social; Kress (2000, 2010), Kress e van Leeuwen (2006, 2021), Gualberto (2016), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) em relação à multimodalidade discursiva; Coscarelli e Ribeiro (2007), Coscarelli (2016), Lemke (2010), Lanksheare e Knobel (2006, 2008, 2011), Rezende (2016) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sobre os letramentos digitais; e Santaella (2004) na definição da linguagem hipermídia. Valemo-nos de Kalantzis e Cope (2000, 2012, 2023), *The New London Group* (2000), Rojo (2012), Pinheiro (2016) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) acerca dos multiletramentos; Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Balocco (2005) e Faraco (2020) quanto aos gêneros do discurso; e Kress (2003), Rojo (2009), Ribeiro (2018, 2021) e Gualberto (2016) em relação à produção escrita e o livro didático. A metodologia assumida caracteriza-se como pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, bibliográfica e documental mediante a realização de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Os *corpora* de análise compreendem atividades de leitura de duas unidades temáticas propostas pelo livro didático de língua inglesa adotado na escola para o 1º ano do ensino médio e produções escritas realizadas pelos alunos. Resultados da análise demonstram que o desenvolvimento de competências específicas e gerais definidas pela BNCC contribuíram para o desenvolvimento de competências e habilidades visando à formação integral dos estudantes. Sob o caráter interdisciplinar da Semiótica Social, as práticas de ensino, considerando os processos de conhecimento dos multiletramentos e as categorias de análise da Gramática do *Design* Visual, conduziram as atividades desse processo educativo sob uma concepção crítica e criativa, em que os alunos interagiram com os sentidos implícitos e produziram textos com uma variedade de recursos do ambiente digital, refletindo sobre suas escolhas e modos de produzir significados.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Leitura em língua inglesa. Produção Escrita. Semiótica Social.

ABSTRACT

The educational institution has as a social role to form active and participative citizens in the society in which they live, preparing students to deal with the adversities of life, being fundamental for their human and integral formation. Taken these into consideration, this research sets the theme multiliteracies and multimodality in the context of teaching and learning the English language. Within the scope of this study, we defend the thesis that the promotion of reading and writing practices in English language textbooks, focusing on the reading and writing of multimodal texts through the use of digital technologies, provide opportunities for the formation of subjects who are protagonists of their own learning, awakening a more critical and active action to deal with the multiliteracies required by sociocultural changes. The general objective is to promote reading and writing activities of multimodal texts in English language textbooks that contribute to the construction of meanings from the perspective of multiliteracies of high school students from a public school in the state of Santa Catarina. The theoretical basis is supported by the National Common Curricular Base (Brasil, 2018) with regard to the guiding document for teaching in basic education; Lajolo and Zilberman (2003) and Petit (2013) in relation to reading and construction of meanings; Santaella (2013) regarding the conception of reader; Wallace (1993), Richard and Rodgers (1999), Celce-Murcia (2001), Harmer (2007), Ur (2009), Leffa (2016) and Richards (2015) on the teaching and learning of the English language; the Curriculum Proposal of Santa Catarina (1998a, 1998b, 1998c, 2014), the Curriculum Base of the Territory of Santa Catarina (2019) and the Curriculum Base of Secondary Education of the Territory of Santa Catarina (2021a, 2021b, 2021c, 2021d) with regard to the documents that guide high school in the state of Santa Catarina; Hodge and Kress (1995 [1988]), van Leeuwen (2005), Kress (2010), Gualberto (2016) and Gualberto and Santos (2019) regarding the fundamentals of social semiotics; Kress (2000, 2010), Kress and van Leeuwen (2006, 2021), Gualberto (2016), Nascimento, Bezerra and Heberle (2011) in relation to discursive multimodality; Coscarelli and Ribeiro (2007), Coscarelli (2016), Lemke (2010), Lanksheare and Knobel (2006, 2008, 2011), Rezende (2016) and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016) on digital literacies; and Santaella (2004) in the definition of hypermedia language. We use Kalantzis and Cope (2000, 2012, 2023), The New London Group (2000), Rojo (2012), Pinheiro (2016), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) about multiliteracies; Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Balocco (2005) and Faraco (2020) regarding textual genres; and Kress (2003), Rojo (2009), Ribeiro (2018, 2021) and Gualberto (2016) in relation to written production and the textbook. The assumed methodology is characterized as applied, exploratory and descriptive, bibliographical and documental through action research with a qualitative approach. The analysis of *corpora* comprises reading activities of two thematic units proposed by the English language textbook adopted at the school for the 1st year of high school and written productions carried out by the students. Results of the analysis show that the development of specific and general skills defined by the BNCC contributed to the development of skills and abilities aimed at the integral formation of students. Under the interdisciplinary character of Social Semiotics, teaching practices, considering the knowledge processes of multiliteracies and the categories of analysis of The Grammar of Visual Design, conducted the action of this process of teaching and learning under a critical and creative conception, in which students interacted with implicit meanings and produced texts with a variety of resources from the digital environment, reflecting on their choices and ways of producing meanings.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Reading in English language. Written production. Social Semiotics.

RESUMEN

La institución educativa tiene una importante función social para formar ciudadanos activos y participativos en la sociedad en que viven y preparar a los estudiantes para enfrentar las adversidades de la vida es fundamental para la formación humana e integral de los sujetos. Esta investigación define como tema las multialfabetizaciones y la multimodalidad en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. En el marco de este estudio, defendemos la tesis de que la promoción de prácticas de lectura y de escritura presentes en los libros de texto de lengua inglesa, centrándose en la lectura y escritura de textos multimodales mediante el uso de tecnologías digitales, oportuniza la formación de sujetos protagonistas de su propio aprendizaje, despertando una acción más crítica y activa para abordar las multialfabetizaciones requeridas por los cambios socioculturales. El objetivo general es promover actividades de lectura y escritura de textos multimodales en libros de texto de lengua inglesa que contribuyan a la construcción de significados desde la perspectiva de las multialfabetizaciones de estudiantes de secundaria de una escuela pública estatal de Santa Catarina. La base teórica es sustentada por la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018) con respecto al documento guía para la enseñanza en la educación básica; Lajolo y Zilberman (2003) y Petit (2013) con respecto a la lectura y construcción de significados; Santaella (2013) sobre la concepción de lector; Wallace (1993), Richard y Rodgers (1999), Celce-Murcia (2001), Harmer (2007), Ur (2009), Leffa (2016) y Richards (2015) sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés; la Propuesta Curricular de Santa Catarina (1998a, 1998b, 1998c, 2014), el Currículo Base del Territorio de Santa Catarina (2019) y el Currículo Base de la Educación Secundaria del Territorio de Santa Catarina (2021a, 2021b, 2021c, 2021d) en lo que se refiere a los documentos orientadores de la enseñanza media en el estado de Santa Catarina; Hodge y Kress (1995 [1988]), van Leeuwen (2005), Kress (2010), Gualberto (2016) y Gualberto y Santos (2019) sobre los fundamentos de la semiótica social; Kress (2000, 2010), Kress y van Leeuwen (2006, 2021) Gualberto (2016), Nascimento, Bezerra y Heberle (2011) en relación con la multimodalidad discursiva; Coscarelli y Ribeiro (2007), Coscarelli (2016), Lemke (2010), Lanksheare y Knobel (2006, 2008, 2011), Rezende, 2016 y Dudeney, Hockly y Pegrum (2016) sobre alfabetizaciones digitales; y Santaella (2004) en la definición de lenguaje hipertexto. Usamos Kalantzis y Cope (2000, 2012, 2023), *The New London Group* (2000), Rojo (2012), Pinheiro (2016), Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020) sobre multialfabetizaciones; Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Balocco (2005) y Faraco (2020) en cuanto a los géneros discursivos; y Kress (2003), Rojo (2009), Ribeiro (2018, 2021) y Gualberto (2016) en relación con la producción escrita y el libro de texto. La metodología asumida se caracteriza por ser aplicada, exploratoria y descriptiva, bibliográfica y documental a través de la realización de una investigación acción con enfoque cualitativo. El análisis de los *corpora* comprende actividades de lectura de dos unidades temáticas propuestas por el libro de texto de lengua inglesa adoptado en la escuela para el 1° año de la secundaria y producciones escritas realizadas por los alumnos. Los resultados del análisis mostraron que el desarrollo de competencias específicas y generales definidas por la BNCC contribuyó al desarrollo de competencias y habilidades encaminadas a la formación integral de los estudiantes. Bajo el carácter interdisciplinario de la Semiótica Social, las prácticas docentes, considerando los procesos de conocimiento de las multialfabetizaciones y las categorías de análisis de La Gramática del Diseño Visual, condujo las actividades de este proceso educativo en una concepción crítica y creativa, en la que los estudiantes interactuaron con significados implícitos y produjeron textos con una variedad de recursos del entorno digital, reflexionando sobre sus elecciones y formas de producir significados.

Palabras clave: Multialfabetizaciones. Multimodalidad. Lectura en inglés. Producción escrita. Semiótica Social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resumo das principais categorias de análise da GDV apresentadas no referencial teórico.....	66
Figura 2 – Os processos de conhecimento da Pedagogia dos Letramentos	75
Figura 3 – Fachada da instituição educativa EEB Bom Pastor	97
Figura 4 – Biblioteca Dom Bosco da EEB Bom Pastor	99
Figura 5 – Matriz A do Novo Ensino Médio	100
Figura 6 – Livro didático utilizado pelos alunos do Ensino Médio da EEB Bom Pastor	102
Figura 7 – Dispositivo teórico-metodológico de análise	111
Figura 8 – Percentual de alunos participantes que possuem <i>smartphone</i>	119
Figura 9 – Finalidades de uso da <i>internet</i>	120
Figura 10 – Plataformas ou aplicativos mais utilizados pelos alunos participantes da pesquisa	120
Figura 11 – Percentual de alunos participantes que afirmaram gostar de ler	122
Figura 12 – Percentual de alunos participantes que disseram preferir os livros impressos	122
Figura 13 – Percentual de alunos participantes que costumam retirar livros na biblioteca	123
Figura 14 – Percentual de alunos participantes sobre a frequência de leitura	124
Figura 15 – Hábitos de leitura dos alunos participantes quanto ao gênero discursivo ou ao suporte de leitura	125
Figura 16 – Percentual de alunos participantes sobre a preferência em ler textos com imagens	126
Figura 17 – Percentual de alunos participantes quanto a presença de imagens nos textos que leem	127
Figura 18 – Percentual dos recursos que os alunos participantes fazem uso para aprender	127
Figura 19 – Percentual sobre a percepção do nível linguístico em língua inglesa dos alunos participantes	128
Figura 20 – Percentual do que os alunos participantes mais costumam ler	128
Figura 21 – Percentual de alunos participantes que afirmaram sobre a importância das imagens em textos em língua inglesa	129
Figura 22 – Percentual de alunos participantes que afirmaram a importância de aprender a ler imagens	130
Figura 23 – Tema da Unidade temática 2 – <i>You've got the moves</i>	134
Figura 24 – <i>Lead-in</i> – introdução da Unidade temática 2 – <i>You've got the moves</i> ...	137
Figura 25 – Atividade de leitura <i>The Many Health Benefits of Dancing</i>	139
Figura 26 – Continuação da atividade de leitura <i>The Many Health Benefits of Dancing</i>	140
Figura 27 – Atividade de escuta da Unidade temática 2 - <i>Let's Listen and Talk!</i>	147
Figura 28 – Proposta de produção escrita da Unidade temática 2 – <i>Let's act with words!</i>	149
Figura 29 – Alunos utilizando tecnologias digitais para a produção multimodal da Unidade temática 2	150
Figura 30 – Critérios de avaliação e de <i>feedback</i> da produção multimodal I	153
Figura 31 – Produções escritas publicadas no <i>website padlet.com</i> da turma 101	161
Figura 32 – Produções escritas publicadas no <i>website padlet.com</i> da turma 102	161

Figura 33 – Produções escritas publicadas no <i>website padlet.com</i> da turma 103	162
Figura 34 – Produções escritas publicadas no <i>website padlet.com</i> da turma 104	162
Figura 35 – Tema da Unidade temática 4 – <i>Visual Arts</i>	165
Figura 36 – Imagens da obra de arte <i>Sunflowers</i> de <i>Vincent van Gogh</i>	169
Figura 37 – <i>Lead-in</i> – Introdução da Unidade temática 4 – <i>Visual Arts</i>	170
Figura 38 – Atividade de leitura <i>Flávio Roberto Tavares de Melo's Biography</i>	173
Figura 39 – Atividades de leitura <i>Sam Vere's Autobiography</i>	174
Figura 40 – Continuação da atividade de leitura	182
Figura 41 – Atividade de escuta da Unidade temática 4 – <i>Let's listen and talk!</i>	186
Figura 42 – Continuação da atividade de escuta da Unidade temática 4 – <i>Let's listen and talk!</i>	188
Figura 43 – Proposta de produção escrita da Unidade temática 4 – <i>Let's act with words!</i>	190
Figura 44 – Conjunto de <i>slides</i> sobre análise de produções audiovisuais	192
Figura 45 – Análise do filme <i>Coco – The celebration of a lifetime</i>	193
Figura 46 – Alunos utilizando tecnologias digitais para a produção multimodal da Unidade temática 4	196
Figura 47 – Critérios de avaliação e de <i>feedback</i> da produção multimodal II	201
Figura 48 – Apresentação da produção multimodal por grupo de alunos participantes	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Noções conceituais do capítulo 1	52
Quadro 2 – Noções conceituais do capítulo 2	70
Quadro 3 – Noções conceituais do capítulo 3	91
Quadro 4 – Quadro descritivo das aulas da Unidade temática 2 <i>You've got the moves</i> .	105
Quadro 5 – Quadro descritivo das aulas da Unidade temática 4 Visual Arts	106
Quadro 6 – Competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio na BNCC	111
Quadro 7 – Orientações teórico-metodológicas dos Processos de conhecimento da Pedagogia dos Letramentos	114
Quadro 8 – Noções conceituais de análise acionadas na pesquisa	114
Quadro 9 – Processos de conhecimento dos multiletramentos para unidade temática 2 - <i>You've got the moves</i>	133
Quadro 10 – Processos de conhecimento dos multiletramentos para Unidade temática 4 - <i>Visual Arts</i>	164
Quadro 11 – Lista de filmes sugeridos pela professora pesquisadora	194
Quadro 12 – Roteiro para análise de obras cinematográficas	195

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP	Associação de Pais e Professores
AMOSC	Associação dos Municípios da Região Oeste de Santa Catarina
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCC	<i>Cape Communication Centre</i>
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CBTC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERED	Gerência Regional de Educação
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo Nova Londres
GTs	Grupos de Trabalho
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IMDb	Internet Movie Database
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LFL	Leitura e Formação do Leitor
NLG	New London Group
NTICs	Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
NEM	Novo Ensino Médio
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PC-SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
SS	Semiótica Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TEFL	<i>Teaching English as a Foreign Language</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS APÓS HOMOLOGAÇÃO DA BNCC	29
2.1	DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESPAÇO ESCOLAR À FORMAÇÃO DE ALUNOS MULTILETRADOS	29
2.2	LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	34
2.3	A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: DO CONCEITO DE LÍNGUA ÀS NOVAS TERMINOLOGIAS	39
2.3.1	O ensino no estado de Santa Catarina: embasamento teórico-metodológico e a implementação do Currículo Base do Território Catarinense	44
2.3.2	O Novo Ensino Médio do Território Catarinense: perspectivas para a formação geral básica e a parte diversificada do currículo	47
2.4	O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA BNCC: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	49
3	TEXTOS EM CENA: DO <i>DESIGN</i> À PRODUÇÃO DE SENTIDOS	54
3.1	A SEMIÓTICA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS: A MULTIMODALIDADE E A GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> VISUAL	54
3.2	A GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> VISUAL E AS REGULARIDADES DOS SIGNIFICADOS EM IMAGENS	59
3.3	LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA.....	67
4	MULTILETRAMENTOS: SIGNIFICADOS NA LEITURA E NA ESCRITA EM TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA	71
4.1	PENSAMENTO EM AÇÃO: OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS	71
4.2	LETRAMENTOS DIGITAIS	79
4.3	ABORDAGEM FUNCIONAL E CRÍTICA DOS MULTILETRAMENTOS SOB A INTERFACE DIALÓGICA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DO DISCURSO	84
4.4	PERSPECTIVA DE LINGUAGEM DA SEMIÓTICA SOCIAL E DA BNCC	89
5	AÇÕES DESEMPENHADAS NO FAZER DOCENTE E NA PESQUISA	93
5.1	OS OBJETIVOS E A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	93
5.2	UNIVERSO E CORPORA DA PESQUISA	96
5.2.1	A instituição educativa	96
5.2.2	Os participantes da pesquisa	99
5.2.3	Etapas da pesquisa e coleta de dados	101
5.3	PROCEDIMENTOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	109
6	ANÁLISE CONTEXTUAL: O PERFIL DOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA QUANTO AO ACESSO ÀS TECNOLOGIAS, À LEITURA, ÀS IMAGENS EM TEXTOS E AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	118
7	PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA COM TEXTOS MULTIMODAIS	132
7.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS <i>CORPORA</i> DA UNIDADE TEMÁTICA: <i>YOU'VE GOT THE MOVES</i>	133
7.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS <i>CORPORA</i> DA UNIDADE TEMÁTICA: <i>VISUAL ARTS</i>	164
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	215

REFERÊNCIAS	222
ANEXOS	233
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA 4ª COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA	234
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	235
ANEXO C – ESTUDO DO LÉXICO DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - VOCABULARY CORNER p. 46	239
ANEXO D – CONTINUAÇÃO DO ESTUDO DO LÉXICO DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - VOCABULARY CORNER p. 47	240
ANEXO E – ANÁLISE LINGÜÍSTICA – GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 48	241
ANEXO F – ANÁLISE LINGÜÍSTICA – GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 49	242
ANEXO G – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 50	243
ANEXO H – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 2 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 51	244
ANEXO I – LET'S READ! - UNIDADE TEMÁTICA 4 - TIME FOR LITERATURE p. 75	245
ANEXO J – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 4 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 76.....	246
ANEXO K – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 4 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 77	247
ANEXO L – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 4 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 78	248
ANEXO M – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - GRAMÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA 4 - <i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i> p. 79	249
ANEXO N – ANÁLISE LINGÜÍSTICA - ESTUDO DO LÉXICO DA UNIDADE TEMÁTICA 4 - PROFESSION SPOT p. 82	250
APÊNDICES	251
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) ...	252
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS PAIS E RESPONSÁVEIS	254
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO AOS ALUNOS	257

1 INTRODUÇÃO

O acesso à informação está disponível a qualquer momento, bastando para isso o uso de dispositivos móveis conectados à *internet*. Os textos, veiculados nas mídias sociais, são multimodais e, portanto, os modos visuais entrelaçados ao verbal exigem conhecimentos e estratégias de leitura que precisam ser mobilizados no espaço escolar. Recursos como imagens, vídeos, *hiperlinks*, sons, entre outros, são cada vez mais frequentes. Desse modo, reconhecer a importância dos textos no cotidiano dos indivíduos é de fundamental importância e, além disso, cabe à escola oportunizar práticas de leitura e de escrita em textos multimodais para o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, visando torná-los cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Nesse particular, o tema, no qual se insere esta pesquisa, é os multiletramentos e a multimodalidade em contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Buscamos nos textos multimodais, presentes em livros didáticos de língua inglesa, possibilidades de estudo e investigação sobre suas potencialidades na prática de leitura e escrita com o intuito de promover os multiletramentos dos alunos da Educação Básica. Mais especificamente, este estudo delimita-se na construção de sentidos, em textos multimodais de livro didático de língua inglesa, como instrumento semiótico para práticas de leitura e de produção escrita sob a perspectiva dos multiletramentos no contexto do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

No contexto atual de ensino, em que o acesso ao conhecimento e à informação pela *internet* está cada vez mais frequente, é crucial que o professor assuma um novo papel na escola. O professor deixa de ser o detentor do saber, pois já não possui mais a resposta de muitos dos questionamentos de seus alunos, e precisa, então, mediar o conhecimento. Desse modo, o papel do aluno também precisa ser revisto, pois deixa de ser passivo e consumidor do conhecimento e passa a ser protagonista do processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, o que se observa é que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer na e para a transformação de suas práticas pedagógicas. Isso ocorre, pois, ainda há situações em que a escola aplica metodologias e práticas de ensino voltadas para a memorização de conceitos, com foco na compreensão estritamente verbal, desconsiderando a vivência dos alunos. Ou seja, os professores desenvolvem conceitos que não necessariamente estejam vinculados com a vida do aluno fora da escola. Assim, percebemos, cada vez mais, a importância da estreita relação entre teoria e prática no fazer docente.

Em uma trajetória acadêmica e profissional, as práticas de ensino de outros professores são muito importantes para evidenciar ações positivas daquelas que merecem ser repensadas. Em aula de língua inglesa é comum que os professores utilizem a leitura como pretexto para a escrita e, conseqüentemente, a escrita como pretexto para a correção de erros gramaticais e de concordância, por exemplo. Perde-se, com isso, a função precípua da linguagem como meio de expressão, de interação e comunicação interpessoal. Desse modo, ao não utilizar a vivência dos alunos fora do contexto escolar e, ao não utilizar tecnologias para ampliar as formas de uso da língua, essa metodologia de ensino pode contribuir com o fracasso escolar. Ao final do percurso formativo, os alunos poderão apresentar desinteresse, ou até mesmo dificuldades para ler, escrever e analisar o mundo à sua volta.

Um número significativo de crianças e jovens, que estão na escola hoje, já possui acesso a recursos digitais mediante o uso massivo dos *smartphones*, mesmo que sejam provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, pois eles já fazem leitura e escrita de textos intersemióticos antes mesmo de entrarem na escola. Muitos desses alunos, além de consumidores digitais já inseridos em redes sociais, participam também como produtores de conteúdo. Compete à escola valorizar esses conhecimentos, procurando utilizá-los, ampliando e favorecendo a prática de análise crítica e argumentação dos alunos a partir do que leem e produzem.

A leitura, portanto, precisa ser compreendida como crucial para a vida, desde a leitura de placas, mensagens instantâneas, notícias, entre outros. Em contexto escolar, a produção de textos necessita estar ancorada em objetivos concretos e com público-alvo específico. Este estudo se apoia na concepção de leitura e de escrita como práticas sociais de linguagem compreendidas em uma dimensão social e cultural.

Os textos produzidos pelos alunos precisam ser significativos e com fim social. Além do professor, o texto precisa ser lido e apreciado por outros leitores que poderão construir sentidos juntamente com o texto, o ressignificando. As práticas leitoras realizadas em sala de aula, com base nos gêneros multimodais, podem contribuir significativamente para a escrita de textos autênticos. O uso e a inserção das tecnologias no ensino de línguas favorecem, ainda, práticas de multimodalidade e de multiletramentos.

Os professores, desde as últimas décadas, precisaram expandir suas práticas na sala de aula e, nesse contexto, o ensino de língua inglesa não pode mais ser reduzido ao ensino de listas de vocabulário e regras gramaticais que os alunos pouco usarão em sua experiência de vida real. O ensino voltado, única e exclusivamente, para a elaboração de frases gramaticalmente corretas e sem sentido concreto, está desvinculado do ensino da língua com o propósito para a

comunicação e, portanto, não trará resultados significativos. Os educadores, agora, tendem a refletir sobre seus papéis como mediadores dos relacionamentos interpessoais, por isso necessitam assumir um comportamento diferente, flexível e inovador, para fazer com que os alunos aprendam com maior eficácia.

O ensino da leitura e da escrita no modo estritamente verbal sempre teve destaque no espaço escolar, no entanto, ensinar a ler imagens também deve ser compreendido como um processo fundamental na formação do leitor. Conforme Kress (2003), o modo como a linguagem é constituída, no cenário atual, é divergente daquele que se constituía há décadas. Antes, a linguagem focava no estritamente verbal, em textos como: a bíblia, os literários, em documentos e em manuais prescritivos, para citar alguns exemplos; na contemporaneidade, os textos verbo-visuais são mais recorrentes, sendo necessária a implementação de práticas de letramentos considerando a leitura e a escrita no entrelaçamento com imagens, sons, movimentos etc., como aspectos constitutivos da multimodalidade, conforme será melhor problematizado no diálogo com os capítulos teóricos na revisão bibliográfica.

Diante desse contexto, no cenário educacional brasileiro atual, em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja publicação da versão final ocorreu em 2018. Esse documento, que já estava previsto desde a Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, sistematiza os conhecimentos essenciais para a Educação Básica no país. Todo o ensino está organizado para o desenvolvimento de dez (10) competências gerais que serão acionadas mediante a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Além das competências gerais, são, também, estabelecidas competências específicas por área de conhecimento e por componentes curriculares (Brasil, 2018).

No componente curricular língua inglesa, aqui em destaque, o documento apresenta o conceito de língua a ser ensinado para os estudantes brasileiros como língua franca¹. Além de mudanças de conceitos, as práticas de ensino englobam cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. O texto introdutório, do componente curricular língua inglesa, direciona para a importância de o ensino estar centrado em uma variedade de gêneros escritos e multimodais, que devem ser trabalhados perpassando os cinco eixos estruturantes propostos (Brasil, 2018). A referida progressão do ensino está organizada pelo adensamento desses gêneros, partindo de textos da esfera cotidiana e evoluindo para a esfera jornalística, literária, acadêmica, entre outros.

¹ A língua inglesa passa a ser tratada como “língua franca”, e não mais como língua estrangeira, por valorizar os usos que se fazem da língua, desvinculando-a de territórios ou culturas específicas. (BRASIL, 2018).

O texto introdutório do componente curricular língua inglesa, na BNCC, focaliza os multiletramentos ao considerar a potencialidade de significados produzidos no mundo digital, em que essa língua inglesa possui função preponderante (Brasil, 2018). Além disso, prevê o ensino a partir de textos multimodais, ou seja, em que diferentes semioses e linguagens se entrelaçam na produção de significados. Nesse contexto, com a entrada em vigor da BNCC, os estados e municípios precisaram atualizar seus currículos e, consequentemente, os livros didáticos disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), também precisaram adequar seus materiais ao documento. Assim, ao considerar que os livros didáticos, atualizados de acordo com a BNCC, necessitam contemplar os pressupostos que se baseiam nas concepções de linguagem², de ensino e de práticas discursivas apresentados no documento, observamos que esses materiais se tornam um vasto campo de pesquisa e análise para averiguar suas potencialidades e se atendem, ou não, ao que é proposto no documento base, a BNCC.

O livro didático é, por muitas vezes, questionado no cenário educacional, porém faz-se necessário que atentemos para situações em que esse recurso é utilizado, uma vez que a escola não disponibiliza os mesmos recursos de equipamentos e acesso à internet que muitos estudantes já possuem em suas casas. Se observado no contexto de escola pública de municípios pequenos, com nenhum acesso à *internet* ou acesso precário de conexão, os textos a serem utilizados em sala limitam-se aos jornais e revistas impressos e disponíveis no espaço escolar; no entanto, esses textos precisam ser reproduzidos para serem utilizados em sala, o que acarreta fotocópias, muitas vezes, não atrativas e que oneram os custos de impressão para a escola. Em se tratando de língua inglesa, o acesso a textos impressos é ainda mais escasso, precisando recorrer aos textos disponibilizados em *websites* na *internet*.

Nesses contextos, o livro didático é importante para o acesso a textos multimodais impressos e disponibilizados para todos os alunos; por serem atualizados periodicamente, os textos apresentam-se como possibilidade atrativa de uso em sala de aula. Sob outra perspectiva, o livro didático não pode ser compreendido como um manual a ser seguido, sendo necessário que o professor o adapte para a realidade da escola e dos alunos, ampliando e atualizando seu uso nas atividades realizadas em aula. Nas situações em que o livro didático se faz presente, é crucial que o professor tenha um posicionamento reflexivo e embasamento teórico para que possa analisar as atividades propostas por esses livros e conduzir práticas de ensino com foco

² Na BNCC, a área de linguagens tem por finalidade oportunizar a participação dos estudantes em práticas de linguagem diversificadas por assumir a concepção de linguagem, validada nos PCNs (BRASIL, 2000), como forma de interação e de produção de sentido.

nos multiletramentos dos alunos. Nesse sentido, investigações como a proposta neste estudo podem contribuir com o ensino público de qualidade.

Essas constatações advêm de leituras teóricas e documentais sobre a educação e o ensino da língua inglesa provenientes de minha formação acadêmica e profissional por atuar na educação há mais de 18 anos. Durante essa trajetória, sempre procurei investir na formação acadêmica e profissional. Iniciei o curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, em 2002, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ), durante a graduação participei de projetos de iniciação científica e de cursos de extensão promovidos pela universidade. Após, realizei a Pós-Graduação em Estudos da Tradução, também pela mesma instituição. Na busca por mais conhecimento e aprofundamento teórico na área de estudos em Letras, senti a necessidade de ingressar em curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. De 2010 a 2012, cursei o mestrado em Letras, na área de estudos linguísticos, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com defesa da dissertação “Análise de atividades de compreensão de leitura em livros didáticos de inglês como língua estrangeira na perspectiva da semântica argumentativa”, sob orientação da professora Dra. Telisa Furlanetto Graeff. O mestrado oportunizou, além do aprofundamento teórico, aprimorar minha atuação como professora da Educação Básica. Após o mestrado, sempre houve o interesse em continuar os estudos, como não havia possibilidades de pós-graduação, em nível de doutorado, na região, ingressei no curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no município em que resido, Chapecó, em Santa Catarina.

Cursar Letras, novamente, permitiu rever teorias, conceitos, práticas pedagógicas, leituras e discussões sob uma nova perspectiva. Como acadêmica desse outro curso, já não era principiante, pois possuía experiência de sala de aula e leituras prévias que auxiliaram para consolidar essa nova formação. Revisitar conceitos, teorias e práticas foi o mais valioso, visto que o estudo da língua portuguesa e da língua espanhola ampliou horizontes que ressignificam o meu atuar como professora de língua inglesa. Em 2019, após a conclusão do curso de licenciatura em letras português e espanhol, surgiu a oportunidade de realizar a Especialização em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); nesse momento, não medi esforços para poder participar e concluir mais uma etapa de aprendizado e aprimoramento da prática pedagógica.

A leitura sempre esteve presente, desde a infância apreciar os livros e interagir com as histórias era algo muito especial. Quando pequena, adorava os contos de fadas; na adolescência, me instigaram os livros da Série Vaga-Lume da editora Ática; quando aluna do ensino médio, me interessavam as obras da literatura brasileira; durante as graduações em letras, expandi meu

repertório com obras da literatura universal, textos esses que me constituem como sujeito e profissional. Como docente, me preocupo em formar leitores ativos, participativos e críticos. Ainda em busca de mais conhecimento e aperfeiçoamento acadêmico e profissional, ingressei no Doutorado em Letras, especificamente na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor (LFL), na Universidade de Passo Fundo (UPF). A perspectiva de trabalho com textos multimodais na escola, sob o aporte teórico da Semiótica Social na pesquisa que aqui se apresenta, é de fundamental relevância pessoal e social.

Em âmbito internacional, sempre fui muito curiosa sobre como são os países que possuem a língua inglesa como língua materna. Sempre tive interesse em conhecer a cultura, como vivem as pessoas, como falam, como se vestem e como é a geografia desses espaços. Em 2007, realizei curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa no *Cape Communication Centre* (CCC), em Cape Town, na África do Sul. No ano seguinte, tive a oportunidade de realizar o curso *Teaching English as a Foreign Language*³ (TEFL) em Boston nos Estados Unidos. Ambos os cursos aperfeiçoaram o meu idioma inglês e possibilitaram enriquecer ainda mais minha prática docente. Em 2011 e 2012, acompanhei grupos de alunos da escola de idiomas Yázigi, escola na qual atuava como professora e coordenadora pedagógica e, nessa oportunidade, participei de curso intensivo de língua inglesa, em nível avançado, na escola *Internexus*, em *Salt Lake City*, nos Estados Unidos. Além disso, em 2011, participei da Feira Internacional do Livro em Buenos Aires, na Argentina, em viagem de estudos com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Visitar e aprender a língua inglesa, em diversos países e continentes, sempre foi um sonho a ser conquistado. Em 2018, em viagem pela Europa, tive a oportunidade de visitar mais quatro países, entre eles: França, Inglaterra, Holanda e Espanha. A viagem mais recente ocorreu em 2020, em Sydney, na Austrália, na oportunidade realizei curso intensivo de língua inglesa, em nível avançado. Viajar, além das fronteiras de meu próprio país, permitiu conhecer e valorizar ainda mais a minha própria cultura. Essas experiências me constituem como ser pessoal e profissional, valorizo cada uma das oportunidades que conquistei ao longo dessa trajetória e percebo o quanto são valiosas para o conhecimento de mundo que hoje possuo.

Profissionalmente, atuo como professora de língua inglesa desde 2003. Primeiramente, a atuação foi em escola pública da rede estadual de ensino e, posteriormente, em escola de idiomas. Atualmente, atuo na rede pública municipal e estadual de ensino, em Chapecó (SC),

³ Ensinando Inglês como Língua Estrangeira

no componente curricular língua inglesa, com turmas desde o ensino fundamental I até o ensino médio.

Em 2009, houve a oportunidade de trabalhar como formadora de professores em cursos de extensão promovidos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e, posteriormente, pela Gerência Regional de Educação (GERED) de São Lourenço do Oeste. De 2018 a 2022, atuei no grupo de formadores docentes da Associação dos Municípios da Região Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e, por três anos, assumi a articulação de língua inglesa do município de Chapecó, Santa Catarina. Nessa dupla atuação, era responsável pela formação continuada dos professores do município de Chapecó e região, além de contribuir na elaboração dos currículos municipal e regional, a partir da implementação da BNCC. Como experiência docente, também atuei, por três anos, como orientadora de cursos de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e como professora visitante, no curso integrante no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da UNOCHAPECÓ, no componente curricular Aspectos Teóricos da Tradução.

No decorrer de minha vida profissional, sempre procurei relacionar a prática da sala de aula aos estudos acadêmicos e, até o momento, sempre procurei estar em contato com as universidades em cursos de formação inicial, continuada e em cursos de pós-graduação. Esse contato próximo me permitiu, e tem possibilitado, refletir constantemente sobre o meu fazer pedagógico. A possibilidade de desenvolver um projeto de pesquisa, em nível de doutorado, atrelado ao ensino na Educação Básica é de crucial importância em meu percurso pessoal, profissional e acadêmico. Nesse sentido, acredito no potencial e na contribuição social que aqui se estabelece.

Diante do interesse por pesquisas na área da leitura, da multimodalidade e dos multiletramentos em contexto de ensino de língua inglesa na Educação Básica, buscamos dados sobre o estado da arte. Na busca pelas palavras-chave: multimodalidade, multiletramentos, leitura, escrita, livro didático de língua inglesa, BNCC e PNLD no catálogo de teses da CAPES, entre 2018 e 2022, foram encontradas setenta e quatro (74) teses; no entanto, não houve pesquisas, em nível de doutorado, que englobassem o campo de estudo da multimodalidade e dos multiletramentos em práticas de leitura e escrita de textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa já no panorama específico da BNCC.

Assim sendo, ao contextualizar a pesquisa no cenário educacional após homologação do documento BNCC, restringimos temporalmente essa averiguação levando em consideração pesquisas pertencentes a grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes, entre os

anos de 2019 a 2022, exclusivamente, uma vez que os livros, reformulados com a BNCC, foram disponibilizados para os alunos da Educação Básica em fevereiro de 2019. Nessa busca, identificamos três estudos que mais parecem se aproximar desta pesquisa. O primeiro deles, intitula-se “Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores”. No estudo, realizado por Daiane Aline Kummer, na Universidade Federal de Santa Maria, em 2019, a autora realiza o cruzamento de dados tendo como base duas etapas de pesquisa: a análise textual dos livros didáticos e a análise contextual a partir da investigação de documentos e de entrevistas com professores. A pesquisa analisou dois livros didáticos de língua inglesa disponibilizados pelo PNLD, entre eles um para o nono (9º) ano do ensino fundamental e um para o terceiro (3º) ano do ensino médio. No entanto, a pesquisa não contempla a proposta de atividades de leitura e de escrita com os alunos e os livros didáticos analisados não estão vinculados à BNCC.

Outro estudo recente, que também se relaciona a esta pesquisa, é a tese “O gênero discursivo infográfico: da multimodalidade aos multiletramentos no ensino de língua materna” defendido em junho de 2020, por Ana Lucia Rodrigues Guterra, da UPF. A pesquisa apresenta estudo analítico e promove práticas de leitura e escrita de infográficos, também em contexto de instituição educativa pública. Contudo, o estudo não focaliza a leitura de textos presentes em livros didáticos, trata-se de pesquisa aplicada em um contexto de ensino de língua materna.

A tese de doutorado intitulada “Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública” de Michele Soares Pinheiro, de 2020, da Universidade Estadual do Ceará (UFC), analisa as atividades de professores de língua materna e estrangeiras, os livros didáticos utilizados e a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade em aulas desenvolvidas por esses profissionais após participação em formação continuada. A pesquisa analisa os livros didáticos de língua inglesa sob a perspectiva da semiótica social, multimodalidade, multiletramentos e letramento multimodal crítico; no entanto, o estudo não analisa materiais didáticos já atualizados com a BNCC e, além disso, focaliza as práticas dos professores.

A pesquisa-ação que apresentamos desenvolve-se nas aulas de língua inglesa, na Educação Básica, e tem como escopo de análise os livros didáticos utilizados pelos alunos, disponibilizados pelo PNLD e já atualizados à BNCC de 2018. Diante do documento da BNCC e das atualizações recentes nos livros didáticos, este estudo torna-se importante por desvelar como o mais atual documento normativo dos currículos da Educação Básica está sendo conduzido na prática e quais atualizações são apresentadas nesses livros. Desse modo,

reiteramos a relevância desta pesquisa para a formação de alunos como leitores críticos, participativos e autônomos inseridos no contexto social.

Este estudo, sob o desenvolvimento de uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA), se vincula à Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor e ao projeto de pesquisa desenvolvido pelo professor Pós-Dr. Ernani Cesar de Freitas no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (RS), em nível de doutorado, “Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento”. Esse projeto sustenta que os gêneros discursivos e a multimodalidade pela articulação de diferentes recursos semióticos envolvidos na compreensão e produção de sentidos contribuem na e para a formação de alunos multiletrados.

O problema de pesquisa centra-se no questionamento: Como as atividades de leitura e de escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa contribuem para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escola pública da rede estadual de Santa Catarina? A esse problema de pesquisa concentramos as seguintes hipóteses: (a) a leitura de textos multimodais, em livros didáticos de língua inglesa, envolvendo os modos semióticos para a construção do sentido na composição desses textos contribui para a formação leitora dos alunos; (b) as práticas de ensino em língua inglesa utilizando textos multimodais e as tecnologias digitais estimulam a leitura e a escrita de textos significativos e que possam transcender o espaço escolar; (c) os processos de conhecimento dos multiletramentos envolvidos na ação docente, em aulas de língua inglesa, favorece a formação crítica dos alunos participantes e os prepara para atuarem socialmente.

Para dar conta de responder à questão proposta no problema de pesquisa, este estudo tem por objetivo geral: promover atividades de leitura e escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa que contribuam para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos de alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Elegemos como sequência de ações para atingir ao objetivo geral, três objetivos específicos:

a) verificar como a multimodalidade se constitui nos textos do livro didático de língua inglesa, examinando os modos semióticos envolvidos na construção de sentido na composição desses textos;

b) investigar de que maneira as atividades de leitura exploram os sentidos dos modos semióticos nos gêneros discursivos impressos no livro didático, de língua inglesa, discutindo o potencial de significação na produção de textos produzidos pelos alunos mediante a utilização de tecnologias digitais;

c) descrever os processos de conhecimento dos multiletramentos envolvidos nas ações entre os participantes (professora e alunos) para uma prática de ensino voltada para a formação de alunos leitores críticos, autônomos e preparados para atuarem socialmente;

Desse modo, neste estudo, defende-se a tese de que a promoção de práticas de leitura e de escrita presentes em livros didáticos de língua inglesa, focando a leitura e a escrita de textos multimodais mediante a utilização de tecnologias digitais, oportuniza a formação de sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem, despertando uma ação mais crítica e ativa para lidarem com os multiletramentos requeridos pelas mudanças socioculturais.

A pesquisa é de natureza aplicada por pretender conduzir práticas de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, serão propostas atividades de leitura e de produção escrita de textos multimodais que possibilitem desenvolver práticas multiletradas. A fim de elucidar as ações que serão empreendidas para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, o estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. De acordo com seus procedimentos técnicos, trata-se de: (a) um estudo bibliográfico por elucidar as teorias e conhecimentos relativos ao ensino da língua inglesa; (b) pesquisa documental por analisar os textos-base inseridos no livro didático de língua inglesa que constituem os *corpora* de pesquisa; (c) uma pesquisa-ação por pretender acompanhar e analisar as atividades de leitura e de escrita dos alunos sob a perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos; e quanto à abordagem do problema, a pesquisa é de ordem qualitativa, procurando interpretar, de modo dinâmico e descritivo, o contexto escolar.

A atuação pedagógica realizada na pesquisa-ação ocorreu em quatro turmas do primeiro ano do Novo Ensino Médio, no componente curricular da língua inglesa em escola pública estadual de Santa Catarina. Foram objetos de análise da pesquisa alguns textos multimodais presentes no livro didático de língua inglesa, oferecido pelo PNLD, já em acordo com a BNCC, e as atividades escritas produzidas pelos alunos, sujeitos participantes deste estudo.

Este trabalho subsidiará estudos acadêmicos na área de Letras e, portanto, o ensino na Educação Básica, além de contribuir socialmente com os sujeitos da pesquisa. Pretende-se, também, que outros professores de língua inglesa possam refletir sobre o livro didático que utilizam em sala de aula, bem como ampliar as possibilidades de uso das atividades de leitura e de escrita propostas pelo material.

Para além desta introdução, o trabalho está organizado em cinco capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, intitulado “O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: implicações teórico-metodológicas após homologação da BNCC”, abordaremos a importância da leitura na formação dos estudantes, em especial, a leitura em língua inglesa, partindo dos conceitos

trazidos pela BNCC e sua influência no material didático disponibilizado pelo PNLD. Nesse sentido, no que diz respeito à importância da leitura em espaço escolar para a formação de leitores, acionamos: Bakhtin (2000, 2016) em relação aos gêneros do discurso; Petit (2013) no que diz respeito à leitura e construção de sentidos; Santaella (2013) quanto à concepção de leitor; Wallace (1993), Richard e Rodgers (1999), Celce-Murcia (2001), Harmer (2007), Ur (2009), Leffa (2016) e Richards (2015) sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira⁴, mais especificamente com foco na leitura e na escrita em língua inglesa; a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), a BNCC (2018) quanto aos documentos que regem a Educação Básica no Brasil; a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998a, 1998b, 1998c), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021a, 2021b, 2021c, 2021d) no que se refere às orientações para a Educação Básica para todas as etapas de ensino do estado de Santa Catarina, em destaque para a etapa do ensino médio. Também são acionados os estudos de Rojo (2009) quanto a concepção de leitura e construção de sentidos; Kress (2003), Rojo (2009), Gualberto (2016) e Ribeiro (2018, 2021) em relação à produção escrita e o livro didático no contexto da BNCC e as implicações para o ensino.

Na sequência, no segundo capítulo, “Textos em cena: do *design* à produção de sentidos”, tratamos da Semiótica Social em seus desdobramentos: os multiletramentos e a multimodalidade, enfatizando as regularidades dos significados em imagens na produção de sentidos e, na sequência trataremos da leitura e da produção escrita em textos multimodais na escola. Para a discussão teórica desses conceitos, mobilizamos os estudos de Hodge e Kress (1995), van Leeuwen (2005), Kress (2010) e Gualberto e Santos (2019) quanto aos fundamentos da semiótica social; Kress (2000, 2010) e Kress e van Leeuwen (2006, 2021), Gualberto (2016), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) em relação à multimodalidade discursiva. Na sequência, apresentamos os significados produzidos na leitura e na escrita em textos multimodais na escola embasados teoricamente pelos autores Rojo (2009, 2013), Oldoni e Freitas (2017), Brasil (2018), Kress (2012) no que se refere à multimodalidade e aos multiletramentos, bem como Gregol, Nunes, Pradella e Prereira, 2019 no que diz respeito aos multiletramentos e aos gêneros do discurso na BNCC.

O terceiro capítulo, “Multiletramentos: significados na leitura e na escrita em textos multimodais na escola”, discorre sobre como os processos de conhecimento dos letramentos

⁴ Há diferentes nomenclaturas em se tratando da aprendizagem de um idioma, no entanto, muitos deles são questionados, como é o caso do estudo de uma ‘segunda língua’, uma vez que o sujeito pode estar aprendendo uma terceira ou quarta. Há, ainda, a referência à língua internacional ou língua franca como é descrita na BNCC

atuam na formação de alunos multiletrados. Nesse sentido, mobilizamos Cope e Kalantzis (2000), *The New London Group* (2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Rojo (2012), Coscarelli e Corrêa (2021) acerca da pedagogia dos multiletramentos. Na sequência, abordamos os letramentos digitais, para isso tomamos como base estudos de Coscarelli e Ribeiro (2007), Coscarelli (2016), Lanksheare e Knobel (2006, 2008, 2011) e Rezende, 2016 no que diz respeito aos letramentos digitais; Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) no que tange a definição dos letramentos digitais e ao conjunto de habilidades necessárias para lidar com as demandas do futuro do trabalho; Lemke (2010) sobre os letramentos midiáticos; Rojo e Moura (2019) em relação à análise e tratamento das diferentes mídias e semioses; e Santaella (2004) na definição da linguagem hipermídia. Além disso, destacamos os gêneros discursivos como intrinsecamente multimodais e constitutivos da linguagem humana; para isso, valemo-nos de Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Balocco (2005) e Faraco (2020). Por fim, com base na perspectiva funcionalista de linguagem da Semiótica Social e da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem na BNCC, justificamos a perspectiva de linguagem assumida nesta tese.

O quarto capítulo, intitulado “Ações desempenhadas no fazer docente e na pesquisa”, explicita o percurso metodológico do estudo, os objetivos e a caracterização da pesquisa; o universo e corpora da pesquisa, a instituição educativa, os sujeitos participantes da pesquisa, suas etapas e coleta de dados, além dos procedimentos e interpretação dos dados.

O quinto capítulo “Análise Contextual: O perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa quanto ao acesso às tecnologias, à leitura, às imagens em textos e ao ensino da língua inglesa” trata da análise do questionário diagnóstico respondido pelos alunos participantes da pesquisa.

O último capítulo, “Pesquisa-ação: análise das atividades de leitura e de escrita com textos multimodais”, está dedicado à análise dos textos multimodais presentes em duas unidades temáticas do livro didático e as atividades escritas produzidas para os multiletramentos dos alunos. Por fim, elucidamos as considerações finais.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS APÓS HOMOLOGAÇÃO DA BNCC

A interação humana sempre se transforma, em especial, com o desenvolvimento tecnológico. Essas mudanças exigem que os sujeitos sejam capazes de atribuir sentido aos distintos *layouts* produzidos no espaço digital. Diante desse contexto, ser letrado é fundamental para compreender as relações que se estabelecem com a interação dos múltiplos modos semióticos envolvidos nas práticas sociais. Isso pressupõe que práticas pedagógicas que promovam a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade são urgentes e necessárias. Nesse sentido e complementarmente, ampliar as possibilidades de comunicação em uma outra língua, em especial a língua inglesa, possibilita tornar esses sujeitos aptos para atuarem no mundo globalizado.

Este capítulo teórico apresenta, inicialmente, reflexões acerca da formação leitora dos alunos em espaço escolar; na sequência, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas pedagógicas da língua inglesa e, por fim, as perspectivas de ensino dessa língua empreendidas no atual contexto educacional brasileiro após a homologação da BNCC. Nesse particular, apresentamos a perspectiva de ensino proposta pelo Currículo Base do Território Catarinense e as alterações empreendidas pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) com base nesses documentos.

Na sequência, a próxima seção trata da leitura e da escrita em espaço escolar à formação de alunos multiletrados.

2.1 DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESPAÇO ESCOLAR À FORMAÇÃO DE ALUNOS MULTILETRADOS

Muito além de um estudo na área da linguística, este estudo, sob o escopo da Linguística Aplicada (LA), propõe contemplar aspectos sociais do ensino e da aprendizagem de línguas; ou seja, esta pesquisa está centrada no contexto aplicado ao considerar as mudanças experienciadas pelos sujeitos ao agirem no mundo. Conforme Moita Lopes (2006), estudos em LA devem considerar a interdisciplinaridade no diálogo com outros campos do conhecimento; precisam estabelecer relação entre teoria e prática ao considerar os sujeitos e suas práticas sociais; necessitam compreender os seres sociais como constitutivos de um processo contínuo de transformação; e, por fim, precisam sistematizar significados subsidiados por princípios éticos.

Nesse percurso, Moita Lopes (2006) salienta que um projeto de investigação em LA está diretamente relacionado à necessidade de compreender a vida social. Segundo Rojo (2006, p. 258), a LA discursa sobre a

[...] solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar).

Contudo, se as interações sociais são moldadas pelos discursos e a inserção do digital alterou o modo como as pessoas se comunicam, pode-se considerar que tais transformações tornam-se um vasto campo de análise para o linguista aplicado. A esse respeito, Moita Lopes (2013) salienta que estudos da linguagem aplicados ao contexto de sala de aula tornam-se um campo privilegiado de pesquisa, uma vez que nele estão inseridos os professores, os estudantes e os materiais de ensino, compreendidos como produtores e/ou produtos de discursos situados nessa modernidade. Desse modo, compreender os significados que permeiam às interações sociais em contexto escolar torna-se importante para lidar com os desafios que emergem na cultura digital.

Diante a isso, faz-se necessário compreender como a formação leitora dos estudantes se constitui fora e dentro do contexto educacional. Nesse sentido, durante toda a vida, os sujeitos são instigados a interpretar o mundo à sua volta; portanto, a leitura é inerente ao ser humano. Em ambientes não escolarizados, a leitura inicia pela percepção da criança em relação a objetos e às pessoas à sua volta. Em âmbito escolar, a criança é inserida, se ainda não tiver sido no laço familiar, aos livros e a contação de histórias. A leitura é apresentada para a criança como fruição, possibilidade de imaginação e de se reencontrar a partir das histórias que lhes são lidas e, mais tarde, pela possibilidade de lerem com autonomia quando já estiverem alfabetizados.

O repertório linguístico é constituído por todos os textos lidos e por todas as experiências vividas pelo sujeito. Nas muitas situações, em que os livros não foram apresentados às crianças e jovens fora da escola, cabe ao professor, ao bibliotecário, entre outros agentes de leitura, responsabilizarem-se por esse acesso. Segundo Petit (2013), o sentido do trabalho com os livros e textos não deve recair, única e explicitamente, na formação do leitor, mas, sim, no como a leitura pode transformar esse sujeito, ajudando-o a se construir e se redescobrir como autor de sua própria existência. A leitura, nessa perspectiva, deve ser concebida como uma “experiência insubstituível” (Petit, 2013, p. 32).

Além dos livros, as crianças, desde muito pequenas, estão circundadas pela presença de discursos orais e escritos que favorecem a compreensão de inúmeros fenômenos linguísticos à

sua volta. É a partir desses discursos que a criança vai se constituindo como pertencente a uma comunidade letrada. Algumas concepções são fundamentais para melhor compreender esses fenômenos, por exemplo: Bakhtin (2016) apresenta em sua teoria sobre os gêneros do discurso, duas importantes dimensões, a saber: a esfera da atividade humana e a esfera da comunicação. A esfera da atividade humana irá apresentar padrões típicos da atividade humana. Já na esfera da comunicação há inúmeros modos de usos da língua, compreendido como enunciados, que fazem surgir formas típicas de uso da língua, ou formas típicas de enunciados, que são o que Bakhtin (2016, p. 12) denomina “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, que são definidos como gêneros do discurso.

Diferentemente de Saussure que analisou a língua como sistema de signos, separadamente da fala, Bakhtin tem como principal objeto de estudo o diálogo, em que os enunciados são compreendidos como unidades da comunicação. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional; esses três elementos “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Bakhtin, 2000, p. 279). Para que haja a construção de sentidos, todo enunciado requer a presença do papel ativo de no mínimo um locutor e de um interlocutor para que haja a produção de sentido dos enunciados, promovendo assim uma interação interlocutiva.

Desse modo, desde o pensamento, todos os seres humanos estão conectados com e na linguagem e, portanto, possuem uma “ativa posição responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 25), ou seja, em se tratando de comunicação, o ouvinte não é totalmente nulo ou passivo, pelo contrário, compreende os enunciados proferidos e assume diante deles uma opinião favorável ou contra e reelabora diante do que ouviu interlocuções mentais que se complementam com outros discursos já existentes.

Diante disso, com base no atual contexto do cenário educacional brasileiro, o professor precisará transformar seu fazer pedagógico a fim de contemplar as diversificadas formas de aprender do aluno. A dinâmica se altera porque os processos de compreensão e usos da linguagem também se atualizam. De acordo com Santaella (2013, p. 266), “[...] o cerne da questão da aprendizagem localiza-se hoje na figura do leitor, no perfil cognitivo do leitor”. Partindo da premissa de que os tempos são outros, também o perfil de leitor mudou. Santaella (2013) define quatro tipos distintos de leitores: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. O leitor contemplativo é proveniente do período dos livros impressos, em que a leitura magistralmente implicava a “relação íntima entre o leitor e o livro” (Santaella, 2013, p. 268). Já o leitor movente tem acesso a textos provenientes de notícias de jornais e revistas, com

linguagem híbrida, com mensagens que testemunham o cotidiano e com prazo de validade curto, além das imagens presentes nos jornais, o leitor desse período já está inserido no mundo das publicidades carregadas de mensagens e signos. O leitor imerso, diferentemente dos outros dois primeiros leitores, “conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilíneares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (Santaella, 2013, p. 271). Portanto, é preciso compreender, bem como afirma Santaella (2013), que apesar de distintos, todos os tipos de leitores são interdependentes, ou seja, todas as habilidades são requeridas mutuamente.

A quarta e última definição de leitor remete à possibilidade de as pessoas ocuparem dois lugares no espaço, ao mesmo tempo, desafiando assim a lei da física. Segundo Santaella (2013, p. 277), “É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual, interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar”. Isso permite que o leitor ubíquo possa estar em qualquer tempo e lugar, tornando-o híbrido.

Os significados são construídos a partir da interrelação entre imagens, sons e palavras. Não se pode mais dissociar um do outro. Conforme Lemke (2010, p. 456), letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Desse modo, a construção dos significados se dá a partir das habilidades que o leitor possui de interagir com o texto e de fazer conexões com outros contextos já experienciados.

Se, por um lado, o papel do leitor mudou substancialmente, por outro o papel do escritor e conseqüentemente da escrita também passou por tais mudanças. De acordo com Domingo, Jewitt e Kress (2014, p. 16, tradução nossa⁵), “Semioticamente falando, a escrita agora precisa ser considerada, em primeiro lugar, em seu ambiente de conjuntos textuais multimodais e nos ambientes mais amplos das conexões de vários sites instanciados digitalmente”. Desse modo, faz-se importante reconhecer a influência da *internet* na formação e (re)atualização de novos gêneros do discurso. Com isso, a tendência é a de que as mídias digitais irão influenciar radicalmente o modo como a linguagem é constituída atualmente e, conseqüentemente, a maneira como pensamos e realizamos nossas tarefas cotidianas.

⁵ No original: “Semiotically speaking, writing now has to be considered first of all in its environment of multimodal textual ensembles and in the wider environments of the connections of various digitally instantiated sites”.

Apesar de ainda existirem as formas tradicionais de escrita. Domingo, Jewitt e Kress (2014) afirmam ser crucial que a escola explore novas maneiras de criar significados mediados pela escrita. Percebe-se, portanto, ser imprescindível que os alunos compreendam a escrita como recurso fundamental para a comunicação e que está muito distante de desaparecer, pelo contrário, há caminhos ainda a serem explorados.

Oportunizar aos alunos a possibilidade de escrita a partir de recursos on-line para a produção de textos pode ser o caminho a ser percorrido para que esses estudantes produzam textos, que posteriormente serão apresentados ou publicados e consequentemente apreciados por outros leitores que não apenas seus professores. Segundo Lemke (2010, p. 460), atualmente “Podemos nos comunicar, de forma inédita, com maior frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais”. Desse modo, a escrita passa a fundamentar sua existência de comunicabilidade.

Assim, primeiramente o professor precisa ser leitor e estar preparado para se relacionar com as novas tecnologias e com os novos leitores que surgem diante das interfaces digitais. Conforme Ribeiro (2007, p. 148), os gêneros discursivos “[...] de ampla circulação social podem estar relacionados a suportes e a maneiras de ler que obedecem a critérios criados tanto pelo leitor/usuário dos textos quanto pelos produtores dos mesmos”, ampliando assim as possibilidades de leitura. Desse modo, a partir do contato com variados suportes de leitura e formas de publicações, o aluno pode passar de leitor a produtor de conteúdo, interagindo com os colegas, professores e a escola.

Segundo Piaia (2021, p. 28), “No caso da produção escrita, é importante que o estudante reconheça que, por meio da escrita, ele poderá dar voz ao seu pensamento e fixá-lo na história fazendo uso do signo da palavra”. Sendo assim, a produção do aluno é uma forma de registro e de comunicação através da qual poderá rever conceitos, revisitar o que foi escrito e observar seu desenvolvimento como escritor.

Aos professores cabe a tarefa de mediar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, tornando-os extensão da realidade e tendo em vista o contexto em que os alunos estão inseridos. Desse modo, ler e escrever na escola passa a ser mais significativo. Diante disso, na próxima seção, apresentamos as abordagens e estratégias que permeiam o ensino da língua inglesa, em especial, no que diz respeito à leitura.

2.2 LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

A leitura é, segundo Wallace (1993, p. 3, tradução nossa⁶), “O recurso mais importante que qualquer leitor em potencial possui, seja lendo em uma primeira ou em qualquer outra língua, é a consciência da maneira como usamos a linguagem”. Ler, portanto, em comunidades letradas, torna-se uma habilidade diária e essencial que, muitas vezes, os sujeitos realizam sem se dar conta dos processos envolvidos nessa ação. Especialmente, em centros urbanos onde a tecnologia está mais presente, há a premissa de que os sujeitos que nela habitam são leitores (Wallace, 1993). Nesse sentido, conforme Wallace (1993), a linguagem serve a um propósito comunicativo que ocorre em um determinado contexto.

Estamos cercados por textos e, portanto, toda prática social envolve interagir com essas informações. A *internet* tornou possível a interação entre pessoas de diferentes países e culturas. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa tornam-se fundamentais na contemporaneidade, isso devido a questões históricas, culturais, religiosas, econômicas, entre outras, que ocasionaram sua expansão. Segundo Richards e Rodgers (1999), mais da metade da população mundial é multilíngue, no entanto, nem sempre foi a língua inglesa o idioma em evidência, pois o Latim e o Francês também perpassaram períodos de expansão. Nesse percurso, saber se comunicar em uma outra língua sempre ocorreu mediante a necessidade de estabelecer comunicação entre as diferentes nações. No entanto, ao longo dos anos, as línguas em expansão se modificaram; porém, o ensino formal desses idiomas ainda se utilizava de teorias, técnicas e métodos do ensino do Latim, para citar um exemplo. Dessa forma, o ensino de uma segunda língua passou por inúmeras mudanças em sua trajetória, em especial nas últimas décadas (Richards; Rodgers, 1999).

Os livros didáticos e materiais utilizados para o ensino consistiam na construção de frases com foco na gramática, em listas de vocabulários e na tradução. Richards e Rodgers (1999) apresentam um panorama do ensino e da aprendizagem de línguas nas últimas décadas do século XX: esses autores discorrem sobre os diferentes métodos, técnicas e abordagens utilizados nesse período. Contudo, é imprescindível esclarecer o que se define por abordagem, uma vez que essa terminologia se distingue de método ou técnica: “Uma abordagem para o ensino de línguas é algo que reflete um certo modelo ou paradigma de pesquisa - uma teoria se assim o preferir” (Celce-Murcia, 2001, p. 5, tradução nossa⁷). Em sentido amplo, uma

⁶ No original: “The most important resource that any potential reader possesses, whether reading in a first or any other language, is an awareness of the way in which we use language.”

⁷ No original: “An approach to language teaching is something that reflects a certain model or research paradigm

abordagem não se reduz a um método ou conjunto de procedimentos a serem seguidos, muito menos a uma técnica, conjunto de atividades a serem realizadas sequencialmente.

Celce-Murcia (2001) aponta nove diferentes abordagens para o ensino da língua inglesa, entre elas: “gramática-tradução, direto, leitura, audiolinguismo, situacional-oral, cognitivo, humanístico-afetivo, baseadas na compreensão e no comunicativo” (Celce-Murcia, 2001, p. 5, tradução nossa⁸). Dentre as abordagens acima especificadas, a comunicativa surge em meados da década 70 e 80, sendo, desde então, bastante difundida para o ensino e aprendizagem de línguas. A abordagem comunicativa preconiza a comunicação em detrimento da acuracidade em vocabulário e gramática, ou seja, para os aspirantes em aprender um idioma, basta oportunizar situações de comunicação que simulem a realidade e com foco na fala espontânea. A essa simulação, denomina-se *task-based learning*⁹, nesse sentido, na abordagem comunicativa, a língua-alvo é ensinada para os alunos, não sendo adquirida em uma situação real de comunicação. De acordo com Richards e Rodgers (1999), a aquisição é o desenvolvimento inconsciente do uso da língua-alvo em situações reais de comunicação, enquanto a aprendizagem ocorre como resultado de uma instrução.

Em se tratando de um processo de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua, Celce-Murcia (2001) estabelece como fundamental proporcionar *input*¹⁰ aos alunos, a partir de textos e áudios que apresentam situações de comunicação reais para, posteriormente, encorajá-los a falar e escrever, ou seja, para que oportunize a produção ou *output*¹¹. Independentemente de qual abordagem adotada ao ensinar, o mais relevante é o conteúdo ou a mensagem que se quer transmitir ou socializar. Concernente a esse aspecto, os temas ou assuntos estudados em sala de aula pretendem atender as especificidades, os interesses e objetivos do grupo, promovendo o interesse em aprender. Desse modo, os textos e áudios utilizados nesse processo estão diretamente relacionados a uma temática, oportunizando que as propostas de fala e escrita estejam interconectadas em um mesmo tópico ou assunto.

Com certa recorrência, nota-se um movimento gradual em direção a integração de abordagens para o ensino de língua, mobilizando práticas de ensino que englobam, principalmente, as quatro habilidades: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*¹². Conforme

– a theory, if you like”.

⁸ No original: “Grammar-Translation, Direct, Reading, Audiolingualism, Oral-Situational, Cognitive, Affective-Humanistic, Comprehension-Based e Communicative”.

⁹ tarefa baseada em aprendizagem

¹⁰ entrada

¹¹ saída

¹² escuta, leitura, fala e escrita

Celce-Murcia (2001, p. 300, tradução nossa¹³), “Todas essas quatro múltiplas habilidades promovem o desenvolvimento eficaz da linguagem; elas indicam o limite e as direções futuras para a profissão”. Nesse sentido, o ensino de línguas baseado em uma temática favorece a aplicabilidade das quatro habilidades, ou seja, oportunizam a compreensão e produção escrita e oral.

Todas as habilidades são essenciais para o ensino e a aprendizagem; contudo, a leitura é reconhecida como um valioso recurso de *input* para os estudantes, especialmente, em contexto de ensino como segunda língua, uma vez que não há exposição suficiente a falantes na língua alvo. A leitura vai além da decodificação de símbolos e letras, envolve a ação do aluno na interpretação do texto com base na construção de significados gerados pelo seu conhecimento de mundo e nas relações que estabelece com outros textos (Celce-Murcia, 2001).

De acordo com Celce-Murcia (2001), ler um texto em língua materna não ocorre do mesmo modo que ler um texto em outro idioma, mesmo que o processo seja semelhante, o leitor ainda necessita de maior exposição à oralidade e conhecimento de vocabulário, para familiarizar-se com uma segunda língua. A esse respeito, a autora trata da importância do ensino da linguagem oral para ampliar a oportunidade de compreensão dos textos; vale ressaltar que não há a necessidade de o aluno ser fluente para iniciar práticas de leitura e escrita no idioma alvo, visto que os estudantes já são capazes de ler e compreender textos que circulam no cotidiano como embalagens de produtos, placas, propagandas, entre outros.

Diante dos aspectos a serem considerados no ensino e aprendizagem de uma língua, “A sequência de aprendizado ideal, então, oferecerá integração de habilidades e também estudo do idioma baseado em um tópico ou outro fio temático” (Harmer, 2007, p. 268, tradução nossa¹⁴). Todavia, o ensino da língua, nas quatro habilidades, precisa ser intencional e partir de uma sucessão de procedimentos que visem preparar o estudante na realização de uma determinada tarefa e, para isso ocorrer, são elencadas etapas no desenvolvimento de uma habilidade específica. Assim sendo, com destaque para a habilidade de leitura, há três momentos importantes que organizam e orientam a prática docente e, consequentemente, auxiliam os alunos no processo de compreensão geral e específica: *pre-reading*, *while reading* e *post-reading*¹⁵.

¹³ No original: “All four of these multiskills approaches promote effective language development; they indicate both the cutting edge and future directions for the profession.”

¹⁴ No original: “The ideal learning sequence, then, will offer both skill integration and also language study based around a topic or other thematic thread.”

¹⁵ Pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura

Em se tratando de textos, é fundamental preparar os alunos seguindo pistas apresentadas pelo *layout*, palavras em destaque, cores diferentes, tamanhos de letra, ou seja, partir da compreensão geral. Preparar os alunos para a leitura, especialmente em língua diferente da materna, é crucial para reduzir a ansiedade, além de auxiliar na compreensão (Richards, 2015). Durante as habilidades de compreensão escrita, propõe-se, em um primeiro momento, compreender o sentido geral do texto sem que haja a necessidade de traduzir todas as palavras; em leitura, há um termo que designa essa prática como *skimming*¹⁶. No entanto, as tarefas de pós-leitura exigem maior atenção por parte do leitor na busca por informações específicas, o que se denomina como *scanning*¹⁷.

As práticas de ensino, em uma segunda língua, enfatizam que “As habilidades de leitura precisam ser fomentadas para que os alunos possam lidar com textos e tarefas cada vez mais sofisticados e operar com eles de forma eficiente: rápida, adequada e habilidosa” (Ur, 2009, p.147, tradução nossa¹⁸). Nesse percurso, é importante o adensamento nos textos oportunizados, nos momentos de leitura, para que os alunos possam desenvolver análises mais sólidas e profícuas. Nesse sentido, Leffa (2016) defende a importância da adequação dos textos a serem utilizados em sala de aula, uma vez que um texto sempre é escrito tendo em vista um leitor ou público-alvo específico; nesse particular, textos em livros didáticos, sejam eles autênticos ou adaptados, são vistos como positivos, pois delimitam um leitor específico, que é o aluno.

Richards (2015) menciona que as abordagens atuais para o ensino de leitura, como segunda língua, vem se modificando ao longo dos anos. Antes, havia uma linha tênue entre ensino de leitura e testagem de leitura, visto que o objetivo central dos textos se limitava em responder questões de compreensão leitora.

Hoje, o papel que o inglês desempenha na era da informação e comunicação levou a repensar as abordagens para o ensino da leitura. Muitos alunos precisam desenvolver habilidades de processamento analítico eficazes, capacidade de resolução de problemas e habilidades de pensamento crítico por meio da leitura (Richards, 2015, 443, tradução nossa¹⁹).

¹⁶ Skimming: passar os olhos sobre o texto para ter uma breve ideia sobre o assunto (Harmer, 2007);

¹⁷ Scanning: ignora-se quase todas as informações em busca de uma em específico (Harmer, 2007);

¹⁸ No original: “Reading skills need to be fostered so that learners can cope with more and more sophisticated texts and tasks, and deal with them efficiently: quickly, appropriately and skillfully”.

¹⁹ No original: “Today, the role English plays in the information and communication age has prompted a rethinking of approaches to the teaching of reading. Many learners need to develop effective analytical processing skills, problem-solving ability and critical thinking skills through reading”.

Nesse sentido, as práticas leitoras de sala de aula requerem a reflexão e o pensamento crítico, oportunizando que os estudantes acessem, processem e apliquem as informações contidas nos textos para transformá-las em conhecimento.

Além dos conhecimentos de gramática, vocabulário e da apreensão dos aspectos visuais de um texto, ler emerge da interação entre o leitor e o texto. Sob essa asserção, Goatly e Hiradhar (2016, tradução nossa²⁰) reconhecem que a análise crítica de textos trata dos “[...] múltiplos significados que um texto pode gerar e o trabalho do leitor em construir um significado a partir dele”. Desse modo, ler envolve procedimentos analíticos que avançam da leitura para a apreensão de informações gerais e específicas para os sentidos mais implícitos e abstratos. Os autores ainda asseveram que a ação da escrita requer um leitor real e, portanto, todo escritor tem a pretensão de ser compreendido; nesses termos, incluir imagens e recursos tipográficos em textos, além de atribuir valor informativo, agrega sentidos muito mais amplos. Em síntese, segundo Goatly e Hiradhar (2016, tradução nossa²¹), ser crítico significa “[...] explicar como o mundo e nossas relações nele e com ele se constroem por meio da leitura e da escrita”.

Desse modo, as sequências de leitura para a aprendizagem de uma língua tornam-se substanciais para a compreensão. Em vista disso, o trabalho com textos, em aulas de línguas, exige que o professor mobilize práticas de ensino que conduzam os alunos a compreenderem os sentidos implícitos em textos e que oportunize práticas de escrita significativas, tornando esses estudantes analíticos e críticos, bem como proficientes no idioma.

Diante do exposto, apesar de algumas teorias e abordagens para o ensino e para a aprendizagem de línguas apresentarem uma perspectiva cognitivista de linguagem, justificamos sua importância no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, pois revelam os processos cognitivos envolvidos na produção de significados (Jewitt; Bezemer; O'halloran, 2016). No entanto, este estudo, toma como base uma perspectiva de língua como forma e processo de interação, cujo foco está determinado nas funções sociais da linguagem; aqui compreendida como um meio, entre tantos outros, para produzir significado (Kress, 2010).

Na sequência, apresentamos a perspectiva de língua adotada pela BNCC para o ensino da língua inglesa e a sistemática do componente curricular para as etapas do ensino fundamental e médio.

²⁰ No original: “[...] recognises the multiple meanings that a text can generate and the reader’s work in constructing a meaning out of it”.

²¹ No original: “[...] explaining how the world and our relationships within it and to it are constructed through reading and writing”.

2.3 A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: DO CONCEITO DE LÍNGUA ÀS NOVAS TERMINOLOGIAS

O mais atual documento que normatiza os conhecimentos essenciais da Educação Básica no Brasil é a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017. O documento previsto desde a Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124). Além, disso, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, p. 19).

Além disso, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano apresenta 20 (vinte) metas visando a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro (4) delas dizem respeito à BNCC. Em sua meta 7, trata de “[...] estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos [...]” (Brasil, 2015, p. 115).

Em relação à sua construção, Costa-Hübes e Bonini (2019) traçam o percurso sinuoso de elaboração da BNCC desde as primeiras discussões em 2013 até a homologação em 2017. Os autores alegam haver distorções em relação ao conteúdo da versão final quando comparado às versões preliminares e, além disso, contestam a participação de instituições privadas, filantrópicas e não governamentais nas discussões sobre o documento. Ademais, o documento desvincula os conceitos orientadores de direitos e princípios previstos nas primeiras versões do documento para o desenvolvimento de competências. Desse modo, segundo Costa-Hübes e Bonini (2019, p. 32), “O que justifica, dessa forma, o envolvimento dos grandes grupos econômicos na produção da BNCC é o desejo de imputar à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas”.

É a partir desse prisma, que se estabelece a importância de conhecer o contexto de produção do documento para compreender suas implicações no contexto educacional brasileiro. No entanto, este estudo trata de demonstrar como o atual documento normativo, em sua versão final, está constituído e como impacta na elaboração dos livros vinculados ao PNLD e na

elaboração dos currículos, em especial do currículo base do estado de Santa Catarina, *locus* da pesquisa, bem como demonstrar os impactos que pode estabelecer a curto e longo prazo no cenário educacional brasileiro

Sendo assim, a partir desse panorama, quanto às competências gerais, a BNCC propõe que a formação na Educação Básica prepare os estudantes para o futuro do trabalho, alicerçando-se na prática do desenvolvimento de competências que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Competências essas essenciais para o pleno desenvolvimento humano, a saber: 1 - “Conhecimento”; 2 - “Pensamento científico, crítico e criativo”; 3 - “Repertório cultural”; 4 - “Comunicação”; 5 - “Cultura digital”; 6 - “Trabalho e projeto de vida”; 7 - “Argumentação”; 8 - “Autoconhecimento e autocuidado”; 9 - “Empatia e cooperação”; e 10 - “Responsabilidade e cidadania” (Santa Catarina, 2019, p. 22), com base nas dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10).

A BNCC, por entender as novas mudanças no mundo moderno e por prever as transformações que ainda estão por vir, já prevê a formação de um novo sujeito, inserido no mundo das tecnologias e que precisará se inter-relacionar com as novas demandas do mundo contemporâneo. Essa nova visão de educação, apresentada no documento, revisita os conceitos de multiletramentos e de multimodalidade, principalmente nos textos introdutórios da Etapa do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, já evidenciando sua devida importância para o ensino de práticas de leitura e de escrita no desenvolvimento do aluno do século XXI.

Uma das premissas para que a implementação da BNCC fosse, de fato, efetivada é a de que os materiais didáticos disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se adequassem às suas diretrizes curriculares para que pudessem, assim, garantir os conhecimentos essenciais para cada etapa da Educação Básica. A perspectiva com o novo documento é a de que as avaliações institucionais como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também sejam readequadas para atender a essas novas diretrizes curriculares (Brasil, 2018).

Na BNCC (Brasil, 2018), o ensino, fundamental e médio, está organizado por áreas do conhecimento. No ensino médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias abrange os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e segunda língua estrangeira.

Conforme a LDB (Brasil, 1996), no inciso 5º “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das

possibilidades da instituição”. Com isso, os PCN (Brasil, 1998a, p. 15), quanto a essa inclusão, definem que

[...] o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.

Nesse cenário, o documento afirma que “[...] a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (Brasil, 1998a, p. 20). Dessa maneira, é válido reconhecer o papel que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras propiciam na formação dos estudantes, ao oportunizar conhecer outras culturas e ampliar as possibilidades de comunicação.

Diante disso, a medida provisória nº 746 (Brasil, 2016) altera a LDB (Brasil, 1996) no disposto a oferta da língua inglesa na Educação Básica. A LDB (Brasil, 1996), em especial em sua versão atualizada, no artigo 26, parágrafo 5º afirma: "No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2020, p. 21). Isso posto, o componente curricular da língua inglesa²², aqui em destaque, deve ser ofertado iniciando no sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio. Quanto a última etapa da Educação Básica, a LDB (Brasil, 2020, p. 26), no artigo 35, parágrafo 4º, define,

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Conforme estudos de Sedycias (2005), após a língua inglesa, a língua espanhola é o segundo idioma mais falado no mundo considerando os falantes nativos em 21 países, entre eles estão aqueles que fazem fronteira com o Brasil. Nesse contexto, é válido reconhecer que a língua espanhola é utilizada internacionalmente para o turismo, em aeroportos, para o mercado de trabalho e em leituras acadêmicas, entre outros contextos socioculturais (Sedycias, 2005). Sendo assim, é justo e válido reconhecer a inclusão da língua espanhola no cenário educacional brasileiro.

²² Jornal eletrônico Correio Braziliense publica minuta do projeto de lei encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) à Casa Civil, no dia 22 de setembro de 2023, que propõe alterar a Lei 9.394/96 e revogar o disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A alteração sugere no Artigo 35-A, parágrafo 2º, no que diz respeito aos componentes curriculares da formação geral básica para a etapa do ensino médio, a inclusão, no inciso II, de duas línguas estrangeiras, tornando obrigatória a oferta da língua inglesa e da língua espanhola (CRISPI, 2023).

No entanto, vale ressaltar que a LDB (Brasil, 1996) considera a língua inglesa e a língua espanhola como ‘línguas estrangeiras’. Contudo, o conceito de língua inglesa na BNCC (Brasil, 2018) é apresentado como língua franca; essa nova nomenclatura contrapõe a estreita relação, fortemente criticada e atribuída a língua estrangeira, com o eurocentrismo. A opção por língua franca em detrimento de língua internacional²³, língua adicional²⁴, segunda língua²⁵, entre outras, deu-se a partir da valorização dos usos que se fazem da língua inglesa, desvinculando-a de uma cultura ou território específico.

Segundo Seidlhofer (2011), o conceito de língua franca se evidencia na comunicação entre duas ou mais pessoas que não compartilham o mesmo idioma. Visto que, na atualidade, conforme Eberhard, Simons e Fennig (2023), em pesquisa realizada em 2022, a língua inglesa é o idioma mais falado no mundo, principalmente na *internet*, para fins econômicos e turísticos. Desse modo, a língua inglesa possibilita a interação de pessoas no mundo todo (Crystal, 2004), ou seja, o número de falantes de inglês como língua franca supera o número de falantes nativos. Nesse sentido, a inserção da língua inglesa nas escolas, ampliará, portanto, as possibilidades de comunicação em nível global.

Durante o ensino fundamental, o ensino da língua inglesa está estruturado em eixos organizadores assim constituídos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (Brasil, 2018). Sendo assim, o eixo oralidade envolve práticas de linguagens orais; a leitura favorece a interação do leitor com o texto; a escrita possibilita aos alunos comunicar ideias por meio de textos colaborativos ou individuais e compreendê-la como prática social; o eixo conhecimentos linguísticos permite que os alunos reflitam sobre o uso da língua inglesa e consolida o estudo do léxico e da gramática; e por fim, a dimensão intercultural, que abrange repertórios linguísticos multiculturais, permitindo pensar a língua como contínuo e diversificado processo de interação (Brasil, 2018).

Isso posto, faz-se necessário destacar que se observa, para a etapa do ensino fundamental, de forma específica e, principalmente para o componente curricular de língua inglesa na BNCC, é que há um desencontro entre o texto introdutório e as habilidades, nesse documento, que se apresentam na sequência. Segundo Oliveira (2021, p. 149), as habilidades, os conteúdos e os

²³ Seidlhofer (2003) salienta que o inglês como língua internacional refere-se ao contexto de comunicação intercultural, contudo há outras terminologias que utilizam esse conceito indistintamente, como é o caso do inglês como língua franca, língua global, entre outros;

²⁴ Leffa e Irala (2014, p. 33) definem que “A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”.

²⁵ O ensino de língua inglesa como segunda língua pode gerar ambiguidades, pois para comunidades que já falam duas línguas, como exemplo língua portuguesa e italiano, quando aprenderem a língua inglesa, esta já se apresentará como terceira língua (Jordão, 2014).

objetivos apresentam uma ordem crescente e fragmentada, ao passo que o texto introdutório prevê “[...] um ensino crítico, com a valorização da diversidade com ênfase nas práticas sociais e um caráter formativo de cidadãos críticos capazes de envolver-se em lutas por uma sociedade mais justa e igualitária”. Nesse sentido, é importante que o professor tome uma posição reflexiva diante de documentos orientadores.

Para a etapa do ensino médio, a BNCC retoma marcos legais previstos em documentos anteriores, entre eles: os preceitos contidos na LDB (Brasil, 1996) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (Brasil, 2006), no que concerne às finalidades atribuídas à última etapa da Educação Básica e a organização curricular. Esses documentos priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à autonomia, ao pensamento crítico e à preparação dos educandos para além do contexto escolar. Além disso, a esse respeito, estabelece que os conhecimentos sejam articulados em uma perspectiva de ensino interdisciplinar aprimorando os conceitos atribuídos nas etapas anteriores.

Os objetivos relativos ao ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, presentes nas OCNEM (Brasil, 2006), tratam de sua função e importância quanto à discussão acerca do conceito de cidadania, da introdução de teorias sobre linguagem e tecnologias, bem como atribuem sugestões sobre a prática do ensino dessas línguas. Sobretudo, o documento focaliza as habilidades de leitura, escrita e oralidade em situações contextualizadas de ensino. Tais constatações corroboram que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, na Educação Básica, em destaque o ensino da língua inglesa, sejam significativos e que promovam a participação dos aprendizes na produção e construção de sentidos nessa linguagem (Brasil, 2006).

No ensino médio, a língua inglesa tem o intuito de expandir o repertório linguístico e cultural dos alunos, possibilitando compartilhar informações e conhecimentos em âmbito global. Desse modo, conforme prevê a BNCC (Brasil, 2018), são sete as competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias, com suas respectivas habilidades, a serem desenvolvidas nessa etapa do conhecimento. Dessas, a primeira, segunda e quarta competências tratam da compreensão e funcionamento das diferentes linguagens; a terceira diz respeito à utilização dessas diferentes linguagens para exercer autonomia e protagonismo na vida pessoal e coletiva, defendendo pontos de vista que respeitem o outro; a quinta e sexta competências são relativas aos componentes curriculares de Educação Física e Arte respectivamente, sendo que a sétima, e última, competência trata da mobilização das práticas sociais no ambiente digital.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), essas competências específicas compreendem que o funcionamento das diferentes linguagens, sejam elas verbais, corporais, imagéticas, entre outras, possibilitam utilizar múltiplas semioses para participarem das mais distintas práticas sociais de linguagem no campo da vida pessoal ou coletiva. Além disso, torna-se fundamental viabilizar essas práticas de uso da linguagem no universo digital, oportunizando ampliar os meios de produzir sentidos.

Diante do contexto de mundo que está em constante transformação, e no intuito de atender as demandas da sociedade contemporânea, o documento oportuniza um modelo diversificado e flexível de currículo para o Ensino Médio, que é composto pela formação geral básica e por itinerários formativos. Os sistemas de ensino têm autonomia para organizarem seus currículos de acordo com a observância da realidade local. A escolha desses itinerários formativos pode estar relacionada com o aprofundamento de uma ou mais áreas curriculares definidas para essa etapa do conhecimento ou para a formação técnica profissional (Brasil, 2018).

No próximo tópico, abordamos as diretrizes do Currículo Base do Território Catarinense²⁶ e a sistematização do documento para a implementação do Novo Ensino Médio, especificamente no que se refere ao componente curricular da língua inglesa.

2.3.1 O ensino no estado de Santa Catarina: embasamento teórico-metodológico e a implementação do Currículo Base do Território Catarinense

Os preceitos da base curricular para a educação do estado de Santa Catarina estão explicitados nos documentos oficiais publicados ao longo da trajetória educacional regida pelo estado, entre eles: a Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos, de 1991 (Santa Catarina, 1991); em 1998, foram publicados três cadernos, sendo o primeiro intitulado Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares (Santa Catarina, 1998a); o segundo sob título, Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais (Santa Catarina, 1998b) e; por fim, o terceiro, Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - temas multidisciplinares (Santa Catarina, 1998c). Em 2014, houve a necessidade de atualizar o documento devido às transformações tecnológicas e a necessidade de um olhar mais abrangente à diversidade das

²⁶ Esta pesquisa desenvolveu-se em escola pública localizada no estado de Santa Catarina. Nesse sentido, torna-se essencial vincular o estudo aos documentos orientadores da educação estadual.

diferentes configurações identitárias, de saberes e de ideias advindas da sociedade contemporânea (Santa Catarina, 2014).

Nesses documentos, os pressupostos teórico-metodológicos estão fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky²⁷ e no marxismo de pensadores como Gramsci²⁸ e Karl Marx²⁹ (Santa Catarina, 1998b). Nesse particular, os documentos embasam teoricamente e metodologicamente o trabalho docente sob a concepção dialética e sociointeracionista do materialismo histórico:

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da concepção dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados, a-históricos (Santa Catarina, 1998b, p. 48).

Essa proposta observa o fenômeno social na interação entre três elementos fundamentais: os sujeitos (alunos), inseridos na instituição (local onde as relações sociais acontecem), e o sistema social ainda mais amplo (outras instituições pelas quais os alunos estabelecem relações). Essa tríplice relação fundamenta a base da Proposta Curricular de Santa Catarina, que compreende a relevância social das instituições educativas de “ensinar-aprender” (Santa Catarina, 1998b, p. 95), ou seja, de formar sujeitos transformadores das organizações sociais existentes.

Em 2019, o currículo base para o território catarinense foi formulado para que contemplasse a atual proposta pedagógica definida pela BNCC. O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) é resultado de um trabalho coletivo de professores e gestores de diferentes unidades escolares do estado, que participaram de Grupos de Trabalho (GTs) para estudo da BNCC e elaboração do currículo. O documento apresenta estrutura semelhante à BNCC, no entanto, faz escolhas e modificações que atendem às particularidades do estado federativo (Santa Catarina, 2019).

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a) complementa o CBTC (Santa Catarina, 2019) ao apresentar, como proposta, o *continuum* curricular estabelecido entre as etapas de ensino da Educação Básica. Ambos os documentos

²⁷ Vygotsky (1896 – 1934) – Psicólogo Russo que propôs uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que compreende o ser humano como unidade (condição material que determina a ser e pensar) da totalidade (ação concreta dos seres no tempo e espaço social) (Santa Catarina, 1998b);

²⁸ Gramsci (1891-1937) – Filósofo marxista italiano, responsável pelo pensamento histórico-cultural na Educação (Santa Catarina, 1998b);

²⁹ Karl Marx (1818 – 1883) – Nascido na Prússia, entre muitas funções foi filósofo e sociólogo, propôs a educação como constitutiva do todo social. (Santa Catarina, 1998b);

foram redigidos estimulados pela necessidade de alinhamento dos currículos dos estados federativos à BNCC (Brasil, 2018).

No componente curricular Língua Inglesa, o texto introdutório evidencia que o ensino da língua inglesa privilegie a função comunicativa estabelecida na e pelas interações sociais, em que a ação docente tome, como ponto de partida, os gêneros discursivos (Santa Catarina, 2019). Ainda que a BNCC não evidencie o como fazer, o texto introdutório de língua inglesa do CBTC apresenta indicações de recursos didático-pedagógicos para o ensino desse idioma, elencando possibilidades de trabalho ao sugerir que “A utilização de *flashcards*, músicas, jogos, vídeos e recursos tecnológicos em situações de interação podem auxiliar no processo de apropriação da língua” (Santa Catarina, 2019, p. 308). Além disso, preconiza os multiletramentos e o interesse dos estudantes pelas tecnologias digitais como aspectos importantes a serem considerados no planejamento da prática docente.

Das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, a BNCC (Brasil, 2018), retoma a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Brasil, 1996) ao preconizar que a escola que atua com essa etapa de ensino consolide e aprofunde os conhecimentos adquiridos pelos alunos no ensino fundamental. Reforça, ainda, que a escola precisa comprometer-se com a educação integral desses jovens estudantes e com a construção de seu projeto de vida, relacionando a teoria com a prática. Nesse particular, o documento propõe formar sujeitos ativos, críticos, criativos e responsáveis para atuarem em um mundo cada vez mais imprevisível e complexo, sem deixar de considerar e aprimorar esses jovens como pessoas humanas visando sua formação ética e autônoma.

Para a etapa do ensino médio, o documento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a) está organizado em quatro cadernos, que tratam dos marcos legais e dos aspectos gerais para implementação e monitoramento do Novo Ensino Médio (NEM).

Nesse cenário, a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, propõem duas mudanças significativas para a etapa do Ensino Médio: a ampliação da carga horária anual e a oferta de diferentes itinerários formativos (Santa Catarina, 2021a).

Como disposição geral, a proposta do Novo Ensino Médio visa promover um percurso formativo que atenda às necessidades, características e interesses dos estudantes, inseridos em um mundo globalizado e em constante transformação. Nesse sentido, a escola não pode

desvincular os estudantes da realidade em que vivem, pelo contrário, precisa apropriar-se dessa situação e contexto para promover discussões profícuas com os alunos, procurando, sempre que possível, transformar e melhorar essa realidade.

Diante disso, apresentamos, na sequência, a organização curricular para a implementação do NEM para o estado de Santa Catarina.

2.3.2 O Novo Ensino Médio do Território Catarinense: perspectivas para a formação geral básica e a parte diversificada do currículo

A organização do Novo Ensino Médio (NEM) compreende o currículo em duas etapas: a Formação Geral Básica, com carga horária máxima de 1.800 horas, em que serão consolidados e aprofundados os conhecimentos essenciais do ensino fundamental e a Parte Flexível, com carga horária mínima de 1.200 horas, em que serão oportunizados os itinerários formativos (Santa Catarina, 2021a). Para melhor organizar o percurso dos estudantes do NEM, a proposta do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi sistematizada em quatro cadernos orientadores, assim nomeados: Caderno 1 - Disposições Gerais (Santa Catarina, 2021a); Caderno 2 - Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2021b); Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento (Santa Catarina, 2021c); e Caderno 4 - Portfólio dos(as) Educadores(as) (Santa Catarina, 2021d).

Em referência ao estabelecido no Caderno I, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), a formação geral básica dar-se-á mediante a articulação dos componentes curriculares contemplados em quatro áreas do conhecimento, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Na parte flexível do currículo, serão propostos itinerários formativos que compreendam: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. Vale ressaltar que os itinerários formativos podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, bem como a formação técnica profissional (Santa Catarina, 2021a).

O Caderno 2 trata da formação geral básica e, para os componentes curriculares que constituem a áreas das linguagens e suas tecnologias, propõe como ênfase uma concepção enunciativo-discursiva de língua. Nesse sentido, os conceitos para o ensino e a aprendizagem de línguas tomam como central a interação social. Nesse contexto, as práticas pedagógicas com foco na oralidade, leitura e escrita precisam preconizar os gêneros do discurso, orais e escritos, como ponto de partida e de chegada das ações escolares (Santa Catarina, 2021b).

As trilhas de aprofundamento, em destaque no Caderno 3, permitem que o estudante se aperfeiçoe em uma área do conhecimento ou na formação técnica profissional. Desse modo, oportuniza o desenvolvimento de aspectos cognitivos concernentes a suas aptidões em conhecimentos vinculados à futura área de atuação profissional. No total, são seis as trilhas de aprofundamento, sendo que as quatro primeiras estão vinculadas a uma área do conhecimento especificamente; a quinta integra diferentes áreas do conhecimento; e a sexta e última trilha abrange a educação técnica profissional. Todas elas contemplam itinerários formativos fundamentados por quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. (Santa Catarina, 2021c).

Por fim, o Caderno 4 trata dos vinte e cinco componentes curriculares eletivos e apresenta subsídios teórico-práticos para a implementação por parte dos professores. Os componentes curriculares eletivos perpassam seis áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Ciência e tecnologia e Componentes integradores. Entre os componentes, para a área de linguagens e suas tecnologias, há sete possibilidades de oferta e escolha pelos alunos: Práticas Corporais; Práticas das Linguagens Artísticas; Práticas em Libras; Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático; Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural; Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura-Local e Práticas De Multiletramentos no Campo Artístico Literário (Santa Catarina, 2021d).

Desse modo, espera-se, ao final da Educação Básica, a formação integral dos sujeitos e que a consolidação das práticas pedagógicas promova o desenvolvimento das dez competências gerais, habilitando os estudantes para o mundo do trabalho. Além disso, presume-se que, ao final dessa etapa, os sujeitos consigam estabelecer relações entre os textos que circulam na sociedade, que sejam críticos e analíticos, não se deixando influenciar pelas mídias e discursos duvidosos. Essas são as premissas do documento, no entanto, por ser ainda muito recente, ainda há um longo percurso para definitivamente alcançar seus objetivos. Nesse sentido, pesquisas na área do ensino e aprendizagem, tal como estudos sobre a BNCC, e documentos nela embasados, são de crucial importância para verificar os resultados alcançados a partir de sua implementação.

A implementação do Novo Ensino Médio ainda é muito recente e precisa ser discutida e analisada ao longo de sua consolidação. Koetter (2023) elenca uma variedade de complicadores concernentes às condições estruturais do espaço físico, aos profissionais da educação e ao processo de gestão das secretarias. Nesse contexto, a autora evidencia que a implementação foi realizada às pressas e sem a estrutura adequada, a ampliação da carga horária

impactou toda uma reorganização da grade curricular, muitas instituições optaram pela não oferta do ensino médio no período vespertino, pois não haveria salas de aula para atender aos alunos do Ensino Fundamental (anos finais). Além disso, ainda faltam muitos recursos tecnológicos como: acesso à internet de qualidade e computadores em quantidade suficiente para atender a essas demandas. Por fim, a formação continuada foi realizada conjuntamente ao processo de implementação e de modo apressado. Os professores que perderam aulas da base geral precisaram assumir componentes curriculares da nova proposta, sem haver conhecimento ou formação específica nessa área de atuação.

Outra questão que pode ser adicionada a essa discussão é a reflexão de Silva (2018) ao destacar que são muitas as inquietações relativas ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica, dentre elas: a escassez de materiais, a pouca carga horária para o componente curricular, a desvalorização do professor, bem como ao baixo valor simbólico atribuído ao ensino desse idioma em escola pública em detrimento ao ensino em escolas de idiomas, por exemplo.

Na continuidade, serão apresentadas as implicações que programas governamentais de distribuição de livros didáticos exercem para o ensino.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA BNCC: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Em sala de aula, o professor é responsável pelo planejamento do fazer docente, à vista disso, é fundamental que os profissionais da educação estejam em constante desenvolvimento ao longo da formação básica e continuada. Nesse particular, são muitos os recursos pedagógicos à disposição do professor, tais como: currículos, livros, documentos, computadores, entre outros, sendo o livro didático disponibilizado pelo PNLD um desses recursos.

De acordo com o *website* do portal do Ministério da Educação, a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, foram unificados o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Desde então, alterou-se a nomenclatura para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD avalia e disponibiliza livros e materiais didáticos para as três etapas da Educação Básica: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. São atendidas todas as escolas públicas brasileiras que formalizam adesão ao programa. Nesse sentido, segundo Gualberto (2016, p. 40), o programa exerce “alta influência sobre o mercado de produção e distribuição dos livros didáticos”.

Todos os anos são lançados editais em que as editoras podem se inscrever para participar

da análise e seleção de suas obras. As obras passam pela curadoria do Programa, por especialistas da área, que analisam as coleções com base nos critérios estabelecidos no edital específico. Após aprovação dos livros e/ou materiais didáticos, esses são disponibilizados aos professores que poderão analisar e decidir, juntamente com a equipe pedagógica da unidade escolar, a opção que melhor atende às demandas e realidades dos estudantes do referido espaço. Nesse sentido, o olhar acurado dos professores e a sua análise crítica são fundamentais na seleção desses recursos.

A BNCC (Brasil, 2018) passou a orientar os currículos de todo o território nacional e, com isso, os livros didáticos, disponibilizados pelo PNLD subsequentes, precisaram adequar suas obras aos objetivos propostos pelo documento, sendo esse um dos critérios estipulados nos últimos editais. Dessa maneira, os textos e as propostas de atividades vinculadas ao livro didático necessitam proporcionar a leitura em diferentes gêneros do discurso, em que o adensamento desses gêneros se torna necessário no decorrer do percurso formativo dos estudantes. Os materiais didáticos precisam proporcionar o desenvolvimento de competências específicas previstas na BNCC, além de contemplar a diversificação dos textos a fim de oportunizar uma diversidade de práticas leitoras e escritas.

O edital 03/2019 (Brasil/MEC, 2019) publicado em 13 de dezembro de 2019 trata do processo de seleção e aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais para alunos e professores do ensino médio de escolas públicas. Para o componente curricular de língua inglesa, o edital apresenta algumas alterações significativas: o livro passa a ser impresso em volume único, ou seja, definido para os três anos do ensino médio; além disso, o aluno precisará devolvê-lo a cada ano da etapa do ensino médio.

Entre os critérios eliminatórios para o livro didático de língua inglesa, há dois deles que se referem à multimodalidade, visto que os livros devem contemplar “Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis” (Brasil/MEC, 2019, p. 77), bem como “Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores” (Brasil/MEC, 2019, 78). Conforme edital, as obras disponibilizadas para o componente curricular de língua inglesa necessitam, segundo esses critérios, apresentar conteúdos multimodais; no entanto, não há esclarecimentos ou subsídios teóricos que determinem que aspectos serão contemplados nesses conteúdos, apenas a menção de que sejam textos verbais e imagéticos. Muitas vezes, conforme Gualberto (2016, p. 44), “[...] os documentos consideram a imagem como acessório, atribuindo-lhe uma posição coadjuvante em relação ao texto escrito. Assim, elas são tratadas como ilustrações, desempenhando a função de enfeite ou de facilitadoras da compreensão do texto

verbal”.

No contexto do ensino médio, os livros alinhados aos pressupostos da BNCC chegaram às escolas apenas em 2022, quatro anos após sua homologação, o que evidencia a importância de pesquisas que analisem e avaliem a inserção desses materiais nas escolas públicas brasileiras, no sentido de mensurar os impactos que esses livros produzirão na aprendizagem dos alunos. Em vista disso, torna-se imprescindível que a concepção de ensino que permeia esses materiais entre em consonância com um ensino plural e democrático, que compreende os usos que se fazem da linguagem como prática social. A BNCC (Brasil, 2018) valoriza o ensino da leitura e da escrita de textos multimodais, bem como os multiletramentos que mobilizem práticas da cultura digital. Desse modo, o ensino ancora-se em uma perspectiva ampla do trabalho com os textos que circundam o meio social.

Conforme dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Itaú Cultural, entre outubro de 2019 a janeiro de 2020, os principais responsáveis por despertar o gosto pela leitura ou pela indicação do último livro lido, para os pesquisados em idade escolar, foi o professor (Instituto Pró-Livro, 2020). Esse resultado evidencia a relevância dos profissionais da educação e da escola na formação desses indivíduos como futuros leitores assíduos e críticos na sociedade em que vivem.

Ainda com base na pesquisa, de acordo com o Instituto Pró-Livro (2020), em relação aos gêneros que costumam ler, por tipo de material, 27% dos estudantes entrevistados afirmaram ter lido, no último ano, textos em livros didáticos indicados pela escola ou livros dos cursos que frequentam. Nesse cenário, os livros didáticos se apresentam como importante recurso de pesquisa, leitura e análise no contexto educacional brasileiro. Em suma, estabelecer relação entre o conteúdo verbal e o visual amplia os sentidos possíveis nos textos desses livros.

O livro didático é, sem dúvida, um recurso muito presente na formação dos professores e estudantes. Ao considerar que o conteúdo expresso nesses materiais parte de escolhas realizadas por autores e editores, destaca-se ainda mais a necessidade de que esse recurso pedagógico passe pelo crivo de professores e especialistas para que os analisem com muita cautela, uma vez que os conhecimentos produzidos por esses materiais serão disseminados em grande escala. Segundo Lajolo e Zilberman (2003, p. 121),

O livro didático interessa igualmente a uma história de leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da

profissionalização adulta, na universidade.

A existência desses livros, conforme Lajolo e Zilberman (2003), está determinada por duas condições: a política educacional, pela qual a formação dos indivíduos está condicionada ao ensino formal e pela infraestrutura tecnológica das editoras que realizam a impressão e distribuição desses livros às escolas. Além disso, em virtude do progresso da ciência, as informações contidas nos livros didáticos precisam ser atualizadas com certa periodicidade, ou seja, são livros que possuem data de validade. Esse aspecto torna o mercado editorial de livros didáticos ainda mais competitivo, uma vez que requer constantes investimentos financeiros.

Nesse particular, o conhecimento teórico e pedagógico do professor é fundamental para ampliar as possibilidades de trabalho com o material didático. É válido mencionar que esse recurso serve de apoio ao professor em sala de aula, não devendo assumir papel de destaque na prática escolar. Além disso, em situações na qual a tecnologia não está presente, o livro pode auxiliar o trabalho do professor, servindo como suporte para apresentação de textos, imagens e *layouts* que seriam quase impossíveis de serem demonstrados na lousa, favorecendo, dessa maneira, o explorar a multimodalidade nesses textos.

As principais noções conceituais e autores mobilizados neste capítulo podem ser visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Noções conceituais do capítulo 1

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: implicações teórico-metodológicas após homologação da BNCC		
Noções conceituais	Conceito	Principais teóricos
Leitura	Papel transformador da leitura na formação e constituição dos sujeitos e de seu perfil leitor.	Petit (2013) Bakhtin (2000, 2016) Lemke (2010) Domingo, Jewitt e Kress (2014) Ribeiro (2007) Santaella (2013)
Leitura em língua inglesa	A leitura de uma segunda língua exige abordagens e estratégias distintas das recorridas em língua materna.	Wallace (1993) Richards e Rodgers (1999) Celce-Murcia (2001) Harmer (2007) Richards (2015) Goatly e Hiradhar (2016) Jewitt; Bezemer; O'Halloran (2016) Ur (2009) Leffa (2016)
Língua Franca	Usos da língua inglesa para comunicação internacional desvinculando-a de países hegemônicos.	Brasil (2018) Seidlhofer (2003, 2011) Crystal (2004)
Documentos oficiais	Os documentos oficiais orientam e sistematizam a Educação Básica, definindo os conhecimentos	CF (Brasil, 1988) LDB (Brasil, 1996) MP nº 746 (Brasil, 2016)

	essenciais e o percurso teórico-metodológico a ser percorrido.	LDB (Brasil, 2020) PNE (Brasil, 2014) PC-SC (Santa Catarina, 1991, 1998a, 1998b, 1998c, 2005, 2014) OCNEM (Brasil, 2006) BNCC (Brasil, 2018) CBTC (Santa Catarina, 2019) CBTC do Ensino Médio (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d)
Livro didático	O livro didático é um dos recursos pedagógicos utilizado pelo professor e alunos para o desenvolvimento do conhecimento.	Portal Ministério da Educação Edital PNLD (Brasil/MEC, 2019) BNCC (Brasil, 2018) Lajolo e Zilberman (2003) Gualberto (2016) Instituto Pró-Livro (2020)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante dessas considerações, a premissa básica dos documentos orientadores da Educação Básica é a formação integral dos sujeitos, tendo para isso a leitura, análise e escrita crítica de textos, preferencialmente, em âmbito digital, como um dos meios para alcançar tal proposta. No entanto, a garantia na qualidade de implementação desses documentos advém da formação teórico-metodológica dos professores e do suporte material para tal concretização. Com isso, mais do que nunca, a educação brasileira precisa de políticas públicas que organizem e implementem leis que tratem do desenvolvimento educacional; para isso, é necessário contemplar a formação continuada de qualidade para os professores, o incentivo à formação acadêmica *strictu sensu* com acesso a bolsas de estudo e/ou licenças remuneradas, a aquisição de recursos pedagógicos de qualidade com vistas à sua manutenção e substituição sempre que necessário, bem como melhorias no acesso e permanência dos estudantes nas instituições.

O próximo capítulo contempla os preceitos teóricos da Semiótica Social em seus desdobramentos, a abordagem multimodal e a Gramática do *Design* Visual (GDV). Além disso, enfatizamos que a leitura e a escrita na escola ampliam as possibilidades de uso da língua em contextos sociais diversificados.

3 TEXTOS EM CENA: DO *DESIGN* À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A comunicação humana é circunscrita por gêneros do discurso que convergem diferentes semioses. Esses textos são altamente multimodais e agregam sentido no conjunto das relações entre os diferentes modos que operam para significar. Nesse particular, a Semiótica Social compreende o significado em todas as suas formas. Para essa teoria, a comunicação é um processo guiado pelos interesses dos atores sociais para representarem um produto semiótico, que será interpretado, no contexto social e cultural em que acontece. Tal concretização ocorre na interação entre o produtor de significados e o interpretante.

Neste capítulo teórico, apresentamos as contribuições teórico-metodológicas da Semiótica Social e da Multimodalidade para a análise de textos, desde o *design* à produção de sentidos. Nessa direção, relacionamos os fundamentos da Semiótica Social e seus desdobramentos: a multimodalidade, parte constitutiva de todo e qualquer texto de se apresentar sob múltiplas semioses, e a Gramática do *Design* Visual (GDV) que analisa os aspectos visuais em textos. Por fim, definimos a relevância da leitura e da produção escrita de textos multimodais na formação de alunos multiletrados. São esses os conceitos discutidos a seguir.

3.1 A SEMIÓTICA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS: A MULTIMODALIDADE E A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

A Semiótica Social (SS) instaura a importância de reconhecer os diversos modos semióticos presentes nos processos de comunicação (Hodge; Kress, 1995). Sob essa ótica, a unidade central da teoria recai na fusão entre a forma e o significado do signo. Kress (2010) assevera que sob o domínio do social, os significados são construídos na comunicação e, em suas formas, tornam-se estritamente semióticos. Nessa perspectiva, conforme Gualberto e Santos (2019, p. 8), “[...] duas categorias são centrais e estruturantes: signo e modo. O signo existe em todos os modos e precisam ser considerados pelas suas contribuições ao significado”.

Conforme Hodge e Kress (1995), os significados são sempre negociáveis para a Semiótica Social. Os textos não produzem sentidos estáticos e acabados, pelo contrário, os sentidos são produzidos na ação social da leitura desses textos. Nem sempre os sentidos pretendidos pelo autor serão precisamente os construídos pelo leitor. O que será transmitido na inter-relação com os textos será a mensagem. Nesse sentido, o texto é para a Semiótica Social “uma estrutura de mensagens ou rastros de mensagens que tem uma unidade socialmente

atribuída” (Hodge; Kress, 1995, p. 6, tradução nossa³⁰), em que a mensagem é a forma semiótica concreta resultante da interação entre participantes em um ato comunicativo, aqui compreendido como ato semiótico.

Em sentido amplo, Hodge e Kress (1995) distinguem os conceitos atribuídos a texto e discurso. De acordo com esses teóricos, embora texto e discurso possam designar um mesmo objeto, o discurso se refere “[...] ao processo social no qual os textos estão inseridos, enquanto o texto é o objeto material concreto produzido no discurso” (Hodge; Kress, 1995, p. 6, tradução nossa³¹).

Dessa forma, o discurso “[...] é o local onde as formas sociais de organização se envolvem com sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou alterando assim os conjuntos de significados e valores que compõem uma cultura” (Hodge; Kress, 1995, p. 6, tradução nossa³²). Contudo, o discurso se caracteriza como uma categoria social, em que o texto e a mensagem se referem à relação social que ocorre no momento da produção ou reprodução de seus significados.

As regras gerais que constituem os sistemas de textos e discursos existem para regular as interações entre os participantes de grupos de ações sociais. Esses sistemas são operados por gêneros de textos. Conforme Hodge e Kress (1995, p. 7, tradução nossa³³), gêneros de texto são

[...] (formas típicas de texto que ligam tipos de produtor, consumidor, tópico, mídia, modo e ocasião). Estes controlam o comportamento dos produtores de tais textos e as expectativas dos potenciais consumidores. [...] os gêneros são classificações socialmente atribuídas à forma semiótica.

Nessa direção, os gêneros são representados por categorias semióticas que compilam as mudanças sociais em constante transformação.

Produzir sentido, na perspectiva da SS, é comunicar significados sob a influência do contexto social em que os discursos são proferidos e materializados em textos. As práticas de linguagens de um grupo envolvem um conjunto de valores comuns compartilhados por essa comunidade. Conforme Kress (2010), os princípios da teoria sociosemiótica da comunicação envolvem a participação ativa dos sujeitos, de um grupo social, para compartilharem

³⁰ No original: “[...] a structure of messages or message traces which has a socially ascribed unit”.

³¹ No original: “[...] the social process in which texts are embedded, while text is the concrete material object produced in discourse”.

³² No original: “[...] is the site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up a culture”.

³³ No original: “[...] (typical forms of text which link kinds of producer, consumer, topic, medium, manner and occasion). These control the behaviour of producers of such texts, and the expectations of potential consumers. [...] genres are socially ascribed classification of semiotic form”.

significados, tomando consciência das consequências e efeitos que suas escolhas semióticas podem causar no grupo social em que atuam. Nesse sentido, Kress (2010) assevera que os aspectos econômicos, políticos, culturais e digitais interferem nas escolhas realizadas pelos sujeitos para significarem, uma vez que essas escolhas são mediadas pelas práticas sociais e discursos de poder.

Uma perspectiva sociossemiótica multimodal trata da importância de considerar todos os signos em todos os modos como significativos. De acordo com Kress (2010, p. 59, tradução nossa³⁴), “Uma teoria sociossemiótica atende a princípios de representação: aos modos, meios e arranjos” em que a sintaxe se estabelece na representação dos elementos visuais e seus arranjos, pelo meio escolhido para representar e pelos modos ou recursos semióticos disponíveis para significar. Em suma, a SS é capaz de descrever e analisar todos os modos envolvidos em um texto multimodal e as relações que se estabelecem entre eles.

Kress (2010) referencia os textos: *Linguagem como Semiótica Social*³⁵ de 1978 e *Uma Introdução à Gramática Sistemico Funcional*³⁶ de 1985, ambos do linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday, ou M.A.K. Halliday, como é comumente nomeado, para evidenciar as diferentes vertentes teóricas e metodológicas da SS. Halliday apresenta como base fundante a perspectiva linguística e a teoria semiótica. Kress (2010) adota a perspectiva semiótica de Halliday, no entanto parece preferir em estabelecer a Semiótica Social sob os conceitos teóricos apresentados por Hodge e Kress (1988), van Leeuwen (2005), entre outros textos que se baseiam na perspectiva que considera o signo como sempre novo e motivado pelos interesses dos sujeitos na interação social para significar. Quanto ao foco no processo de significação, conforme Santos e Pimenta (2014, p. 298) “[...] a Semiótica Social, marca uma nova fase de estudos, pois tematiza o significado enquanto processo, seguindo as influências dos estudos pós-estruturalistas”.

Conforme Santos e Pimenta (2014), no nível da representação, os interesses do ator social é que guiam a seleção dos modos que utilizará para significar. No entanto, para além da representação, diante de seu contexto sociocultural, há o interesse em comunicar. Desse modo,

Se os atores sociais escolhem para representar - seguindo a sua motivação - o que consideram a forma mais apta e plausível, podemos entender que eles o fazem para que a mensagem seja entendida no contexto em que ela acontece. As escolhas, isto é, as formas de expressão dos atores sociais são ativadas a partir do que eles consideram ser mais transparente naquele contexto e naquela cultura (Santos; Pimenta, 2014, p.

³⁴ No original: “A social-semiotic theory attends to general principles of representation: to modes, means and arrangements.”

³⁵ *Language as a Social Semiotic*

³⁶ *An introduction to Functional Grammar*

301).

Em princípios gerais, a semiótica oportuniza a diferentes disciplinas uma prática analítica para descrever e avaliar os problemas que emergem dos sentidos constituídos socialmente (Hodge; Kress, 1995). Nesse particular, Hodge e Kress (1995) “atribuem à semiótica a responsabilidade de ser uma teoria interdisciplinar de análise da comunicação humana” (Gualberto, 2016, p. 57), em que o social é responsável pela produção e constituição dos recursos semióticos. Segundo van Leeuwen (2005, p. 2, tradução nossa³⁷), “Esse tipo de interdisciplinaridade é uma característica absolutamente essencial da semiótica social”, visto que o recurso semiótico está estritamente vinculado às ações ou artefatos utilizados na comunicação.

A abordagem multimodal para o estudo de textos ancora-se nos preceitos teóricos de Hodge e Kress (1995[1988]). Conforme Kress (2010), os signos são expressos em todos os modos, são socialmente motivados e estabelecidos na interação social. Nesse sentido, uma teoria sociosemiótica da multimodalidade apresenta duas orientações: a semiótica e a multimodalidade. A semiótica corresponde aos signos e a produção de significados, já a multimodalidade diz respeito aos recursos materiais envolvidos nos significados, reconhecidos como modos, em que todos os modos de representação possuem igual relevância. Juntas, a semiótica social e a multimodalidade abrangem uma teoria da representação e da comunicação.

Conforme van Leeuwen (2005), o signo é o conceito fundante da semiótica, no entanto, a SS amplia para o termo recurso semiótico, uma vez que signos podem representar significados prontos e acabados, que não são afetados por seu uso. Os recursos semióticos são significantes que, sob o domínio do social, atuam e produzem distintos significados em detrimento de seu contexto. Em suma, a interseção desses diferentes recursos semióticos ou modos constituem a multimodalidade intrínseca a todo e qualquer texto.

Kress e van Leeuwen (2001) comentam que a predominância de textos escritos sem a inserção de imagens repercutiu por muitos anos, especialmente em textos acadêmicos, romances e documentos, para citar alguns exemplos. No entanto, as novas mídias, em especial as digitais, passaram a incorporar imagens em seus textos com maior proeminência. Assim, a multimodalidade nesses textos congrega os diferentes modos articulados para produzir sentido. A multimodalidade, portanto, é

[...] o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular pela qual esses modos são combinados - eles

³⁷ No original: “This kind of interdisciplinarity is an absolutely essential feature of social semiotics.”

podem, por exemplo, reforçar um ao outro ('dizer a mesma coisa de maneiras diferentes'), cumprir papéis complementares, [...], ou ser ordenados hierarquicamente, [...] (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução nossa³⁸).

Em suma, textos multimodais produzem sentido na articulação entre discurso, *design*, produção e distribuição. Os discursos são conhecimentos socialmente construídos que podem ser explicitamente institucionalizados como uma reunião de trabalho ou, menos formais, como um jantar em família, em que a participação e os interesses dos atores são determinados pelos contextos sociais em que estão inseridos. Em outros termos, o discurso independe do gênero, do modo ou do *design* (Kress; van Leeuwen, 2001). Kress e van Leeuwen (2001) exemplificam que um discurso sobre guerra pode estar presente em jornais, na televisão e em uma conversa informal em um jantar. Nesse sentido, “Os designs são meios para realizar discursos no contexto de uma determinada situação de comunicação” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 5, tradução nossa³⁹) em que a produção se refere à organização da expressão, ou seja, “à articulação material real do evento semiótico ou à produção material real do artefato semiótico” e a distribuição diz respeito à circulação e multiplicação dessas produções.

Contudo, a comunicação está estritamente relacionada à articulação e interpretação de todos esses aspectos no conjunto. Como resultado, Kress e van Leeuwen (2001) concluíram que a invenção da escrita permitiu que o conteúdo se consolide em discurso e *design* e, com a invenção das tecnologias de comunicação e informação, a comunicação é estratificada em produção e distribuição. Além dessas considerações, o conceito de modo e meio também são importantes. Kress e van Leeuwen (2001) definem que o modo está para o conteúdo, assim como o meio está para a expressão. De acordo com esses teóricos,

Os modos são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os designs então usam esses recursos, combinando modos semióticos e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma determinada situação de comunicação particular (Kress, van Leeuwen, 2001, p. 21-22, tradução nossa⁴⁰).

Nesse sentido, a abordagem multimodal designa o campo de atuação da semiótica. Isso determina que uma análise de discurso multimodal precisa abranger todos os modos usados em

³⁸ No original: “[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined - they may for instance reinforce each other ('say the same thing in different ways'), fulfill complementary roles, [...], or be hierarchically ordered, [...]”.

³⁹ No original: “Designs are means to realize discourses in the context of a given communication situation”.

⁴⁰ No original: “Modes are semiotic resources which allow the simultaneous realization of discourses and types of (inter)action. Designs then use these resources, combining semiotic modes, and selecting from the options which they make available according to the interests of a particular communication situation”.

um texto, pois todos eles se articulam e engendram significados no conjunto. Há que se considerar que os modos partem de escolhas realizadas pelo escritor/produtor de uma peça multimodal. Conforme Kress (2012), a escolha de cada um dos modos lida com seleções, sejam elas: cores, fonte, imagem etc., parte de uma decisão a ser tomada para a combinação que melhor expressam os significados pretendidos pelo produtor da mensagem. Os sentidos comunicativos, nesse processo, são essenciais.

Em uma abordagem multimodal, todos os modos são enquadrados como um campo, como um domínio. Juntos, eles são tratados como um recurso cultural conectado para (representação como) construção de significado por membros de um grupo social em um momento particular. Todos são vistos como iguais, potencialmente, em sua capacidade de contribuir com significado para uma entidade semiótica complexa, um texto, e cada um é tratado como distinto em seu potencial material e formação social. Cada um, portanto, precisa ser tratado como exigindo categorias descritivas adequadas que surgem dessa diferença (Kress, 2011, p. 38, tradução nossa⁴¹).

Diante de uma perspectiva de análise de discurso multimodal, o(s) produtor(es) de uma mensagem deve(m) realizar escolhas de modos ou recursos semióticos para produzirem significados, considerando as especificidades que constituem o gênero textual. O discurso será materializado em um texto que constitui o *design* dessa produção (Kress, 2003, 2010). Apesar de todas essas considerações implicadas na teoria da SS, os modos precisam ser analisados por meio de categorias descritivas específicas que considerem esses modos em suas especificidades, mas também considerando sua atuação no todo.

No intuito de ampliar os estudos da Semiótica Social e a fim de analisar os modos operados em um *design*, Kress e van Leeuwen (2021) propõem uma metodologia para a análise de imagens denominada Lendo imagens: Gramática do *Design* Visual⁴² (GDV). A próxima seção trata das categorias descritivas de análise em imagens propostas pela GDV.

3.2 A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E AS REGULARIDADES DOS SIGNIFICADOS EM IMAGENS

A publicação da primeira edição da GDV ocorreu em 1996. Atualmente, a gramática se encontra na terceira edição e a última publicação ocorreu em 2021. A GDV permite explorar

⁴¹ No original: “In a multimodal approach, all modes are framed as one field, as one domain. Jointly they are treated as one connected cultural resource for (representation as) meaning-making by members of a social group at a particular moment. All are seen as equal, potentially, in their capacity to contribute meaning to a complex semiotic entity, a text, and each is treated as distinct in its material potential and social shaping. Each therefore needs to be dealt with as requiring apt descriptive categories which arise from that difference”.

⁴² Reading Images: The Grammar of Visual Design

os sentidos produzidos no modo visual a partir de três metafunções: representacional, interacional e composicional. Quanto à função **representacional**⁴³, as imagens podem ser narrativas ou conceituais. As representações **narrativas** apresentam os participantes envolvidos em eventos e ações em processos de transformação. Esses participantes podem ser pessoas, coisas ou objetos conectados por vetores ou linhas que causam movimento em imagens; já os modelos **conceituais** representam os participantes mais genericamente em sua própria essência (Kress; van Leeuwen, 2021).

As representações narrativas ocorrem em quatro processos: **processos de ação, de reação, verbais e mentais**. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), os **processos de ação** podem ser denominados: **não-transacionais**, **eventos** ou **transacionais**. Nesse particular, será **não-transacional** quando envolver participantes, humanos ou não, e não evidenciar os resultados dessa ação; será denominado **eventos** em ações que apresentam apenas o resultado sem denominar o(s) participante(s) responsável(is) envolvidos; além disso, será **transacional** quando explicitar o ator, o objetivo ou resultado dessa ação. Transpondo para o linguístico, essa relação pode ser constatada em sentenças intransitivas, passivas e ativas. Será não-transacional em sentenças com verbos intransitivos, como: ‘choveu!’; eventos em sentenças passivas, como ‘a bola foi chutada’ e transacional em sentenças ativas como ‘Maria foi à feira.’. Contudo, “Isso não quer dizer que todas as relações que podem ser expressas linguisticamente também podem ser expressas visualmente – ou vice-versa, ou que todas as relações que podem ser expressas visualmente também podem ser expressas linguisticamente” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 45, tradução nossa⁴⁴).

Os **processos de reação** são formados pela direção do olhar, pelos vetores formados entre os atores nas situações em que os olhos estiverem visíveis, em direção aos participantes para onde esse olhar emana. Do mesmo modo como os processos de ação, eles podem ser **transacionais** quando demonstrar a pessoa, objeto ou fenômeno visualizado e, será **não-transacional** quando não evidenciar o que está sendo visualizado. Kress e van Leeuwen (2021) definem o olhar **unidirecional** em situações nas quais um ator forma um vetor com o olhar para um ponto específico ou para um fenômeno (quanto o olhar estiver direcionado para uma cena ou situação específica) e será **bidirecional** quando houver troca de olhares. Os **processos verbais e mentais** podem ser mais bem exemplificados em histórias em quadrinho, os balões

⁴³ Optamos em selecionar as categorias teóricas de análise da Gramática do *Design* Visual e deixá-las em destaque para melhor sistematizar seus conceitos e a relação estabelecida entre essas categorias.

⁴⁴ No original: “This is not to say that every relation that can be linguistically expressed can also be visually expressed – or vice versa, or that all the relations that can be visually expressed can also be expressed linguistically.”

de fala e os balões de pensamento dos personagens (representados por nuvens) conectam os personagens a suas falas e pensamentos (Kress; van Leeuwen, 2021). No entanto, atualmente, esses processos ocorrem com frequência em livros didáticos, em logs e em interfaces digitais, como exemplo, no *WhatsApp*, onde as mensagens (quadros de fala) estão conectadas a um participante (autor da fala) em um processo verbo-visual; essas mensagens recebidas estarão à esquerda e as que você envia à direita, em cor distinta, diferenciando os personagens nessa ação.

Nas **representações conceituais**, “[...] o foco são os atributos e as identidades dos participantes” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 536). Há três estruturas conceituais: as **classificadoras**, as **analíticas** e as **simbólicas**. Os processos **classificatórios** organizam os participantes em categorias, ou seja, em taxonomias. Essa relação é geralmente organizada do mais geral para o mais específico. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), as realizações podem ocorrer em **taxonomia secreta** sem que haja subordinação dos participantes, como em quadros dispostos aleatoriamente. Poderá ser uma **taxonomia aberta** em duas direções: **taxonomia em nível único**, como exemplo: em uma lista de compras há o título compras e abaixo seguem os itens a serem comprados. Além disso, a **taxonomia multinível** permite que os participantes estejam subordinados em múltiplos níveis, como em cadeias alimentares, mapas conceituais e árvores genealógicas (Kress; van Leeuwen, 2021).

Os **processos analíticos** representam as partes de um todo. Em fotos, as roupas e acessórios são atributos que constituem o todo da imagem e o mesmo ocorre em mapas onde as cidades, estados ou países constituem os atributos ou partes de um todo que pode ser o estado, um país ou o mundo. No entanto, “queremos destacar que a escolha em representar determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo geralmente reflete os objetivos de quem constrói o texto e produz determinados efeitos naqueles que consomem esse texto” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 538), visto que essas escolhas refletem os potenciais de significados que podem ser alcançados em peças multimodais.

Conforme Kress e van Leeuwen (2021), os **processos analíticos** podem ser subdivididos em estruturas analíticas **montadas** e **desmontadas**, **topográficas** e **topológicas**. As estruturas analíticas **montadas** enfatizam o conjunto, o todo e suas partes, como nos exemplos mencionados acima: fotos e mapas. As estruturas analíticas **desmontadas** mostram apenas as partes sem evidenciar como essas partes consistiram no todo, como exemplo as peças de um quebra-cabeças, ou seja, apenas quando montado a imagem representará o todo. As estruturas analíticas **topográficas** são utilizadas para representar as distâncias e localizações, por exemplo os mapas que apresentam escalas. As estruturas **topológicas** estabelecem a relação entre os participantes no modo como estão interligados uns com os outros, como exemplo as linhas do

tempo. Essas estruturas topológicas estabelecem uma relação entre um acontecimento e outro, dispondo as informações na vertical ou na horizontal, evidenciando uma estrutura analítica topológica e temporal

Os **processos simbólicos** refletem o que os participantes de uma imagem são ou significam. Eles podem ser do tipo **estrutura atributiva simbólica** ou **estrutura sugestiva simbólica**. As **estruturas atributivas simbólicas** representam os significados que são conferidos ao participante representado ou portador desses atributos, advêm de uma opinião externa sobre o que se pensa e atribui a uma determinada pessoa. As **estruturas sugestivas simbólicas** apresentam um único participante na cena e valorizam os significados provenientes das qualidades do participante representado ou portador e evidencia o temperamento e a atmosfera dessa imagem (Kress; van Leeuwen, 2021). Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 105, tradução nossa⁴⁵), “É isso que confere às representações simbólicas sugestivas sua generalidade, sua qualidade de retratar não um momento específico, mas uma essência generalizada”. A estrutura sugestiva simbólica tem recebido maior destaque com os filtros do *Instagram*. Esses filtros evidenciam os significados que derivam das qualidades dos participantes representados (Kress; van Leeuwen, 2021). Além disso, as **representações simbólicas** podem demonstrar sentidos mais **abertos** ou mais **disfarçados**. Serão **abertos** quando evidenciam o real e mais natural, entretanto serão **disfarçados** quando apresentarem deturpações nas imagens, como exemplo, fotografias de imprensa e obras de arte.

Os **significados interacionais**, referentes à segunda metafunção, estabelecem a relação existente entre os participantes representados nas imagens e o leitor. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), significados interacionais podem ser de **contato**, de **distância social** ou de **atitude**. A relação dada entre o leitor e o personagem representado na imagem pode ocorrer pela perspectiva, pelo ângulo, pelo envolvimento entre o leitor e o personagem, entre outros modos. O **contato** pode ser de demanda ou de oferta; será de demanda, quando o participante representado na imagem olhar diretamente para o leitor e será de oferta, quando não o olhar diretamente. A **distância social** poderá ser estabelecida pela perspectiva como a pessoa representada está posicionada na imagem; se estiver próxima, aparecendo os ombros e o rosto, será uma distância pessoal; se demonstrar o corpo a partir da cintura será uma distância social, ou se mostrar o corpo todo e os detalhes do local onde a imagem foi projetada será uma distância impessoal (Kress; van Leeuwen, 2021).

Quanto à **atitude**, o produtor da imagem poderá produzir sentidos pelo ponto de vista

⁴⁵ No original: “It is this which lends Symbolic Suggestive representations their genericity, their quality of depicting not a specific moment but a generalized essence”.

dado aos participantes representados ao selecionar certa atitude. Conforme Kress e van Leeuwen (2021, p. 129, tradução nossa⁴⁶),

Produzir uma imagem envolve não apenas a escolha entre oferta e demanda, a seleção de um determinado tamanho de quadro e o posicionamento de um sujeito dentro dele, mas também, e ao mesmo tempo, a seleção de um ângulo, um 'ponto de vista', e isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas em relação aos participantes representados, humanos ou não.

Nesse sentido, as atitudes subjetivas são socialmente moldadas. As imagens podem expressar subjetividade e objetividade; serão subjetivas quando forem imagens com perspectiva central e demonstrarem apenas um ponto de vista ou lado; serão objetivas quando não apresentarem uma perspectiva central, as imagens mostram tudo que é possível saber sobre elas, como exemplo a tridimensionalidade e as esculturas, o ângulo a ser observado definirá diferentes perspectivas (Kress; van Leeuwen, 2021).

A **subjetividade** em imagens é determinada pelas diferenças entre **distanciamento** e **envolvimento**. A imagem de uma pessoa representada poderá ser captada de frente (ângulo frontal), de lado (ângulo oblíquo) ou de costas (visão das costas). Nesse sentido, haverá envolvimento entre a imagem representada e o leitor quando a imagem estiver em um ângulo frontal e, em contrapartida, haverá menor envolvimento quando for uma imagem em ângulo oblíquo ou de costas. Além disso, essa subjetividade poderá estar relacionada com a posição da câmera no momento em que a imagem foi retratada; se a câmera for posicionada em um ângulo alto, o leitor poderá demonstrar poder sobre a imagem representada, designado pelo **poder do observador**; no entanto, se o ângulo da câmera estiver posicionado abaixo, demonstrará que o participante representado terá poder sobre o observador, ou seja, **poder do participante** e no momento em que a câmera estiver a altura dos olhos, ou em um ponto de vista de **igualdade**, não haverá relação de poder entre o participante representado e o leitor (Kress; van Leeuwen, 2021).

A **objetividade** pode ser observada em textos visuais técnicos, tais como: linhas do tempo, mapas e diagramas. Nesse cenário, as imagens podem ser representadas em um **ângulo frontal** e em **ângulo perpendicular** ou, também denominado, ângulo de cima para baixo. Kress e van Leeuwen (2021) apresentam como exemplo um cubo; se essa imagem for observada em ângulo frontal, possivelmente será observado como um quadrado plano; entretanto, se

⁴⁶ No original: "Producing an image involves not only the choice between offer and demand, the selection of a certain size of frame, and the positioning of a subject within it, but also, and at the same time, the selection of an angle, a 'point of view', and this implies the possibility of expressing subjective attitudes towards represented participants, human or otherwise."

observado em ângulo perpendicular, não será possível observar a existência de todos os seis lados iguais pois a imagem apresentará distorções.

A terceira metafunção, a **composicional**, é determinada pelo **valor informacional**, **enquadramento** e **saliência**. Em conformidade com Kress e van Leeuwen (2021), o **valor informacional** está estritamente ligado ao *layout*. As informações poderão estar em uma relação de **oposição** ou de **centralidade**. Quando se trata de **oposição**, as informações **dadas** mais à esquerda são geralmente as mais conhecidas do leitor, já as informações **novas** são posicionadas mais à direita. Além disso, estabelece que as informações mais superiores são as **ideais** e as inferiores são consideradas **reais**. No que se refere à **centralidade**, as informações poderão estar dispostas em **centro** e **margem** ou em **tríptico horizontal** ou **vertical**. As informações dispostas mais ao centro geralmente são as consideradas mais importantes ou principais, e as dispostas mais à margem são complementares. O tríptico é muito observado em jornais; no que se refere à verticalidade, há uma coluna central e outras duas paralelas em que as informações adjacentes serão complementadas pelas informações centrais. Quanto à horizontalidade, esse fenômeno é possível de ser observado em tirinhas com três quadrinhos, em que o centro conecta o início e o desfecho do discurso (Kress; van Leeuwen, 2021).

Kress (2010) questiona a possibilidade de reconhecer o *layout* como um modo. A fim de exemplificar tal proposição, o autor retoma um exemplo de um livro sobre o sistema digestivo. O livro apresenta o texto explicativo à esquerda e a imagem à direita e atribui relações de sentidos em situações em que a ordem das informações e das imagens se estabelecem. Em outro exemplo, a ordem dessas informações foi alterada permitindo refletir se a coerência dos textos permanece a mesma em situações em que os elementos mudam de posição no *layout*: “Neste exemplo ‘ocidental’, a direção de leitura considerada óbvia (‘de onde começamos e para onde vamos’) é da esquerda para a direita” (Kress, 2010, p.93, tradução nossa⁴⁷). Nesse contexto, a informação à esquerda apresenta a informação considerada nova e que precisa ser desvendada pelo leitor e a informação à direita considerada conhecida e socialmente dada. Esse exemplo evidencia que a coerência em textos escritos e imagéticos exerce influência sobre o *layout*. Diante disso, Kress (2010) assevera que assumir o *layout* como modo exige pensar as categorias de análise como mais abrangentes e abstratas para acoplar todos os significados advindos da vida social contemporânea e dos novos *layouts* possíveis e disponíveis no digital.

O **enquadramento**, por sua vez, relaciona-se com a desconexão e conexão dos elementos

⁴⁷ No original: “In this ‘Western’ example, the taken-for-granted reading direction (‘where we start from and where we go to’) is from left to right.”

da figura. Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 205, tradução nossa⁴⁸), “Seja em uma imagem ou em um *layout*, a desconexão pode ser realizada de diferentes maneiras, por exemplo, por linhas de moldura ou espaço em branco entre os elementos. Essas diferentes formas de enquadramento têm diferentes potenciais de significado”. Essas linhas de moldura podem significar **segregação** ou **separação**. A **segregação** ocorre quando são delimitados diferentes espaços para diferentes elementos. Em contrapartida, a **separação** ocorre quando são estabelecidas pontes, linhas ou espaços em branco entre as informações, visto que essas estão distribuídas em distintos espaços da página. A **desconexão** também poderá ocorrer em **contrastes visuais**, um elemento poderá estar em cor mais evidente que os outros dispostos no *layout*. De acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 544), sugere-se “[...] que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas, mas devem ser compreendidos a partir de sua inter-relação com os demais elementos que compõem o texto visual”.

No que diz respeito às **conexões**, essas podem ocorrer por **sobreposição**, **integração** e por **convenção visual**. Esses recursos são muito utilizados, por exemplo, na elaboração de *slides* ou apresentações. As informações poderão estar sobrepostas quando se insere texto parcialmente sobreposto à imagem; será de integração quando uma imagem ou texto estiver inseridos em um mesmo espaço; e a relação por convenção visual, quando dois ou mais elementos na produção multimodal compartilharem os mesmos elementos visuais: cor, tipografia, fonte etc. (Kress; van Leeuwen, 2021).

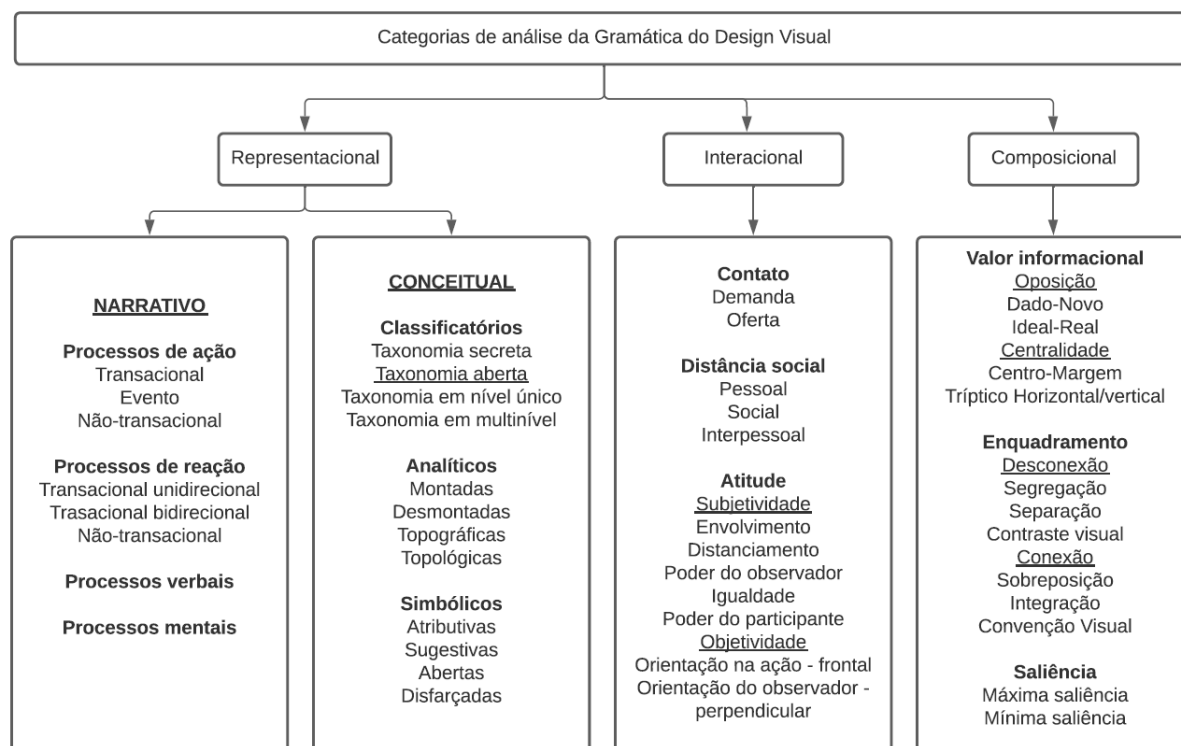
A **saliência** é caracterizada pela posição hierárquica dos elementos na imagem, ela pode ser constituída de **máxima** ou **mínima saliência**, ou seja, a saliência decorre do “[...] grau em que um elemento de uma composição chama a atenção para si, devido ao seu tamanho, sua posição em primeiro plano, sua cor, seu tom, sua nitidez” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 220, tradução nossa⁴⁹). A saliência pode ser muito bem abordada em estratégias comunicativas, uma vez que atribui persuasão aos sentidos que se pretende evidenciar ou chamar a atenção.

As categorias descritivas de análise de imagens, sob a perspectiva da GDV, podem ser melhor visualizadas na Figura 1 que apresenta um resumo das principais categorias descritas no referencial teórico.

⁴⁸ No original: “Whether in an image or in a layout, disconnection can be realized in different ways, for example by framelines or white space between elements. Such different ways of framing have different meaning potentials.”

⁴⁹ No original: “The degree to which an element in a composition draws attention to itself, due to its size, its place in the foreground, its colour, its tonal values, its sharpness”.

Figura 1 – Resumo das principais categorias de análise da GDV apresentadas no referencial teórico



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base na Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2022).

Com base nessas categorias de análise, os significados em imagens podem contribuir significativamente na ampliação dos sentidos produzidos em leitura. De acordo com Ribeiro (2021, p. 32), “[...] um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”. Nesse particular, conhecer a composição dos textos em diferentes mídias e reconhecer que há diferentes modos de ler torna-se fundamental na formação dos leitores na contemporaneidade. Não basta apenas ensinar a ler, é imprescindível ensinar a produzir textos e sentidos no impresso e no digital.

O acesso a diferentes mídias tem permitido a leitura em suportes e *layouts* diversos. Segundo Guterra e Freitas (2019, p. 63), “Os textos multimodais ofertam atrativos que são organizados na produção de sentidos e contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, bem como para o exercício de leitura significativa”, considerando que a leitura e a compreensão dos diferentes modos de significação oportunizam reconhecer aspectos culturais e sociais implícitos em textos, pois favorecem a formação de alunos críticos e multiletrados.

Nesses termos, considerar as escolhas disponíveis, seja no impresso ou em recursos tecnológicos, para a produção de significados, possibilita reorganizar os recursos mais

oportunos na interação comunicativa entre o escritor e o potencial leitor. Conforme Kress (2010), a representação em uma abordagem multimodal, especialmente no digital, oferece inúmeras possibilidades de escolhas de modos. Os meios envolvidos na produção permitem selecionar se os significados serão propostos como escrita, como imagem, como imagem em movimento, como fala, ou ainda, com um ou mais desses modos envolvidos simultaneamente. Sendo assim, “A existência de tal escolha revela que o ‘significado’ não ‘existe’ senão quando se materializou, realizou-se como modo ou como um conjunto multimodal” (Kress, 2010, p. 93, tradução nossa⁵⁰). As possibilidades de significados que podem ser produzidos são infinitas.

A relação entre leitura e escrita, entre autor e leitor e entre espaço e tempo se alteram na dinâmica dos textos eletrônicos. Um texto digital pode ser lido, apreciado e comentado pelo leitor que se torna, simultaneamente, autor de suas ideias e comentários. Esse interagir com textos dá lugar a produções híbridas e multimodais amplas e significativas na construção de significados pelos alunos. Desse modo, a inserção de recursos tecnológicos na sala de aula amplia as possibilidades de uso da linguagem pelos alunos, os quais passam a significar e ressignificar textos nas mais variadas mídias, tornando-se produtores multiletrados. A relevância da leitura e da produção de textos, em gêneros do discurso, será tratada a seguir.

3.3 LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA

A escola, muitas vezes, não valoriza todas as formas de leitura e escrita. Porém, na sociedade atual, todos os cidadãos usam a leitura e a escrita o tempo todo, seja a partir de signos, imagens ou palavras. Segundo Rojo (2009), a escola tem a preocupação essencial de trabalhar com práticas de alfabetismos, em que são trabalhadas capacidades, habilidades e competências de leitura; ou com a alfabetização e formas de escrita; ou ainda com o ensino do formato de gêneros e suas funções.

De acordo com Rojo (2009, p. 10), a escola precisará ampliar as práticas de letramento já existentes, uma vez que os alunos convivem em muitas “esferas de atividade e de circulação de discursos” diversificando seu repertório comunicativo devido às circunstâncias sociais nas quais estão inseridos. Desse modo, é função da escola valorizar distintas formas de leitura e de escrita, procurando incorporar letramentos da vida cotidiana na esfera escolar.

Com as mudanças nas formas de relação entre a vida particular, social e do mundo do trabalho, a linguagem precisa dar conta das múltiplas exigências sociais na contemporaneidade.

⁵⁰ No original: “The existence of such choice reveals that ‘meaning’ does not ‘exist’ other than when it has become materialized, realized as mode or as a multimodal ensemble.”

Segundo Rojo (2013), as práticas de multiletramentos permitem que educadores e alunos interpretem e construam textos, questionando como os códigos visuais e verbais podem criar certos pontos de vista e, ao mesmo tempo, como outras imagens ou textos podem fornecer visões alternativas. Ao entender a linguagem como prática social, torna-se evidente a necessidade de desenvolver novas formas de compreensão e produção desses conhecimentos.

Os gêneros discursivos passam a expressar uma multiplicidade de linguagens, sejam elas verbais, não verbais ou híbridas. Entende-se a integração de linguagem híbrida, em que o visual, o sonoro e o verbal estejam interconectados entre si, tornando-se multimodais. Oldoni e Freitas (2017, p. 21) afirmam que é na capacidade de significar a partir do hibridismo dos gêneros discursivos que “tornam-se essenciais novas concepções para interação com textos de gêneros multimodais e configura-se como uma exigência que novos letramentos sejam desenvolvidos”. Assim, é importante aproveitar esses recursos em prol de práticas de letramentos procurando inserir a elas recursos tecnológicos que possibilitem aos alunos ampliarem seus recursos tipográficos ao produzir textos.

Entender a multimodalidade, segundo Rojo (2009), não é pensá-la como algo novo e que nunca existiu, pelo contrário, os próprios textos escritos possuem características específicas como: tipo de letra, tamanho, diagramação etc., ou seja, a escrita também é imagem constituída de signos. Além disso, não é de agora que os textos de jornais, livros didáticos e livros em geral trazem imagens, infográficos, mapas etc. Suportes como o rádio e a televisão também contemplam uma diversificação de linguagens: áudios, vídeos, cinema, músicas etc. Apesar de todos fazerem uso da multimodalidade, tanto em momentos de entretenimento e até em tarefas mais complexas, cabe afirmar que a escola ainda é um dos espaços favoráveis para que os alunos tenham acesso à interação com a multiplicidade de gêneros discursivos.

Em uma perspectiva multimodal, Kress (2012) menciona a importância do estudo da multimodalidade para construção de sentidos e afirma que todos os modos interagem no conjunto, pois, nessa perspectiva, “Todos são vistos como iguais, potencialmente, em sua capacidade de contribuir com significado para uma entidade semiótica complexa, um texto, e cada um é tratado como distinto em seu potencial material e modelagem social” (Kress, 2012, p. 38, tradução nossa⁵¹). Assim, cada modo será analisado respeitando as características peculiares que o tornam por natureza diferentes.

No contexto atual, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro da aprendizagem e dá lugar às práticas sociais de linguagem. Conforme Kleiman, Cenicerós e Tinoco (2013), às

⁵¹ No original: “All are seen as equal, potentially, in their capacity to contribute meaning to a complex semiotic entity, a text, and each is treated as distinct in its material potential and social shaping”.

capacidades linguísticas para interagir com textos em diversas situações comunicativas de instituições letradas precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, mais que ler, escrever, analisar e categorizar textos, os alunos precisam atribuir sentido ao que estão lendo e escrevendo, tornando a aprendizagem realmente significativa.

Quanto à BNCC (Brasil, 2018) e suas implicações para o ensino, Gregol, Nunes, Pradella e Pereira (2019) tratam da atenção atribuída pelo documento aos multiletramentos e as práticas de usos da linguagem em leituras e produções escritas em ambiente digital. No entanto, “O documento, [...], não prevê que muitas escolas não dispõem dos recursos necessários para fomentar tais práticas multimodais” (Gregol; Nunes; Pradella; Pereira, 2019, p. 145). Por seu caráter normativo, as políticas públicas deverão reconhecer o professor como crucial nesse processo; diante a isso, precisarão proporcionar formação continuada, oportunizar que os professores possam realizar pesquisas a nível de mestrado e doutorado, bem com instrumentalizar as escolas com recursos tecnológicos de qualidade para que a implementação dessas políticas públicas efetivamente ocorra.

Com o advento das novas mídias, surgem também novas formas de linguagem e interação social. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem de línguas, em especial o ensino da língua inglesa, precisa estar em consonância com as novas perspectivas teórico-metodológicas de ensino do contexto tecnológico digital. Por isso, é preciso oportunizar momentos de leitura e reflexão de textos multimodais, em língua inglesa, o que permite aos alunos ampliarem os conhecimentos linguísticos e de léxico nesse idioma, bem como oferece subsídios para a prática da produção escrita para interagirem socialmente.

Desse modo, evidenciamos que o trabalho com os gêneros do discurso, sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreende o ensino da leitura como um todo organizado de sentidos. Os textos precisam ser analisados respeitando suas características essenciais, para que o aluno possa produzi-los a partir de gêneros do discurso, visando contemplar as exigências que os constituem, refletindo sobre seu público-alvo. Sendo assim, torna-se necessário utilizar diferentes modos para produzir significados pela escrita, sob um viés interativo de linguagem.

O Quadro 2, na sequência, sintetiza os principais conceitos e teóricos mobilizados na discussão estabelecida ao longo deste capítulo.

Quadro 2 – Noções conceituais do capítulo 2

Textos em cena: do <i>design</i> à produção de sentidos		
Noções conceituais	Conceito	Principais teóricos
Semiótica Social	Teoria de caráter interdisciplinar que apresenta a significação como ponto central.	Hodge e Kress (1995[1988]) Van Leeuwen (2005) Gualberto (2016) Gualberto e Santos (2019) Kress e van Leeuwen (2001) Kress (2012)
Multimodalidade	Característica essencial de todo e qualquer texto de ser elaborado por meio de modos semióticos	Kress (2010) Ribeiro (2021)
Gramática do <i>Design</i> Visual	Categorias específicas para a análise de imagens	Kress e van Leeuwen (2006, 2021) Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) Ribeiro (2021)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Dessa forma, o capítulo a seguir apresenta os processos de conhecimento dos multiletramentos, vinculados a pensamentos em ação, sob as abordagens funcional e crítica de uso da linguagem. Trataremos, também, dos letramentos digitais e dos gêneros do discurso como materialidade linguística das múltiplas possibilidades de atividade humana, oportunizada pela interação social, sob a perspectiva bakthiniana. Por fim, apresentamos a perspectiva de linguagem da semiótica social e da BNCC justificando a perspectiva de linguagem adotada neste estudo.

4 MULTILETRAMENTOS: SIGNIFICADOS NA LEITURA E NA ESCRITA EM TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA

A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos está centrada na formação dos sujeitos, alunos, para que possam participar ativamente nas diversas situações da vida cotidiana e na ampliação dessas possibilidades de participação para contextos mais formais e valorizados de uso da língua. A dinâmica possível para tal concretização é com base nos processos de conhecimento dos letramentos que englobam pensamentos em ação que consolidam a aprendizagem.

Nesse cenário, o estudo e as práticas de ensino voltadas para os usos que se fazem da língua, por meio de gêneros discursivos, são fundamentais para a compreensão da linguagem como manifestação das ações sociais. Além disso, a teoria dos gêneros do discurso contribui para a melhor percepção dos alunos sobre como o funcionamento da língua é um processo dinâmico e heterogêneo.

Desse modo, neste capítulo, apresentamos os quatro processos de conhecimento dos multiletramentos subdivididos em oito orientações, sob as abordagens funcional e crítica. Discorreremos, também, sobre os letramentos digitais, urgentes e necessários para a formação dos sujeitos inseridos na cibercultura. Nessa direção, relacionamos a prática pedagógica dos letramentos com base nas práticas sociais de linguagem mediadas por gêneros sob a perspectiva bakhtiniana de linguagem, e por fim justificamos a perspectiva de língua adotada nesta pesquisa com base na SS, na BNCC e em conceitos teórico-metodológicos que orientam este estudo.

4.1 PENSAMENTO EM AÇÃO: OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS

As mudanças no contexto social, tecnológico e econômico exercem inúmeras transformações na sociedade. A *internet*, em especial, alterou o modo como as pessoas interagem com as diferentes linguagens e mídias, exigindo práticas de letramentos ainda mais complexas. Nesse contexto, repensar os usos que se fazem dos recursos tecnológicos, analisando os impactos que deles decorrem, torna-se crucial para compreender o modo como a sociedade se comunica, estabelecendo, assim, relações em diferentes linguagens.

Na década de 90, mais especificamente em 1994, um grupo de dez educadores se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir sobre as finalidades da

educação, mais especificamente, a pedagogia do letramento⁵² (Kalantzis; Cope, 2023). Dessas discussões, surgiu o termo “multiletramentos” que engloba “[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106). Assim, valorizam-se os mais diversos modos na construção de significados mediante a multimodalidade e a diversidade cultural e linguística.

Kalantzis e Cope (2023) traçam o percurso de estudos e encontros do *The New London Group* e demais teóricos que se juntaram a eles, nos anos subsequentes, em prol dos multiletramentos. Nesses termos, os autores afirmam: “Foi assim que os multiletramentos se tornaram uma espécie de movimento, embora com fronteiras porosas e falando numa voz abertamente polifônica” (Kalantzis; Cope, 2023, p. 26, tradução nossa⁵³). Esse movimento surge do envolvimento de estudiosos na reflexão sobre a prática pedagógica e da necessidade de uma reforma nos contextos educacionais até então observados.

Em uma perspectiva ampla, Kalantzis e Cope (2023) exemplificam os questionamentos fundantes da pedagogia dos multiletramentos: o ‘porquê?’, o ‘quê?’ e o ‘como?’. Os autores definem “[...] o porquê? (os contextos sociais de diversidade e mudança); o quê? (as práticas de sentido dos multiletramentos); e como? (a prática pedagógica)” (Kalantzis; Cope, 2023, p. 27, tradução nossa⁵⁴). Em outras palavras, a diversidade cultural e linguística, a presença mais constante da *internet* e questões socioeconômicas diversas alteram o modo como as pessoas interagem e definem o ‘porquê’ da necessidade de mudanças no contexto educacional. Desse modo, para enfrentarem essas adversidades, os processos de apropriação dos recursos disponíveis para significar e ser compreendido respondem o ‘quê’ pode ser realizado para tornar os sujeitos multiletrados e, por fim, o modo ‘como’ a prática pedagógica torna visível essa ação será pela pedagogia dos multiletramentos.

De modo geral, o *design*⁵⁵, como conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos, se constitui pela inter-relação entre *available designs*, *designing* e *redesigning* em um processo contínuo de construção de sentidos (Pinheiro, 2016). Nesses termos, “[...] *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura

⁵² Ensino vinculado a textos impressos e pautado na aprendizagem da leitura e da escrita de maneira padronizada e valorizando línguas oficiais (Grupo Nova Londres, 2021).

⁵³ No original: “This is how multiliteracies became a movement of sorts, albeit with porous borders and speaking in a voice of polyphonic openness”.

⁵⁴ No original: “[...] why? (the social contexts of diversity and change); what? (the meaning practices of multiliteracies); and how? (the practice of pedagogy)”.

⁵⁵ *Design* é um termo de difícil tradução para o português, o sentido literal pode ser traduzido por desenho ou projeto, no entanto esse termo engloba um sentido mais amplo por instanciar recursos que estão disponíveis pelo contexto, da cultura ou das convenções e que se reconstróem no *redesign*. (Cazden *et al.*, 2021).

e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente” (Pinheiro, 2016, p. 526, grifos do autor).

Na pedagogia dos multiletramentos, as escolas têm papel determinante na formação dos sujeitos, pois, para isso, é esperado que os alunos aprendam a significar a partir dos *designs* disponíveis, buscando utilizar ferramentas tecnológicas que apresentam significados em vários domínios, incluindo as relações multimodais, ressignificando e transformando esses sentidos no *redesigned*⁵⁶. Por sua vez, os *designers*⁵⁷ produzem significados em modos diversos, sejam eles: linguísticos, visuais, sonoros, gestuais, espaciais ou, ainda, integrando esses padrões de significados simultaneamente entre si.

A fim de explicitar e contribuir significativamente com a teoria, o Grupo Nova Londres (GNL) propõe quatro dimensões de como implementar a pedagogia dos multiletramentos para atuação mais ativa dos participantes nas mudanças sociais: a **Prática Situada**, em que são explicitadas as experiências na construção de significados; a **Instrução Explícita**, com o desenvolvimento explícito dos alunos na metalinguagem; o **Enquadramento Crítico**, que se situa na interpretação do projeto significado e a **Prática Transformada**, que resulta da criação dos significados produzidos pelos alunos como futuros transformadores sociais (Grupo Nova Londres, 2021 [2000]).

Conforme Bezerra (2018, p. 71), “É importante destacar, contudo, que esses quatro elementos de uma pedagogia de multiletramentos não obedecem a uma ordem sequencial rígida”. Nesse sentido, cada um desses quatro elementos pode ocorrer em momentos diversos, uma vez que a instrução explícita, por exemplo, “[...] possibilitaria uma maior percepção de conexão entre a metalinguagem aprendida e outras fases das ações planejadas” (Bezerra, 2018, 71). O autor, ainda, reitera sobre a importância de desenvolver a criticidade dos estudantes no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, permeada na mobilização de todos os processos de conhecimento oportunizados nessa ação.

Na atualidade, as linguagens necessárias para interagir com o mundo estão em constantes transformações; desse modo, mudam também as visões e as perspectivas dos sujeitos sobre a vida profissional, a vida pública e a vida privada. Conforme Kalantzis e Cope (2000), a pedagogia dos multiletramentos é o ponto de partida para a transformação dos sujeitos, para

⁵⁶ *Redesigned* é tudo que pode ser reorganizado ou reconfigurado pelo sujeito para seu mundo, incluindo a própria ação durante o processo de construção de significados. O *redesigned* se torna um novo *design* disponível (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2021).

⁵⁷ Na sociedade, os sujeitos podem ser herdeiros de padrões ligados a sentidos quanto podem ser *designers* ativos, ressignificando esses padrões (Cazden *et al.*, 2021).

torná-los críticos e que possam compreender os sentidos implícitos em discursos de *marketing* que estimulam o consumo para além do necessário e em discursos de poder que apresentam uma visão reducionista da realidade. Nesse sentido, o Grupo Nova Londres (2021 [2000]) já observava a necessidade de expandir as práticas pedagógicas no intuito de desenvolver capacidades leitoras mais amplas e que permitissem o envolvimento crítico dos cidadãos.

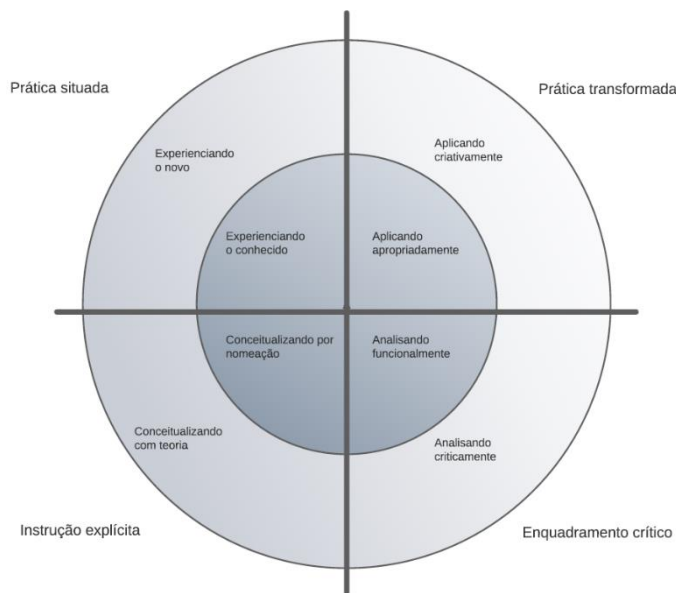
A BNCC (Brasil, 2018) retoma conceitos fundamentais da Pedagogia dos Multiletramentos: a valorização da diversidade cultural contemplada pelo cânone, pelo marginal, popular e da cultura de massa; a importância atribuída à diversidade linguística; a multimodalidade e a exploração de gêneros digitais. Desse modo, Coscarelli e Corrêa (2021, p. 25) asseveram que o pensamento expresso no manifesto propõe “[...] que uma visão hegemônica e de supremacia de uma minoria seja substituída por uma visão mais complexa e plural de nossa sociedade, estimulando, dessa forma, o respeito e a valorização da diversidade”. Além disso, essas estudiosas enfatizam que as orientações de aplicação prática da pedagogia dos multiletramentos como a “prática situada”, “enquadramento crítico” e “prática transformada” estão presentes na BNCC ao contemplar a leitura crítica e a escritas em diferentes gêneros, a fim de que possam estabelecer significados e aplicar os conhecimentos na resolução de problemas que venham a enfrentar em diferentes contextos.

Os quatro processos de produção do conhecimento, originalmente elaborados pelo *New London Group* (NLG, 2000), foram reformulados por Kalantzis e Cope (2012), aplicando essas concepções às práticas curriculares da aprendizagem por projetos de *design*. Na tradução realizada no Brasil, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam a obra “Letramentos” denominando-a como uma “versão brasileira” da obra “*Literacies*” publicada em 2012. Na atualização, essa obra apresenta exemplos da realidade educacional brasileira sem haver mudanças teórico-metodológicas. Nessa nova versão, os processos do conhecimento são denominados: **Experienciando**, **Conceitualizando**, **Analisando** e **Aplicando**. Consoante os autores, essa reformulação se aproxima das práticas curriculares em que cada processo do conhecimento desenvolve resultados de aprendizagem diferenciados.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem que cada um dos quatro processos do conhecimento é subdividido em dois processos que descrevem as possibilidades de atuação em sala de aula, conforme demonstrado na Figura 2. Em experienciando (o novo/o conhecido), os estudantes trazem as aprendizagens já conhecidas para aprenderem novos conceitos e informações; em conceitualizando (por nomeação/com teoria), os estudantes classificam essas informações agrupando-as em categorias e estabelecem conceitos e desenvolvem teorias; em analisando (funcionalmente/criticamente), os alunos analisam funcionalmente os

conhecimentos relacionando suas causas e efeitos, avaliando criticamente motivos e opiniões de outras pessoas; e por fim, em aplicando (apropriadamente/criativamente), os estudantes testam apropriadamente os conhecimentos aprendidos em situações reais ou simuladas, expressam suas vozes realizando intervenções críticas e/ou criativas em distintos contextos.

Figura 2 – Os processos de conhecimento da Pedagogia dos Letramentos



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no *The New London Group* (2000) e em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 73).

Desse modo, os multiletramentos ampliam a visão de ensino em relação ao que é meramente focado no ensino de língua. Segundo Cazden *et al.* (2021, p. 18), “Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”. Essa proposta pedagógica oportuniza aos professores repensarem o ensino, atentando-se para a diversidade linguística, cultural e tecnológica que exigem processos de conhecimento mais amplos, com atuação crítica e participativa dos alunos na sociedade.

A multiplicidade de gêneros textuais, disponíveis aos alunos, fornece subsídio para um trabalho mais aprofundado sobre como usar e analisar textos no cotidiano. Desse modo, a pedagogia do letramento⁵⁸, sob a abordagem funcional, concebe que a leitura e a escrita estão intimamente interconectadas aos textos que se vinculam a finalidades sociais. Essa abordagem

⁵⁸ Letramento está no singular por focar no significado do texto e no modo como diferentes tipos de texto são estruturados para servir diferentes finalidades.

tem como foco central compreender como diferentes gêneros textuais estão organizados para servir diferentes propósitos. Diante dessa consideração, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 134) asseveram que os textos possuem “capacidades de linguagem dominantes”, em que há gêneros com aspectos tipológicos do “narrar”, do “relatar”, do “argumentar”, do “expor” e do “descrever ações”. Nesse contexto, o percurso de trabalho com os textos necessita percorrer três fases: primeiramente o foco é na leitura para, posteriormente, vincular os textos lidos com um trabalho de construção de significados elaborados em conjunto pela turma e finaliza com a produção independente dos alunos. Nessa abordagem, a aprendizagem se sustenta na busca pelo aprender a significar.

Na pedagogia do letramento, sob a abordagem funcional, o foco de trabalho está centrado nos usos que as pessoas fazem da linguagem, mais especificamente, em sua forma e função, para a construção de sentidos estabelecidos na interação social; para que isso se concretize, são acionados os processos de conhecimento analisando funcionalmente e aplicando adequadamente. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 128), os “[...] gêneros são processos sociais que se materializam como textos, uniformizados de maneira razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura”, ou seja, expandir o repertório de gêneros utilizados em sala de aula, amplia as possibilidades de comunicação dos alunos, permitindo acesso a uma gama de ações sociais mais amplas.

Conforme Fairclough (2010), sob a perspectiva da análise crítica do discurso, analisar um texto envolve a interdependência entre os significados ideacionais, interpessoais e textuais. Significados esses, embasados teoricamente na Gramática Sistêmico Funcional de M.A.K. Halliday (1985), que, em sentido amplo, tratam das representações do mundo, constituídas pelas distintas experiências e identidades dos participantes envolvidas na construção de sentidos produzidos por meio de discursos orais ou escritos.

Nesse sentido, quanto à leitura crítica, Motta-Roth (2008, p. 244) aduz que o professor tem papel fundamental em “[...] estabelecer a conexão entre a prática pedagógica e as questões mais amplas que circulam numa determinada época em um dado grupo social”. Nesse sentido, sob a pedagogia crítica, os alunos refletem que as interações sociais ocorrem por meio da linguagem; portanto, ler e compreender o mundo depende da leitura.

Como é possível perceber, muitas são as abordagens, teorias e aportes metodológicos para a análise de textos. No entanto, este estudo toma como base a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) por reconhecer a relevância dada às plataformas virtuais de aprendizagem típicas das atuais mídias digitais. Segundo Heberle (2012, p. 94), ampliar a compreensão de letramento “Refere-se, pois, a uma gama de práticas ou

atividades de leitura e escrita de textos multimodais, que englobam o uso de diferentes sistemas semióticos. Assim, vê-se que letramentos, aprendizagem e ensino constituem práticas sociais interligadas”. Além disso, a pedagogia crítica envolve os estudantes atuando na busca pela identificação e resolução de problemas.

Na pedagogia dos letramentos⁵⁹, sob a abordagem crítica, os estudantes constroem significados por meio de textos, questionando situações do mundo, tornando-os atores sociais. Assim, a pedagogia crítica reconhece e valoriza as aprendizagens que os sujeitos já sabem, oportunizando que os alunos analisem criticamente o mundo e passem a questionar os propósitos dos textos que circulam nas redes sociais, procurando elaborar seus próprios discursos às novas mídias e expressando suas ideias e pontos de vista.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os letramentos críticos apresentam duas orientações: o estímulo ao pensamento e a reflexão sobre a realidade e o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e de identidades. Nesse sentido, a língua não é compreendida como fixa ou abstrata, mas sim como variável para atender as diferentes demandas e interesses culturais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 156) asseveram que “Nessa visão plural de letramentos críticos, o conceito de ‘voz’ do aluno passa a ser central, o que, na prática, em qualquer sala de aula, significa ‘muitas e diferentes vozes’ [...]”. Nesse contexto, o professor é o facilitador que oportuniza aos alunos expressarem seus interesses por meio de discursos. Em outras palavras, significa valorizar as diferenças e trazê-las para conhecimento e debate na sala de aula.

Os letramentos críticos estão relacionados às competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), em que exercitar a curiosidade e em conhecer as diferentes manifestações artísticas e culturais permite aos alunos valorizarem essa diversidade de saberes e culturas a fim de argumentar sobre a realidade com responsabilidade e posicionamento crítico. Nessa direção, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) acionam os processos de conhecimento: experienciar o novo, ao conhecer diferentes formas de pensar e agir; ao analisar criticamente o mundo em que vivem, instigando uma postura crítica e ativa; e ao aplicar criativamente o conhecimento, elaborando textos que expressem seus interesses e perspectivas. Desse modo, a pedagogia dos letramentos na abordagem crítica reconhece “[...] que toda representação e toda comunicação envolvem identidades humanas, uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, p. 2020, p. 142), visto que são valorizados espaços para discussão de diferentes modos de expressão. Em suma, pensamento e letramentos são

⁵⁹ Letramentos no plural por reconhecer as diferentes vozes e culturas que os estudantes trazem para o contexto de sala de aula.

indissociáveis, pois esses autores asseveram que os “Humanos adultos pensam através dos sistemas representacionais que são letramentos” (Kalantzis; Cope, 2012, p. 472, tradução nossa⁶⁰); em outras palavras, letramentos vão além de ler e escrever.

Os letramentos exigem compreender como os textos funcionam para melhor interagir e compreender seus significados. Conforme Kress (2000), os significados são produzidos em práticas de letramentos multimodais, pois os textos da era da comunicação por computadores envolvem textos, imagens, áudios, entre outros recursos, simultaneamente orquestrados, que permitem a representação dos significados pela sinestesia de múltiplos sentidos: táteis, sonoros, gestuais, visuais, orais, escritos, entre outros. Desse modo, produzir significados envolve utilizar os recursos disponíveis no mundo para a projeção de futuros sociais e não mais para a reprodução cultural. Sendo assim, a construção dos significados poderá ocorrer de qualquer modo, por meio da leitura, da escrita, do oral, do gestual, entre outros.

Segundo Rojo (2012), a multiplicidade cultural, como conceito fundante dos multiletramentos, propõe pensar a cultura em seu sentido amplo e que não privilegie as formas culta, central e canônica em detrimento da cultura popular, marginal e de massa. A respeito disso, Rojo (2012) estabelece a necessidade de considerar uma nova ética e várias estéticas. Conforme a autora, a nova ética exigirá dos produtores de *design* letramentos críticos para discutirem as distintas estéticas, ou seja, “[...] constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais ou globais” (Rojo, 2012, p. 28).

Diante a isso, a abordagem dos multiletramentos parte dos *designs* disponíveis e do repertório cultural trazido pelos alunos para a construção de significados que os estudantes produzirão em textos multimodais. O percurso metodológico da pedagogia dos multiletramentos perpassa os processos de conhecimento, valorizando o que os estudantes já sabem, o que destaca a expressão e a identidade dos alunos no debate e discussão de novos conhecimentos. Os alunos trabalham colaborativamente e o ensino está centrado no conhecimento, negociam significados e todos aprendem no coletivo; nesse contexto, o professor tem papel de facilitador ou mediador dessas interações. Nessa abordagem, é necessário frisar que a produção escrita exige dos alunos a criticidade e a criatividade em fazer uso dos *designs* disponíveis para significar. Assim, a seção seguinte discorre sobre os letramentos digitais e suas implicações para o ensino.

⁶⁰ No original: “Adult humans think through the representational systems that are literacies.”

4.2 LETRAMENTOS DIGITAIS

As novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação⁶¹ (TDICs) são responsáveis por muitas das transformações do mundo contemporâneo. Os computadores e, mais recentemente, os dispositivos móveis como *notebooks* e *smartphones* trouxeram novas perspectivas para a leitura e para a escrita. Se antes os sujeitos interagiam com o televisor, rádio e livros para acesso à informação, atualmente, esses usuários escrevem, enviam áudios, emitem opinião sobre o que leem ou ouvem, produzem conteúdos e compartilham nas redes, passando a interagir constantemente com a linguagem no ciberespaço.

A predominância das telas na vida cotidiana causa impactos significativos nas práticas discursivas. Segundo Coscarelli (2007), essa nova dinâmica de interação comunicativa conduz a atualização das práticas de ensino e de aprendizagem linguística, exigindo de professores e alunos novas habilidades e estratégias para fazerem uso mais efetivo desses recursos. Diante disso, a escola precisa se apropriar dessas novas tecnologias para ampliar as possibilidades de ensino. No entanto, o computador ou dispositivo móvel não garante que a aprendizagem efetivamente aconteça, pois “É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. Precisamos ter claro em nossa cabeça que melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender” (Coscarelli, 2007, p. 12). Nesse contexto, torna-se necessário que os professores adotem práticas de ensino de construção colaborativa do conhecimento para que os alunos ampliem as possibilidades de comunicação e interação com textos no formato digital.

Conforme Ribeiro (2007), o letramento digital está atribuído ao conjunto de possibilidades para ler e escrever que os suportes eletrônicos oferecem, em especial a *internet*. Há de se considerar, conforme Rezende (2016, p. 103), que “[...] muitas vezes, o conceito de letramento digital liga-se à habilidade técnica de uso das tecnologias digitais”. Nessa direção, “Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido [...]” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 18). Nesse particular, Lankshear e Knobel (2006, p. 16) conceituam letramentos digitais sob uma “perspectiva sociocultural”, ao enfatizarem as práticas sociais engajadas na produção de sentidos por meio de textos mediados pelo digital.

⁶¹ A World Wide Web (WWW) se difundiu mundialmente, em 1993, pela consolidação da língua franca da internet, a Hypertext Mark-up Language (HTML), no entanto, a versão 2.0, em 1996, permitiu a conversão do principal padrão da internet, a transmissão de imagens tridimensionais. (SANTAELLA, 2004)

Diante a isso, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a revolução tecnológica exige de seus usuários um conjunto de habilidades para lidar com as novas demandas e perspectivas sociais do futuro do trabalho. As incertezas exigem dos sujeitos a busca constante por conhecimento, habilidades de leitura e de escrita, protagonismo, empreendedorismo, habilidades socioemocionais, cooperação, entre outras necessárias frente às imprevisibilidades do mundo moderno. Segundo os autores,

No centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17, grifo do autor).

Desse modo, além das capacidades de uso dessas tecnologias, os letramentos digitais exigem aperfeiçoamento da leitura e da escrita de textos em ambientes virtuais. Neste estudo, utilizamos como aporte teórico-metodológico a perspectiva de letramentos digitais, em sua forma plural, por considerarmos as interações dos sujeitos envolvidos, em práticas sociais situadas de uso da linguagem, para interagirem e significarem através da codificação digital (Lankshear; Knobel, 2006).

A definição de letramentos digitais é atribuída por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Diante disso, ao longo dos anos, surgiu a necessidade de novas definições aos letramentos digitais, nomeando-os especificamente em: letramento visual, letramento em hipertexto, letramento em mídia, letramento em *marketing*, entre outros. Para melhor organizá-los, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21) agrupam os letramentos digitais “[...] em quatro pontos focais – linguagem, informação, conexões e (re)desenho – e livremente arranjados em ordem de complexidade crescente em torno desses pontos focais”. No primeiro ponto focal, a comunicação dos sentidos ocorre pela linguagem, pelo letramento impresso, em SMS, em hipertexto, multimídia, em jogos, móvel e em codificação. O segundo ponto focal, baseado na informação, dedica-se na habilidade de acessar e administrar as informações sem a necessidade de memorizá-las, uma vez que essas estão disponíveis na *internet*, exemplos de letramentos que compreendem essas habilidades são: letramento classificatório, em pesquisa, em informação e em filtragem. No terceiro ponto focal, a prioridade são as conexões realizadas em letramento pessoal, em rede, participativo e intercultural. O último foco, o (re)desenho, ocorre na medida em que as significações são construídas na apropriação de diferentes textos, nesse agrupamento

está o letramento *remix* (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Independentemente de existirem tais nomenclaturas e definições para os distintos letramentos digitais, autores como Rojo e Moura (2019) justificam a escolha do termo multissemiose, em detrimento de multimodalidade, no tratamento e análise das diferentes mídias e semioses como a verbal, sonora e imagética presentes em *games*, vídeos, cinema, TV, entre outros, por considerarem, com maior ênfase, as possibilidades de significados das imagens em movimento. Conforme Lemke (2010, p. 456), “Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias”. A essa sobreposição de mídias, Lemke (2010) denomina letramento multimidiático visto que há significados como o “tom da voz e o estilo da ortografia” (Lemke, 2010, p. 456) que excedem o estritamente linguístico.

Nesse particular, sob a ótica interdisciplinar da Semiótica Social, assume-se, nesta pesquisa, que os multiletramentos do *New London Group* (2000) e a abordagem multimodal de Kress (2003, 2010) englobam os letramentos, inclusive os digitais, por compreenderem os diferentes usos que se fazem da língua ao levarem em conta aspectos socioculturais e os diferentes modos de significar orquestrando o verbal e o não-verbal. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) contempla os multiletramentos e encoraja a abordagem dos textos multimodais na leitura e na escrita e explicita que os textos exploram diferentes práticas de linguagem em mídias impressa, de massa e digital.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas com foco nos letramentos digitais direcionam ensinar o aluno como navegar em textos impressos e digitais, tornando-os

[...] capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, *sites*, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros. Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno de cidadania (Coscarelli, 2016, p. 12).

Desse modo, os *links* que promovem a hipertextualidade em textos digitais permitem aos alunos visitarem outros textos, realizarem outras leituras e visualizarem outros *layouts* que auxiliam na comparação e interpretação dessas informações.

Os textos que circulam na *internet* acoplam, com maior proeminência, o verbal às imagens estáticas ou em movimento. Segundo Coscarelli (2016), a presença de imagens, ícones e áudios, entre outros recursos visuais e sonoros, torna a comunicação mais dinâmica, fluida e

prática. Consoante a autora, “Como a escola prioriza o verbal, muitas vezes, os alunos se esquecem de considerar o não verbal, seja na leitura, seja na produção de textos. Isso faz com que eles encontrem dificuldade em muitas situações em que precisam lidar com textos do cotidiano” (Coscarelli, 2016, p. 12). De fato, é fundamental que a escola ensine os alunos a ler e interpretar as imagens, essas não podem ser compreendidas como óbvias ou autoexplicativas.

A formação de leitores críticos é, portanto, necessária e urgente. A televisão, o rádio, as revistas, a *internet*, entre outras mídias da informação e da comunicação veiculam textos com uma variedade de temas e conteúdos que nem sempre são verdadeiros e confiáveis. Além disso, há inúmeras estratégias de *marketing* que manipulam consumidores para a compra, muitas vezes desnecessária de produtos, bens e serviços. Nesse contexto, os letramentos digitais são imprescindíveis para a adequada formação dos alunos: “O leitor que aprende a ser crítico é capaz de gerenciar consciente e eficientemente as mais diversas mercadorias que lhe são oferecidas, em uma escala de valores culturais, sociais e éticos bem balanceada” (Coscarelli, 2016, p.13). Um caminho possível é a formação dos alunos em leitura e produção de textos em ambientes digitais como forma de desenvolvimento de habilidades que serão exigidas dos estudantes nos contextos sociais fora da escola.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 61), “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”. Nesse particular, é fundamental que a escola oportunize aos alunos tecnologias digitais para uso, participação e comunicação desses, uma vez que “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p. 61).

Como demonstrado, as mudanças sociais apontam novas perspectivas para o ensino e aprendizagem dos sujeitos, sendo o professor fundamental nesse processo. A esse respeito,

A leitura e a navegação em *sites*, *blogs* e redes sociais diversas são algumas das possibilidades para o trabalho com textos do ambiente digital. Explorar suas potencialidades e usabilidade significa levar em conta não só a forma de organizar os discursos e a linguagem utilizada, mas valorizar outras linguagens agregadas aos textos verbais, tais como os ícones, a estrutura da interface, o leiaute, dentre outros aspectos. A hipertextualidade, por exemplo, pode ser problematizada a partir da navegação pelos *links*, dos diferentes percursos definidos pelos leitores/alunos durante as leituras, pela comparação, observação e interpretação das informações e da associação delas com as várias linguagens presentes na tela (Zacharias, 2016, p. 25, grifo do autor).

Desse modo, o hipertexto surge, segundo Rojo e Moura (2019), com a possibilidade de pesquisa e referências que os *links* oportunizam, o que torna possível a navegação em outros textos.

Conforme Santaella (2004), o ambiente ciberespaço apresenta características que lhes são próprias. Nesse ambiente, as informações estão conectadas na *internet* em redes, ou teias, que se comunicam por meio da linguagem hipermídia. Essa linguagem apresenta traços fundamentais como: a hibridização dos textos, ou seja, “A hipermídia mescla textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo” (Santaella, 2004, p. 48), a capacidade de armazenamento de informações e de sua constante transmutação, a navegação e a interação. Santaella (2004, p. 50) assevera que a hipermídia foi feita para ser lida “através de buscas, descobertas e escolhas”.

Nessa perspectiva, torna-se crucial que o professor de língua auxilie os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem dos letramentos digitais. Os alunos permanecem muitas horas em contato direto com computadores e celulares e, nesses dispositivos, a leitura é, em muitos momentos, fragmentada pelos *hiperlinks* que conectam as informações em rede. Nesse contexto, ler e navegar exigem ações e habilidades distintas, sendo que uma não se sobrepõe a outra, pelo contrário, ambas acontecem simultaneamente. De acordo com Coscarelli (2016, p. 79), “Muita leitura acontece durante a navegação e navegação também acontece enquanto estamos lendo”. Mostrar aos alunos a importância de ler, selecionar e fazer inter-relações entre os textos, reconhecendo informações confiáveis das mercadológicas, são formas de ensino muito úteis em termos educacionais (Coscarelli, 2016).

A criticidade é fundamental nos tempos atuais, o excesso de informações demanda o rastrear da credibilidade de textos que circulam em distintos *websites*, plataformas e línguas. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o uso da língua inglesa é dominante na *internet*, tornando o ensino desse idioma muito significativo para ampliar o acesso aos conteúdos e as interações on-line dos alunos. É preciso formar alunos cidadãos do mundo e que estejam prontos para lidarem com textos em âmbito global, ampliando para a comunicação intercultural. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) reitera a importância que as práticas de linguagem dos alunos na cultura digital exercem como forma de “aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação” (Brasil, 2018, p. 484-485).

Conforme Lanksheare e Knobel (2011), os letramentos digitais implicam reconhecer os ‘novos’ letramentos sob uma perspectiva sociocultural. Nesse sentido, os ‘novos’ letramentos são assim reconhecidos em vista das muitas mudanças que ocorreram, especificamente, com a

inserção em massa dos dispositivos conectados à *internet*. Essas mudanças impactaram fortemente as práticas sociais nas mais distintas áreas da vida cotidiana. Ou seja,

Muitas destas novas e mutáveis práticas sociais envolvem formas novas e mutáveis de produzir, distribuir, trocar e receber textos por meios eletrônicos. Estes incluem a produção e troca de formas multimodais de textos que podem chegar via código digital como som, texto, imagens, vídeo, animações e qualquer combinação destes (Lanksheare; Knobel, 2011, p. 28, tradução nossa⁶²).

Com isso, ampliam-se as diferentes formas de relações sociais e culturais que se estabelecem a partir da crescente popularização das tecnologias da informação e da comunicação.

As tecnologias digitais não foram, *a priori*, desenhadas para a educação. Diante disso, a presença de equipamentos tecnológicos nas escolas é muito importante, pois a *internet* torna-se fundamental para a interação com textos em diferentes gêneros discursivos, ampliando as possibilidades de interação em leitura e escrita. Do ponto de vista de uma perspectiva social de aprendizagem, segundo Lanksheare e Knobel (2011, p. 251, tradução nossa⁶³), a conexão online torna-se uma importante ferramenta de aprendizagem e um “[...] repositório de dados e espaço de rede que oferece oportunidades de acesso, atração e realização em contextos realistas e da ‘vida real’ de participação social, acadêmica e cultural”.

Nesse contexto, professores precisam integrar os conhecimentos tecnológicos na prática docente, a fim de oportunizar a formação de alunos críticos e participativos para ampliar as possibilidades de acesso à cultura digital. Além disso, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa favorecem a expansão da comunicação em contexto intercultural. Sendo assim, a presença das tecnologias digitais contribui no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais significativos e colaborativos em rede. Na sequência, apresentamos os gêneros do discurso sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem.

4.3 ABORDAGEM FUNCIONAL E CRÍTICA DOS MULTILETRAMENTOS SOB A INTERFACE DIALÓGICA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

As interações humanas ocorrem por meio de textos, seja por meio de mensagens, documentos, compras, pagamentos, recados etc. Muitos desses textos são facilmente

⁶² No original: “Many of these new and changing social practices involve new and changing ways of producing, distributing, exchanging, and receiving texts by electronic means. These include the production and exchange of multimodal forms of texts that can arrive via digital code as sound, text, images, video, animations, and any combination of these”.

⁶³ No original: “[...] data repository, and networking space that provides opportunities to access, attract, and achieve within life-like and ‘real-life’ contexts of social, academic, and cultural participation”.

reconhecidos e nomeados como pertencentes a um ou outro gênero do discurso determinados por características comuns.

Na BNCC, o texto como centralidade de trabalho em aulas de línguas precisa ser “[...] considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67). Nessa perspectiva, o documento reconhece a importância de os textos estarem vinculados a práticas sociais de linguagem, relacionados ao contexto de produção, bem como no desenvolvimento de habilidades que oportunizem o uso efetivo dos gêneros em contextos de leitura e produção oral e escrita.

Além da BNCC, a pedagogia do letramento, sob a abordagem funcional, também considera os gêneros discursivos como essenciais na prática docente. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 122), essa abordagem toma como base as intenções comunicativas como fundamentais no momento da produção de sentidos e tem como foco os “propósitos sociais da linguagem”. Desse modo, “A pedagogia do letramento baseada em gêneros na abordagem funcional se originou de pesquisas realizadas sobre os tipos de textos com os quais os aprendizes precisam lidar para ter sucesso na escola” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 127). Entretanto, vale ir além e reconhecer que os textos estão ligados a práticas sociais e culturais que favorecem pensar sobre a reflexão crítica necessária para a compreensão dos múltiplos pontos de vista expressos nesses textos. Nesse sentido, os letramentos sob uma abordagem crítica investigam “como os leitores são posicionados pelas ideologias nos textos, realizando múltiplos passos através deles, redesenhando-os e transformando-os” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 146).

Contudo, para melhor elucidar os conceitos e peculiaridades inerentes aos diferentes enunciados, passemos a refletir sobre os gêneros do discurso no sentido bakhtiniano. De acordo com Bakhtin (2016), o uso que se faz da língua ocorre em forma de enunciados únicos e irrepetíveis que são materializados na oralidade ou na escrita. Esses enunciados possuem como características inerentes o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Ao conjunto de enunciados em um mesmo campo da atividade humana, o autor denomina gêneros do discurso (Bakhtin, 2016).

A linguagem nunca é neutra, ela sempre emerge de um contexto cultural e evidencia tomadas de decisão. Faraco (2020, p. 22-23) afirma que todo enunciado é único e irrepetível, “[...] a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo seu horizonte social avaliativo”. Nesse sentido, segundo Faraco (2020), Bakhtin considera a linguística como um

conhecimento necessário para o funcionamento da linguagem, mas não suficiente para explicar as infinitas possibilidades de uso da língua.

Bakhtin (2016) destaca que as atividades humanas são inesgotáveis, assim como a diversidade de gêneros do discurso. Essa heterogeneidade advém do crescente e complexo repertório de gêneros do discurso que se desenvolvem por meio da linguagem nos campos de atuação humanas. Por isso, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Esses enunciados, exercem, portanto, funções e condições específicas nesses campos de atuação. O conteúdo temático engloba as relações dialógicas que o enunciado estabelece com outros textos. A estrutura composicional dá-se pelos traços gerais que constituem o gênero, as particularidades e características que os contemplam no conjunto. A essa heterogeneidade de composições devido às inesgotáveis possibilidades da atividade humana favorece compreender que os gêneros do discurso estão em constante mutação, portanto, sua organização e disposição composicional não pode se restringir a uma organização textual padronizada, mas sim observar os traços comuns associados a esses padrões. Além disso, aos gêneros do discurso está intrínseca a relação de estilo. O uso que se faz da língua em determinado campo da atividade humana possui uma estilística própria, pois o léxico e a gramática apontam peculiaridades a partir das quais o sujeito dará seu tom à linguagem (Bakhtin, 2016).

Conforme Bakhtin (2016), gênero e estilo são indissociáveis visto que “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero”. (Bakhtin, 2016, p. 21). Em termos metodológicos, o estilo individual é determinado pelas escolhas de uma determinada forma gramatical ou de léxico. No entanto, Bakhtin (2016, p. 22) assevera que “Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica”. Desse modo, os estilos de linguagem são estilos de gêneros que correspondem a condições e campos específicos da comunicação.

Os gêneros do discurso possuem como diferença essencial a possibilidade de designá-los como primários ou secundários. De acordo com Bakhtin (2016), os primários são geralmente mais simples e circundam a comunicação cotidiana e imediata, enquanto os considerados secundários são mais complexos e predominantemente escritos. Essas peculiaridades, por si só, definem a natureza do enunciado de ser diversa, sendo que a natureza do enunciado reside na relação mútua entre gêneros primários e o processo de formação histórica dos gêneros secundários (Bakhtin, 2016).

Nesse sentido, estudar a natureza do enunciado e suas particularidades é de grande importância, uma vez que o desconhecimento da materialidade linguística expressa em gêneros do discurso pode fragilizar as relações entre a vida e a língua. Conforme Bakhtin (2016, p. 16), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim, o estudo do enunciado como unidade de comunicação permitirá compreender e aprofundar conhecimentos sobre as unidades da língua, como exemplo, as palavras e as orações.

Desse modo, Bakhtin (2016) enfatiza que ao falante são dadas formas da língua e igualmente formas de enunciado, ou seja, gêneros do discurso, isto é: “Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele” (Bakhtin, 2016, p. 42). Nas palavras de Marcuschi (2011, 20), “Todo gênero se realiza em textos”, visto que os textos materializam, codificam e estruturam os eventos sociais.

Bakhtin (2016, p. 71) define o texto como todo e “qualquer conjunto coerente de signos”, é resultado da “realidade dos pensamentos e das vivências”. O autor se interessa pelo estudo do texto verbal, ou seja, oral ou escrito, por considerá-lo dado primário da linguística, dentre outras disciplinas que o estudam com profundidade. Nesse particular, todo texto exige um sujeito autor ou falante em relação a um leitor/ouvinte. De acordo com Marcuschi (2011, p. 20), “Todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”. Além disso, Bakhtin (2016) destaca que o encadeamento dos sentidos produzidos pelos enunciados estabelece relações dialógicas entre textos e no interior do próprio texto. Desse modo, “as relações dialógicas são relações de (sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 92).

Essas constatações sinalizam que os gêneros textuais não são identificados unicamente pelas formas similares, mas sim em recorrentes ações retóricas. Kress (2003, p. 88, tradução nossa⁶⁴) trata o “[...] gênero como categoria que realiza as relações sociais dos participantes envolvidos no texto como interação”, pois é na ação social que a linguagem será moldada em um texto, aqui também denominado gênero, pelo produtor de significados.

Balocco (2005) ressalta, ao se referir ao modelo de estudo de gêneros baseado em Kress (1997), a importância de analisar os gêneros textuais em sua integralidade, considerando todos os elementos que os constituem. Além disso, essa estudiosa afirma que o estudo sobre gêneros

⁶⁴ “[...] genre as that category which realizes the social relations of the participants involved in the text as interaction”.

em Kress (1989) reconhece que os processos de produção de sentido podem ocorrer em dois níveis: “no plano do contexto imediato, onde se desenvolvem os eventos sociais característicos de determinada instituição, e no plano do contexto mais amplo de determinada cultura” (Balocco, 2005, p. 66). Nesse particular, o contexto imediato se refere aos eventos sociais locais, ao passo que o contexto mais amplo engloba as formas de dizer determinadas por uma cultura e momento histórico.

Segundo Marcuschi (2011, p. 21), as dimensões geralmente adotadas para identificar e analisar os gêneros “[...] são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante”. Em vista disso, uma proposta para atividade pedagógica com gêneros necessita enfatizá-los como entidades maleáveis e não formais, ou seja, “A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo” (Marcuschi, 2011, p. 25).

Todavia, torna-se necessário definir uma categoria adequada para tratar da noção de gêneros e suas classificações em gênero textual ou gênero do discurso. Nesse sentido, Rojo (2005) assevera que ambas as teorias de gênero, a de texto e a discursiva, advêm de uma releitura bakhtiniana; no entanto, apresentam perspectivas de análise distintas, enquanto a teoria dos gêneros discursivos se dedica ao estudo das situações de produção dos textos em seus aspectos socio-históricos, a teoria dos gêneros textuais privilegia a descrição da materialidade linguística. Para um analista de textos, “[...] a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as diferentes teorias igualmente válidas, para o linguista aplicado [...]” (Rojo, 2005, p. 206). Nesse sentido, apesar de a metodologia de análise e tratamento dos gêneros serem distintas nessas teorias, ambas atuam na descrição de textos pertencentes a um gênero.

Quanto à BNCC, Brocardo, Botega e Lima (2019, p. 107) afirmam que embora o documento apresente o estudo da linguagem sob uma perspectiva dialógica de discurso, a BNCC utiliza terminologias distintas, “[...] aparecendo ora apenas como gênero, ora como gênero do discurso/discursivo, o que remete à Concepção Dialógica da Linguagem, ou, ainda, como gênero textual, indicando uma aproximação com o Interacionismo Sociodiscursivo”. Essa construção do documento corrobora para equívocos conceituais, especialmente para os professores, principais leitores do documento. Desse modo, é preciso tomar, como ponto de partida, as orientações da BNCC com base na participação dos sujeitos em práticas sociais de

uso da linguagem e na ampliação dessa participação em distintos campos da atividade humana.

Embora a BNCC (2018) trate da nomenclatura de gêneros, ora como discursivos, ora como textuais, uma teoria sociossemiótica da comunicação, à qual este estudo se inscreve, sustenta que os usos que se fazem da linguagem estão circunscritos numa perspectiva que considera o meio no qual o signo é materializado, ou seja, o contexto sociocultural (Kress, 2010). Diante dessas considerações, o presente estudo se filia aos gêneros discursivos por compreender a formação de um leitor que participa ativamente das práticas sociais da cultura escrita. Nesse contexto, o mais importante é assegurar aos alunos a análise das situações de enunciação em detrimento de um estudo mais analítico das características formais de um texto ou de aspectos gramaticais.

Em suma, as importantes contribuições de Bakhtin, para a organização dos usos que se fazem da linguagem, auxiliam o estudo e análise dos textos em circulação, dentro e fora da escola. Desse modo, o domínio que os seres humanos possuem da linguagem, mesmo que inconscientemente, permite sua comunicação e interação. É por meio dos gêneros do discurso que os usos da linguagem se moldam aos inúmeros contextos sociais, o que os tornam viáveis, dinâmicos e autênticos para o trabalho em sala de aula.

Apresentamos, na sequência, a perspectiva de língua adotada na SS e na BNCC, posto que constituem abordagens distintas. Destacamos que este estudo justificará uma delas como base da perspectiva teórica assumida no desenvolvimento desta pesquisa.

4.4 PERSPECTIVA DE LINGUAGEM DA SEMIÓTICA SOCIAL E DA BNCC

A Semiótica Social toma a noção de signo como ponto central da teoria. Segundo Bezemer e Kress (2016), para essa teoria, o signo apresenta três características principais: a primeira delas compreende a forma e o sentido como socialmente motivados; a segunda característica diz respeito ao lugar ou situação específica em que o signo é produzido, o produtor de significados selecionará apenas signos disponíveis em sua realidade; a terceira e última característica faz relação ao potencial de significados que cada modo oferece para significar, ou seja, um mesmo significante poderá produzir sentido em diferentes modos. O uso de signos em diferentes modos e em ambientes específicos de comunicação necessitam ser amplamente analisados em relação às condições sociais, geográficas e históricas.

Conforme Bezemer e Kress (2016), a Semiótica Social assume perspectivas teóricas de uma gama de tradições socioculturais, entre elas: o reconhecimento das condições sociais e efeitos do poder nos estudos sistêmico-funcionais de Michael Halliday (1978); a preocupação

com os efeitos dos signos de aprendizagem que ressoam no trabalho do *New London Group* (1996) e em Cope e Kalantzis (2009); o interesse no papel da comunicação e do aprendizado que ressurgem com estudos de interação social inspirados em Streeck, Goodwin e LeBaron (2011), entre outras abordagens teóricas que embasam as premissas da Semiótica Social.

Entre esses estudos, a teoria sociossemiótica da linguagem, definida a partir das formulações teóricas de Michael Halliday (1978), lançou uma gramática sistêmico-funcional para analisar a comunicação influenciada por condições sociais e culturais (Bezemer; Kress, 2016). Por sua vez, para a análise de processos semióticos, Hodge e Kress (1995, p. 5, tradução nossa⁶⁵) definem que “a mensagem tem direcionalidade – ela tem uma origem e uma meta, um contexto social e um objetivo”. Desse modo, o produtor de significados é motivado pelo social e, nesse contexto, a comunicação é crucial uma vez que as escolhas realizadas têm por objetivo serem compreendidas.

O ponto central dessa discussão está na linguagem como função mobilizada por situações sociais e culturalmente influenciadas, tendo como foco uma abordagem funcional de linguagem, em que o contexto está intimamente ligado ao sentido. Em estudos mais recentes de Kalantzis e Cope (2012), em especial a obra *Letramentos* de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os autores adotam uma abordagem funcional para a compreensão de textos em diferentes gêneros, em que a leitura e a escrita desses textos estão estritamente vinculadas a finalidades sociais.

Diante disso, entretanto, é necessário considerar que a Base Nacional Comum Curricular, no texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, assume uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 67). Essa perspectiva retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao definir que “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (Brasil, 1998b, p. 22).

Ambas as perspectivas de análise evidenciam o texto como unidade central de trabalho, no entanto, enfatizam a relevância de relacionar os textos ao contexto de produção, ou seja, prevê que os textos estão interconectados com algo mais amplo como, por exemplo, o social. Conforme Bakhtin (2016), a perspectiva de trabalho ocorre por meio da interação social e com foco nos gêneros do discurso.

O documento da BNCC (Brasil, 2018) não assume uma posição teórica clara, além disso

⁶⁵ No original: “The message has directionality – it has a source and a goal, a social context and purpose”.

não apresenta autores e referências, embora apresente indícios teóricos ao se referir a termos específicos ou ao retomar enfaticamente premissas de documentos anteriores, como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que assumem explicitamente, como aporte teórico, em nota de rodapé, estudos do gênero em Bakhtin, Bronckart e Schneuwly, ou seja, o ensino estará pautado em textos que circulam socialmente e que produzam sentido independentemente de sua extensão.

A BNCC reconhece a importância do trabalho com textos multimodais e contempla os multiletramentos que valorizam a diversidade cultural e as práticas sociais do mundo digital, ou seja, o documento também apresenta uma visão de linguagem que abre espaço para a intervenção do social na linguagem. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) assume e contempla que as abordagens da teoria sociosemiótica de linguagem, de multimodalidade e dos multiletramentos contribuem para uma participação mais efetiva dos estudantes em práticas contemporâneas de linguagem.

Diante de tais circunstâncias e possibilidades, com base nessas duas abordagens teóricas, a saber, a abordagem funcionalista de linguagem definida pela Semiótica Social e a abordagem enunciativo-discursiva da BNCC, este estudo assume uma abordagem funcional de linguagem sob a perspectiva teórica da Semiótica Social, em que os atores sociais produzem sentidos motivados pelo contexto sociocultural; além disso, preconiza a importância do documento da BNCC como âncora para delinear o percurso de trabalho docente, em especial no componente curricular língua inglesa, por prever o desenvolvimento de habilidades concernentes ao uso de textos multimodais e com vistas aos multiletramentos dos alunos.

Resumimos e sistematizamos, no Quadro 3, os principais conceitos teóricos e autores mobilizados neste capítulo.

Quadro 3 – Noções conceituais do capítulo 3

Multiletramentos: significados na leitura e escrita em textos multimodais na escola		
Noções conceituais	Conceito	Principais teóricos
Letramento	A aprendizagem da leitura e da escrita tem como foco compreender os significados dos textos e a forma como são construídos, por considerar que o domínio de gêneros específicos é mais valorizado socialmente.	Kalantzis e Cope (2012) Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020) Cazden <i>et al.</i> (2021) Grupo Nova Londres (2000)
Letramentos	Os letramentos reconhecem as diferentes vozes e culturas que os alunos trazem para a escola. Além disso, os letramentos envolvem a participação ativa dos estudantes na	Kalantzis e Cope (2012) Grupo Nova Londres (2000) Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020)

	construção de significados como protagonistas de suas vidas.	
Gêneros textuais	Toda produção textual resultante das situações sociais de uso da linguagem;	Bakhtin (2016) Faraco (2020) Marcuschi (2011) Balocco (2005)
Gêneros do discurso	As práticas discursivas de usos da língua e enunciados no plano das ações sociais;	Bakhtin (2016) Faraco (2020) Marcuschi (2011)
Abordagem funcionalista de linguagem	Definida pela Semiótica Social, nessa abordagem, os atores sociais produzem sentidos motivados pelo contexto sociocultural.	Hodge e Kress (1988) Bezemer e Kress (2016) Halliday (1978) <i>New London Group</i> (1996) Cope e Kalantzis (2009)
Abordagem enunciativo-discursiva de linguagem	Evidenciada pela BNCC, nessa abordagem, a linguagem ocorre em um processo de interlocução de ação interindividual realizado na interlocução de práticas sociais.	BNCC (Brasil, 2018)
Multiletramentos	Os multiletramentos consideram os contextos linguísticos e culturais diversos e a pluralidade de textos e culturas que se inter-relacionam na sociedade globalizada.	Kalantzis e Cope (2012) Grupo Nova Londres (2000) Fairclough (2010) Motta-Roth (2008) Heberle (2012) Rojo (2009) Rojo (2013) Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) Kalantzis e Cope (2023) Coscarelli e Corrêa (2021) Cazden <i>et al.</i> (2021)
Letramentos Digitais	Habilidades necessárias para produzir sentido em/nos canais de comunicação digital	Lemke (2010) Coscarelli (2016) Lanksheare e Knobel (2006, 2008, 2011) Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) Coscarelli e Ribeiro (2007) Kalantzis e Cope (2012) Rojo e Moura (2019) New London Group (2000) Santaella (2004) Rezende (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

As perspectivas de língua apresentadas pela SS e BNCC, juntamente com os pressupostos teóricos sobre os multiletramentos e a multimodalidade em práticas de leitura e escrita na escola, revelam exigências necessárias para o aprofundamento teórico-metodológico das concepções de ensino e dos documentos que regem a educação, pelo professor, na formação de sujeitos multiletrados.

Diante disso e a respeito das ações desenvolvidas na pesquisa e do percurso metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos, apresentamos, na sequência, as ações desempenhadas no fazer docente que integra a pesquisa desenvolvida.

5 AÇÕES DESEMPENHADAS NO FAZER DOCENTE E NA PESQUISA

As ações desempenhadas no espaço escolar produzem material valioso para observação e análise. Conduzir pesquisas que atuem no cenário educacional oportuniza ampliar as possibilidades de conhecimento produzido nesse contexto social. Com isso, aprimora a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem desses espaços e, consequentemente, contribui de modo significativo com a sociedade.

Nesta tese, desenvolvemos uma pesquisa-ação de leitura e de produção escrita de textos multimodais com vistas aos multiletramentos. Nesse sentido, acreditamos na importância atribuída ao professor como mediador do conhecimento para a formação de alunos multiletrados e críticos.

A fim de demonstrarmos as etapas desenvolvidas na pesquisa para dar concretude ao objetivo geral deste estudo, este capítulo descreve os objetivos e a caracterização da pesquisa, o universo e corpora de análise em que serão apresentadas: a instituição educativa, os participantes da pesquisa e as etapas e coleta de dados e, por fim, a análise e interpretação dos dados. Na seção seguinte, discorreremos sobre os objetivos e a caracterização da pesquisa.

5.1 OS OBJETIVOS E A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O local de desenvolvimento da pesquisa é, também, *locus* de trabalho da pesquisadora desde 2013. A iniciativa de realizar o estudo no campo de atuação profissional advém do interesse em analisar os livros didáticos disponibilizados por programas governamentais e as práticas de ensino decorrentes de seu fazer pedagógico, embasando-se em teorias que promovam um pensar crítico sobre essa ação e que apontem caminhos metodológicos a fim de consolidar a aprendizagem dos estudantes, tornando-os partícipes, analíticos e críticos da sociedade em que vivem.

Desse modo, neste estudo, defendemos a tese de que a promoção de práticas de leitura e de escrita presentes em livros didáticos de língua inglesa, focando a leitura e a escrita de textos multimodais mediante a utilização de tecnologias digitais, oportuniza a formação de sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem, despertando uma ação mais crítica e ativa para lidarem com os multiletramentos requeridos pelas mudanças socioculturais.

Sob a temática da multimodalidade (Kress, 2003, 2010; Kress; van Leeuwen, 2021; Ribeiro, 2021) e dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, o objetivo pretendido, neste estudo, é promover atividades

de leitura e escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa que contribuam para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos de alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Conforme proposições de Prodanov e Freitas (2013), a metodologia assumida nesta investigação é de natureza aplicada, exploratória e descritiva quanto aos objetivos; bibliográfica, documental e pesquisa-ação em relação aos procedimentos técnicos, desenvolvida mediante abordagem qualitativa. Tem por finalidade desenvolver práticas de leitura e de produção escrita que produzam conhecimentos em prol da formação de alunos multiletrados.

Quanto a metodologia, segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é de natureza aplicada. Esse estudo “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Desse modo, a pesquisa científica é de relevância social por promover o desenvolvimento e disseminação do conhecimento.

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa exploratória contribui para uma análise sob diversos ângulos, por permitir maior definição e delineamento das informações sobre o tema a ser investigado. Trata-se, também, de um estudo descritivo por apresentar o registro e a descrição dos fatos observados, sem que haja interferências, ao envolver “[...] o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo bibliográfico por apresentar referencial teórico constituído de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, dissertações e teses, já publicados, que oportunizam ao pesquisador relacionar textos previamente escritos sobre o tema da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013). Além disso, trata-se de um estudo documental por basear-se “em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). Ainda com relação aos procedimentos técnicos, elegemos a pesquisa-ação, visto que essa pesquisa social envolve a pesquisadora e os sujeitos (estudantes) como participantes agindo de modo cooperativo para resolução de uma situação problematizadora. Desse modo, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 66), “[...] os investigadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas”.

De acordo com Thiollent (2022), a distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante

é uma questão de nomenclatura e se posiciona ao explicar que

[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para sua aceitação pelo grupo considerado (Thiollent, 2022, p. 21).

Nesse sentido, Thiollent (2022, p. 22) afirma que “[...] a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” e define que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica a qual pretende “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (Thiollent, 2022, p. 23).

Em contextos de pesquisas em educação, a aprendizagem torna-se processo de investigação. Na pesquisa-ação, os professores planejam e orientam as ações que resultam na produção de informações desenvolvidas pela capacidade de aprendizagem dos alunos participantes (Thiollent, 2022). Todo o processo envolvido na ação pedagógica necessita ser observado e investigado na pesquisa-ação. De modo geral, “[...] pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos” (Thiollent, 2022, p. 76). Desse modo, o professor pesquisador torna-se o mediador da aprendizagem dos alunos participantes.

Diante disso, esta pesquisa focaliza ações que conduzam práticas leitoras e de atividades escritas sob a perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos, permitindo aos sujeitos, alunos participantes envolvidos no estudo, tornarem-se leitores críticos e, por meio dos letramentos digitais, se tornarem multiletrados.

Quanto à abordagem do problema, ocorre mediante a pesquisa qualitativa, cujo ambiente escolar será a fonte essencial dos dados. Os significados produzidos mediante “Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

O local da coleta de dados e realização da pesquisa é a Escola de Educação Básica Bom Pastor, de natureza pública, localizada na cidade de Chapecó no estado de Santa Catarina. A pesquisa teve o apoio da escola e autorização da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (ANEXO A). Além disso, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado

pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 51431921.4.0000.5342 (ANEXO B).

Este estudo foi autorizado pelos alunos mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A) e por seus pais ou responsáveis, sob assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis (APÊNDICE B), que autorizaram o uso das produções realizadas pelos alunos, desde que a identidade dos estudantes, participantes da pesquisa, fosse preservada.

Durante a pesquisa-ação aplicamos os processos de conhecimento dos letramentos, acompanhamos o desenvolvimento dos estudantes e analisamos as atividades de leitura e as produções escritas dos alunos participantes. A prática mobilizou teorias e categorias de análise descritas nos capítulos teóricos 2, 3 e 4, que serão explicitadas no dispositivo de análise, na seção 5.3, (Figura 7) que ilustra essa amálgama conceitual. Apresentamos na sequência o universo e *corpora* da pesquisa.

5.2 UNIVERSO E *CORPORA* DA PESQUISA

A pesquisa-ação oportunizou (re)pensar a prática docente e ampliar as possibilidades de atuação em sala de aula. Com isso, os estudantes apropriaram-se das concepções de ensino e de linguagem que enfatizaram um olhar reflexivo e crítico de análise em textos que engendram modos semióticos, sonoros e verbais na construção de significados. Nesse sentido, dando sequência, apresentamos o universo e *corpora* da pesquisa: a instituição educativa, seus sujeitos, dados e etapas.

5.2.1 A instituição educativa

O campo de atuação da pesquisa é a Escola de Educação Básica Bom Pastor da rede estadual de ensino, localizada na rua Florianópolis nº 314 E, no centro da cidade de Chapecó, no estado de Santa Catarina (Figura 3).

Figura 3 – Fachada da instituição educativa EEB Bom Pastor



Fonte: *blog* da EEB Bom Pastor (2022).

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o Grupo Escolar Particular Bom Pastor, como era denominado, foi fundado em 01 de fevereiro de 1947 pela Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora e pertencia, primeiramente, à rede privada de ensino. Em 1955, a instituição educativa passou a ser mantida pelo governo do estado de Santa Catarina. Desde sua origem, passou por inúmeras transformações e nomenclaturas; somente no ano 2000 houve a alteração do nome para Escola de Educação Básica Bom Pastor.

A escola atua com alunos das etapas de ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. No total, são atendidos em torno de 2.000 mil alunos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. A escola possui amplo espaço físico com área de 12.255 metros quadrados, conta com 36 salas de aula; laboratórios de química, biologia, arte, física/matemática, informática e *maker*; duas bibliotecas; um ginásio com quatro quadras para práticas esportivas, salas de jogos, de ginástica e de dança; dois auditórios; refeitório; área externa com *playground*; sala de reuniões; sala para atendimento aos pais; sala de coordenação; direção; secretaria; cozinha; garagem e depósitos. A escola possui banheiros femininos, masculinos e adaptados em todos os andares, ampliando as condições de acessibilidade aos alunos cadeirantes.

O quadro de funcionários é composto por um total de 120 servidores, entre eles: professores efetivos, admitidos em caráter temporário e funcionários mantidos pela Secretaria de Estado da Educação. Além disso, há 15 profissionais terceirizados: serventes, merendeiras, vigilantes, estagiários e uma funcionária mantida pela Associação de Pais e Professores (APP). Atuam em sala de aula 21 professores pedagogos regentes das turmas de 1º ao 5º anos; 17

segundos professores que atendem alunos com deficiências; seis (6) professores de Ciências e Biologia; sete (7) professores de Matemática; quatro (4) professores de Geografia; seis (6) professores de História; oito (8) professores de Educação Física; cinco (5) professores de Língua Inglesa; uma (1) professora de Língua Espanhola; um (1) professor que atende a turmas de Língua Inglesa e Língua Espanhola, cinco (5) professores de Língua Portuguesa; dois (2) professores de Sociologia; três (3) professores de Física; dois (2) professores de Química; dois (2) professores de Filosofia; dois (2) professores de Ensino Religioso; cinco (5) professores de Arte; cinco (5) professores que atendem os laboratórios e três (3) professores orientadores de convivência. Fora de sala de aula, a instituição conta com uma (1) diretora geral; dois (2) assessores de direção; seis (6) articuladores pedagógicos; quatro (4) professores readaptados que desempenham as funções de auxiliar e biblioteca, atendimento pedagógico e setor administrativo; dois (2) profissionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); dois (2) assistentes técnico-pedagógicos e quatro (4) assistentes de educação.

Para o terceiro trimestre, do ano letivo de 2022, foram designadas salas ambientes permitindo que o professor se estabelecesse em apenas uma sala e pudesse organizar o espaço de acordo com as especificidades do componente curricular; nessa configuração, são os alunos que se dirigem até a sala de aula conforme horário escolar previamente definido. A escola recebeu 26 lousas digitais que foram instaladas nas salas de aula que atendem, com exclusividade, os estudantes do novo ensino médio. A escola também possui *tablets* para uso pedagógico com os alunos.

A biblioteca Dom Bosco (Figura 4) da instituição se subdivide em dois espaços, uma para os alunos do ensino fundamental (anos iniciais) e outra para o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Conforme dados do PPP da escola, a biblioteca possui um acervo com uma média de trinta mil livros, entre eles dicionários, enciclopédias, livros de ficção e técnico-científicos, além de uma média de quinze mil livros de literatura infantil, revistas e jornais que atendem a esse público, especificamente. Os livros, em sua maioria, são escritos em língua portuguesa; no entanto, há uma seção de livros escritos em língua inglesa e língua espanhola, entre eles: livros literários, dicionários e livros didáticos.

Figura 4 – Biblioteca Dom Bosco da EEB Bom Pastor



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Anualmente, a escola realiza uma pesquisa para traçar o perfil dos estudantes. Em uma dimensão socioeconômica geral, a comunidade escolar se constitui predominantemente de alunos oriundos de diferentes bairros do município de Chapecó, com um número reduzido de alunos provenientes da zona rural e de outros municípios vizinhos. Quanto à religiosidade, aproximadamente 90% das famílias são de cunho religioso que predomina o cristianismo e, em relação ao acesso à internet, mais de 90% das famílias utilizam esse recurso. No que diz respeito à condição socioeconômica desses estudantes, quanto ao Ensino Médio diurno, conforme dados do PPP, a maioria das famílias, em torno de 74,9% possui renda familiar superior a dois salários mínimos. Além disso, quanto à escolaridade dos pais e/ou responsáveis, 18,6% possuem nível superior completo e 21,0% são pós-graduados. Esses dados permitem observar o contexto sociocultural em que esses estudantes estão inseridos. Nesse contexto, observamos que as famílias estão presentes e acompanham o processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos. Na sequência, serão apresentados os participantes da pesquisa.

5.2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são o professor orientador, a doutoranda e professora titular e os alunos participantes de quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, totalizando uma média de 105 alunos participantes, visto que ao longo do ano há desistências, trocas de turmas, de turnos e de escolas por parte dos estudantes. As turmas são mistas e heterogêneas: a turma 101 conta com 25 alunos; na turma 102 há 28 alunos; na turma 103 há 26 alunos; na turma 104 há um total de 26 alunos. Entre eles, há meninos, meninas e transgêneros.

O critério para a escolha de turmas do primeiro ano, deve-se ao fato de ser o primeiro ano de implementação do novo ensino médio e os livros didáticos, para essa etapa de ensino, já estarem em consonância com a BNCC. Isso possibilita diagnosticar e avaliar de que modo o livro didático e a nova grade curricular, para essa etapa de ensino, especificamente, estão repercutindo no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Até 2021, a grade curricular era composta por 25 aulas semanais de 45 minutos. Em 2022, a grade curricular foi alterada, pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), para 31 aulas de 45min cada. As aulas são concentradas no turno matutino, totalizando quatro dias com seis horas/aula diárias e um dia com sete horas/aula diárias. Para os dias com seis aulas, essas iniciam às 7h30min e finalizam às 12h15min, e para os dias com sete aulas, iniciam às 7h30min e finalizam às 13h. Conforme Matriz A do Novo Ensino Médio disponibilizada na Figura 5,

Figura 5 – Matriz A do Novo Ensino Médio

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.000 horas anuais/total de 3.000 horas
31 aulas semanais
Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias
Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	C11 Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640
	C11 Total Itinerário Formativo		6	100	200	16	260	520	16	260	520	1240
CARGA HORÁRIA SEMANAL / CARGA HORÁRIA SEMESTRAL / CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Projeto de Vida, além das aulas semanais, deverá prever, por semestre, 4 horas para atividades de culminância.
- 3) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 4) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 5) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.
- 6) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em dois períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

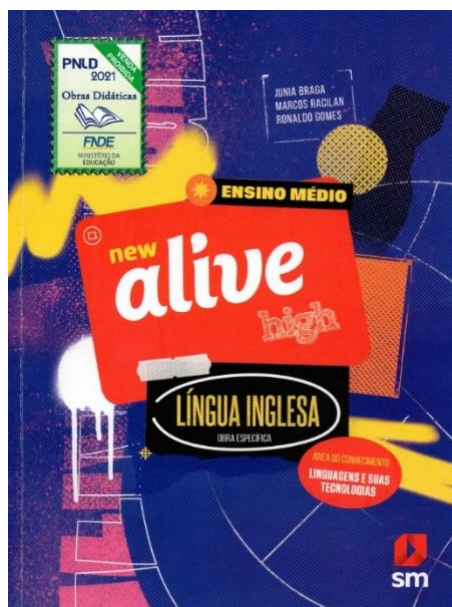
118
CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE - 2021

Para o componente curricular língua inglesa, são destinadas duas horas/aula semanais para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Vale destacar que os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa são os únicos componentes que garantiram um mínimo de duas horas/aulas semanais para o 2º e 3º ano do ensino médio, ao passo que os demais componentes da formação geral básica tiveram redução de carga horária. A língua inglesa passa a assumir um papel preponderante na grade curricular, uma vez que assume papel de destaque nas relações interpessoais em nível global. Para além do ensino da língua inglesa, a inserção da língua espanhola, na parte diversificada do currículo garante a visibilidade dessa língua, principalmente no contexto local, uma vez que o estado de Santa Catarina está próximo de países como Argentina e Paraguai; além disso, há muitos imigrantes de países hispânicos que, por situações diversas, atualmente residem no Brasil. Nesse contexto, o ensino de línguas torna-se necessário para ampliar as possibilidades de interação dos estudantes para além de suas fronteiras. Na sequência, apresentamos as etapas da pesquisa e a coleta de dados.

5.2.3 Etapas da pesquisa e a coleta de dados

Os *corpora* de pesquisa são constituídos pelo questionário diagnóstico dos alunos participantes (APÊNDICE C), pelas atividades de leitura e de escrita em livro didático de língua inglesa do primeiro ano do ensino médio de escola pública de Santa Catarina, bem como pelas produções escritas dos alunos participantes. A coleção utilizada na unidade escolar é *New Alive High* (Figura 6), dos autores Junia Braga, Marcos Racilan e Ronaldo Gomes, da editora Edições SM. Os autores da obra didática são doutores e professores de língua inglesa. Junia Braga e Ronaldo Gomes são professores na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Marcos Racilan é professor no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Esses dados revelam que as obras partem de um contexto de professores linguistas e estudiosos da área de linguagens. Os livros são disponibilizados aos alunos pelo PNLD e utilizados nas aulas de língua inglesa da escola pública de atuação da pesquisadora. O livro didático foi aprovado pelo edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais, pela Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) para exercício do PNLD (03/2019).

Figura 6 – Livro didático utilizado pelos alunos do Ensino Médio da EEB Bom Pastor



Fonte: *New Alive High* (2020).

Os exemplares para o professor e alunos são únicos, ou seja, para os três anos do Ensino Médio. O livro *New Alive High* é destinado para uso nos anos de 2022, 2023 e 2024. O livro já se encontra adequado à BNCC.

O manual do professor está anexo ao exemplar único do estudante e se subdivide em três partes: a primeira intitulada “Aspectos gerais”, a segunda sob título “Objetivos, justificativas, temas, BNCC em uso e sugestões por unidades” e, por fim, a terceira e última denominada “Avaliações”. O livro didático *New Alive High* apresenta o conceito de língua e de linguagem como “[...] elementos inseparáveis de um mesmo fenômeno” (Braga; Racilan; Gomes, 2020, p. 324); mais especificamente, “A língua, como um sistema complexo, [...] vivo e dinâmico em constante evolução e mudança que se auto-organiza na produção de texto/sentido” (Braga; Racilan; Gomes, 2020, p. 324) e a linguagem que “[...] nos constitui como sujeitos sociais, revela nossas identidades e nos permite vivenciar nossa subjetividade, nossos papéis sociais, além de nos fornecer elementos para refletirmos sobre a sociedade e nela agirmos” (Braga; Racilan; Gomes, 2020, p. 324). Nesse sentido, as propostas de trabalho apresentadas no material didático orientam o uso da língua em práticas sociais de linguagem.

Sob a perspectiva de uma abordagem complexa, o livro didático “[...] não se limita ao ensino da língua para a comunicação; mas também para a reflexão e ação na sociedade, [...]” (Braga; Racilan; Gomes, 2020, p. 325). Diante do exposto, a obra *New Alive High* organiza as etapas de aprendizagem a partir do desenvolvimento das quatro habilidades: leitura, escrita,

escuta e fala; envolvendo, portanto, a compreensão e a produção oral e escrita, bem como explícita o conceito de multiletramentos. Braga, Racilan e Gomes (2020) tomam como base os estudos de Cope e Kalantzis (2000) para tratar dos letramentos visuais, digitais, entre outros. Além disso, reconhecem as multiplicidades de usos da linguagem para significar.

Segundo Braga, Racilan e Gomes (2020, p. 324), “Os trabalhos propostos com os diversos gêneros orais e escritos têm por objetivo criar ações comunicativas, ou seja, levar o estudante a agir no mundo que o cerca”. Sendo assim, conceituam os gêneros como textuais. Além disso, o livro didático reconhece e valoriza produções textuais no espaço digital conforme previstas na BNCC. Por fim, o material didático apresenta os subsídios teóricos e metodológicos ao professor de modo sucinto e sem aprofundamento, corroborando para a premissa de que os conhecimentos teórico-metodológicos do professor são fundamentais para complementar o material didático. Ao total, são dezoito unidades temáticas que apresentam gêneros textuais diversos, tais como: entrevistas, perfis, biografias, autobiografias, *résumé*, jornais, obras de arte, revistas, entre muitos outros, em especial do universo digital.

O ano letivo iniciou no dia 07 de fevereiro de 2022. Durante as etapas desta pesquisa, foram contempladas quatro turmas de primeiro ano do ensino médio, com duas horas/aula semanais no componente curricular da língua inglesa. As aulas aconteciam sempre nas quartas, quintas e sextas-feiras, no período matutino; no entanto, o horário das aulas mudava constantemente. Em algumas situações, as aulas eram concentradas com duas aulas na quinta-feira, ou seja, em um mesmo dia; em outros momentos, havia uma aula na quarta-feira e outra na sexta-feira, para citar alguns exemplos. Nesse sentido, toda a descrição das aulas será feita semanalmente.

As aulas não foram gravadas devido ao termo de compromisso assinado pela pesquisadora, comprometendo-se em preservar a privacidade dos sujeitos e assegurar que as informações serão divulgadas de forma anônima. Diante disso, a quantidade de horas/aulas a serem observadas e as condições de movimentação de uma sala para outra, especialmente durante os dois primeiros trimestres, uma vez que era a professora pesquisadora que se locomovia de uma sala para outra, inviabilizou a possibilidade de ligar a câmera a cada sala que entrasse. Além disso, vários alunos não aceitaram ser gravados, uma vez que essa prática os inibiria durante a participação nas aulas. Desse modo, o registro de todo o processo interativo deu-se por meio de anotações, fotos e produções escritas realizadas pelos estudantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisadora é também professora titular das turmas. Nas primeiras aulas do ano letivo, a professora conheceu os estudantes quanto ao perfil e ao nível de conhecimento em

língua inglesa. Os livros didáticos foram distribuídos para os alunos na primeira semana de março. Após a entrega dos livros, a professora iniciou o trabalho com o material visando a aplicação da pesquisa. No entanto, a pesquisa-ação teve início a partir da entrega e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pais ou Responsáveis.

Na semana do dia 25/04 a 30/04, a escola comunicou aos pais que a professora Daiane Zamoner é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, informando-os sobre a pesquisa e, além disso, foi feita a entrega dos termos de assentimento livre e esclarecido aos alunos (TALE), do Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais ou Responsáveis (TCLE) e do questionário diagnóstico (APÊNDICE C) impresso para os alunos que não estavam com celular em sala e via *link* para os alunos que puderam preencher on-line. Além da apresentação da pesquisa para os alunos, foi salientado que as atividades a serem conduzidas fazem parte da pesquisa de doutorado.

Durante a pesquisa-ação, ocorreram propostas de práticas de leitura e atividades escritas mediante o uso de gêneros discursivos diversos. Dentre as seis (6) unidades temáticas propostas pelo livro didático e desenvolvidas, ao longo do ano letivo 2022, foram selecionadas as Unidades temáticas: 2 - *You've got the moves* (Figura 23) e 4 - *Visual Arts* (Figura 35). Os critérios de seleção para essas Unidades temáticas foram estabelecidos de acordo com as potencialidades de análise verbo-visuais que não apresentam informações pessoais dos estudantes. As demais Unidades não foram selecionadas devido às seguintes circunstâncias: a primeira Unidade não foi selecionada visto que ainda não haviam sido entregues os termos para os pais e/ou responsáveis assinarem; a terceira Unidade sugeria atividade de produção escrita de um *résumé* ou *curriculum vitae*, ou seja, seriam textos que revelam dados pessoais dos estudantes; a Unidade 5 propunha a apresentação de um *podcast* (texto oral) cuja análise se limitaria ao texto verbal; e, por fim, a Unidade 6 propõe a escrita de uma notícia que pode desencadear a inclusão de imagens, textos e dados que possibilitam revelar a identidade de pessoas, entre elas, as dos próprios alunos. Desse modo, a descrição detalhada das etapas levou em consideração o trabalho com essas duas unidades temáticas por conterem as especificidades dos conhecimentos desenvolvidos e o detalhamento das etapas de coleta de dados desta pesquisa.

O Quadro 4 apresenta a síntese das aulas com as respectivas datas, demonstrando os conhecimentos mobilizados e a metodologia assumida na prática docente. A cada etapa, foram elencados os objetivos pretendidos com base na sequência de ações propostas pelo livro didático; os conhecimentos mobilizados no que se refere aos estratos da linguagem: léxico-

gramática, semântica, registro e gênero discursivo; e ao desenvolvimento dos quatro processos de conhecimento mobilizados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Quadro 4 – Quadro descritivo das aulas da Unidade temática 2 *You've got the moves*

DATA/ SEMANA	OBJETIVOS	CONHECIMENTOS MOBILIZADOS	PROCESSOS DO CONHECIMENTO ENVOLVIDOS
16/05 a 20/05	Introdução da Unidade temática 2 do livro didático intitulada <i>You've got the moves</i> e das páginas introdutórias da unidade (páginas 42 e 43);	Análise dos modos verbal e não-verbal;	- Familiarização com os diferentes tipos de danças e esportes; - Alunos observaram as ilustrações presentes no livro didático para construir significados e ampliar o vocabulário; - Alunos discutiram questões relacionadas aos movimentos corporais para refletirem sobre sua influência na saúde; - Discussão sobre esportistas paralímpicos e suas superações;
16/05 a 20/05	Atividade de leitura: leitura do texto <i>The Many Health Benefits of Dancing</i> de Andrea Klausner (páginas 44 e 45);	Gênero discursivo artigo;	- Os alunos: a) discutiram sobre os significados representacionais, interacionais e composicionais de Kress e van Leeuwen (2021). As categorias de análise da GDV foram apresentadas aos alunos participantes no decorrer das discussões sobre as imagens e <i>layouts</i> durante o processo de ensino e de aprendizagem; b) nomearam as danças e esportes que auxiliam no tratamento de doenças físicas e mentais; c) discutiram os dados da pesquisa realizado pela universidade; d) categorizaram os benefícios em físicos e mentais; e) identificaram e nomearam os diferentes tipos de danças e atividades mencionadas no gênero discursivo; f) analisaram as características do texto artigo informativo (forma composicional, tema e estilo);
23/05 a 27/05	Apresentação do léxico proposto para a unidade temática 2 (páginas 46 e 47);	Estudo do léxico sobre as partes do corpo;	A partir da leitura e das discussões estabelecidas nas aulas anteriores, foi apresentado e aprofundado o léxico sobre partes do corpo e a relação entre esse léxico com a movimentação do corpo em atividades físicas.
23/05 a 27/05	Atividade de escuta sobre a rotina matinal da atleta Phylisia George, retirada do canal do <i>YouTube</i> da própria esportista (página 48);	Atividade de escuta de texto multimodal – rotina de uma esportista;	Na atividade de <i>pré-listening</i> houve a contextualização da atividade que preparou os estudantes para a escuta, - Apresentação do vocabulário específico sobre os esportes praticados pela atleta, o gênero <i>vlog</i> e o assunto da atividade de escuta. - Alunos ouviram o áudio e após assistiram o <i>vlog</i> da atleta; - Após atividade proposta pelo livro, foram realizadas questões de análise sobre o vídeo: Como é a rotina da atleta?

			Agora pense em sua própria rotina, em que se assemelha ou se diferencia? Quais são as características específicas dos atletas olímpicos?
30/05 a 03/06	Atividades de léxico, gramática e conversação: (páginas 49 a 52);	Estudo da gramática: tempo verbal Simple Present;	- Apresentação dos advérbios de frequência, dias da semana, horas, verbos de rotina para a construção da rotina semanal dos alunos, além de atividades de conversação, em que os alunos entrevistaram seus colegas para descobrir mais sobre suas rotinas semanais.
04/07 a 08/07	Atividade de produção escrita com dados do perfil de um atleta famoso proposta pelo livro incluindo breve biografia, linha do tempo e justificativa para a escolha do atleta (página 53);	Planejar a produção dos textos sobre um esportista;	- Seleção de um esportista que admiram, os alunos fizeram pesquisas sobre a vida pessoal e profissional entre outros aspectos, - Escrita da linha do tempo, da biografia e das considerações apresentando as principais ações dessa pessoa para melhor ilustrar sua carreira, utilização do <i>website canva.com</i> para compilar os dados e elaboração da produção final.
11/07 a 15/07	Reescrita e finalização da produção escrita	Reescrita dos textos;	Devolução dos textos com o <i>feedback</i> da doutoranda, alunos observaram as contribuições propostas e reescreveram os textos.
01/08 a 05/08	Postagem das produções em meio eletrônico no <i>padlet.com</i> ;	Visualização e leitura dos textos dos colegas;	Com o auxílio de <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> ou computadores, os alunos acessaram os textos dos colegas;
08/08 a 12/08	Apresentação das produções escritas para os colegas;	Apresentação dos esportistas famosos aos colegas;	Com a utilização de <i>Datashow</i> , os alunos apresentaram suas produções para visualização e leitura por todos os colegas da turma.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Por fim, apresentamos a síntese das aulas e dos conhecimentos mobilizados durante a Unidade temática 4. O Quadro 5 demonstra o período de realização, os objetivos a serem alcançados, bem como os conhecimentos mobilizados e os processos do conhecimento envolvidos na ação docente.

Quadro 5 – Quadro descritivo das aulas da Unidade temática 4 *Visual Arts*

DATA/ SEMANA	OBJETIVOS	CONHECIMENTOS MOBILIZADOS	PROCESSOS DO CONHECIMENTO ENVOLVIDOS
15/08 a 19/08	Introdução da unidade temática 4 do livro didático intitulada “Visual Arts” e das páginas introdutórias da unidade (páginas 70 e 71);	Análise dos modos verbal e não-verbal;	- Familiarizando as diferentes formas de arte; - Observando as ilustrações presentes no livro didático para construir significados e ampliar o léxico; - Discutindo questões relacionadas às habilidades e ferramentas necessárias para cada uma das artes visuais apresentadas na página introdutória;

			- Discorrendo sobre a importância atribuída às artes visuais na contemporaneidade e a influência das tecnologias digitais para isso;
22/08 a 26/08	Atividade de leitura: leitura dos textos “Flávio Roberto Tavares de Melo’s Biography” e “Sam Vere’s Autobiography” (páginas 72 a 74) e Seção <i>Time for Literature</i> (página 75)	Gênero discursivo biografia e autobiografia;	- Os alunos: a) Observaram como funcionam os textos multimodais biografia e autobiografia; b) Discutiram a influência familiar e do espaço/ambiente na formação dos artistas; c) Analisaram as características do texto e especificidades de uma biografia e de uma autobiografia (forma composicional, tema e estilo); b) Refletiram sobre a influência e os impactos trazidos pelas tecnologias digitais às artes visuais; c) Perceberam a presença das artes visuais, sejam elas manuais ou digitais no cotidiano;
29/08 a 03/09	Atividade de escuta sobre a biografia do pintor Michelangelo (página 80 e 81) e estudo do léxico: profissões relacionadas às artes visuais (página 82);	Atividade de escuta de texto multimodal – biografia do pintor, escultor, arquiteto e poeta Michelangelo;	- Durante a preparação para o <i>listening</i> , houve a sensibilização dos estudantes sobre dados que possivelmente seriam apresentados durante o áudio. - Alunos ouviram o áudio e enumeraram uma sequência de obras produzidas por Michelangelo de acordo com a ordem mencionada; - Após atividade proposta pelo livro, foram realizadas questões com base em dados específicos sobre Michelangelo, na qual os estudantes deveriam confirmar se as informações apresentadas eram verdadeiras (T) ou falsas (F): I Michelangelo se destacou como escultor, pintor, arquiteto e poeta? (T); II Sua família retornou para Florença depois que ele completou 6 anos de idade (F); III Ele decidiu ser um pintor porque gostava muito das aulas de arte na escola (F); IV Quando adolescente, ele estudou com Domenico Ghirlandaio. (T); V A família Medici patrocinou sua formação como artista. (T). Após a análise das sentenças, os estudantes relacionaram alguns números importantes na vida de Michelangelo, como: 24 – idade do artista ao completar a obra Pietá; 343 – total de imagens bíblicas produzidas no teto da Capela Sistina e 88 – a idade em que ele faleceu.
05/09 a 09/09	Jogo <i>Kahoot</i> sobre conhecimentos gerais relacionado às obras cinematográficas;	Estudo do léxico sobre os gêneros de filmes;	As questões do <i>Kahoot</i> envolveram conhecimentos sobre os gêneros de filmes como: comédia, romance, drama entre outros. As questões sugeriram verificar se os estudantes conseguiriam discernir entre uma obra cinematográfica e outra com relação ao gênero discursivo a que pertencem.

			Além disso, esse momento com o jogo permite que os alunos aprendam enquanto se divertem
12/09 a 16/09	Apresentação de <i>slides</i> sobre análise de filmes, aspectos como: plano, enquadramento, intertextualidade, <i>motif</i> , luz, cores, sonoplastia etc.	Estudo de aspectos gerais e específicos relativos à análise de obras cinematográficas;	- Demonstração dos seguintes aspectos a serem observados em uma análise cinematográfica: linguagem cinematográfica, narrativa, planos, sequência, intertextualidade, gêneros, <i>motif</i> , entre outros aspectos;
19/09 a 23/09	Análise Filme Coco - "Viva, a vida é uma festa!" - análise multimodal da sequência da narrativa e de aspectos culturais do México;	Demonstração dos aspectos importantes de serem considerados durante a análise;	- Análise multimodal da sequência da narrativa do filme: " <i>Coco – The celebration of a lifetime</i> " e de aspectos culturais do México. Percurso a ser desenvolvido para a apreensão global dos aspectos essenciais para a elaboração das análises. Nesse sentido, os alunos: a) reconheceram as categorias de análise como: plano, enquadramento, intertextualidade, <i>motif</i> , luz, cores, sonoplastia etc. b) observaram as especificidades do gênero filme (forma composicional, tema e estilo); c) conheceram aspectos físicos e culturais sobre o México,
26/09 a 30/09	Apresentação do <i>simple past</i> - irregular <i>verbs in the past</i> (explicação com exemplos ilustrativos) e seção <i>Let's focus on language!</i> Realização das atividades sobre os verbos regulares no passado, em sala de aula;	Estudo do tempo verbal <i>Simple Past</i> verbos irregulares;	Realização das atividades sobre os verbos regulares no passado em sala de aula. - Contextualizando os verbos irregulares no passado com os exercícios e atividades propostas pelo livro didático com a utilização da lousa para demonstração de mais exemplos.
03/10 a 07/10	Atividade de produção escrita proposta com base: a) no trabalho desenvolvido em sala de aula; b) na proposta de atividade escrita do livro didático <i>Let's act with words</i> (página 83); alunos selecionaram uma produção audiovisual cinematográfica para pesquisar, analisar e escrever sobre aspectos relacionados a intertextualidade, planos, <i>motifs</i> , uso das cores, sonoplastia etc.	Produção escrita multimodal coletiva e <i>feedback</i> da professora pesquisadora no percurso da produção textual;	Com o auxílio de <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> ou computadores, os alunos acessaram o <i>canva.com</i> para a produção coletiva da análise da obra cinematográfica; Nesse processo, os estudantes: a) Produziram escrita autoral multimodal mediante reflexão sobre os processos de produção envolvidos na produção de uma obra cinematográfica; b) Pesquisaram dados relativos à peça audiovisual; c) Refletiram sobre como a mensagem produzida pela obra cinematográfica pode influenciar pessoas;
10/10 a 14/10	Apresentação das análises realizadas pelos alunos;	Apresentação das análises das obras cinematográficas	Com a utilização de <i>Datashow</i> , os alunos apresentaram suas análises por meio de produção multimodal,

			elaborada em plataforma digital, para todos os colegas da turma.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Apresentamos na próxima seção os procedimentos metodológicos assumidos na análise e interpretação dos dados.

5.3 PROCEDIMENTOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade, uma vez que nas ciências humanas, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se transformam no processo. Em vista disso, a pesquisa se torna interativa. Conforme Laperrière (2014), a pesquisa-ação inter-relaciona o pesquisador e o mundo no desenvolvimento do conhecimento e com isso vislumbra uma mudança social. Nesse sentido, o impacto que os pesquisadores poderão proporcionar durante o estudo é de grande valia para a sociedade.

Creswell (2007) salienta a importância atribuída ao processo de análise dos dados, procurando observar com profundidade e abstrair os significados implícitos em textos e imagens, o que se reflete continuamente no desenvolvimento da pesquisa. A validade dos resultados é atribuída à precisa informação dos passos e detalhamento da pesquisa, tendo para isso a observação acurada do pesquisador. Em ciências humanas, a subjetividade exerce um papel muito importante na e para a análise dos resultados. O pesquisador exerce papel crucial na condução das práticas e na análise dos resultados obtidos durante todo o processo, transformando a realidade em que atua. Sendo assim, é muito importante a apropriação das teorias selecionadas e clareza no percurso metodológico.

Adotamos como técnica de análise de dados o método Paradigma Indiciário apresentado por Ginzburg (1989). O autor apresenta um modelo epistemológico que propõe contrapor o racional do irracional. Ao detalhar diferentes métodos de análise, Ginzburg (1989) retoma dados históricos para relatar como os signos eram analisados e interpretados ao longo dos anos.

Ginzburg (1989) retoma o método do italiano Giovanni Morelli, que consistia em analisar os quadros, signos pictóricos, com o intuito de desvendar os pormenores das características peculiares do artista que os concebeu. Posteriormente, aproximou a análise de Morelli às obras do Sherlock Holmes, do escritor Arthur Conan Doyle, as quais propunham descobrir, a partir de indícios, muitas vezes considerados imperceptíveis, os responsáveis pelos crimes. Acrescenta ainda a estreita relação dos métodos de Morelli e Sherlock Holmes à técnica da psicanálise utilizada por Freud, que consistia na observação dos sintomas dos pacientes. O

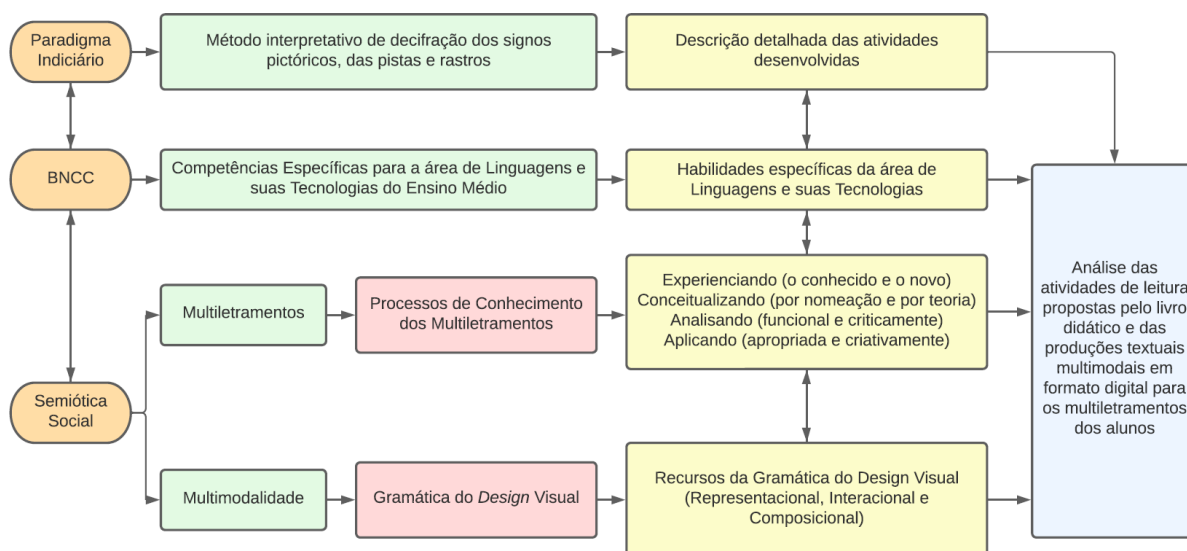
que há de particular nos três exemplos citados é o interesse consubstancial de analisar pistas que permitam uma investigação mais apurada da realidade.

O paradigma indiciário também retoma o saber venatório, na fábula dos Três Irmãos⁶⁶, esse saber é a conjuntura da capacidade de relatar, a partir de dados negligenciáveis, uma realidade não necessariamente vivenciada. Consiste, portanto, na interpretação dos indícios que os caçadores remontavam às pistas demarcadas sobre o terreno. Da necessidade de distinguir o que há de individual a cada ser, nasce a distinção entre natureza e cultura. Primeiramente, os seres eram diferenciados uns dos outros pelos nomes, porém, em grandes centros urbanos, o método já não era suficiente, sendo necessário ter uma alternativa mais eficaz. Segundo Ginzburg (1989), foi a partir da dissertação de Purkyne em 1823, e posteriormente pelos estudos de Galton em 1888, que o método de identificação de impressões digitais possibilitou afirmar a inexistência de dois indivíduos com as mesmas linhas impressas nos dedos das mãos.

A abordagem metodológica de análise do paradigma indiciário ou semiótico é um importante instrumento de elaboração de alternativas de controle social e permite um olhar mais aprofundado da realidade. Conforme Ginzburg (1989), a linguística, como ciência humana, assume um estatuto científico de singular relevância, pois é pelas marcas linguísticas e semióticas que será possível analisar a linguagem com rigor científico. As marcas discursivas explicitadas nos textos constituíram objetos de análise para a pesquisa.

O percurso metodológico adotado para análise dos dados parte do paradigma indiciário, pelo método interpretativo de decifração dos signos pictóricos, das pistas e rastros obtidos na descrição detalhada das atividades desenvolvidas (Ginzburg, 1989); do conjunto de competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias do ensino médio definidas no documento da BNCC (Brasil, 2018) e pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d); pelos processos de conhecimento dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e a multimodalidade pelas categorias de análise da GDV (Kress; van Leeuwen, 2021) atribuídas aos gêneros discursivos multimodais do livro didático e as produções dos alunos participantes. A Figura 7 ilustra o percurso metodológico adotado para elaborar a análise da materialidade objeto desta pesquisa.

⁶⁶ A fábula dos Três Irmãos trata da análise e descrição de um animal, que em algumas versões é um camelo e em outras é um cavalo, a partir de detalhes e pistas, sem que o evento de ter visto o animal tenha sido testemunhado pelos irmãos. (GINZBURG, 1989).

Figura 7 – Dispositivo teórico-metodológico de análise

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Para alcançar os objetivos propostos, conduzimos um estudo teórico da literatura sobre a multimodalidade e multiletramentos e demais textos que constituíram o embasamento teórico desta investigação. As ações pedagógicas foram planejadas com base nos conhecimentos e habilidades previstas para o 1º ano do Ensino Médio na BNCC, os quais orientam o desenvolvimento de competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias conforme definidas nesse documento. O Quadro 6 apresenta essas competências.

Quadro 6 – Competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio na BNCC

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 490).

Na sequência, foram analisados os materiais didáticos atualizados pelo último PNLD e disponibilizados na escola de atuação da pesquisadora. Após, foi necessário analisar se as atividades de leitura propostas pelos livros favoreciam a escrita de textos sob uma perspectiva multimodal. Além disso, observamos se esses materiais oportunizaram aos alunos participantes experimentar diferentes abordagens de multiletramentos como forma de promover a aprendizagem.

Como segunda etapa, os alunos participantes fizeram a leitura e compreensão dos textos multimodais de duas unidades temáticas do livro didático, a saber: a Unidade temática 2 - *You've got the moves* e a Unidade temática 4 - *Visual Arts*. Para compreensão dos textos, foram acionadas as estratégias de leitura em língua estrangeira e os conceitos da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006, 2021).

Em seguida, o material selecionado foi analisado a fim de verificar se as propostas de atividade escrita pelo material didático propõem a elaboração de textos multimodais e de prática social. Situações em que as atividades propostas no material didático não contemplassem produções escritas como prática dos multiletramentos dos alunos participantes, foram, então, apresentadas atividades sugestivas sobre como trabalhar com a inserção da tecnologia para ampliar as atividades de escrita propostas no livro didático.

Após a apropriação dos gêneros propostos no livro didático, os alunos participantes fizeram produções escritas digitais utilizando o recurso de computadores e *internet*, com o intuito de operarem recursos semióticos e sonoros, recursos esses que possibilitaram aprimorar a interpretação dos sentidos produzidos. Para a análise dos *corpora*, o dispositivo teórico-metodológico partiu das evidências, rastros e pistas propostos pelo paradigma indiciário.

Durante os encontros presenciais, os alunos foram instigados a ler e analisar os textos multimodais que constam na Unidades 2 e 4 do livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da Semiótica Social, tendo por base os pressupostos da multimodalidade, da GDV e os processos de conhecimento dos multiletramentos. Foram conduzidas atividades de produção escrita autoral e multimodal para os multiletramentos dos alunos, viabilizando a escrita por meio digital.

Para a Unidade temática 2, todos os alunos das quatro turmas (105 alunos) realizaram a atividade proposta individualmente; no entanto, dessas produções escritas, foram selecionadas duas devido a melhor demonstrarem os potenciais de significados que o recurso digital possibilita na orquestração dos modos verbo-visuais em produções multimodais. Os critérios para a seleção desses textos foram: a produção textual precisou apresentar perfil, biografia, linha do tempo e reflexões sobre a escolha dessa personalidade, além de contemplar uma diversidade de recursos tipográficos utilizados no *design*.

A proposta de produção escrita da Unidade temática 4 foi elaborada em grupos de até, no máximo, três integrantes. A professora pesquisadora disponibilizou uma lista de obras cinematográficas para auxiliar os alunos na seleção; no entanto, cada grupo de alunos teve a liberdade de escolher, além da lista proposta, um filme de sua preferência, atentando-se para o critério de idade recomendada de acordo com a faixa etária dos estudantes. Dentre as produções apresentadas, foram selecionadas duas peças multimodais que contemplassem os seguintes critérios: apresentar os elementos essenciais de um roteiro de análise de filmes contendo dados gerais e específicos da obra; avaliações; premiações; estratégias utilizadas: na narrativa, no uso das cores e de som; análise dos planos e da movimentação das câmeras em uma cena específica; análise crítica e referências, bem como a utilização de recursos verbo-visuais que congreguem uma variedade de recursos para compor a peça multimodal.

A prática pedagógica teve como procedimento os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos. As ações se dividem em quatro processos de conhecimento que se constituem em “pensamento de ação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74), ou seja, são ações que os sujeitos fazem para conhecer o mundo. No total, são quatro os processos de conhecimento: Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando, em que, cada um desses processos se subdivide em dois subprocessos que melhor descrevem as propostas práticas de atuação em sala de aula: experienciando o conhecido e o novo, conceitualizando por nomeação e com teoria, analisando funcionalmente e criticamente e, por fim, aplicando apropriadamente e criativamente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). A pesquisa propiciou aos estudantes perpassar por todas as etapas dos processos de conhecimento, mobilizando práticas e teorias para a construção do conhecimento sob as abordagens funcional e crítica.

Para que o trabalho com os processos de conhecimento dos multiletramentos se tornasse possível, as aulas foram organizadas em quatro orientações. Apresentamos no Quadro 7 a tradução dos processos de conhecimento como propostas de atividades em sala de aula.

Quadro 7 – Orientações teórico-metodológicas dos Processos de conhecimento da Pedagogia dos Letramentos

Experienciando (o conhecido e o novo)
O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando (por nomeação e por teoria)
Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando (funcional e criticamente)
Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando (apropriada e criativamente)
Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: processos de conhecimento definidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Diante desses processos de conhecimento dos multiletramentos, são propostas as categorias de análise da GDV visando demonstrar como a análise sistemática do modo visual e acoplado ao verbal podem contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à interpretação de textos. A GDV é abordada quanto às categorias representacionais, interacionais e composicionais. Os significados representacionais são analisados por processos narrativos, constituídos pelas ações e eventos em processos de mudança estabelecidos pelos personagens ou coisas representados; a categoria interacional é observada pelas relações estabelecidas entre os personagens ou coisas representadas e o leitor. No que se refere à categoria composicional, são observados os sentidos produzidos pelos efeitos das cores, da saliência, do enquadramento das imagens no espaço da página e pela disposição das informações em relação ao seu valor informacional. Apresentamos, na sequência, o Quadro 8 com as categorias teóricas acionadas na pesquisa.

Quadro 8 – Noções conceituais de análise acionadas na pesquisa

Noções conceituais	Principais teóricos
Leitura	Petit (2013) Bakhtin (2000, 2016) Lemke (2010) Domingo, Jewitt e Kress (2014) Ribeiro (2007) Santaella (2013)

Concepção de leitor	Santaella (2013)
Gêneros do discurso	Bakhtin (2000, 2016) Bakhtin (2016) Faraco (2011) Marcuschi (2011)
Leitura em língua inglesa	Wallace (1993) Richards e Rodgers (1999) Celce-Murcia (2001) Harmer (2007) Richards (2015) Goatly e Hiradhar (2016) Jewitt; Bezemer; O'Halloran (2016) Ur (2009) Leffa (2016)
Língua franca	Brasil (2018) Seidlhofer (2003, 2011) Crystal (2004)
Documentos oficiais	CF (Brasil, 1988) LDB (Brasil, 1996) PNE (Brasil, 2014) PC-SC (Santa Catarina, 1991, 1998a, 1998b, 1998c, 2005, 2014) OCNEM (Brasil, 2006) BNCC (Brasil, 2018) CBTC (Santa Catarina, 2019) CBTC do Ensino Médio (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d)
Livro didático	Portal Ministério da Educação Edital PNLD (Brasil/MEC, 2019) BNCC (Brasil, 2018) Lajolo e Zilberman (2003) Gualberto (2016) Instituto Pró-Livro (2020)
Produção escrita	Kress (2003) Rojo (2009) Ribeiro (2018, 2021)
Letramento	Kalantzis e Cope (2012) Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020) Cazden <i>et al.</i> (2021) Grupo Nova Londres (2000)
Letramentos	Kalantzis e Cope (2012) Grupo Nova Londres (2000) Fairclough (2010) Motta-Roth (2008) Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020) Coscarelli e Corrêa (2021)
Pedagogia dos multiletramentos.	Cope e Kalantzis (2000) <i>The New London Group</i> (2000) Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) Rojo (2009) Cazden <i>et al.</i> (2021)
Semiótica social	Hodge e Kress (1995[1988]) Van Leeuwen (2005) Gualberto (2016) Gualberto e Santos (2019) Kress e van Leeuwen (2001) Kress (2012)
Multimodalidade	Kress (2010) Ribeiro (2021)
Abordagem enunciativo-discursiva de	BNCC (Brasil, 2018)

linguagem	
Abordagem funcionalista de linguagem	Hodge e Kress (1988) Bezemer e Kress (2016) Halliday (1978) <i>New London Group</i> (1996) Cope e Kalantzis (2009)
Letramentos digitais	Lemke (2010) Coscarelli (2016) Lanksheare e Knobel (2006, 2008, 2011) Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) Coscarelli e Ribeiro (2007) Kalantzis e Cope (2012) Rojo e Moura (2019) <i>New London Group</i> (2000) Santaella (2004) Rezende (2016)
Leitura de imagens pela perspectiva da GDV	Kress e van Leeuwen (2006, 2021) Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) Ribeiro (2021)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Essas noções conceituais surgem do entrelaçamento entre a análise das atividades de leitura e da produção textual dos alunos. A multimodalidade na leitura de gêneros discursivos presentes no livro didático de língua inglesa, empreendendo categorias de análise da Gramática do *Design* Visual, tornam-se cruciais na formação de uma concepção de leitor participativo e ativo no processo de apreensão dos sentidos produzidos em textos. Além disso, os documentos oficiais sistematizam as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso formativo dos alunos. Nesse processo, a perspectiva interdisciplinar da Semiótica Social oportuniza que a prática docente, mediante processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, conduza práticas de ensino e de produção escrita em língua inglesa pelo recurso do suporte digital, ampliando as formas de produção de sentido e assim tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos para esses estudantes.

Destacamos na análise os aspectos que julgamos mais relevantes para a condução do aluno rumo ao desenvolvimento de competências descritas na BNCC do ensino médio, a fim de perseguir os processos de conhecimento apresentados pela pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a análise do gênero discursivo baseado no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo (Bakhtin, 2016), bem como elucidar os significados das funções representacionais, interacionais e composicionais descritos pela GDV (Kress; van Leeuwen, 2021), valendo-nos do método de análise baseado nas pistas e marcas conforme preconizado pelo Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989).

Diante do estabelecido pela BNCC e das concepções teórico-metodológicas que embasam esta pesquisa, os processos de conhecimentos para os multiletramentos dos alunos

orientam a variedade de atividades propostas em sala de aula. Nesse percurso, a leitura de textos em gêneros discursivos multimodais oportuniza a reflexão dos alunos com a finalidade de associar o que já sabem com os novos conhecimentos, analisando funcional e criticamente os mais diferentes discursos. Os textos, existentes no livro didático – Unidade 2 e Unidade 4, agregam diferentes modos para significar e, nesse sentido, compreender e analisar textos dessa natureza torna-se imprescindível na contemporaneidade. Sendo assim, temos que a leitura orienta as práticas discursivas escritas para que os alunos possam aplicar de modo apropriado e criativamente a linguagem em diferentes contextos, especificamente em meio digital.

Na sequência, tratamos da análise contextual da pesquisa com base nas respostas dos alunos feitas no questionário diagnóstico.

6 ANÁLISE CONTEXTUAL: O PERFIL DOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA QUANTO AO ACESSO ÀS TECNOLOGIAS, À LEITURA, ÀS IMAGENS EM TEXTOS E AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Tratar da análise do questionário diagnóstico dos alunos, sob o olhar atento aos implícitos nessas respostas, conduz o pesquisador a conhecer os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa-ação. Passemos à análise do questionário diagnóstico dos alunos, sujeitos da pesquisa.

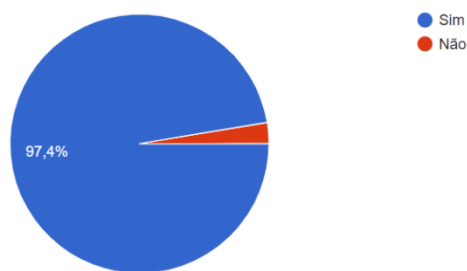
O questionário diagnóstico (APÊNDICE C) realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio visou traçar o perfil dos estudantes participantes envolvidos na pesquisa quanto ao acesso às tecnologias, à leitura, à relevância dada às imagens em textos lidos e em suas produções, bem como verificar seus conhecimentos acerca do nível linguístico em que se encontram na língua inglesa. O questionário consistia de perguntas abertas e fechadas e foi encaminhado aos alunos participantes da pesquisa mediante autorização dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais ou Responsáveis e do termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Alunos. Os questionários foram entregues aos alunos das turmas 101, 102, 103 e 104 (105 estudantes), com retorno de 76 respostas, sendo 72,38% o percentual de retorno da amostra da pesquisa aplicada.

Os dados obtidos no questionário foram sistematizados em tabelas do *Excel* e, posteriormente, as respostas foram analisadas, pela linguagem da decifração venatória⁶⁷, para que fosse possível descrever o perfil dos estudantes quanto ao acesso às tecnologias, suas preferências em leitura e quanto à percepção do conhecimento da língua inglesa pelos estudantes. Após a sistematização dos dados, esses foram catalogados para serem analisados e discutidos à luz do referencial teórico que embasa e fundamenta este estudo. O conteúdo das questões fechadas foi agrupado e ordenado pela recorrência das respostas. As questões discursivas foram classificadas pela frequência de menções apresentadas pelos estudantes e as respostas foram ordenadas em Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e assim sucessivamente.

Do total de alunos pesquisados, 97,4% informaram possuir *smartphone* (Figura 8) e 88,2% desses estudantes apontaram ter computador em casa, sendo um número significativo deles ao mencionarem o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

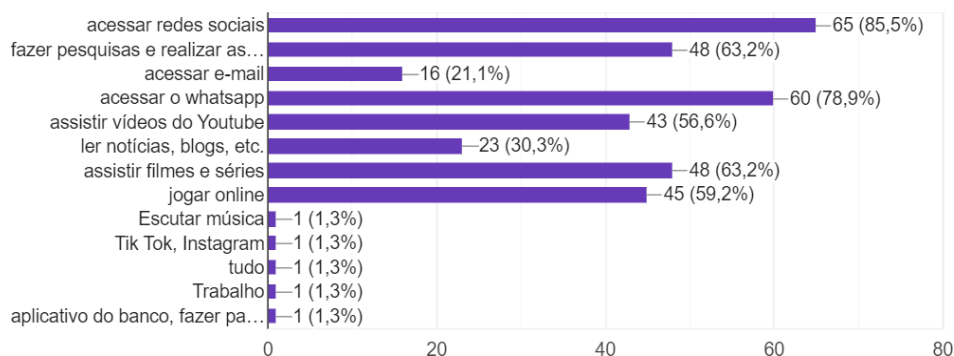
⁶⁷ O que caracteriza o saber de tipo venatório "[...] é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa [...]" (GINZBURG, 1989, p. 152).

Figura 8 – Percentual de alunos participantes que possuem *smartphone*



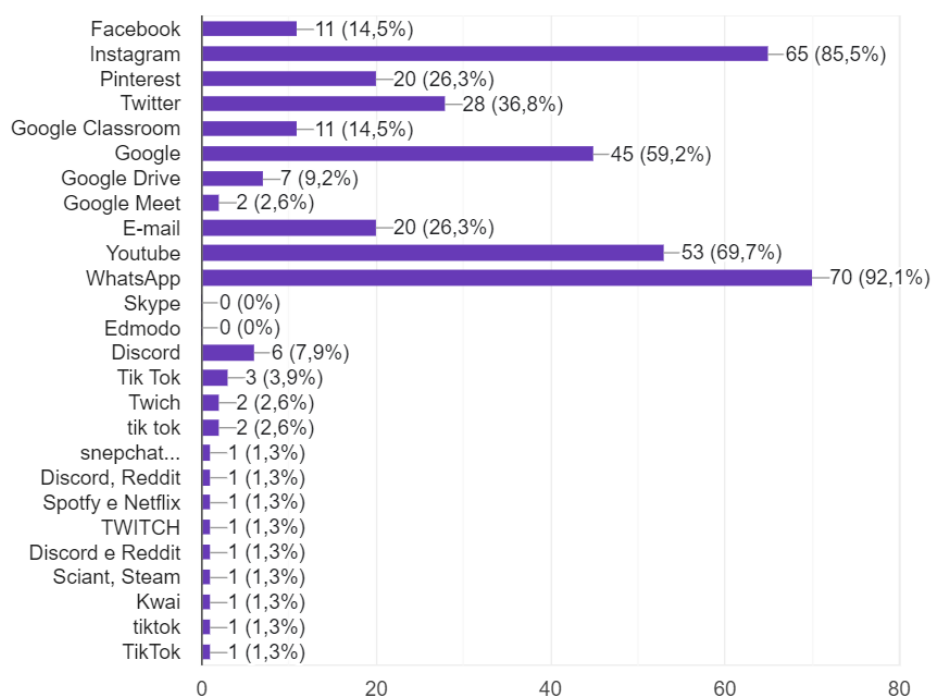
Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

No que diz respeito ao acesso a conteúdo on-line, 90,8% dos estudantes disseram que utilizam o serviço de *internet* banda larga. Esses resultados demonstram que esses estudantes estão em contato constante com leituras em textos multimodais. Quando questionados sobre a finalidade do uso da *internet* (Figura 9), 85,5% afirmaram utilizar esse recurso para acessar redes sociais; 78,9% para comunicação via *WhatsApp* e 63,2% mencionaram a utilização de canais de *streaming* para assistir filmes e séries. Esse mesmo percentual de 63,2% dos alunos respondeu que utilizam a internet para fazer pesquisas e realizar as atividades escolares. Nesse sentido, observamos que a internet auxilia esses estudantes na pesquisa e aprimoramento dos conhecimentos vistos em sala de aula, auxiliando-os na pesquisa e na consolidação do conhecimento. Recorrendo a Coscarelli (2016, p. 62, grifo do autor), evidenciamos que “A leitura *online*, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes, [...]”. Habilidades essas, que segundo a autora, auxiliam os estudantes na construção de sentido ao considerarem os aspectos socioculturais envolvidos nessa ação, para que assim possam participar, crítica e autonomamente, nos distintos ambientes sociais.

Figura 9 – Finalidades de uso da internet

Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Em relação às plataformas ou aplicativos que mais utilizam (Figura 10), 92,1% dos estudantes informaram acessar com maior frequência o *WhatsApp*; 85,5% deles mencionaram utilizar o *Instagram* e 69,7% destacaram o *YouTube*. Além desses aplicativos em destaque, uma porcentagem significativa dos alunos mencionou acessar com menor frequência o *Google*, *Google Classroom*, *Facebook*, *Twitter*, *E-mail*, *Tik Tok*, *Discord*, entre outros.

Figura 10 – Plataformas ou aplicativos mais utilizados pelos alunos participantes da pesquisa

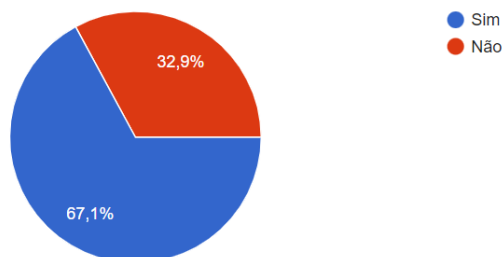
Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Quanto ao gosto pela leitura (Figura 11), 67,1% dos estudantes afirmaram gostar de ler

e justificaram o gosto pela leitura com os seguintes argumentos: “Para mim, a leitura é uma forma de diversão” (Aluno 31), “É uma forma de aprender” (Aluno 36), “Amo ler, me sinto bem.” (Aluno 38) e “Basicamente não tem como não gostar, já que redes sociais são leituras, como twitter.” (Aluno 30). Com base nas respostas apresentadas, é possível depreender que o Aluno 30 relaciona a leitura realizada em *websites* como sinônimo de leitura pela presença dos textos em nosso cotidiano. Segundo Coscarelli (2016, p. 77), “Embora muitas vezes habilidades e estratégias usadas para navegação e leitura sejam semelhantes, precisamos verificar primeiramente o propósito dessa ação ou desses conjuntos de ações: se é buscar informações ou se é analisar e sintetizar essas informações”. Nesse sentido, destacamos a importância do professor para auxiliar os leitores sobre os procedimentos de leitura envolvidos na navegação de textos on-line como distintos dos impressos. Os demais 32,9% dos estudantes pesquisados afirmaram não gostar de ler e justificaram a falta de tempo e a distração como principal fator para essa resposta, como exemplo: “Não tenho tempo para leitura” (Aluno 14), “Eu não tenho muito tempo para ler” (Aluno 64), ou ainda, “Eu leio, só que eu não gosto. Porque faço outras coisas” (Aluno 8). Essas justificativas apresentadas pelos alunos explicitam a falta de oportunidades de tempo de leitura e o não reconhecimento da existência de textos a sua volta, muitas vezes a leitura só é reconhecida quando realizada em livros.

Esses apontamentos são de extrema importância, se considerarmos, o questionamento proposto por Ribeiro (2021, p. 39) “[...] o que é um texto?” cuja simples indagação demonstra que “[...] a incompletude das definições é constitutiva, já que os textos mudam, passam por transformações histórica, social e tecnologicamente situadas, e as teorias sobre eles também se ajustam” (Ribeiro, 2021, p. 39). Além disso, é muito comum que, grande parte, dos alunos considere ‘texto’ apenas aqueles que apresentam composições majoritariamente verbais. Essa reflexão aponta para a relevância de incorporar diversos recursos semióticos e da retórica digital na significação e construção de sentidos para os multiletramentos dos estudantes. Para isso, é importante que os professores estejam atentos a bagagem sociocultural desses sujeitos visando oportunizar experiências enriquecedoras em sala de aula.

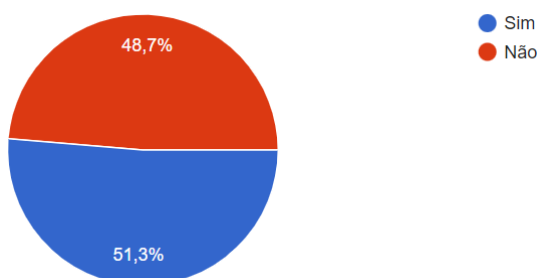
Figura 11 – Percentual de alunos participantes que afirmaram gostar de ler



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Quando questionados sobre a preferência por livros impressos (Figura 12) ou digitais, 51,3% dos alunos disseram preferir os livros impressos e justificaram que “Fica melhor pra ler o livro em mãos” (Aluno 6) e torna-se “Melhor de conduzir e fazer anotações” (Aluno 19). No mesmo sentido, 48,7% dos alunos manifestaram preferir textos on-line ou livros digitais. Observamos que o livro físico ou digital oportuniza experiências distintas; o livro físico permite ao leitor sentir nas mãos a completude do texto, possibilitando uma leitura linear, de capa a contracapa, ou, até mesmo, uma leitura baseada nos interesses e conduzida pelas partes que lhes chamam mais atenção, além de permitir realizar anotações à mão livre. Quanto à leitura de livros digitais, de acordo com o Instituto Pró-Livro (2020, p. 141), “O suporte preferencial da leitura digital é o telefone celular”, esse dado revela que a preferência pelos dispositivos móveis se deve pela facilidade com que podem ser acessados, pois o acompanham com maior frequência e em todos os lugares; no entanto, a leitura nesses dispositivos pode ser fragmentada e causar a dispersão dos leitores que são constantemente interrompidos por notificações de mensagens em aplicativos de conversas e de redes sociais.

Figura 12 – Percentual de alunos participantes que disseram preferir os livros impressos

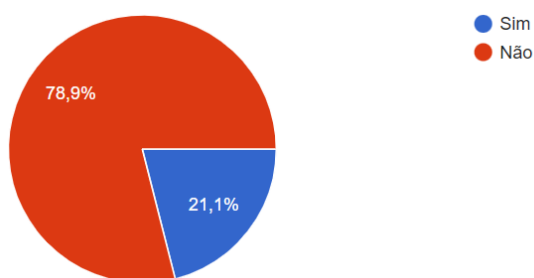


Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Na questão sobre o hábito dos alunos retirarem livros na biblioteca (Figura 13), a

maioria deles, um número significativo de 78,9%, informou que não retira livros na biblioteca. Entre esses alunos pesquisados, há menções que sugerem a preferência por comprar e ter os próprios livros em casa, como alguns comentários “Costumo comprá-los” (Aluno 31), “tenho livros em casa” (Aluno 26), ou ainda, “eu gosto de obter livros comprando para deixar guardado em casa” (Aluno 67). No entanto, mesmo que prefiram comprar os livros e, que esse adquirir seus próprios livros, também, significa lê-los, esses dados revelam a importância de o professor conduzir momentos de leitura e apresentação de livros contidos no espaço da biblioteca para ampliar as possibilidades de leitura. Conforme Petit (2013, p. 107), “[...] as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmo e na abertura para o outro”, permitindo, assim, ampliar o acesso a bens culturais e inserção social. Além disso, “[...] as bibliotecas, laboratórios e novas tecnologias em diversas atividades da escola têm papel fundamental para que cada vez mais os estudantes se familiarizem com a leitura multimodal e possam desenvolver uma perspectiva crítica-reflexiva de leitura e produção de textos” (Heberle, 2012, p. 95). É assim que a experiência de leitura que o estudante traz possibilita os multiletramentos sob o prisma de sua inserção social.

Figura 13 – Percentual de alunos participantes que costumam retirar livros na biblioteca

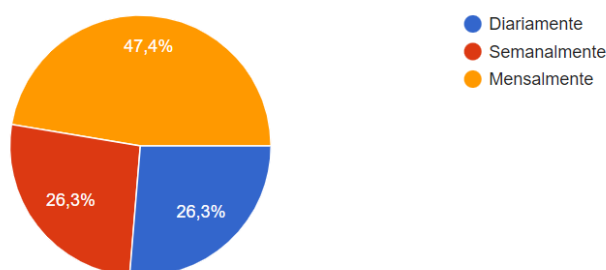


Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

As respostas sobre a frequência de leitura (Figura 14) apontam que os estudantes parecem não reconhecer, em muitos casos, a leitura de textos presentes nas mídias de comunicação e informação como leitura. Esse dado pode ser demonstrado pelas respostas atribuídas, pois 47,4% dos alunos informaram que fazem leitura mensalmente, 26,3% mencionaram ler semanalmente e os demais 26,3% disseram que leem diariamente. Segundo Rojo (2009), os alunos associam a leitura com as práticas de ensino realizadas na escola. No entanto, os alunos, muitas vezes, não têm a percepção de que estão lendo, o tempo todo, os inúmeros textos que os cercam. Esses estudantes ainda percebem que a leitura só se constitui,

de fato, em textos informativos, acadêmicos, literários, entre outros, mais longos e complexos. Além disso, todos eles possuem dispositivos móveis e interagem, constantemente, com textos orais e/ou escritos. Em vista disso, conforme Lanksheare e Knobel (2008, p. 5, tradução nossa⁶⁸), na contemporaneidade, “[...] muitos tipos de textos digitais assumirão, eles próprios, múltiplas formas” que exigirão de seus leitores, estudantes ou não, acionar conhecimentos prévios e habilidades para compreendê-los. Nesse sentido, mostrar aos alunos a infinidade de textos que os circundam e a importância de analisá-los, compreendê-los e fazer o melhor proveito deles para interagir socialmente em práticas discursivas de linguagem é fundamental no mundo grafocêntrico. Portanto, é crucial o papel do professor no incentivo à leitura no âmbito escolar e fora dele.

Figura 14 – Percentual de alunos participantes sobre a frequência de leitura



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

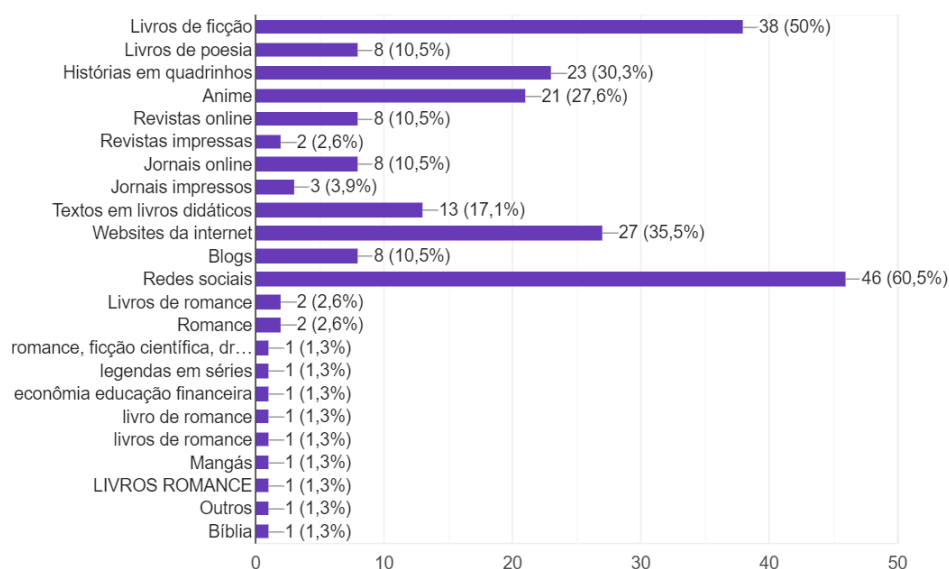
Ao serem interrogados sobre o que costumam ler, quanto ao gênero discursivo ou ao suporte de leitura (Figura 15), um número significativo dos estudantes, cerca de 60,5%, declarou preferir ler no ambiente das redes sociais, ao passo que 50,0% apontaram preferir livros de ficção, 35,5% optam por *websites* da internet e 27,6% informaram que leem textos em livros didáticos. Também houve menções a textos como histórias em quadrinho, anime, livros de romance, jornais on-line, mangás, bíblia, entre outros. Os dados revelam que os alunos visualizam a leitura, predominantemente, como possibilidade de acesso à informação e comunicação, em que os sujeitos alunos passam a interagir com os textos. Segundo Oldoni (2020, p. 43), “É possível que essa atratividade se consolide pelo fato de os conteúdos das redes serem gerados e mantidos pelos próprios usuários. Geração e manutenção de conteúdo tornam-se, então, fortes caracterizadores do sujeito leitor contemporâneo”. Outro dado relevante é a menção feita por 27,6% dos estudantes que informaram ter o costume de ler textos em livros

⁶⁸ No original: “[...] many types of digital texts will themselves take multiple forms”.

didáticos. Esse resultado aponta as obras didáticas distribuídas gratuitamente como importante recurso de “[...] acesso à leitura de textos da cultura letrada valorizada” (Rojo, 2009, p. 51). Nesse sentido, para além da popularização dos impressos, Rojo (2009) destaca a necessidade de a escola também ampliar o acesso a outros espaços valorizados da cultura, como por exemplo a biblioteca e a outras mídias, como exemplo a digital.

Para além da inserção dessas tecnologias nos espaços escolares, faz-se necessário destacar a importância de mantê-los atualizados, acessíveis e em funcionamento para os estudantes, bem como formar os professores para utilizarem com eficácia esses recursos. De nada serve disponibilizar tecnologias digitais se elas forem subutilizadas em práticas de ensino tradicionais, ou seja, “Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação” (Rezende, 2016, p. 103)”. Desse modo, é vital que os professores valorizem os conhecimentos do alunado e o *background* de leitura como recursos potenciais para inserção dos estudantes em práticas socioculturais de uso de linguagem.

Figura 15 – Hábitos de leitura dos alunos participantes quanto ao gênero discursivo ou ao suporte de leitura

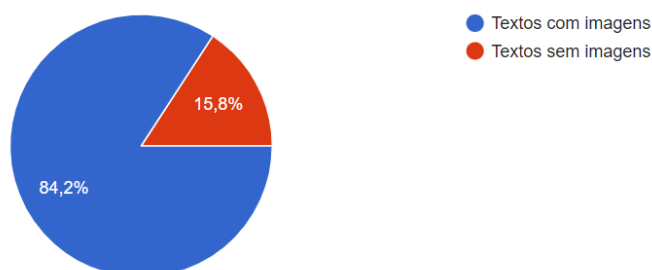


Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Quando questionados sobre a preferência em ler textos com imagens (Figura 16), 84,2% dos alunos disseram preferir textos com imagens e justificam: “Para mim com a imagem fica mais legal e interativo.” (Aluno 27), “Acho mais atrativo” (Aluno 62), “as ilustrações me ajudam a ter mais interesse” (Aluno 66), “Eu entendo melhor se tiver imagens” (Aluno 72)

entre outras respostas que destacam as imagens como atrativas e auxiliares na compreensão do texto. Apenas 15,8% dos alunos mencionaram preferir textos sem imagens e justificaram essa opção com os seguintes argumentos: “para imaginar melhor” (Aluno 10), “Não acho necessário tendo citações de exemplos já é suficiente.” (Aluno 19) e “eu acho que estimulam mais a imaginação” (Aluno 47). Assim, os alunos que comentaram não preferir as imagens em textos dão ênfase à importância da imaginação e da criação de imagens mentais, visto que “Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto [...]” (Petit, 2013, p. 43-44). Salientamos que todos os textos são multimodais por excelência, ou seja, mesmos os textos sem imagens apresentam *layout*, tipografias, diagramação, entre outros recursos utilizados pelo escritor para significar, “No entanto, é fundamental dizer que *aprendemos* a ‘ler’ a página – antes mesmo de ler o texto” (Ribeiro, 2021, p. 50, grifo do autor).

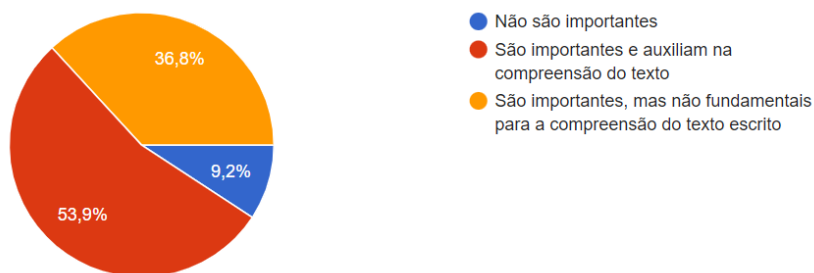
Figura 16 – Percentual de alunos participantes sobre a preferência em ler textos com imagens



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

No que diz respeito à presença de imagens nos textos (Figura 17), 53,9% dos alunos as consideraram importantes e afirmaram auxiliar na compreensão do texto, 36,8% disseram que as imagens são importantes, mas não fundamentais para a compreensão do texto escrito, e uma minoria, de 9,2% dos alunos, mencionou as imagens como não importantes.

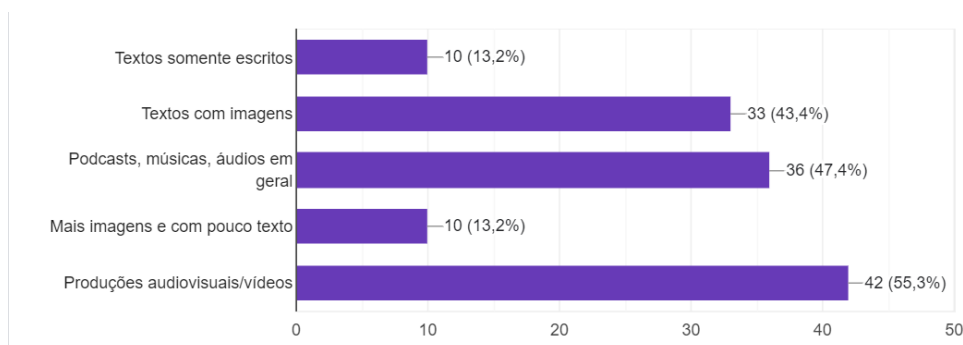
Figura 17 – Percentual de alunos participantes quanto a presença de imagens nos textos que leem



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Nesse particular, os alunos foram indagados quanto aos recursos que fazem uso para aprender (Figura 18); as alternativas que tiveram destaque foram: 55,3% dos alunos informaram que optam por produções audiovisuais/vídeos, 47,4% por *podcasts*, músicas, áudios em geral e 43,4% apontaram textos com imagens. Assim, constatamos o que asseveram Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19): “A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, momentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico”. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre na justaposição da linguagem com recursos sonoros e imagéticos em detrimento do que ocorre apenas com as palavras.

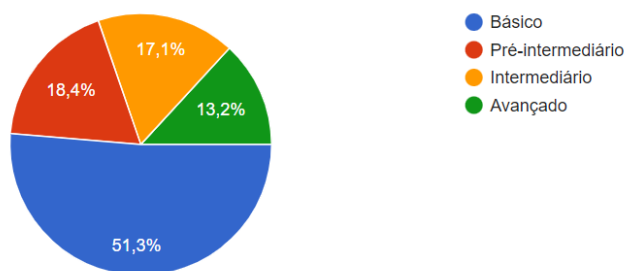
Figura 18 – Percentual dos recursos que os alunos participantes fazem uso para aprender



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo questionário diagnóstico, no que se refere ao conhecimento em língua inglesa (Figura 19) e ao como aprendem o idioma, 51,3% dos alunos avaliaram seu nível linguístico básico, a outra parte significativa dos estudantes indicaram encontrar-se nos níveis pré-intermediário (18,4%), intermediário (17,1%) e avançado (13,2%).

Figura 19 – Percentual sobre a percepção do nível linguístico em língua inglesa dos alunos participantes

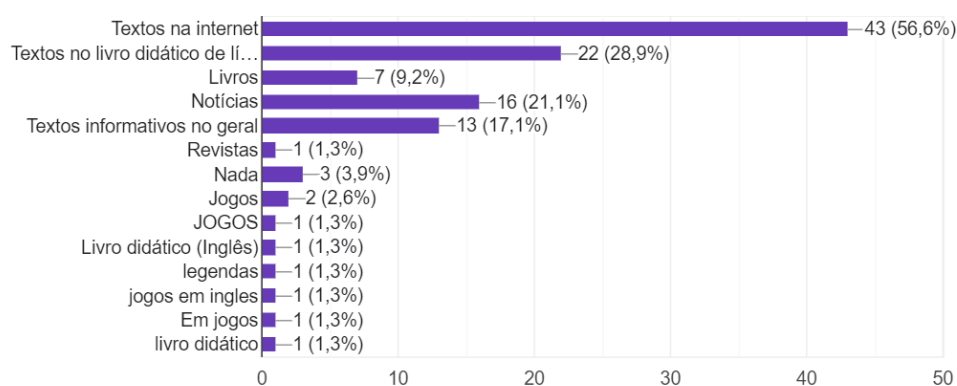


Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Para aprender o idioma, 18,4% dos alunos informaram que costumam ler frequentemente em língua inglesa e 69,7% disseram que preferem ouvir música em língua inglesa. Quando questionados sobre assistir séries, filmes e vídeos no idioma, as respostas foram diversas: 17,1% dos alunos disseram que assistem com frequência; 34,2% às vezes e 30,3% que assistem raramente. Esses dados revelam a frequência com que os alunos assistem conteúdos em língua inglesa, o que resulta um total em que mais de 50% dos alunos estabelecem contato com textos de uma esfera global. Segundo Richards (2015, p. 23, tradução nossa⁶⁹) “A aprendizagem [...] pode ocorrer em casa, ou em outros locais, assim como na escola, utilizando o computador e outras formas de tecnologia”.

Ao serem questionados sobre o que mais leem em língua inglesa (Figura 20), 56,6% dos alunos responderam textos na *internet*; 28,9% mencionaram os textos no livro didático de língua inglesa; 21,1% relataram ler notícias e 5,76% acrescentaram a leitura em jogos.

Figura 20 – Percentual do que os alunos participantes mais costumam ler



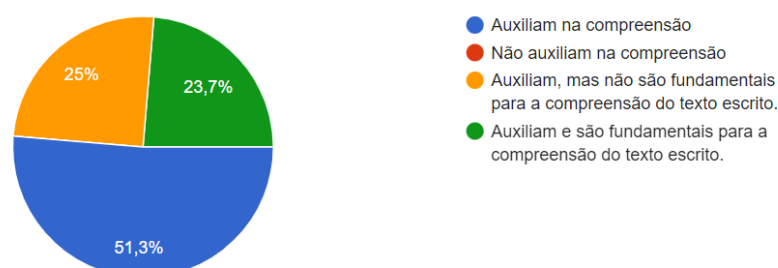
Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

⁶⁹ No original: “Learning [...] can take place at home, or in other places, as well as at school, using the computer and other forms of technology.”

A *internet* facilita e amplia as possibilidades de comunicação dos alunos, sendo a língua inglesa um dos idiomas mais utilizados em âmbito cultural, científico e econômico, pois esse idioma torna-se essencial para a comunicação em contextos mais amplos. De acordo com Richards (2015), assim como a língua inglesa passou por uma gradativa expansão ao longo dos anos, o ensino e a aprendizagem desse idioma também exigem transformações significativas para atender as demandas dessa nova realidade. Em contextos nos quais os alunos se encontram no nível básico de aprendizado da língua inglesa ou que não costumam acessar conteúdos no idioma com mais frequência fora da escola, os textos em língua inglesa, presentes no livro didático, caracterizam-se como uma oportunidade de contato mais próximo desses estudantes para a compreensão de textos em uma língua que não a materna. Segundo Bezemer e Kress (2009, p. 260-261, tradução nossa⁷⁰), “[...] na construção de relações sociais entre produtores e usuários de livros didáticos” há um processo de recontextualização, em que “Os discursos são transferidos do local de produção de origem para um local pedagógico” (Bezemer; Kress, p. 261, tradução nossa⁷¹). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, por meio do livro didático, podem auxiliar e potencializar as possibilidades de contato com textos autênticos e consequente inserção social. Além disso, esses autores observam que os livros didáticos tiveram inúmeras transformações ao longo dos anos, uma vez que passaram a incluir imagens com maior proeminência, ampliando assim as possibilidades de significação desses textos (Bezemer; Kress, 2009).

A presença das imagens em textos de língua inglesa auxilia na compreensão do texto, como foi sugerido por 51,3% dos alunos (Figura 21).

Figura 21 – Percentual de alunos participantes que afirmaram sobre a importância das imagens em textos em língua inglesa



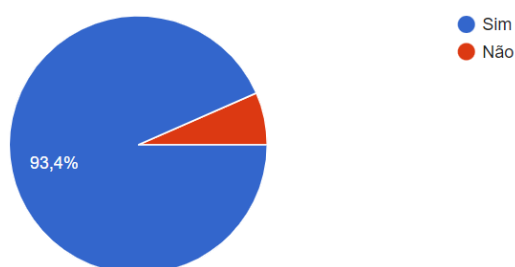
Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

⁷⁰ No original: “[...] in the construction of social relations between textbook makers and users”.

⁷¹ No original: “Discourses are moved from the originating site of production to a pedagogic site”.

Diante do exposto, quando questionados sobre a importância de aprender a ler imagens (Figura 22), 93,4% dos alunos consideraram ser importante. Entre as justificativas apresentadas pelos alunos, a que se destaca é a do Aluno 63, ao afirmar que “é importante aprender a ler imagens” (Aluno 63). Esse posicionamento demonstra a importância de a imagem não ser considerada como um mero acessório. De acordo com Ribeiro (2021, p. 32), “o texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”, pois os significados atuam no conjunto.

Figura 22 – Percentual de alunos participantes que afirmaram a importância de aprender a ler imagens



Fonte: dados do questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa (2022).

Quanto às produções escritas, 61,8% dos alunos apontaram a importância de utilizar imagens em suas produções escritas, justificando ao afirmarem: “porque ajudam pessoas que sabem pouco inglês a ter uma noção do texto” (Aluno 10), “para facilitar o entendimento do leitor e tornar o texto mais didático” (Aluno 75) e “eu utilizo imagens para textos online para ser melhor para entender, mas não utilizo imagens em textos escritos” (Aluno 67). As respostas dos alunos remetem à importância dada ao leitor do texto, ou seja, ao público-alvo; o texto pode auxiliar quem precisa de mais conhecimento na língua inglesa, pode tornar-se mais didático e, ainda, a conclusão realizada pelo Aluno 67 permite perceber a relação que o estudante estabelece entre textos escritos no papel e com o recurso do digital, para o Aluno 67, o ambiente digital oferece possibilidades outras que o recurso do papel limita.

Um balanço do que conseguimos apreender das respostas dos estudantes revela a presença constante de textos multimodais no cotidiano dos pesquisados, os textos se apresentam, majoritariamente, em ambiente digital e especialmente veiculados em redes sociais e de entretenimento. No entanto, esses dados enfatizam que os estudantes não têm a percepção da presença da leitura em ambiente digital, pois muitos, ainda, associam a leitura atrelada a textos literários, formais e impressos. Além disso, um número significativo dos estudantes

participantes afirmou ter preferência pela leitura de textos semióticos e salientaram a importância de aprenderem a ler e compreender imagens com maior profundidade. Por fim, as respostas do questionário diagnóstico demonstraram a necessidade de que estudos como este, sob o aporte teórico da Semiótica Social, sejam cada vez mais propiciados aos estudantes, visando estabelecer relação entre o conteúdo verbal aos múltiplos sentidos atribuídos por todos os modos interagindo conjuntamente, bem como contribui na formação de sujeitos mais críticos na compreensão dos textos que circundam a *web*.

Na sequência, são realizadas as análises dos textos utilizados em sala e as produções multimodais autorais dos alunos.

7 PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA COM TEXTOS MULTIMODAIS

Os textos vinculados ao livro didático e às produções textuais dos alunos em ambiente digital constituem a materialidade discursiva que são objeto de estudo e análise desenvolvida nesta pesquisa. Passemos à análise das Unidades temáticas desenvolvidas na ação pedagógica.

Proporcionar aos alunos a reflexão sobre textos multimodais na escola, utilizando para isso noções teórico-conceituais inseridas na abordagem dos multiletramentos e da multimodalidade, favorece ao aluno no sentido de refletir e compreender sobre os diferentes usos e sentidos da linguagem no cotidiano. Assim, escrever por meio de um suporte digital permite que os estudantes se expressem em diferentes modos (verbo-visuais), aplicando apropriada e criativamente o seu dizer e fazer.

Ao longo do percurso de ensino e de aprendizagem previsto na pesquisa-ação, procuramos desenvolver as competências específicas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 (Quadro 6). Dessas, as competências específicas 1, 2 e 4 tratam da compreensão sobre o funcionamento das diferentes linguagens; a competência específica 3 focaliza práticas de compreensão e de produção (individual ou coletiva) de textos; a competência específica 7 diz respeito ao uso dessas diferentes linguagens em ambiente digital; a competência específica 5 trata especificamente da Educação Física e será contemplada na interdisciplinaridade proposta pelo documento, uma vez que a Unidade temática 2 trata do reconhecimento das práticas corporais como forma de expressão e potencial promotora do bem estar físico e mental; e a competência específica 6 é própria da Arte e será contemplada, com maior ênfase, na Unidade temática 4, na inter-relação estabelecida com a apreciação de diferentes obras de arte e a análise de obras cinematográficas.

Nesse percurso, almejamos desenvolver processos de conhecimento culminados pelas ações desempenhadas pelo professor e alunos participantes para a apreensão do conhecimento. São quatro os processos de conhecimento, subdivididos em oito orientações, essas etapas partem do que os alunos já sabem para, juntamente com os professor e colegas, possam sistematizar, conhecer, aprender e aplicar esses saberes conectados ao cotidiano e que forneçam novas possibilidades de ação e percepção do mundo quando envolvidos em práticas sociais.

Diante do exposto, apresentamos as atividades intencionalmente planejadas para os multiletramentos dos alunos. Foram selecionadas duas unidades temáticas para análise, a Unidade 2 intitulada *You've got the moves* e a Unidade 4 sob título *Visual Arts* do livro *New Alive High* da editora Edições SM. A opção por essas unidades temáticas ocorreu por melhor pretender demonstrar os resultados da pesquisa aqui proposta. Vejamos na sequência a

apresentação e análise da Unidade temática 2 – *You've got the moves*.

7.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS CORPORA DA UNIDADE TEMÁTICA: *YOU'VE GOT THE MOVES*

A essência do ser humano é mediada pelo corpo, mente, gestos, movimento e linguagem. Em vista disso, a Unidade temática 2, intitulada *You've got the moves*, trata da relevância da linguagem corporal, reconhecendo e valorizando, portanto, a importância do movimento em qualquer idade. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências que valorizem o autocuidado físico e emocional são cruciais na formação humana. Uma das premissas da educação para o século XXI é conectar o ensino com a vida dos sujeitos tornando-os ativos, críticos e participativos na sociedade.

Isso posto, para que o trabalho com os processos de conhecimento dos multiletramentos se tornasse possível, as aulas foram organizadas em quatro orientações. Ilustramos no Quadro 9 a diversificação de atividades que os alunos realizaram durante o processo de aprendizagem da Unidade temática 2 – *You've got the moves*.

Quadro 9 – Processos de conhecimento dos multiletramentos para unidade temática 2 - *You've got the moves*

Experienciando (o conhecido e o novo)
- Familiarizando os diferentes tipos de danças e esportes; - Observando as ilustrações presentes no livro didático para construir significados e ampliar o vocabulário; - Discutindo questões relacionadas aos movimentos corporais para refletir sobre sua influência na saúde; - Abordando as superações de esportista paralímpicos;
Conceitualizando (por nomeação e por teoria)
- Nomeando danças e esportes que auxiliam no tratamento de doenças físicas e mentais; - Discutindo os dados da pesquisa realizado pela universidade; - Categorizando os benefícios em físicos e mentais; - Usando o léxico e a gramática para escrever sobre eventos no presente e no passado; - Identificando e nomeando os diferentes tipos de danças e atividades mencionadas no texto; - Considerando artigo informativo como gênero (forma composicional, tema e estilo);
Analisando (funcional e criticamente)
- Como funcionam os textos multimodais artigo informativo; - Os impactos da falta de atividade física para as gerações que utilizam muito as tecnologias como computadores e celulares; - Reflexão sobre o impacto das tecnologias para o sedentarismo;
Aplicando (apropriada e criativamente)
- Produzindo escrita autoral multimodal mediante reflexão sobre as superações e limitações físicas que esportistas enfrentam na sociedade atual; - Lendo sobre os esportistas para conhecer mais sobre suas conquistas, premiações e contribuições à sociedade; - Pesquisando e refletindo sobre como esportistas podem motivar e influenciar outras pessoas a partir de suas conquistas e limites superados;

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos “processos de conhecimento” definidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Primeiramente, iniciamos com a leitura dos textos das páginas introdutórias presentes na Unidade 2 do livro didático utilizado pelos alunos. Foi destinado um tempo para leitura silenciosa dos textos; após esse momento, alguns estudantes participantes leram em voz alta e foram discutidos os sentidos implícitos nessas imagens. O tema e título da Unidade é *You've got the moves* (Figura 23) que apresenta imagens de esportes e danças relacionadas com o tema da unidade sobre o movimento do corpo. O primeiro processo de conhecimento proposto pela pedagogia dos multiletramentos entra em ação: **experienciando (o conhecido e o novo)** (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), no qual a familiarização com os esportes e danças deu-se pela leitura das imagens e legendas contidas na página introdutória da Unidade temática.

Figura 23 – Tema da Unidade temática 2 – *You've got the moves*

UNIT 2 YOU'VE GOT THE MOVES

In this unit, you'll...

- discuss issues related to body movements to reflect on their influence on health;
- talk about things that regularly take place to share personal routines and experiences;
- express the frequency of regular actions to describe personal activities;
- write a short profile to introduce artists or athletes.

GOALS

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 4, 8

Competências específicas e habilidades:

CELTECEM1
EM13LGG104;
CELTECEM3
EM13LGG301;
CELTECEM5
EM13LGG501,
EM13LGG503;
CELTECEM6
EM13LGG601,
EM13LGG602.

1 The ballet dancer Gabbi Shuli, from Missouri, USA, 2016.

2 A group of dancers wears traditional costume and performs Odissi dance at Konark Temple, India, 2018.

3 A performance of Carimbô, a traditional dance that originated in Santarém, Pará, Brazil, 2019.

4 Team Canada celebrates Parapan Wheelchair Basketball Final in Lima, Peru, 2019.

5 Rafaela SILVA

Brazil | JUDO

Brazil's Rafaela Silva bites her gold medal as she celebrates on the podium of the Rio 2016 Olympic Games in Rio de Janeiro.

HEIGHT: 160 cm / 5'7"

WEIGHT: 67 kg / 145 pounds

BIRTH DATE: 24 Apr 1992

RESIDENCE: Rio de Janeiro, Brazil

NUMBER OF MEDALS: 1 Olympic medal + 10

OLYMPIC GAMES: 2 Olympic Games + 10

42

Não escreva no livro.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 42).

As imagens estão dispostas na página por meio de retângulos em diferentes tamanhos e

formas, as danças e esportes são expostos aleatoriamente não seguindo uma organização padrão; no entanto, estão dispostas numericamente. As três primeiras imagens tratam de danças clássicas e tradicionais, estão assim numeradas: 1) *ballet*, 2) Carimbó (dança típica do norte brasileiro) e 3) *Odissi* (dança típica indiana). Após, são apresentados dois esportes: o de número 4) grupo de esportistas cadeirantes de *basketball* feminino e 5) a esportista brasileira Rafaela Silva de judô. Além disso, as imagens 1 e 4 demonstram similaridades ao retratar uma bailarina com uma perna amputada e um grupo de jovens cadeirantes que superaram seus limites físicos na prática de uma atividade física.

O texto apresenta os diferentes modos de significados interagindo conjuntamente em que o imagético ilustra, o verbal diz e as cores destacam-se para promover a coerência desses significados no conjunto (Ribeiro, 2021). Conforme Ribeiro (2021, p. 32), “Nos dias de hoje, o domínio das questões visuais é tão importante quanto o domínio da coesão e da coerência, [...]”, por isso é importante que práticas escolares não desvinculem o texto verbal da materialização global. Sendo assim, é necessário compreender que textos multimodais permitem ao aluno transcender os limites da página do texto, em que a pesquisa prévia do professor se torna essencial para discutir cada um desses esportes e danças, bem como os modos articulados na e para a significação do texto.

Diante disso e para além da contextualização do estudo nessa Unidade temática, são apresentados também os objetivos da Unidade 2: *discuss issues related to body movements to reflect on their influence on health; talk about things that regularly take place to share personal routines and experiences; express the frequency of regular actions to describe personal activities; e write a short profile to introduce artists or athletes*⁷². Observamos que o estudo aprofundado dos sentidos presentes nos textos, em seus diferentes modos de significação, não é considerado como um dos objetivos a serem alcançados durante o estudo dessa Unidade especificamente. Nesse olhar, uma abordagem teórico-pedagógica sobre multimodalidade e multiletramentos do professor torna-se crucial para ampliar o estudo e o trabalho com textos no livro didático em sala de aula.

A página introdutória apresenta, ao lado esquerdo, as competências gerais e específicas, além das habilidades a serem desenvolvidas ao longo dessa unidade temática. Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 202, tradução nossa⁷³), “Layouts contemporâneos, sejam eles em

⁷² discutir questões relacionadas aos movimentos corporais para refletir sobre sua influência na saúde; falar sobre coisas que acontecem regularmente para compartilhar rotinas e experiências pessoais; expressar a frequência de ações regulares para descrever atividades pessoais; escreva um breve perfil para apresentar artistas ou atletas.

⁷³ No original: “Contemporary layouts, whether in magazines, textbooks or websites, may also use such triptychs, with a Given on the left, New on the right, and a Centre which bridges the two and acts as Mediator”.

revistas, livros didáticos ou websites, podem ser visualizados em três partes, com a informação Dada à esquerda, a Nova à direita, e o Centro como uma espécie de ponte que atua como um mediador”. Dessa maneira, a disposição das informações sobre as competências e habilidades ao lado esquerdo da página potencializa que a concepção de ensino está dada e que as imagens à direita evidenciam o conhecimento a ser explorado.

As competências gerais sugeridas pelo livro didático para a Unidade temática 2 são a de número 4 (Comunicação) e a 8 (Autoconhecimento e autocuidado). Desse modo, a quarta competência trata do uso das diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações, reconhecendo assim a diversidade de linguagens como a corporal, imagética, sonora, digital, entre outras; a oitava competência aborda a importância de cuidar da saúde do corpo e da mente procurando conhecer a si mesmo. Nessa perspectiva, foram mobilizados, durante o estudo da Unidade, competências específicas 1, 3, 5 e 6 de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio. A competência específica 5 trata do reconhecimento das práticas corporais como produção de sentidos, evidenciando a interdisciplinaridade como perspectiva (Braga; Racilan; Gomes, 2020).

Além das competências gerais e específicas, são pretendidas seis (6) habilidades da área de linguagens e suas tecnologias. Essas visam que o aluno utilize diferentes linguagens, em produções individuais ou coletivas, apreciando a diversidade artística, em âmbito global, bem como participe de manifestações artísticas, de práticas corporais ou produção cultural, como forma de interagir de modo sensível e criativo no mundo em que vive (Braga; Racilan; Gomes, 2020). Isso posto, temos que verificar se as atividades propostas e as habilidades pretendidas pelo livro didático serão desenvolvidas ao longo de sua concretização.

As questões, disponibilizadas sobre a página introdutória da Unidade temática 2, apresentam-se como *Lead-in*⁷⁴ (Figura 24), ou seja, como proposta de investigar os conhecimentos prévios dos alunos visando instigar suas curiosidades sobre a temática. As atividades propõem ampliar o vocabulário, bem como saber mais sobre suas preferências em atividades que movimentam o corpo, além de contribuir para a reflexão dos estudantes sobre os benefícios dos exercícios físicos para a saúde, o social, o emocional e intelectual de crianças e jovens.

⁷⁴ Introdução

Figura 24 – Lead-in – introdução da Unidade temática 2 – You’ve got the moves

LEAD-IN

- Talk to a classmate and write your answers in your notebook.
 - Which activities can you identify in the images on the previous page?

breakdancing	wrestling	classical ballet
Flamenco dancing	folk/regional dancing	capoeira playing
contemporary dancing	marital arts	basketball

 - How do you like to move your body?
Ex.: I like/enjoy playing soccer and...

going to the gym	jogging	cycling	hiking	swimming	other
------------------	---------	---------	--------	----------	-------
-  I move my body to... Consider the activities you do to move your body. Tell a classmate what your reasons are. You may use the ideas in the box.

keep fit	have fun	socialize	stay healthy
----------	----------	-----------	--------------
- According to Australia's Department of Health, being physically active can bring several benefits to children and teenagers age 5-17. Classify the following benefits as Social (S), Emotional and Intellectual (EI) or Health (H):
 - helping to manage anxiety and stress;
 - helping to develop cooperation and teamwork skills;
 - improving concentration;
 - improving physical fitness, including coordination and movement skills;
 - improving self-esteem and confidence;
 - providing opportunities for fun with friends and family;
 - promoting healthy growth and development;
 - reducing anti-social behaviour, including aggressive and disruptive actions;
 - reducing risk of disease and unhealthy weight gain;
 - strengthening muscles and bones.

Adapted from <https://www1.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/phy-activity>. Accessed on April 18, 2020.
- Look at the profile on the previous page. What information can you find about Rafaela Silva?

BEYOND THE LINES...

- Are there any places offering free physical activities in your community? If so, do people use them? If not, what could you do to move your body using the resources you have?
- Do you agree with the saying 'Healthy body, healthy mind'? Explain.

Não escreva no livro.

43

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 43).

A primeira atividade solicita que os alunos nomeiem as imagens dispostas na primeira página da unidade temática, relacionando cada uma delas a um esporte ou dança específica. Nota-se que não há menção a questões que explorem os sentidos produzidos nas imagens. Assim, corrobora-se ainda mais com a proposição de que a atuação do professor com conhecimento multimodal é essencial na condução das práticas de sala de aula, sendo o mediador dos alunos e desses com o conhecimento. As atividades de leitura, propostas na seção introdutória da Unidade temática 2 do livro, propuseram aos estudantes revisitar estilos de danças e esportes variados, além do reconhecimento da importância de movimentar o corpo para o bem-estar físico e mental.

A fim de elucidar a compreensão dos alunos sobre o texto, para além das questões

propostas pelo livro didático, foram conduzidas as seguintes questões: De que tratam as imagens? Em que as imagens 1 e 4 se diferenciam das demais? Como essas imagens estão distribuídas no espaço da página? Você saberia nomear esses esportes e danças? Vocês já devem ter ouvido falar dos benefícios da atividade física para o corpo e para a mente, mas vocês saberiam nomear quais são esses benefícios? O quão importante é para a saúde as atividades de movimentação corporal? Você se considera uma pessoa sedentária? Se não, que atividades você pratica? Com que frequência? Diante de tais questionamentos, os alunos foram instigados a respondê-los com base no que já conheciam sobre essas imagens e pelas informações disponibilizadas na legenda. Além disso, a professora pesquisadora apresentou, aos estudantes participantes da pesquisa, noções conceituais de análise da GDV para auxiliar e embasar teoricamente a análise do conteúdo semiótico.

Isso feito, observamos que os questionamentos permitiram aos estudantes que analisassem o texto em seu sentido amplo, não reduzindo o sentido apenas ao modo verbal. As respostas dos alunos surpreenderam, pois muitos afirmaram não conhecer muitas das danças típicas brasileiras, especialmente das regiões mais distantes. Além disso, mencionaram que a prática de uma atividade física, esportiva ou de dança é muito importante e enalteceram a superação dos atletas paralímpicos, muitos alunos mencionaram não conseguir mensurar o esforço e dedicação desses atletas. A dimensão intercultural, como eixo estruturante, preconiza a importância da multiculturalidade, ou seja, a relevância de demonstrar para os estudantes a diversidade cultural presente no mundo.

Como sequência, a apresentação do tema, a Figura 25 traz um artigo informativo intitulado *The Many Health Benefits of Dancing*⁷⁵; o texto foi publicado inicialmente no *website* da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, e adaptado para o livro didático.

⁷⁵ Os muitos benefícios da dança para a saúde

Figura 25 – Atividade de leitura *The Many Health Benefits of Dancing*

LET'S READ!

BEFORE YOU READ...

- What type(s) of physical activities do you do? Consider activities like dancing, doing aerobics, and practicing sports.
- Do you really believe that keeping your body active is good for your health? Why (not)?
- What are the most common pastimes of people in your community?
- What do people usually do in parks, in squares, or on the streets in their free time?

- Read the title. What do you think the benefits of dancing are? Write the answer in your notebook and then read the text quickly to check your answer.

HINT

Durante a leitura, concentre-se e procure as informações relevantes.

http://www.berkeleywellness.com/fitness/active-lifestyle/article/many-health-benefits-dancing

BerkeleyWellness Follow us on

[HOME](#) | [SUPPLEMENTS](#) | [HEALTHY EATING](#) | [FITNESS](#) | [HEALTHY MIND](#) | [HEALTHY COMMUNITY](#) | [SELF CARE](#) | [SHOP](#) | [SUBSCRIBE](#)



974

108

32

26

Print

The Many Health Benefits of Dancing

by ANDREA KLAUSNER, MS, RD

November 20, 2014

With shows like *Dancing With the Stars* and *So You Think You Can Dance* in full swing, dancing is becoming one of America's favorite pastimes. There is even National Dance Day, which was started in 2010 to "encourage Americans to embrace dance as a fun and positive way to maintain health and fight obesity." Dancing provides physical, psychological, and social benefits galore, so put on your dancing shoes and follow along.

Better balance, improved mood

Many studies have found that dancing can improve balance, even in frail elderly people. Some have shown improvements in gait, walking speed, and reaction time, as well as cognitive and fine motor performance. Dance studies have included jazz, ballroom, tango, folk, and a series of slow, low-impact dance movements — though any kind of dancing would likely be beneficial. Interestingly, according to a review in the *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine* in 2009, dancing may help people with Parkinson's disease, which is characterized by rigid muscles, slowed movement, and impaired balance. Dancing may also be good for your mood. It has been shown to reduce depression, anxiety, and stress and boost self-esteem, body image, coping ability, and overall sense of well-being, with the benefits lasting over time. In one study, it even helped control "emotional eating" in obese women who eat as a response to stress.

44

Não escreva no livro.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 44).

São quatro as questões de pré-leitura do texto, a saber: a) *What type(s) of physical activities do you do? Consider activities like dancing, doing aerobics, and practicing sports.* b) *Do you really believe that keeping your body active is good for your health? Why (not)?* c) *What are the most common pastimes of people in your community?* d) *What do people usually do in parks, in squares, or on the streets in their free time?*⁷⁶. Analisando essas questões, verificamos que elas exigem respostas pessoais e tratam do tema do texto sem existir a

⁷⁶ a. Quais tipo(s) de atividade física você pratica? Considere atividades como dançar, fazer aeróbica e praticar esportes. b. Você realmente acredita que manter o corpo ativo faz bem à saúde? Por que não)? c. Quais são os passatempos mais comuns das pessoas em sua comunidade? d. O que as pessoas costumam fazer nos parques, nas praças ou nas ruas nas horas vagas?

necessidade de conhecer seu conteúdo para responder a esses questionamentos. A Figura 26 mostra a continuação do texto e as questões de pós-leitura.

Figura 26 – Continuação da atividade de leitura *The Many Health Benefits of Dancing*

The authors of a meta-analysis of 27 studies on the effectiveness of dance movement therapy, published in *Arts in Psychotherapy* this year, concluded that dancing should be encouraged as part of treatment for people with depression and anxiety.

Though other forms of exercise can have many of the same benefits, dancing is more appealing to some people, so they are more likely to stick with it.

For example, at the end of a study that compared tango dancing to mindfulness meditation, 97 percent of participants chose to receive a voucher for a tango class rather than one for mindfulness meditation. (By the way, the study found that both activities reduced depression, but only dancing reduced stress levels). In another study, attendance was higher with waltzing than conventional exercise, possibly because "dance is a form of exercise in which movement, social interaction, and fun are mixed together," the researchers said. [...]

Available at <http://www.berkeleywellness.com/fitness/active-lifestyle/article/many-health-benefits-dancing>. Accessed on August 11, 2020.

- Where was this text originally published? How do you know? Write the answer in your notebook.
- Now read the text again to answer the following questions in your notebook.
 - Who are the tips in the text probably addressed to?
 - What are the physical benefits of dancing, according to studies cited in the text?
 - What are the emotional benefits of dancing, according to studies cited in the text?
 - What dance styles are mentioned in the text?
 - What is the explanation given by the researcher for the fact that people prefer to do dancing instead of meditation or exercise?
 - What physical and emotional benefits can dancing bring to people your age?
- Can you find in the text words with the same meaning of the words below? Write the answers in your notebook.

a. physically weak	c. promote	e. consciousness
b. manner of walking	d. pleasing	f. the act of being present at a place
- Look at the pictures and write the correct combination of numbers-letters to match them to the dancing style they represent. Use your notebook.

I. Folk	II. Waltz	III. Tango
a.  Dancers dancing in a contest.	b.  Street dancers in Argentina.	c.  Traditional dancers in Russia.

Não escreva no livro.

45

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 45).

A leitura organiza-se por meio de atividades que solicitam que os alunos apresentem aspectos relativos ao gênero discursivo, quanto ao suporte, onde o texto foi publicado e quais características comprovam as suposições apresentadas pelos estudantes. Esse direcionamento pode ser constatado pela questão 2: *Where was this text originally published? How do you know?* As questões não aprofundam o estudo analítico do gênero discursivo, tais como os propostos por Bakhtin (2016): conteúdo temático, estilo e a construção composicional.

Dessa maneira, com base no pressuposto de que a aprendizagem precisa estar conectada com as experiências de vida dos alunos e que estabelecer relações entre o conhecido e o novo, ou entre semelhanças e diferenças, exige que os aprendizes conceituem, classifiquem e façam generalizações sobre os textos e o mundo. Para o segundo processo de conhecimento, **conceitualizando (por nomeação e por teoria)**, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) enfatizam a importância do professor auxiliar os alunos na conexão entre elementos de uma mesma categoria e de categorias diferentes.

A condução das ações planejadas para o processo de conhecimento *conceitualizando* oportunizou aos participantes nomearem os esportes e as danças por meio de suas respectivas imagens: na primeira imagem a valsa, na segunda o tango e, na última imagem, a dança folclórica. Além disso, os participantes identificaram e nomearam os diferentes tipos de danças e atividades mencionadas no texto, bem como categorizaram as danças e esportes que auxiliam no tratamento de doenças físicas e mentais, entre elas foram mencionadas: *jazz*, dança de salão, tango, dança folclórica e uma série de danças com baixo impacto: como dança clássica, especialmente para pessoas de idade. Por fim, discutiram sobre os dados da pesquisa, realizado pela universidade, no grande grupo, contribuindo uns com os outros para a construção do sentido do texto. Nesse particular, as ações e reflexões trazidas auxiliaram na compreensão e sistematização dos conceitos, bem como na ampliação do repertório linguístico e cultural dos alunos.

Nesse processo, os alunos participantes da pesquisa analisaram as características do gênero artigo informativo quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo. Com o objetivo de conhecer o gênero discursivo artigo, foram elencadas algumas questões: De que gênero discursivo é esse texto? Em que suportes geralmente circula? Como está organizado? Quem geralmente escreve artigos? Com que finalidade? Para que público específico? Quais temas e assuntos os artigos veiculam? O que chama mais a atenção de vocês no texto? Você teria lido esse texto se ele não estivesse no livro didático? Com base nos estudos sobre os usos da linguagem em Bakhtin (2016), as questões propostas buscaram a reflexão dos estudantes acerca do texto.

Na análise do conteúdo temático, os alunos mencionaram se tratar de um texto informativo sobre os benefícios da dança para saúde, sendo esse o assunto ao qual o texto está articulado. Em relação à estrutura composicional, o suporte on-line, a distribuição do texto no espaço da página, iniciando pelo *layout* com *links* e ícones que direcionam a outros textos, o título, subtítulo e os dados estatísticos conduziram os alunos nas respostas relativas à estrutura que compõe o texto. Situaram o texto ao gênero discursivo artigo, destinado a estudantes

universitários e leitores interessados em conhecer mais sobre os benefícios da dança. Diante das observações realizadas pelos alunos, em relação ao estilo, esses mencionaram que apesar de ser um texto presente em um suporte on-line de uma universidade, o texto apresenta escolhas lexicais e gramaticais que criam um efeito de proximidade e procura atrair leitores interessados pelo tema com vistas a um público geral.

As questões de compreensão geral e detalhada do texto exigem do aluno a seleção de informações específicas, tais como: a) *Who are the tips in the text probably addressed to?* b) *What are the physical benefits of dancing, according to studies cited in the text?* c) *What are the emotional benefits of dancing, according to studies cited in the text?* d) *What dance styles are mentioned in the text?* e) *What is the explanation given by the researcher for the fact that people prefer to do dancing instead of meditation or exercise?* f) *What physical and emotional benefits can dancing bring to people your age?* (Braga; Racilan; Gomes, 2020, p.45, tradução nossa⁷⁷). Nessas questões, os alunos acionaram estratégias de leitura como *scanning* mediante a qual retornam ao texto em busca das respostas.

A resposta à questão (a) conduziu os alunos a pensar sobre o público-alvo ao qual o texto pretende atingir e destacaram ser relevante para todos os interessados, conhecer mais sobre pesquisas que evidenciam os benefícios da dança. Entre os benefícios físicos, para a questão (b), os estudantes relataram que pessoas de mais idade podem apresentar melhora nos aspectos: equilíbrio, cognitivo e na motricidade fina; e quanto aos benefícios emocionais, questão (c), dançar é bom para o humor, melhora a autoestima, reduz a depressão, o estresse e a ansiedade.

Além disso, para a questão (d), retornaram ao texto em busca do léxico sobre estilos de dança mencionados, tais como: tango, *jazz*, dança de salão, danças folclóricas e valsa. Quando questionados sobre os argumentos do texto em relação à preferência pela dança ao invés de exercícios ou meditação, na questão (e), os estudantes relataram que dançar é mais atrativo que realizar exercícios, pois proporciona momentos de diversão e de interação social. Por fim, a questão (f) favoreceu aos estudantes refletir sobre os benefícios da dança para jovens de sua idade; mencionaram que os programas televisivos de dança nomeados - “Dançando com as estrelas” e “Então você pensa que sabe dançar” dos Estados Unidos - foram comparados com a “Dança dos famosos” no Brasil e disseram que esses programas incentivam essa prática. Por fim, entre os estudantes, há os que frequentam o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e os que

⁷⁷ A quem as dicas do texto provavelmente são dirigidas? b. Quais são os benefícios físicos da dança, segundo estudos citados no texto? c. Quais são os benefícios emocionais da dança, segundo estudos citados no texto? d. Quais estilos de dança são mencionados no texto? e. Qual a explicação dada pela pesquisadora para o fato de as pessoas preferirem fazer dança em vez de meditação ou exercícios? f. Que benefícios físicos e emocionais a dança pode trazer para as pessoas da sua idade?

relatarem dançar *ballet*, ginástica rítmica, *street dance*, entre outros estilos.

Além das questões de pré-leitura e de leitura para compreensão geral e detalhada já propostas pelo livro didático, foram conduzidas discussões visando acoplar os sentidos em imagens. Desse modo, a leitura inicia com a observação dos aspectos *layout* da página, *links*, ícones como o do *Facebook*, *Twitter* e *Pinterest* para que os estudantes confirmem se tratar de um texto on-line, uma vez que foi, inicialmente, disponibilizado no *website* da *Berkerly University of California*. Com base na distribuição desses elementos no texto, a metafunção composicional (Kress; van Leeuwen, 2021) organiza a distribuição das informações na produção dos sentidos em imagem. Com base na leitura multimodal, foram conduzidas as seguintes questões: Quais características no texto demonstram que foi publicado, inicialmente, on-line? A que os números abaixo dos ícones de *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* e *E-mail* se referem? Quando foi publicado? O texto está integral no livro didático? Como podemos verificar essa informação? Descreva a imagem presente no texto, a que se refere? Como você chegou a essa resposta? Quais as possibilidades que o texto on-line oferece que o texto no livro didático não possibilita? Quais efeitos de sentido são possíveis relacionando a imagem e o linguístico? As imagens contribuíram na e para a compreensão do texto? De que maneira?

As questões propostas direcionaram os alunos para a compreensão de sentidos mais profundos do texto, bem como para uma percepção de que as imagens contidas não são meros acessórios, mas sim constroem os sentidos no conjunto de suas interações. Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 182, tradução nossa⁷⁸), “[...] a integração de diferentes modos semióticos é o trabalho de um conjunto de princípios abrangentes cujas estruturas e significados fornecem aos textos multimodais a lógica de sua integração”. Nessa situação, a metafunção composicional de valor informacional, *framing* e *saliência* puderam ser acionadas. Entre as respostas às indagações proferidas, durante a análise e interpretação do texto, os estudantes fizeram constatações pertinentes como, por exemplo, a de que o texto não está na íntegra, visto que apresenta o sinal de pontuação reticências como evidenciado em *the researchers said. [...]*⁷⁹ na última linha, perpassando a ideia de continuidade. Além dessa consideração, os alunos constataram que o texto on-line permite compartilhar, responder, acessar os *hyperlinks*, entre inúmeras outras possibilidades. O livro didático permite acesso a textos científicos, históricos e literários que, por conta própria, talvez, os alunos não acessariam esses conhecimentos se não fossem oportunizados pela escola. Nesse patamar, os livros oportunizam ler, conhecer e

⁷⁸ No original: “In our view the integration of different semiotic modes is the work of a set of overarching principles whose structures and meaning provide multimodal texts with the logic of their integration”.

⁷⁹ os pesquisadores disseram. [...]

experienciar temas, situações e discussões que, em muitas situações, não seriam possíveis sem o acesso a esse material didático.

A aprendizagem experiencial e conceitual dos letramentos possibilitou aos alunos refletirem sobre as próprias experiências de vida, trazendo conhecimentos com os quais já estão familiarizados e os conectando com os conceitos acadêmicos sistematizados. Após a consolidação dessas etapas, o terceiro processo de conhecimento, **analisando (funcionalmente e criticamente)**, propõe que o estudo do texto ocorra a partir das conexões lógicas realizadas pelos alunos em relação a sua estrutura geral e sua função, além de questionar sobre os propósitos e intenções implícitos ao texto (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Contudo, conforme proposições de Bezerra (2018), as etapas dos processos de conhecimento dos multiletramentos não são estanques, portanto, podemos inferir que há análise envolvida em todas as ações desenvolvidas pelos professores e estudantes; no entanto, há momentos específicos em que o analisar crítico será mais contundentemente potencializado. Neste estudo, organizamos essas etapas de modo sequencial para melhor elucidar os processos de conhecimento dos multiletramentos envolvidos nas ações intencionalmente planejadas para a formação crítica e criativa dos estudantes.

Sendo assim, com base na observação do *layout*, da estrutura do texto, das imagens, das letras em cores e tamanhos diferenciados, questionamos os alunos sobre aspectos explícitos: o tema do texto, onde foi publicado e quando, quais são os benefícios da dança para o bem físico e mental dos participantes, sempre evidenciando como identificaram essas respostas no texto. Para questões mais implícitas sobre o texto, os alunos foram questionados sobre os efeitos de sentido estabelecidos ao relacionarem os diferentes modos de significação. Além disso, foram elencadas proposições para reflexão dos estudantes de como funcionam os textos multimodais artigo informativo e quais são os impactos da falta de atividade física para as gerações que utilizam muito as tecnologias, computadores e celulares, bem como sua relação com o sedentarismo.

A composição do texto revela as *affordances*⁸⁰ selecionadas pelo produtor do texto para significar. Os valores informacionais, o enquadramento e a saliência permitem analisar o texto em seu sentido composicional. O texto analisado, no livro didático, foi extraído do *website Berkeley Wellness*⁸¹ da Universidade da Califórnia, em que Berkeley é, também, o nome da cidade onde se localiza a universidade. O artigo foi publicado no dia 20 de novembro de 2014;

⁸⁰ Affordances – o termo poderia ser traduzido por potencialidades ou segundo Cazden *et al.* (2021, p. 70) por “propiciamento”, que é a capacidade que certos objetos fornecem para uso intuitivo dos usuários.

⁸¹ Bem-estar Berkeley

as informações estão organizadas verticalmente, a parte superior do texto revela o tema do assunto, já a parte inferior é mais informativa e prática. O texto inicia com os dados do *website*, de onde o texto fora extraído, na sequência revela uma imagem que apresenta de modo mais geral a temática do texto, na sequência há o título e autoria, seguido de uma breve introdução do assunto. O subtítulo *Better balance, improved mood*⁸² reorganiza a entrada do assunto que se apresenta na sequência.

Os alunos observaram no gênero discursivo analisado que a presença do nome de uma universidade internacional e os dados estatísticos nos trechos, *The authors of a meta-analysis of 27 studies on the effectiveness of dance movement therapy, ...*⁸³ e *97 percent of participants chose to receive a voucher for a tango class rather than one for mindfulness meditation*⁸⁴ demonstram que o texto contém informações confiáveis e fidedignas. Os estudantes disseram que os textos on-line, em especial os publicados em *blogs* ou redes sociais, costumam ser duvidosos; no entanto, o texto on-line impresso no livro didático transmite maior credibilidade.

Ao analisar o *layout*, alguns alunos participantes da pesquisa relataram que o texto não foi cuidadosamente transposto para o papel. Na primeira parte do texto, na página 44 (Figura 25), não houve recuo ao iniciar o parágrafo, porém na segunda página isso ocorre. Em discussão com os estudantes participantes da pesquisa, algumas hipóteses foram levantadas, entre elas a falta de atenção do editor do livro didático, ou poderia ser uma questão de estilística adotada pelos autores da obra. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021, p. 78), para esse processo do conhecimento, os aprendizes são “[...] convidados a olhar para um texto ou a considerar algo no mundo para criar suas próprias conceituações, nomeando e classificando de acordo com suas características gerais”. Sendo assim, as observações feitas pelos alunos foram úteis para a compreensão e comunicação do conhecimento.

No que diz respeito à análise das imagens na função representacional pela GDV, verificamos um processo narrativo em que ambas as personagens ilustradas no texto, e na atividade que segue, estão realizando uma ação de dançar. Em todas as imagens, há um homem e uma mulher como pode ser visualizado pelas vestimentas, realizando passos de danças e ritmos específicos. Nessa ação, as duas pessoas realizam passos de danças e direcionam seus passos a um lugar ou ponto específico, no entanto não se dirigem a um outro participante; em sentido de processos narrativos, essa ação é não-transacional. De acordo com Kress e van

⁸² Melhor equilíbrio, humor melhorado

⁸³ Os autores de uma meta-análise de 27 estudos sobre a eficácia da terapia de movimento de dança, ...

⁸⁴ 97% dos participantes escolheram receber um voucher para uma aula de tango em vez mindfulness meditação

Leeuwen (2021, p. 71, tradução nossa⁸⁵), “Um vetor, formado por um elemento representado (geralmente diagonal), ou uma flecha, emana de um Ator, mas não leva a outro participante”.

Notamos que na imagem do texto principal (Figura 25) não é possível visualizar o rosto das pessoas que estão dançando, apenas seus pés. A imagem demonstra, segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 60, tradução nossa⁸⁶) “Representações de ações que incluem apenas o Objetivo que chamaremos de Eventos: algo está acontecendo para alguém, mas não podemos ver quem ou o que faz isso acontecer”. Ou seja, o evento demonstra o que está acontecendo com os participantes envolvidos na imagem, nesse caso a ação da dança; no entanto, a cena torna os agentes anônimos por não revelar suas identidades, apenas evidenciando seus pés.

De acordo com os pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen (2021), acerca dos sentidos interativos de contato, quanto à distância social, as três imagens (Figura 26), da atividade número cinco de pós-leitura, estão a uma longa distância e mostram o corpo todo dos participantes e parte do cenário. Em se tratando de atitude e subjetividade, em ambas as imagens, as pessoas representadas encontram-se a um ponto de vista de igualdade, não havendo relação de poder entre elas, visto que a câmera foi posicionada em um ângulo à altura do olhar.

A leitura e a análise dos textos do livro didático, sob a perspectiva da Semiótica Social, contribuem para a compreensão de como os textos multimodais, pois, em específico, o artigo informativo na revista *Bekery Wellness* orchestra significados sob diferentes modos de produção de sentidos e, conforme revelado, a dança tem papel preponderante na redução dos níveis de estresse. Textos como esse possibilitam a reflexão sobre o impacto que as práticas corporais exercem como forma de autocuidado com o corpo e a saúde, oportunizando momentos de lazer, socialização e entretenimento.

A partir da leitura e das discussões estabelecidas durante a pesquisa-ação, foi apresentado e aprofundado o léxico sobre partes do corpo e a relação entre esse léxico com a movimentação do corpo em atividades físicas, conforme pode ser visualizado nos Anexos C e D. Sendo assim, em aulas de língua, as propostas de atividades de escuta são essenciais para aprimorar o léxico, a pronúncia e a sensibilização com o idioma que se está aprendendo. São textos multimodais que estimulam diferentes modos para sua compreensão, entre eles: audição, visual, quando estiver em produções audiovisuais, e com imagens como ocorre em livros didáticos, por apresentar imagens e questões relacionadas.

⁸⁵ No original: “A vector, formed by a (usually diagonal) depicted element, or an arrow, emanates from an Actor but does not lead to another participant”.

⁸⁶ No original: “Representations of actions which include only the Goal we will call Events: something is happening to someone to, but we cannot see who or what makes It happen”.

Nesse contexto, as etapas de atividades de escuta são as mesmas das atividades de leitura. Nas atividades de *pre-listening*⁸⁷, há a contextualização que os prepara para a escuta: o vocabulário específico, o gênero e o assunto que irão ouvir. Em um próximo momento, os alunos ouvem e respondem a questões específicas sobre o que terminaram de escutar, e por fim há um último momento, aquele que ouvem para conferir suas respostas e atentarem para outros detalhes não observados nas escutas anteriores.

Na Figura 27, estão dispostas as atividades de escuta, denominada *Let's Listen and Talk!*⁸⁸, situação que os alunos foram expostos à rotina da atleta olímpica Phylisia George.

Figura 27 – Atividade de escuta da Unidade temática 2 - *Let's Listen and Talk!*

LET'S LISTEN AND TALK!

BEFORE YOU LISTEN...

a. Look at the pictures of Phylisia George, a Canadian Olympic athlete. What sports does she practice?




Canadian female team at the South Korea Winter Olympics, 2018.

Phylisia George of Canada running during the Rio 2016 Olympic Games.

b. How do you think an Olympic athlete's routine is? How is it similar or different to your routine?

1. ³ Listen to Phylisia George talking about a part of her routine and answer the following questions in your notebook.
 - a. What period of her routine does she describe?
 - I. mornings
 - II. evenings
 - b. When does she prefer to do her personal things?
 - I. before practice
 - II. after practice
2. ³ Listen to the recording again and answer the questions below based on Phylisia's description. Use your notebook.
 - a. What does she do at 6:30?
 - b. What does she do at 11 or 11:30?
 - c. How many hours of sleep does she have per night?
 - d. When does she go to bed?

HINT

Preste atenção nas palavras que são essenciais para a compreensão de um texto específico.

PRONUNCIATION SPOT - SOUNDS /k/, /t/ AND /p/

The sounds /k/, /t/ and /p/ are easy consonants for you to pronounce. Just remember that in the initial position and in stressed syllables they are explosive in English.

1. Practice the pronunciation of the words below. Use a dictionary to help you.

/k/	consistent	cool	keep
/t/	today	to	try
/p/	practice	play	productive
2. Now, practice the aspiration in these tongue twisters.

If a canner can can ten cans a day, how many cans can ten canners can today?

The two-twenty-two train tore through the tunnel.

Peter Piper picked a peck of pickled peppers.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 48).

⁸⁷ Pré-escuta

⁸⁸ Vamos escutar e conversar;

O áudio está disponível no canal do *YouTube* da atleta, ou seja, além de ouvir, também é possível assistir ao *vlog*⁸⁹ de Phylicia George sobre sua rotina matinal, comprovando que os arquivos de texto e áudio do livro didático são autênticos, no entanto, os textos sofrem recortes devido ao tamanho extenso, para atender objetivos específicos propostos pelo material. Após a atividade de escuta, os alunos foram instigados a observar a rotina da atleta e comparar com suas próprias rotinas mediante os seguintes questionamentos: Como é a rotina da atleta? Agora pense em sua própria rotina, em que se assemelha ou se diferencia? Quais são as características específicas dos atletas olímpicos? Além de ouvirem, os alunos também tiveram a possibilidade de visualizar o vídeo publicado no *YouTube*; essa foi uma escolha metodológica para que eles pudessem observar os elementos de natureza multimodal da produção audiovisual.

As atividades propostas, na seção *Let's Focus on Language*⁹⁰, disponibilizadas nos Anexos E, F, G e H solicitam que os estudantes aprofundem a análise linguística e a possibilidade de se comunicarem na língua alvo, promovendo a interação entre eles e a prática oral/comunicativa da língua inglesa. Para a Unidade temática 2, a gramática estudada é o Presente Simples, além de aprofundar o léxico sobre os advérbios de frequência, dias da semana, horários etc. Com esses dados em mãos, os alunos produziram uma agenda semanal em língua inglesa para organizarem a rotina semanal.

Desse modo, os processos de conhecimento dos multiletramentos e as categorias teóricas de análise da GDV permitiram construir o sentido global do texto. Em contextos em que o livro didático se faz presente, torna-se crucial que o professor conduza práticas de ensino que favoreçam um olhar crítico e analítico do seu público-alvo, buscando ir além dos sentidos explícitos nesses textos. Nesse sentido, considerando que a abordagem dos letramentos propicia a prática comunicativa, o quarto e último processo de conhecimento, **aplicando (apropriada e criativamente)**, enfatiza que “[...] a aprendizagem ocorre por meio de um processo de transferência de conhecimento generalizável para contextos práticos, entrelaçando-se entre o conceitual e o aplicado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79).

Diante desse contexto, com base nas leituras e discussões realizadas em aula, foi proposta uma atividade de produção escrita adaptada a partir das orientações do livro didático (Figura 28). Os alunos escolheram um esportista famoso, alguém que admirem pelos feitos que fez. A proposta de atividade escrita oportunizada pelo livro didático direciona para a seleção de uma

⁸⁹ Vlog (vídeo + blog), “O blog pode ser definido, então como jornal/diário digital/eletrônico (v.) pessoal publicado na *web*, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral”. (COSTA, 2012, p. 52). Por se tratar de um vlog, a publicação será necessariamente em formato de vídeo.

⁹⁰ Vamos focar na língua

pessoa que admira, pesquisando sobre dados relativos ao seu perfil. No entanto, a produção escrita foi ampliada com o intuito de aprofundar a pesquisa, a escrita e a análise dos alunos aos artistas selecionados. Sugerimos, além do perfil dos atletas, a escrita de uma breve biografia, linha do tempo, bem como justificativa dessa seleção.

Figura 28 – Proposta de produção escrita da Unidade temática 2 – Let's act with words!

LET'S ACT WITH WORDS!

LET'S WRITE SHORT PROFILES

"A Profile is a short exercise in biography" (LAHR, 2000, p. 12)* and describes a person in a few lines. Photos or silhouettes are usually added to the text. Profiles usually include name, age, occupation, family, and other important information.

WRITING STEPS

Organizing

- Choose four sportspeople or artists from your community.
- Gather information about them.

Preparing the first draft

- Make a first draft.

Peer editing

- Evaluate your text and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Compose the profiles on cards of the same size.



Name	Jamie
Birth Date	May 5th
Address	35 Daisy St.
TV Program	News
Sport	Football
Movie	X-Men



Surname	Silva
Given name	Ellen
Age	24
Occupation	Designer
Religion	—



Name: John

Sex: Male

Nationality: Swiss

Home: São Paulo

Hobbies: Cooking

Genre: Profiles

Purpose: To invite readers to learn about a person

Tone: Informal

Setting: Flashcards

Writer: You

Audience: Your classmates

*LAHR, J. Show and Tell: New Yorker profiles. New York: The Overlook Press, 2000.

Não escreva no livro.

53

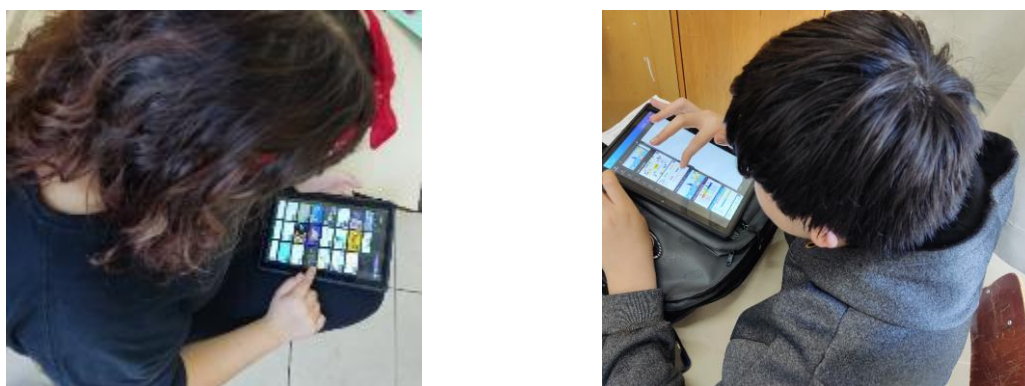
Fonte: *New Alive High* (2020, p. 53).

Após a seleção da pessoa famosa, os alunos realizaram pesquisas sobre a vida pessoal e profissional, entre outros aspectos. Conforme Ribeiro (2021), selecionar e combinar recursos semióticos é fundamental na produção textual; nesse aspecto, a produção escrita contemplou diversos recursos materiais e modais, tais como: fotos, dados do perfil, breve biografia

apresentando a pessoa escolhida, através de recursos do suporte digital pelos *websites lucidchart.com, padlet.com, canva.com*, e opinião crítica sobre influência desse profissional na sociedade. Os estudantes ilustraram as principais ações da vida e da carreira dessa pessoa com fotos e linha do tempo, além de incluir as contribuições realizadas para a sociedade assim como fatos importantes em sua vida e premiações. Essa ação teve o propósito de realizar reflexão sobre o motivo pelo qual admira essa pessoa, o que ela fez em prol da sociedade e qual sua influência para outras pessoas.

A produção escrita autoral multimodal dos alunos participantes utilizou tecnologias digitais para a elaboração de textos arquitetados em diferentes semioses (Figura 29), com a finalidade de discutir a respeito dos impactos sociais que determinados esportistas causam à sociedade e sobre como pessoas influentes (famosas) podem interferir no modo de vestir, pensar e agir de outras pessoas. Ribeiro (2021) salienta que as produções escritas multimodais vão além das diversas modalidades articuladas no texto, elas ampliam e transformam esses significados. Assim, percebemos que é na justaposição de linguagens e modos que os sentidos se articulam.

Figura 29 – Alunos utilizando tecnologias digitais para a produção multimodal da Unidade temática 2⁹¹



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A habilidade de produção escrita é fundamental para a consolidação do ensino da língua inglesa. Ao escrever, os alunos pesquisaram, leram e sistematizaram as informações realizando escolhas para a elaboração de textos que orquestram imagens, textos, ícones, escolha da fonte, distribuição no espaço da página para produzirem significados. Os estudantes participantes

⁹¹ Em conformidade com o que preconiza a Lei nº 13.709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados, as imagens passaram por etapas com o objetivo de desvinculação ao estudante.

escreveram seus textos com um público-alvo em específico, além da professora, os leitores seriam os demais alunos do primeiro ano do ensino médio.

As primeiras versões das produções multimodais de alunos participantes da pesquisa foram elaboradas em sala de aula com o auxílio da professora pesquisadora; essas versões foram disponibilizadas no *padlet.com*.

Observemos a primeira versão da produção multimodal de aluno 1.

Texto 1 - Primeira Versão da Produção Escrita Multimodal de Aluno 1

CHARLES DO BRONX

CHARLES OLIVEIRA DA SILVA

Profile

Name: Charles Oliveira da Silva.
Sex: Male.
Birth Date: October 17, 1989.
Age: 32 years old.
City: Guarujá, São Paulo.
Nationality: Brazilian.
Sport: Jiu- Jitsu, MMA.
Occupation: Fighter.
Hobbies: Workout.

Biography

- The fighter, born in São Paulo, overcame a humble childhood. He started his career in Jiu Jitsu at the age of 12, his parents believed that putting the little boy in sports would save him from entering crime, which in fact worked.
- As a child, at age seven, Charles was diagnosed with rheumatic fever and a heart murmur. Ozana Oliveira and Francisco Antonio, his parents, did not accept the idea that he would stop walking and put the boy to do sports.
- In 2007, he went to RJ for his first amateur MMA fight.
- At the age of 31, he reached his peak in the UFC: the Brazilian won by knockout and won the lightweight belt.
- Charles has the nickname, which refers to Bronx County, New York.

Charles has a social institute where he helps children in his community and is also an inspiration to little ones who want to follow the sport but don't have the money. Charles is a great father, a great son and also a great brother. I admire him for never giving up, despite all the difficulties.

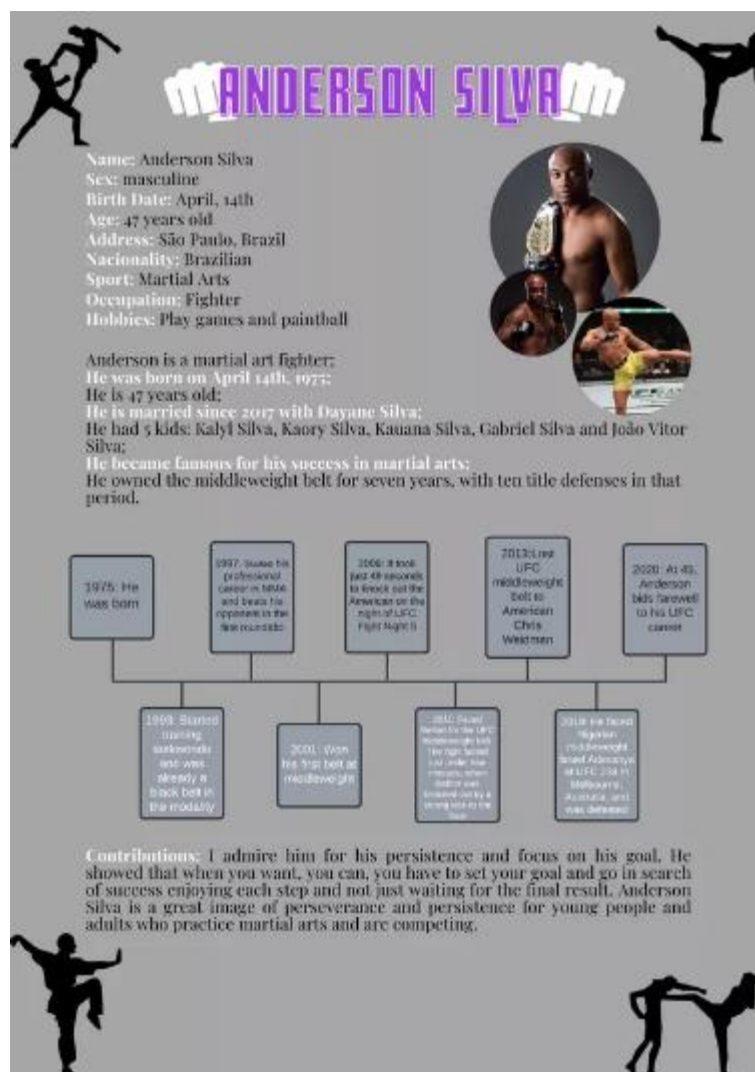
Timeline:

- 1996**: He was diagnosed with rheumatic fever and heart murmur. His doctor said he would be paraplegic. Over time, the doctors no longer showed the prognosis of diseases.
- 2001**: At age 12, Charles started jiu-jitsu. With two months, he was already champion of São Paulo in his modality.
- 2011**: Charles started in the UFC, where, at just 23 years old, he made his debut and won.
- 2017**: His daughter, Tayla Oliveira, was born.
- 2018**: He broke the record for submissions in the UFC.
- 2021**: Charles won the lightweight belt.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A primeira versão da produção multimodal de aluno participante apresenta a biografia em itens, ou seja, com marcadores. Além disso, as referências de pesquisa não foram adicionadas. No entanto, a produção do aluno participante incorpora diversos elementos verbo-visuais para significar. Vejamos a primeira versão da produção multimodal de aluno participante 2.

Texto 2 - Primeira Versão da Produção Escrita Multimodal de Aluno 2



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A primeira versão da produção multimodal de aluno participante 2 explicita a biografia de modo desconexo, ou seja, com informações soltas sobre o esportista; além disso, não foram incluídas as referências que contribuíram na busca pelas informações sobre o atleta. Conforme Richard (2015), a escrita é uma forma complexa de comunicação e exige um longo processo de desenvolvimento, especialmente em uma língua distinta da materna.

Posteriormente, a professora pesquisadora leu essas produções e realizou apontamentos em caráter sugestivo seguindo padrões e características específicas que constituem o gênero perfil, biografia e linha do tempo, bem como incluindo elementos discutidos e sugeridos pelo grupo de participantes. Após o *download* das versões iniciais, realizou o *feedback* a partir de critérios pré-estabelecidos. Para cada um desses critérios, havia as siglas A=atendeu,

PA=atendeu parcialmente e NA=não atendeu e logo abaixo há o *feedback* por escrito da professora pesquisadora reconhecendo e valorizando a produção escrita dos estudantes, bem como sugerindo possíveis alterações. A Figura 30 ilustra os aspectos observados na produção multimodal individual dos estudantes que participaram da pesquisa.

Figura 30 – Critérios de avaliação e de *feedback* da produção multimodal I

EEB Bom Pastor			
Professora: Daiane Zamoner			
Aluno(a): _____			
Sports: Profile, timeline and biography			
Evaluation Criteria	NA	PA	A
Personal Data – Student's Name			
Profile			
Timeline			
Biography			
Reference			
Reason why admiring this person			
Cohesion and coherence			
Responsibility			
Linguistic analysis			
Only one file			
OBS:			

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Nessa perspectiva, a leitura do texto pelo professor pesquisador é fundamental na atribuição de *feedback* a essas produções. Conforme Richard (2015, p. 503, tradução nossa⁹²), “O tipo de feedback que o professor dá pode depender de qual estágio do processo de escrita a escrita representa (por exemplo, rascunho, composição, edição), e o feedback precisa encorajar os alunos [...], bem como orientá-los para as melhorias necessárias”. Nesse sentido, Richard (2015, p. 508, tradução nossa⁹³) aduz que “À medida que os alunos evoluem em sua escrita, os papéis de professores e alunos e os padrões de interação entre eles mudarão, pois ambos colaboram nas diferentes etapas do processo de escrita”. O processo de escrita não é estático,

⁹² No original: “The kind of feedback the teacher gives may depend on what stage in the writing process the writing represents (e.g. drafting, composing, editing), and feedback should both encourage students [...] as well as guide them towards needed improvements.”

⁹³ No original: “As students evolve in their writing, the roles of teachers and learners, and patterns of interaction between them, will change as both collaborate in the different stages of the writing process.”

toda vez que alunos e professores leem suas produções, certamente que observarão detalhes que podem ser modificados, suprimidos ou acrescentados; isso ocorre, pois os sujeitos se modificam no processo e, portanto, o olhar e a percepção também serão distintos.

Ao receber o *feedback* construtivo do professor, os alunos se sentem valorizados e assim percebem que seus textos foram lidos e apreciados. No instante da entrega e discussão sobre o que poderiam melhorar nos textos, os estudantes participantes da pesquisa foram muito receptivos e mencionaram que não tinham observado certos detalhes no momento da primeira produção. Ao receberem os pontos específicos para ajustarem no texto tiveram a percepção de como poderiam melhorar a produção e tornar seus textos mais compreensíveis para o leitor. Além dos ajustes sugeridos quanto aos aspectos linguísticos, também foram salientadas particularidades para aprimoramento no *design* e no acréscimo de dados importantes para compreensão do leitor, por exemplo: escrever a biografia em forma de texto e não em itens isolados, incluir as referências, observar os sentidos produzidos, observar detalhes de organização do *layout*, entre outras sugestões.

Em sala de aula, os alunos fizeram a leitura de seus textos e realizaram a reescrita com foco na análise funcional de seus textos e, para isso, acionaram processos de conhecimento conceituais, analíticos e críticos no momento da aplicação prática dos conceitos e conhecimentos solicitados no percurso da ação docente. Com base nisso, a evolução na reelaboração dos textos escritos poderá ser observada nas versões elaboradas pelos alunos participantes após a reescrita de suas produções, conforme é mostrado na sequência.

A reescrita da produção textual multimodal de Aluno 1 apresenta o perfil, a biografia, a linha do tempo e reflexões sobre Charles do Bronx, esportista de jiu-jitsu. Vejamos a produção do Texto 3:

Texto 3 - Produção de Reescrita Multimodal de Aluno 1

CHARLES DO BRONX

Profile

Name: Charles Oliveira da Silva
Sex: Male
Birth Date: October 17, 1989
Age: 32 years old
City: Guarujá, São Paulo
Nationality: Brazilian
Sport: Jiu- Jitsu, MMA
Occupation: Fighter
Hobbies: Workout



Biography

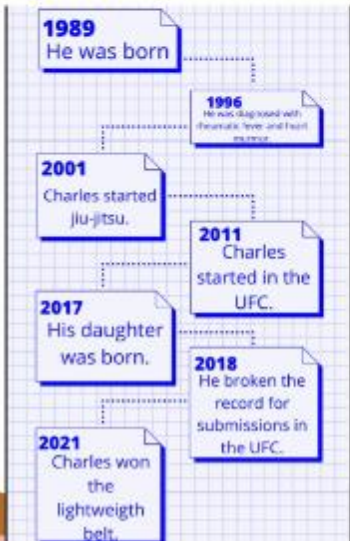
The fighter, born in São Paulo, overcame a humble childhood. He started his career in Jiu Jitsu at the age of 12, his parents believed that putting the little boy in sports would save him from entering crime, which in fact worked.

As a child, at age seven, Charles was diagnosed with rheumatic fever and a heart murmur. Ozana Oliveira and Francisco Antonio, his parents, did not accept the idea that he would stop walking and put the boy into sports. In 2007, he went to RJ for his first amateur MMA fight.

At the age of 31, he reached his peak in the UFC: the Brazilian won by knockout and won the lightweight belt. Charles has the nickname, which refers to Bronx County, New York.

Charles has a social institute where he helps children in his community and he also an inspiration to little ones who want to follow the sport but don't have money. Charles is a great father, a great son and also a great brother. I admire him for never giving up, despite all the difficulties.

Reference:
https://www.espn.com/brazil/ufc/story/_/id/321481/charles-oliveira
<https://www.superlutas.com.br/ufc/charles-oliveira>



1989
He was born

1996
He was diagnosed with rheumatic fever and heart murmur

2001
Charles started jiu-jitsu.

2011
Charles started in the UFC.

2017
His daughter was born.

2018
He broken the record for submissions in the UFC.

2021
Charles won the lightweight belt.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Observamos a apresentação do esportista no título *Charlex do Bronx*; os subtítulos *Profile* e *Biography* estão diagramados em cor diferenciada atribuindo destaque. A subcategoria do texto referente a *timeline* tem escrita em fonte de cor azul e em tamanho maior em relação aos textos subsequentes, está disposta na ordem cronológica. Essa produção textual multimodal de Aluno 1 contém, portanto, todos os elementos em apenas uma página e conferindo um *layout* em apenas um *frame*, ou seja, em enquadramento único. Segundo Kress e van Leeuwen (2021), essa característica pode ser observada pela conexão que há nas cores de fundo da página, formada por partes de círculos, localizadas nas extremidades (cantos) da página e que conferem ao texto uma sensação de coesão.

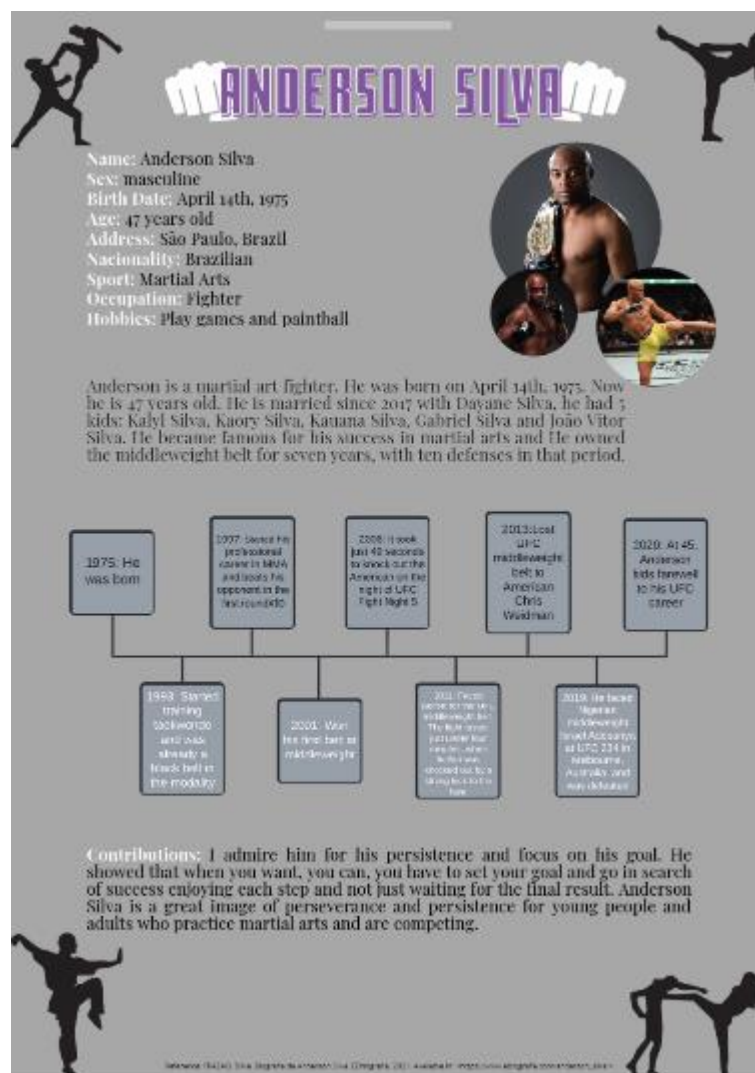
Notamos que a foto do atleta está disposta no canto superior esquerdo revelando uma

informação Nova e Ideal. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), em sentido representacional, essa imagem ocorre por estrutura sugestiva simbólica ao valorizar as qualidades e os atributos do participante representado na imagem. Em se tratando dos significados interacionais da imagem disposta na produção textual 3, quanto à atitude, há um maior envolvimento entre o atleta representado e o leitor dessa produção, uma vez que a imagem foi captada por um ângulo frontal. Além disso, essa subjetividade pode ser observada pelo empoderamento conferido ao atleta no momento do registro da foto, uma vez que a câmera foi posicionada a um ângulo baixo. Por fim, em se tratando da distância social, o atleta está a uma distância pessoal por revelar seu rosto a partir dos ombros, demonstrado por um contato de demanda ao estabelecer a interação pelo olhar do participante representado com o leitor.

Por fim, quanto ao valor informacional dessa composição, as informações Dadas dispostas à esquerda são as mais conhecidas pelos leitores, especialmente aos que conhecem o atleta e acompanham sua vida pessoal e profissional; já as informações Novas, como fatos relevantes de sua biografia e a justificativa para tal escolha estão concentradas à direita. Essa organização espacial da disposição dos elementos na página revela escolhas realizadas pelo produtor da peça multimodal, mediante um enquadramento por convenção visual, ao serem transpostas ao papel, utilizando os mesmos elementos visuais de fonte e cor de letra. De acordo com Ribeiro (2021, p. 136), “Tipografia e diagramação são recursos pouco aprofundados em textos sobre multimodalidade, [...] embora sejam evidentemente importantes para consecução de efeitos fundamentais na leitura de peças multimodais”. Desse modo, compreender os efeitos de sentido que esses recursos estabelecem no conjunto é crucial para a compreensão geral e detalhada em textos.

A produção textual multimodal reescrita pelo Aluno 2 discursa sobre Anderson Silva, lutador brasileiro de artes marciais. Outras informações podem ser visualizadas na produção do Texto 4:

Texto 4 - Produção de Reescrita Multimodal de Aluno 2



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Diante da apresentação das produções escritas dos alunos, passamos para a análise desses textos sob a perspectiva teórico-metodológica que considera as imagens, conforme proposta na GDV, e a aprendizagem aplicada dos multiletramentos sob as abordagens funcional e crítica. Nessa prática de produção textual, os alunos precisaram ler textos diversos disponíveis na *web*, e a partir deles compor suas próprias produções discursivas. Conforme Lankshear e Knobel (2011), o *remix* dessas informações envolveu articular textos, imagens, dentre outros artefatos disponíveis na *web* para que os estudantes participantes da pesquisa pudessem construir significados e expressarem suas ideias.

As imagens produzidas pelas linhas do tempo transferem um significado representacional em um processo narrativo, cada uma das ilustrações – Textos 3 e 4 remetem aos participantes que estão conectados por linhas ou setas, que são o processo ou percurso que conectam essas

informações, umas com as outras, em sentido linear. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), as formas que contêm as informações na linha do tempo também significam, os quadrados e retângulo são manifestações de elementos matemáticos e remetem à era industrial e tecnológica; já as formas circulares estão associadas ao mundo orgânico e natural, em que as formas não são tão fixas e exatas.

Observamos nos textos 3 e 4 que há a sinalização marcada do nascimento de Charles do Bronx e de Anderson Silva; a linha do tempo apresenta continuidade se encerrando no último fato, considerado relevante pelos alunos. Esse recurso estilístico demonstra um processo não-transacional, segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 59, tradução nossa⁹⁴), “Quando imagens ou diagramas que representam processos de ação têm um único participante, geralmente é um Ator. O processo resultante é, portanto, análogo ao verbo intransitivo na linguagem”, sendo que essa representação visual demonstra o início do processo que ocorre pelo nascimento dos sujeitos e demonstra o movimento da vida deles sem dar informações ou indícios de finalização. Esse recurso demonstra que há ainda um percurso a ser seguido pelos esportistas que ainda não pode ser evidenciado, transmitindo assim uma ideia de incompletude.

Ao analisar as materialidades semiótico-discursivas, verificamos que todas as linhas do tempo são processos ativos, pois iniciam pelos participantes do processo, uma vez que “Em estruturas ativas, o Ator é o participante de onde o vetor emana” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 58, tradução nossa⁹⁵). Dessa forma, em se tratando da diagramação da página, a organização espacial da linha do tempo, no texto 3, apresenta-se verticalmente; no texto 4 observamos que as informações também estão organizadas linearmente, no entanto, a leitura ocorre da esquerda para à direita

Diante do exposto, “a chave para a compreensão de tais textos reside, acima de tudo, na compreensão dos meios semióticos visuais que são usados para conectar esses participantes heterogêneos em um todo coerente” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 55, tradução nossa⁹⁶). Indiferente da ordem vertical ou horizontal de leitura, as produções 3 e 4 estão organizadas temporalmente: do passado para o presente, seguindo a ordem cronológica dos fatos. A estratégia da organização sequencial dos acontecimentos promove um paralelo relativo às línguas ocidentais; segundo Kress e van Leeuwen (2021), a escrita de línguas ocidentais ocorre da esquerda para a direita, de cima para baixo e as informações tendem a se organizarem do

⁹⁴ No original: “When images or diagrams representing action processes have a single participant is usually an Actor. The resulting process is therefore analogous to the intransitive verb in language”

⁹⁵ No original: “In action structures, the Actor is the participant from which the vector emanates, [...]”

⁹⁶ No original: “The key to understanding such texts therefore lies above all in an understanding of the visual semiotic means which are used to weld these heterogeneous participants into coherent wholes.”

centro para a margem. Nesse sentido, os recursos visuais utilizados estão adequados para os significados em que à esquerda estão as informações dadas e já conhecidas e à direita as informações novas, ou seja, que ainda serão vivenciadas pelos esportistas. No texto 3, a dimensão do espaço visual organiza as informações superiores como ideias, simbolizando o já conquistado, ao passo que as informações inferiores podem ser representadas como reais, por evidenciar o momento atual e mais próximas da realidade atual do esportista.

A produção 4 apresenta uma breve biografia antes da apresentação da linha do tempo e conclui com excertos do aluno participante sobre as razões que o levou a escolher esse esportista ou essa pessoa famosa. Em contrapartida, no texto 3 constam as linhas do tempo antecedendo a biografia e as considerações sobre essa celebridade. Essas escolhas e decisões realizadas pelos estudantes comprovam que “O design realiza discursos, podendo ser convencional ou subversivo. Tais elementos não servem, *a priori*, para engessar ou enquadrar a linguagem e a comunicação; ao contrário, são recursos e matéria-prima para o que se quer dizer, em combinações infinitas” (Ribeiro, 2021, p. 143). Nesse particular, podemos evidenciar a riqueza de sentidos produzidos pelos alunos a partir da infinidade de possibilidades de alternativas possíveis para significarem.

Quanto ao enquadramento, notamos que a biografia, a linha do tempo e as informações adicionais nas produções 3 e 4 estão interligadas, não havendo segregação entre as partes ou linhas divisórias entre esses dados, sugerindo uma leitura integral dos textos a partir da inter-relação das partes com o todo; conforme Kress e van Leeuwen (2021, p. 206, tradução nossa⁹⁷), a esse processo de conexão espacial dos elementos na composição do *layout*, os autores denominam “rima visual”. Por fim, as cores promovem saliência, destacam e organizam as produções textuais atribuindo sentidos de modo a sugerir determinadas interpretações sobre significados dispostos no todo do texto, visto que “Elementos distintos podem ser totalmente integrados, como quando um elemento de texto escrito é sobreposto a uma imagem ou quando imagens são usadas como elementos em uma página” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 207, tradução nossa⁹⁸). De acordo com esses autores, entre esses elementos, a saliência estabelece uma hierarquia, tornando-os uns mais sobressalientes que outros.

As produções escritas multimodais realizadas com base nos processos de conhecimento dos multiletramentos apresentam, ao final da biografia e *timeline*, reflexões analíticas e críticas sobre o papel influente que pessoas famosas e esportistas exercem, demonstrando, desse modo,

⁹⁷ No original: “visual rhyme”

⁹⁸ No original: “Distinct elements can be fully integrated, as when a written text element is superimposed on an image, or when images are used as elements on a page”

os impactos sociais dessas personalidades no contexto sociocultural. No texto 3, a valorização aos feitos de Charles do Bronx é assim descrita *Charles has a social institute Where he helps children in his community and he is also an inspiration to little ones who want to follow the sport but don't have money. [...] I admire him for never giving up, despite all the difficulties*⁹⁹. No texto 4, a reflexão permite reconhecer o processo e a perseverança como essenciais em busca pelo sucesso, sem pensar apenas no resultado final: *I admire him for his persistence and focus on his goal. He showed that when you want, you can, you have to set your goal and go in search of success enjoying each step and not just waiting for the final result*¹⁰⁰. Todas essas considerações emergem das reflexões trazidas pelos alunos no processo da pesquisa e da produção escrita. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a abordagem dos letramentos críticos envolve pensar e refletir sobre os processos de pensamento e sobre o próprio conhecimento.

Para além da produção escrita, os textos foram publicados na plataforma *padlet.com* e apresentados para os colegas da turma. Lankshear e Knobel (2011) reiteram a relevância da escrita em dispositivos digitais como meio para a construção de significados que poderão, futuramente, ser trocados, remixados ou comunicados independentemente da presença física do autor. A produção escrita dos alunos em ambiente digital “[...] permite que a construção de significado ocorra ou “viaje” através do espaço e do tempo, mediada por sistemas de signos na forma de textos codificados de um tipo ou de outro” (Lankshear; Knobel, 2011, p. 40, tradução nossa¹⁰¹). A possibilidade de expandir o público leitor dos textos produzidos pelos alunos viabilizou a escrita como prática social. Nesse sentido, de acordo com Kress (2003), a produção de significados ocorre em dois momentos, primeiramente na produção escrita e posteriormente na leitura dessa produção. O texto dos colegas é objeto de interpretação e, portanto, no ato da leitura um novo signo será formado.

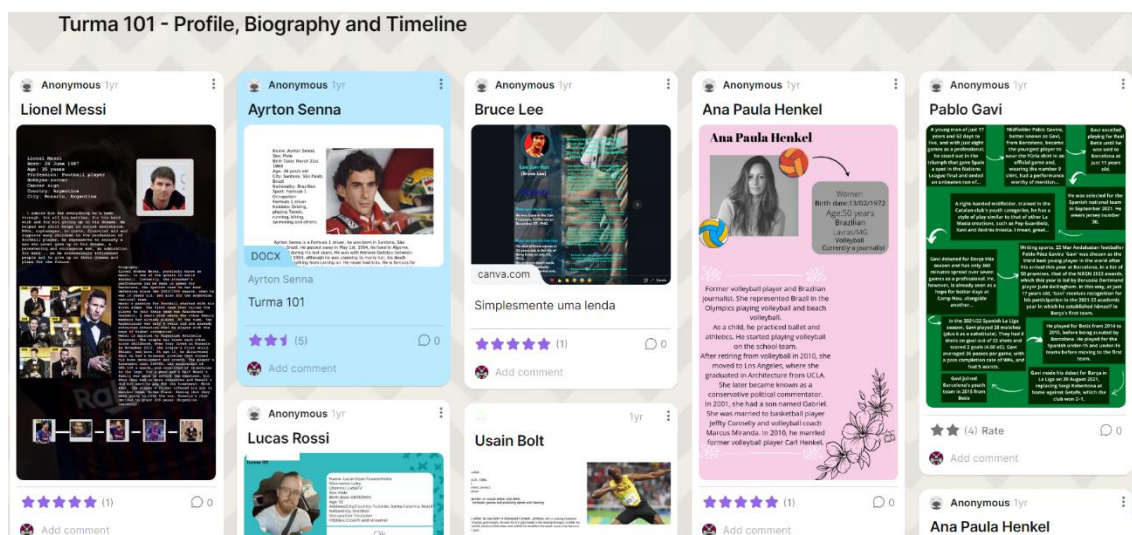
Durante a apresentação para a pesquisadora e colegas, os alunos puderam justificar suas escolhas e relatar sobre as leituras que fizeram e a relação com outros textos que contribuíram com o estudo feito. As Figuras 31, 32, 33 e 34 permitem a apreensão global das produções escritas pelos alunos.

⁹⁹ Charles tem um instituto social onde ajuda as crianças de sua comunidade e também é uma inspiração para os pequenos que querem seguir o esporte, mas não tem dinheiro. [...] Admiro-o por nunca desistir, apesar de todas as dificuldades.

¹⁰⁰ Eu o admiro por sua persistência e foco em seu objetivo. Ele mostrou que quando você quer, você pode, tem que traçar sua meta e ir em busca do sucesso aproveitando cada etapa e não apenas esperando o resultado final.

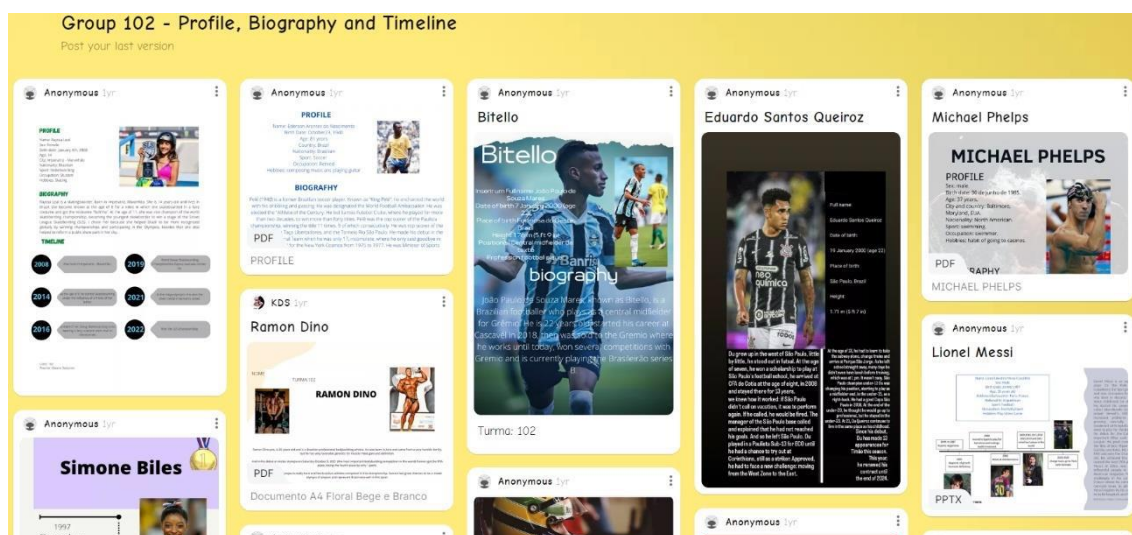
¹⁰¹ No original: “[...] it enables meaning-making to occur or ‘travel’ across space and time, mediated by systems of signs in the form of encoded texts of one kind or another.”

Figura 31 – Produções escritas publicadas no website *padlet.com* da turma 101



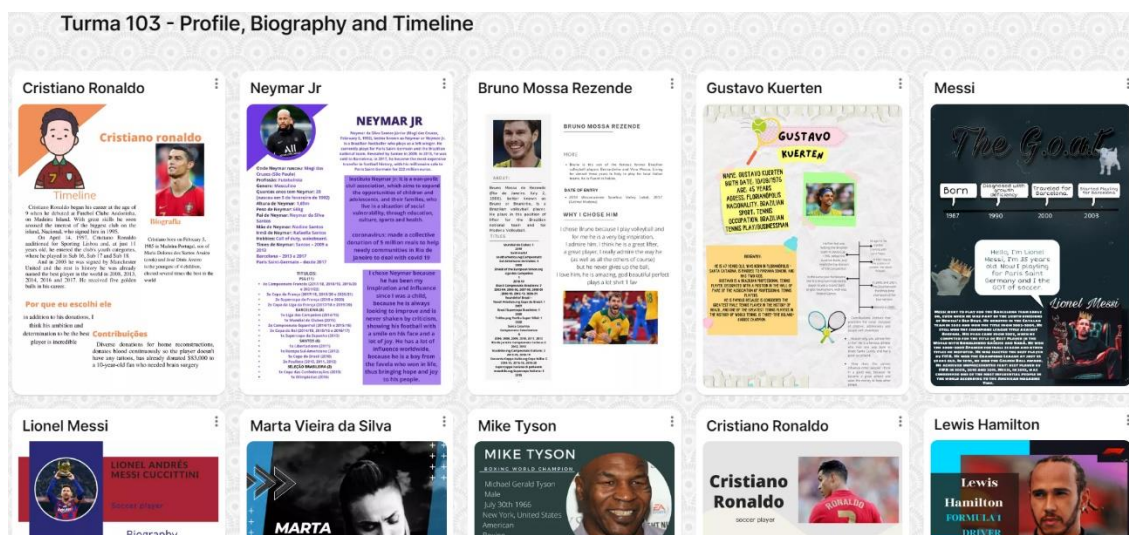
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Figura 32 – Produções escritas publicadas no website *padlet.com* da turma 102



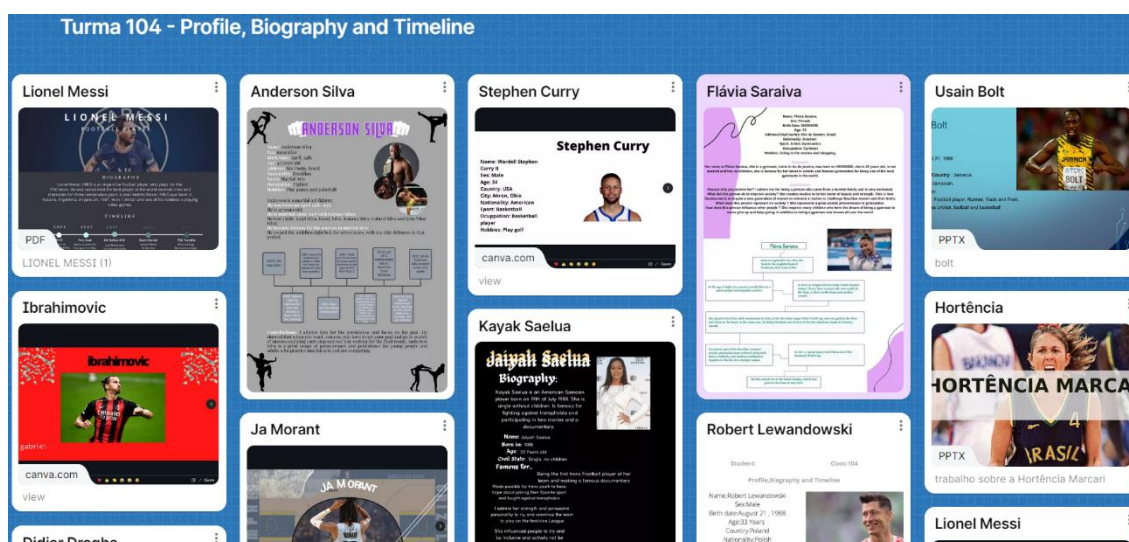
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Figura 33 – Produções escritas publicadas no website *padlet.com* da turma 104



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Figura 34 – Produções escritas publicadas no website *padlet.com* da turma 104



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme foi possível perceber, o percurso utilizado na prática docente, pesquisa-ação, oportunizou aos alunos compreender o funcionamento das diferentes linguagens, utilizando-as em práticas do universo digital e mobilizando, portanto, habilidades específicas previstas na BNCC. Diante disso, os alunos utilizaram diferentes linguagens para compreenderem e produzirem seus textos, participando de produções individuais e colaborativas tomando como base as diferentes formas e funções dos gêneros discursivos na e para a produção de sentidos. Dentre as habilidades específicas para a área de linguagens, no que concerne às atividades

corporais, os alunos selecionaram e utilizaram movimentos do corpo na construção do léxico e analisaram como as práticas corporais podem favorecer o autocuidado, a socialização e o entretenimento. Por fim, as últimas habilidades desenvolvidas, relativas à arte, permitiram aos alunos apropriarem-se do conhecimento sobre o patrimônio artístico e cultural nacional e internacional, desenvolvendo a sensibilidade, a visão crítica e a criatividade diante das diferentes manifestações artísticas vivenciadas no decorrer da Unidade temática 2.

Parece-nos seguro, também, reconhecer que o processo de ensino e de aprendizagem se fez valer dos pressupostos teórico-metodológicos da GDV, bem como de uma gama de estratégias e processos do conhecimento combinados de maneira planejada. Durante o percurso de análise dos textos multimodais no livro didático, a professora pesquisadora desenvolveu uma série de questionamentos e propostas de participação ativa dos estudantes na análise de elementos verbo-visuais a partir das categorias de análise da GDV, entre elas, em destaque, as de subjetividade e objetividade concernentes aos significados interacionais. Em consequência desse debruçar sobre a análise das atividades propostas, os processos de conhecimento dos multiletramentos permitiram identificar que a Unidade temática 2 favoreceu, em maior escala, os processos de experienciar e de conceituar; no entanto, os processos de analisar, verificados apenas pelas questões às atividades de compreensão de leitura, não permitem aprofundar nos sentidos implícitos e muito menos vislumbrar os sentidos presentes nas imagens. Além disso, os processos de aplicar limitam-se ao gênero discursivo perfil e não favorece a escrita como prática social.

Diante desse contexto, consideramos que propor e analisar textos sob a perspectiva da Semiótica Social permitiu articular múltiplos modos de significação na materialidade textual. O percurso de trabalho com os textos, com base nos processos de conhecimento dos multiletramentos e o trabalho sistemático com o letramento visual, mediante uso do suporte digital, possibilitou desenvolver habilidades e competências ligadas ao pensamento crítico e criativo, além de expandir as formas de produzir sentidos. Em conjunto, essas etapas culminaram nas produções textuais multimodais dos alunos e na socialização dessas práticas de linguagens em plataforma do ambiente digital. Interagir com textos e sua semiotização é essencial na atualidade, possibilitar uma interação crítica e que amplie os usos que se fazem da escrita pelo recurso digital, é de grande relevância social na formação dos alunos. Passemos para a apresentação e análise dos corpora relativos à Unidade temática 4 – *Visual Arts*.

7.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS CORPORA DA UNIDADE TEMÁTICA: *VISUAL ARTS*

O tema e título da Unidade temática 4 é *Visual Arts* (Figura 35). A Unidade temática trata de diferentes formas de arte, entre elas, aqui em destaque, as artes visuais. A orientação proposta para o estudo dessa Unidade temática partiu dos processos de conhecimento dos multiletramentos. Nesse sentido, a diversidade de atividades propostas durante o processo de ensino e de aprendizagem das aulas perpassam quatro processos que podem ser conferidos no Quadro 10.

Quadro 10 – Processos de conhecimento dos multiletramentos para Unidade temática 4 – *Visual Arts*

Experienciando (o conhecido e o novo)
- Familiarizando as diferentes formas de arte; - Observando as ilustrações presentes no livro didático para construir significados e ampliar o léxico; - Discutindo questões relacionadas às habilidades e ferramentas necessárias para cada uma das artes visuais apresentadas na página introdutória; - Discorrendo sobre a importância atribuída às artes visuais na contemporaneidade e a influência das tecnologias digitais para isso;
Conceitualizando (por nomeação e por teoria)
- Nomeando quais as artes visuais específicas de cada um dos artistas representados nas páginas introdutórias; - Discutindo com os alunos a influência familiar e do espaço/ambiente na formação dos artistas; - Categorizando as especificidades de materiais e recursos utilizados por cada um dos artistas; - Identificando e nomeando os diferentes tipos de artes visuais expressos pelos artistas; - Analisando as características do texto e especificidades de uma biografia e de uma autobiografia (forma composicional, tema e estilo);
Analisando (funcional e criticamente)
- Observando como funcionam os textos multimodais biografia e autobiografia; - Refletindo sobre a influência e os impactos trazidos pelas tecnologias digitais às artes visuais; - Percebendo a presença das artes visuais, sejam elas manuais ou digitais, no cotidiano;
Aplicando (apropriada e criativamente)
- Produzindo escrita autoral multimodal mediante reflexão sobre os processos de produção envolvidos em uma obra cinematográfica; - Pesquisando dados relativos às peças audiovisuais; - Refletindo sobre como a mensagem produzida pela obra cinematográfica pode influenciar pessoas;

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos “processos de conhecimento” definidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A apresentação do tema foi realizada a partir da leitura, individual e silenciosa, da página introdutória pelos alunos. A primeira página apresenta imagens de pessoas realizando trabalhos artísticos que envolvem formas distintas de arte. Primeiramente, a professora pesquisadora orientou os alunos que visualizassem a página introdutória da página 70 (Figura 35), observando o *layout*, as imagens e palavras em destaque

Figura 35 – Tema da Unidade temática 4 - Visual Arts

UNIT 4 VISUAL ARTS

In this unit, you'll...

- discuss visual arts in order to participate in different practices related to arts and cultural productions;
- learn about visual artists in order to recognize and enjoy local and global arts/cultural expressions;
- study literary and visual art works as well as (auto) biographies to (re)build authorial productions in a critical and creative way;
- learn how to talk about past events in order to understand and produce texts in various fields of social action;
- produce oral and written biographies to practice using language as a means of expressing yourself as well as sharing information and experiences.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 3 e 4

Competências específicas:
CELTECEM1
EM13LGG101
EM13LGG103
EM13LGG105
CELTECEM6
EM13LGG601
EM13LGG602
EM13LGG603.

1 The Great Wave by Katsushika Hokusai [from the series: Thirty-six Views of Mount Fuji], 1829.

2 Artist beginning to create a piece of visual art.

3 Known as 'King Marcio', 44-year-old Matolias has lived in a sandcastle on the beach of Barra da Tijuca (Rio de Janeiro) where he can always be seen wearing a plastic crown and carrying a makeshift staff.

4 Teenager in a workshop by artist Zé da Cerâmica in Trancoso, BA, in 2019.

5 Instagram profile.

6 Sunflowers, 1889 (oil on canvas), by Vincent van Gogh (1853-1890) at Museum of Art, in Tokyo, Japan.

7 Artist Joana Vasconcelos uses crochet to create stunning artwork.

70

Não escreva no livro.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 70).

Posteriormente, alguns alunos leram para a turma os objetivos da Unidade temática 4, a saber: *discuss visual arts in order to participate in different practices related to arts and cultural productions; learn about visual artists in order to recognize and enjoy local and global arts/cultural expressions; study literary and visual art works as well as (auto)biographies to (re)build authorial productions in a critical and creative way; learn how to talk about past events in order to understand and produce texts in various fields of social action; e produce oral and written biographies to practice using language as a means of expressing yourself as well as sharing information and experiences*¹⁰². Após a leitura em voz alta para todos ouvirem,

¹⁰² discutir artes visuais para participar de diferentes práticas relacionadas às artes e produções culturais; aprender sobre artistas visuais para reconhecer e apreciar expressões artísticas/culturais locais e globais; estudar obras literárias e de artes plásticas, bem como (auto)biografias para (re)construir produções autorais de forma

cada um desses objetivos foi discutido com o grupo. Verificamos que os objetivos oportunizam aos alunos participantes conhecer sobre a vida e obra de artistas na área da pintura, escultura, trabalhos manuais, entre outros. No entanto, não há objetivos específicos para Unidade temática 4 que conduzam os estudantes a analisarem obras de arte ou a refletirem sobre essas peças multimodais por excelência, muito menos solicitam que os estudantes criem uma obra de arte.

Além dos objetivos específicos, a página introdutória da Unidade temática 4 apresenta as competências gerais e as competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias para a etapa do Ensino Médio da BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas nesse percurso. As competências gerais a serem desenvolvidas são as de número 3 (Repertório cultural) e 4 (Comunicação). A competência geral 3 trata da valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, das mais distintas formas e locais para posterior participação em práticas de produção artístico-culturais e, a competência geral 4 que diz respeito à compreensão dessas diferentes linguagens para significação em produções autorais.

Quanto as competências específicas previstas na Unidade temática 4, estão prenunciadas a de número 1 que trata da compreensão de diferentes linguagens para ampliar as formas de participação social e a de número 6, que diz respeito à apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais a fim de que possam dar significado a essas produções, além de (re)construírem produções autorais. As habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Unidade temática 4 estão intrinsecamente relacionadas às duas competências específicas acima mencionadas. Para a competência específica 1¹⁰³, são sugeridas três habilidades que vislumbram compreender e analisar diferentes linguagens, além de experimentarem diversos processos de produções multissemióticas; e as habilidades relativas à competência específica 6¹⁰⁴ propõem envolver a atuação dos estudantes na fruição e atuação de processos de criação

crítica e criativa; aprender a falar de acontecimentos passados de forma a compreender e produzir textos em vários campos da ação social; e produzir biografias orais e escritas para praticar o uso da linguagem como meio de se expressar, bem como compartilhar informações e experiências.

¹⁰³EM13LGG101 - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); EM13LGG105 - Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (Brasil, 2018, p. 491).

¹⁰⁴EM13LGG601 Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica; EM13LGG602 - Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. EM13LGG603 - Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (Brasil, 2018, p. 496).

autoral em diferentes linguagens. As habilidades propostas pelo livro didático também corroboram na condução de propostas de atuação participativa dos estudantes na análise de produções artísticas e até mesmo em processos de produção de discursos em diferentes semioses. Ao fazermos uma relação entre os objetivos específicos propostos às competências e habilidades sugeridas pela Unidade temática 4, percebemos que os objetivos específicos não tratam da possibilidade de os estudantes (re)construírem produções autorais e tão pouco analisar e dar significado a obras já existentes. Nesse sentido, é importante que o professor pesquisador possa conduzir suas práticas de ensino de modo a mobilizar, sempre que possível, o senso crítico e criativo dos estudantes, além de oportunizar acesso à distintas formas de arte.

Os alunos participantes observaram as imagens e legendas contidas na primeira página da Unidade temática 4 e, após a leitura e observação dos alunos, a professora pesquisadora conduziu a discussão sobre as imagens contidas na página introdutória. Foram conduzidas as seguintes questões: De que tratam as imagens? Em que a imagem 5 se diferencia das demais? Como essas imagens estão distribuídas no espaço da página? Você saberia definir cada uma das artes visuais expostas na página introdutória da unidade? Vocês já devem ter ouvido falar que cada uma dessas artes visuais requer habilidades específicas, então vocês saberiam nomear quais as habilidades envolvidas e quais materiais são necessários para cada uma delas?

Após esses questionamentos, os estudantes elencaram inúmeros aspectos relativos a essas artes visuais. Eles mencionaram que as imagens tratam de artes visuais; quando questionados como chegaram a essa afirmação, concluíram que o título e tema da Unidade conduziram à essa resposta. Além disso, não tiveram dificuldade em discernir que a arte visual disposta na imagem de número 5 é digital e que as demais são artes que exigem habilidades manuais e materiais específicos. Posteriormente, nomearam as imagens com suas respectivas formas de arte visual acionando conhecimentos prévios; no entanto, quanto a primeira imagem, muitos alunos não souberam que se tratava de uma gravura com técnicas específicas denominada *printmaking*¹⁰⁵ e, a maioria dos alunos, mencionaram se tratar de um quadro ou pintura. No que diz respeito ao conceito de *printmaking*, há uma nota explicativa na página subsequente que esclarece o modo como é produzida. Após a leitura do quadro “Did you know?” da página 71, *printmaking* utiliza o processo de esculpir a madeira, passar tinta sobre ela e imprimir-la em outra superfície como tecido ou papel; essa técnica é muito utilizada no leste da Índia. Somente após leitura da nota explicativa, os alunos conseguiram estabelecer relação entre a imagem 1 com as xilogravuras. Os estudantes também expuseram os distintos

¹⁰⁵ Utiliza processos semelhantes à xilogravura.

materiais e habilidades envolvidos na produção dessas artes visuais, bem como enalteceram os artistas pelo feito de obras tão belas e pela dedicação a cada uma delas.

Conhecer distintas obras de arte, em especial, as distintas técnicas utilizadas na produção de artes visuais, evidencia a importância de demonstrar aos estudantes a interculturalidade. Para isso, ao exemplificar aos estudantes o *printmaking* na Índia e a xilogravura no Brasil foi possível estabelecer a relação de proximidade no como essas obras são produzidas nos distintos países, bem como os instrumentos que utilizam e/ou as técnicas acionadas em sua produção. Destacar essas relações, estimula a interação, o respeito e a compreensão às diferentes culturas, ampliando o conhecimento de mundo dos estudantes.

Cada uma das imagens expostas na página introdutória foi discutida e analisada sob a perspectiva teórica das funções representacional, interacional e composicional com base em Kress e van Leeuwen (2021). Essas categorias de análise foram apresentadas aos alunos participantes de modo contextualizado, durante o momento de leitura e discussão das imagens com o propósito de fundamentá-las. Nas imagens 6 e 7, os alunos reconheceram que as cores atribuem sentidos às obras dos artistas, em Vincent van Gogh, por exemplo, a obra intitulada Girassóis é composta por nuances de amarelo e marrom. Quanto às imagens 2, 3 e 4, os participantes representados participam de um processo narrativo, suas mãos atuam como vetores realizando ações na produção de suas obras. Os estudantes expressaram as ações dos sujeitos envolvidos nas imagens relacionando-as às artes que produzem. No que diz respeito a primeira imagem, intitulada *The Great Wave*, Kress e van Leeuwen (2021) explicitam a importância de considerar a materialidade do signo visual, ou seja, o modo como é produzido e os materiais envolvidos para significar em que “Toda cultura atribui regularidades de significado a esses materiais e aos meios de produção” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 226, tradução nossa¹⁰⁶). Além disso, quanto à produção em ambiente digital, os estudantes mencionaram o como está cada vez mais fácil manipular imagens e, como exemplo, citaram os filtros do *Instagram*, bem como outros recursos tecnológicos disponíveis.

A discussão foi muito profícua e participativa, os estudantes comentaram a diversidade de expressões artísticas presentes, entre elas: desenhos, esculturas de areia, cerâmicas, *design* digital, pinturas, arte têxtil, e mencionaram práticas artísticas das quais também fazem parte fora da instituição educativa. Algumas alunas, da turma 102, são professoras estagiárias de *ballet* clássico para crianças e há algumas que realizam trabalhos manuais como: crochê, bordados em vagonite, entre outras formas de arte manuais para ajudar instituições de caridade.

¹⁰⁶ No original: “Every culture attaches regularities of meaning to these materials and to the means of production”

Em todos os grupos, há alunos que atuam profissionalmente como estagiários em áreas de *design* digital, tais como em gráficas, departamentos de *marketing*, produção de jogos eletrônicos, jornais locais, entre outras funções que exigem habilidades de produção gráfica digital.

O primeiro processo de conhecimento proposto pela pedagogia dos multiletramentos entra em ação: **experienciando (o conhecido e o novo)** (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Primeiramente, foram apresentados aos estudantes participantes imagens já familiares a muitos deles, como a imagem do *Instagram*, de ações como homem desenhando ou esculpindo, para posteriormente introduzir o novo ao explorar cada uma dessas imagens aos contextos de produção e explorando outras imagens e textos que as complementem. Desse modo, além da obra *Sunflowers* presente na página introdutória do livro didático, a professora pesquisadora também expôs outras versões da obra produzidas pelo artista Vincent van Gogh (Figura 36), atualmente expostas em distintos museus pelo mundo. Além da apresentação das imagens, foi realizada a contextualização sobre a vida e obras do artista. Muitos estudantes não sabiam que havia outras versões da mesma arte e ficaram surpresos em saber que eram distintas, pois muitas vezes esses quadros são expostos em livros didáticos e *websites*, porém não estabeleciam essa relação de diferença em cada um deles.

Figura 36 – Imagens da obra de arte *Sunflowers* de Vincent van Gogh



Fonte: van Gogh Museum in Amsterdam (2022).

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), experienciar o novo significa “[...] se envolver com novos textos ou textos de uma variedade desconhecida – ler textos escritos, ouvir textos falados ou sons, observar gestos e, particularmente, textos visuais

(imagens estáticas e em movimento)”. Nesse sentido, aos estudantes foram oportunizados outros textos para que apresentassem novas informações e ideias expondo-os a significados, muitas vezes, fora de suas experiências cotidianas. Além da obra de arte intitulada *Sunflowers* do pintor van Gogh de 1889, localizada no Museu de Arte em Tokyo no Japão, foram projetadas outras imagens no equipamento *data show*, de obras do mesmo pintor, com mesmo título, porém de datas e perspectivas diferentes. Na oportunidade, a professora pesquisadora oportunizou aos alunos mais informações, dados e imagens para contribuir na discussão e aprofundamento da temática.

Na sequência, os alunos participantes leram os textos e realizaram as atividades da seção *Lead-in* (Figura 37) da página subsequente.

Figura 37 – Lead-in – Introdução da Unidade temática 4 – Visual Arts

LEAD-IN

- Visual arts are all forms of art which are predominantly visual in their nature. Read a more complete definition of visual arts. Then, in your notebook, label each picture on the previous page using vocabulary from the text. See an example:

PICTURE 1

PRINTMAKING

The visual arts are art forms that create works that are primarily visual in nature, such as ceramics, drawing, painting, sculpture, printmaking, design, crafts, photography, video, film making and architecture. These definitions should not be taken too strictly as many artistic disciplines (performing arts, conceptual art, textile arts) involve aspects of the visual arts as well as arts of other types. Also included within the visual arts are the applied arts such as industrial design, graphic design, fashion design, interior design and decorative art.

Available at <https://www.unboundvisualarts.org/what-is-visual-art>. Accessed on May 2, 2020.

- What are your favorite types of visual arts?
- Take a look at the pictures of artistic expressions on the previous page again and, in your notebook, write which one(s):
 - require(s) precise manual skills.
 - use(s) different types of paint.
 - is/are made of materials such as marble, steel, wood, crochet yarn, stone, glass, bronze, ivory, sand, clay etc.
 - is/are created mainly with pencil, crayon, pen, ink, chalk, paint, and similar materials.
 - use(s) digital technologies.
- Read the excerpts of two famous visual artists' biographies. Do they mention any of the kinds of art represented on the previous page? If so, what are they?

Though he was a relatively poor student, Picasso displayed a prodigious talent for drawing at a very young age. According to legend, his first words were 'piz, piz,' his childish attempt at saying 'lápiz', the Spanish word for pencil.

Available at <https://www.biography.com/artist/pablo-picasso>. Accessed on May 2, 2020.

Van Gogh began painting with intensity and emotion. The colors in his paintings became more vibrant and bright. He would sometimes apply the paint directly onto the canvas from the tubes leaving the paint thick with rough brush strokes. Sometimes it would take weeks for his paintings to dry because the paint was so thick.

Available at http://www.ducksters.com/biography/artists/vincent_van_gogh.php. Accessed on May 2, 2020.

DID YOU KNOW?

In printmaking, artists carve an image on wood and then use ink to print it on a piece of paper. The technique is widely used throughout East Asia, but it can also be found in the creation of Cordel Literature in the Northeast of Brazil.

Após a análise e discussão das imagens contidas na página introdutória da unidade, os estudantes participantes leram a definição de artes visuais expressa na Figura 35. Primeiramente houve a leitura silenciosa e individual. Na sequência, um aluno voluntariamente leu em voz alta para o grande grupo e iniciamos a discussão sobre as diferentes formas de arte e o fato de não as tomar como restritivas como muitas disciplinas artísticas a consideram. Nesse contexto, o segundo processo de conhecimento, **conceitualizando (por nomeação e por teoria)** (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) entrou em ação, discutimos cada uma dessas formas de arte e, intencionalmente, os estudantes participantes relacionaram cada uma das imagens (produções artísticas) com sua definição de arte visual conforme presente no texto. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), conceitualizar por nomeação implica identificar os novos conceitos e nomeá-los para posteriormente vinculá-los a um grupo específico mediante suas causas e efeitos. Desse modo, primeiramente os estudantes nomearam cada uma das imagens com as respectivas obras de arte e após categorizaram-nas em: expressões artísticas que necessitam de habilidades manuais, das que utilizam tintas, das que usam tecnologias digitais, das que são feitas como materiais específicos como: mármore, madeira, linhas, pedras, vidro, entre outras.

O trecho, expresso na primeira atividade da seção *Lead-in*, trata da definição de artes visuais. De acordo com o texto, artes visuais são todas as formas de arte de natureza visual. Nesse contexto, o texto apresenta alguns exemplos de artes visuais, entre eles: cerâmica, desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, *design*, trabalhos manuais, fotografia, vídeos, filmes e arquitetura. Dentre os exemplos apresentados no texto, alguns alunos exercem atividades relacionadas ao *design* digital que se demonstrou mais frequente àqueles que já atuam nessa área; no entanto, a grande maioria dos alunos mencionou, que pouco desenvolvem essas formas de arte no cotidiano, ou ainda, que pouco as analisam. Isso corrobora com a importância de a escola oportunizar acesso às mais diversas formas de arte, além de contribuir para o aprofundamento analítico dessas produções multimodais.

Em diálogo com os estudantes, a professora pesquisadora mencionou que muitos filmes são baseados em livros, revistas, contos, notícias, eventos entre outras muitas inspirações. Além disso, mencionou exemplos de filmes baseados em sagas como *Harry Potter*, *Twilight* e *Lord of the rings*¹⁰⁷; citou também os episódios televisivos baseados nas histórias em quadrinho da Turma da Mônica do cartunista e empresário Mauricio de Sousa; de filmes e séries que se basearam em fatos reais como: *The Impossible*¹⁰⁸ (2012) baseado no Tsunami de dezembro de

¹⁰⁷ Harry Potter, Crepúsculo e Senhor dos anéis.

¹⁰⁸ O impossível

2004 e *Extremely Loud and Incredibly Close*¹⁰⁹ (2011) que faz alusão ao atentado às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001; bem como relatou que o filme *Frozen* é baseado no conto *The Snow Queen*¹¹⁰ de Hans Christian Andersen, entre outros exemplos mencionados durante essa discussão.

Muitos alunos afirmaram que conheciam algumas dessas referências, no entanto concluíram que muitas delas se apresentavam como novidade para eles. Nesse momento, os alunos sugeriram pesquisar mais sobre filmes, demonstrando curiosidade em assistir e conhecer mais sobre essas produções audiovisuais. A professora pesquisadora mencionou que o estudo e análise dessas produções resultariam em análises muito produtivas, uma vez que a professora pesquisadora já havia realizado estudo de obras cinematográficas em disciplinas sobre cinema durante a graduação e pós-graduação. Estabeleceram-se, nesse instante, os saberes que seriam desenvolvidos na prática docente durante o percurso de estudo e análise da Unidade temática 4, os conhecimentos produzidos partiram, portanto, do planejamento do professor ao tratar da temática das artes visuais, mas principalmente do interesse dos estudantes em conhecer mais sobre as obras cinematográficas.

Após a apresentação das páginas iniciais e introdutórias, a seção *Let's read!* traz dois textos: o texto I trata da biografia do artista Flávio Roberto Tavares de Melo, pintor brasileiro e autor do álbum de desenhos “O pavão sem mistérios” (Figura 38) e o texto II diz respeito à autobiografia de Sam Vere, um fotógrafo inglês (Figura 39). Observamos na sequência o Texto I:

¹⁰⁹ Tão forte e Tão perto

¹¹⁰ A rainha da neve

Figura 38 – Atividade de leitura Flávio Roberto Tavares de Melo's *Biography*

LET'S READ!

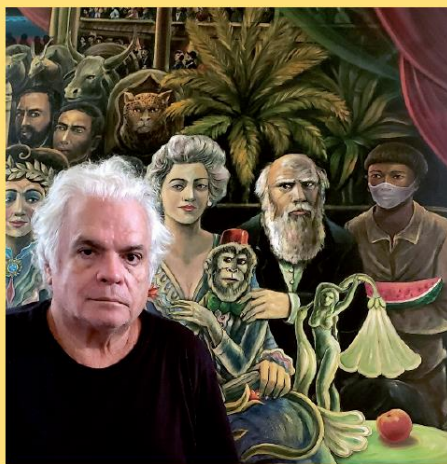
BEFORE YOU READ...

- Do you know any Brazilian visual artists who are famous abroad? What do you know about their lives?
- Have you ever seen famous paintings or other pieces of visual art in person?

1. Read the texts for the main ideas.

TEXT I

Flávio Roberto Tavares de Melo's Biography



Flávio Roberto Tavares de Melo in front of one of his paintings.

(UFPB) and when he was 18 years old he started taking lessons from the painter and engraver Hermano José, who, at that time, already enjoyed a high reputation as an artist. Tavares finished his high school studies and soon afterwards started the course of Sociology, at UFPB, from which he withdrew in the third year to be a full-time artist. He was just a little older than twenty and he had already exhibited his pictures in Recife, Rio de Janeiro and São Paulo where, in 1976, he published his album of drawings, *O Pavão sem Mistérios* (*The Peacock Without Mystery*), introduced by the famous Brazilian cartoon artist Ziraldo. At this time he studied painting in some of the most prestigious American Universities (Yale University, University of Connecticut and Simon Rock College, where he also conducted a workshop), and also in Cayenne (French Guyana). He also took the chance and exhibited his paintings in all these places.

Available at <http://flaviotavares.com.br/en/biography/>. Accessed on April 11, 2020.

HINT

Para focar sua atenção nos pontos principais, tome nota apenas dos fatos apresentados.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 72).

O texto I apresenta breve biografia do artista Flávio Roberto Tavares de Melo, acompanhada de foto e de uma de suas obras. O texto verbal está alinhado à esquerda e trata da vida do artista desde seu nascimento, de suas inspirações e a influência da família em sua carreira. O texto foi extraído do *website* do artista. Vejamos, na sequência, o Texto II.

Figura 39 – Atividade de leitura Sam Vere's Autobiography

TEXT 2

Sam Vere's Autobiography



Sam Vere

About Me

Raised in the beautiful Welsh countryside I developed my love of photography shooting natural landscapes and wildlife around my home at the age of 16. It was around that time that I began studying photography at college where my passion for the art really grew and became a big part of my life. Since then I have moved to Birmingham where I studied Visual Communication at university, naturally I began shooting more urban environments and included more models in my work. I am still based in Birmingham but travel all over for new locations and inspiration, taking my camera with me wherever I go. Please don't hesitate to send me an email if you'd like me to do a shoot for you or if you'd just like to know more about me and my work!

Available at <https://samvere.myportfolio.com/iv-photography-html-css-web-design>. Accessed on May 4, 2020.

2. Based on what you have just read, how can you define a(n) (auto)biography? In your notebook, write the correct combination of numbers-letters to complete the definitions.

I. biography (2x) II. autobiography (2x) III. Andrew Morton IV. Anne Frank

An **A** is a history of a person's life written or told by that person. A **B** is a history of a person's life written or told by someone else. A famous **C** is *The Diary of Anne Frank*, by **D**. A famous **E** is *Diana: Her true story*, by **F**.

3. (Auto)Biographies include personal facts and experiences. Read the texts and, in your notebook, organize the information about Sam Vere and Flávio Melo. Look at the examples.

Sam Vere	Flávio Melo
was raised in the countryside.	was born in João Pessoa (PB).
developed his love of photography shooting nature	studied Visual Communication at college
started shooting urban environments	started studying photography after he turned 16
attended a course on painting at the university	included models in his work
showed his talent as a child	moved to Birmingham
started taking lessons when he turned 18	exhibited his pictures at about 20 years old

4. Read the texts again and answer the following questions in your notebook.

- Who started his art at an earlier age? How old was he?
- Who is the youngest artist?
- Which artist started a degree in another area? In what area?
- Where did they have their first experience with their art?
- What did Sam Vere do after he moved to Birmingham and studied Visual Communication?
- When did Flávio Melo publish his drawings?

Não escreva no livro.

73

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 73).

O Texto II trata da autobiografia de um jovem fotógrafo que descobriu seu talento quando ainda vivia no interior. O texto também está alinhado à esquerda e inicia com a expressão *About me*, designando tratar-se de um texto escrito pelo próprio autor; além disso, foi extraído do *portfolio* on-line do artista.

Inicialmente, a professora pesquisadora questionou os alunos com as questões sugeridas pelo livro didático. São duas as questões de pré-leitura para ambos os textos, assim expressas: a) *Do you know any Brazilian visual artists who are famous abroad? What do you know about their lives?* e b) *Have you ever seen famous paintings or other pieces of visual art in person?*¹¹¹

¹¹¹ a. Você conhece algum artista plástico brasileiro famoso no exterior? O que você sabe sobre a vida deles? e b. Você já viu pinturas famosas ou outras peças de arte visual pessoalmente?

Ao observarmos essas questões, evidenciamos que elas são genéricas e tratam de respostas pessoais dos estudantes a partir do que conhecem e vivenciaram em relação às obras de arte. Para essas questões, poucos alunos mencionaram ter visitado museus ou que tenham estado próximos a obras de artistas considerados famosos ou conhecidos nacional e internacionalmente. No entanto, muitos deles comentaram que conhecem as obras de arte de alguns famosos porque viram em livros didáticos ou porque estudaram nas aulas de arte ou história e em imagens disponibilizadas na *internet*. Essa discussão apresentou dados importantes sobre a relevância do professor e principalmente do acesso a livros, materiais e recursos audiovisuais e *internet* visando a explorar obras e recursos visuais riquíssimos que complementam o que está sendo estudado em sala de aula.

A instrução expressa para o momento da atividade de leitura sugere: *Read the texts for the main ideas*¹¹². A orientação indicada pelo livro didático não direciona a leitura para a compreensão ou apreensão de alguma informação ou dado específico no texto. Para essa atividade especificamente, a estratégia utilizada é a de *skimming*, ou seja, leitura para compreensão de aspectos gerais do texto. Nesse momento, a professora pesquisadora atribuiu um tempo para leitura silenciosa e atenta de ambos os textos.

A discussão dos textos partiu de questões elencadas pela professora pesquisadora que questionou os alunos com as seguintes perguntas: De que gêneros discursivos são esses textos? A resposta dos estudantes evidenciou que eles reconhecem e leram no título desses textos que se trata de uma biografia e de uma autobiografia; além disso, eles souberam diferenciar um do outro. As próximas questões foram mais pontuais e exigiam que os alunos buscassem nos textos respostas específicas acionando a estratégia *scanning*, a partir de questões como: De onde são os artistas? Em que trabalham? Quem os inspirou? Quem escreveu os textos? Como posso diferenciar que um texto foi escrito por uma terceira pessoa e outro pelo próprio artista? Que marcas linguísticas levam a concluir essa resposta? Diante de tais questionamentos, os alunos participantes não apresentaram dificuldades em responder essas questões, pois já conheciam o gênero discursivo biografia e autobiografia e evidenciaram que um texto utiliza marcas linguísticas de terceira pessoa e o outro de primeira pessoa. Os alunos já haviam realizado a prática de escrita de biografias na Unidade temática 2 *You've got the moves*, quando na oportunidade escreveram biografias de esportistas que admiravam. Além disso, mencionaram que Flávio e Sam Vere iniciaram o gosto pela pintura e fotografia quando ainda eram muito jovens. Alguns alunos comentaram sobre a importância da influência familiar e do contato com

¹¹² Leia os textos para compreender as ideias principais

obras de arte quanto ainda criança e como essas estimulam e favorecem o vínculo com esse saber.

As questões de leitura propostas pelo livro didático solicitam como que os alunos, baseados no que acabaram de ler, podem definir biografia e autobiografia. Essa proposta pode ser constatada na questão 2, *Based on what you have just read, how can you define a(n) (auto)biography? In your notebook, write the correct combination of numbers-letters to complete the definitions*¹¹³. Tal questão direciona os estudantes a completarem com palavras específicas um fragmento de texto que não apresenta referência e que não fora apresentado anteriormente na Unidade temática 4. Para essa atividade, os alunos precisaram completar a frase com as palavras I. biografia; II autobiografia; III. Andrew Morton e IV. Anne Frank. Observamos que para responder a essa questão os estudantes precisariam acionar leituras prévias e conhecimento de mundo, pois se não conhecessem as obras de 'O diário de Anne Frank' e 'Diana: Her true story' teriam dificuldades. Nessa direção, a professora pesquisadora e alunos que conheciam essas obras e com conhecimento linguístico auxiliaram na condução dessa atividade. Nesse contexto, os conhecimentos trazidos pelos colegas auxiliaram na realização da atividade proposta, bem como na ampliação do repertório cultural dos alunos, pois na oportunidade a professora pesquisadora contextualizou as obras citadas aos estudantes.

A atividade de leitura três, *(Auto)Biographies include personal facts and experiences. Read the texts and, in your notebook, organize the information about Sam Vere and Flávio Melo. Look at the examples*¹¹⁴, sugere que os alunos organizem informações aleatórias sobre os artistas, tais como informações relacionadas ao local de nascimento ou que viveu na infância: *was raised in the countryside*¹¹⁵ e *was born in João Pessoa (PB)*¹¹⁶, após a leitura dessas informações os alunos participantes designaram qual informação pertencia ao artista brasileiro ou ao britânico.

Verificamos que a atividade propõe aos estudantes relembrar fatos lidos para que pudessem estabelecer essa relação; em muitos casos, os alunos voltaram para o texto para avaliar se suas hipóteses estavam corretas. As questões sugeridas pelo livro didático na atividade de leitura 4 se apresentam da seguinte maneira: a) *Who started his art at an earlier age? How old was he?* b) *Who is the youngest artist?* c) *Which artist started a degree in another*

¹¹³ Com base no que você acabou de ler, como você pode definir uma (auto)biografia? Em seu caderno, escreva a combinação correta de números-letras para completar as definições

¹¹⁴ (Auto)Biografias incluem fatos e experiências pessoais. Leia os textos e, em seu caderno, organize as informações sobre Sam Vere e Flávio Melo. Olhe para os exemplos.

¹¹⁵ foi criado no campo

¹¹⁶ nasceu em João Pessoa na Paraíba

*area? In what area? d) Where did they have their first experience with their art? e) What did Sam Vere do after he moved to Birmingham and studied Visual Communication? e f) When did Flávio Melo publish his drawings?*¹¹⁷ As questões solicitaram aos alunos buscar informações específicas no texto lido. Observamos, até o momento, que as questões e atividades sobre os textos não oportunizam a reflexão ou o pensar crítico. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 78), atividades como essas se aproximam de uma tradição da abordagem didática ao focar o “ensino por meio de instruções explícitas”. Nesse sentido, essas atividades podem se apresentar como significativas para auxiliar a compreensão dos alunos, principalmente em se tratando de textos em Língua Inglesa; no entanto, em uma pedagogia dos letramentos mais ativa, há a preocupação de estabelecer relação com sentidos mais amplos.

As respostas a essas questões buscaram verificar a compreensão geral e detalhada dos textos, mas não aprofundam aspectos analíticos como observado nas respostas sugeridas pelas questões. A primeira questão, a de letra (a) intencionalmente sugere que os leitores retomem o texto e respondam que Flávio de Melo foi o artista que iniciou quando ainda criança, para a questão (b), os estudantes não precisariam retomar o texto, pois apenas visualizando as imagens (fotos) já poderiam constatar que Sam Vere é o artista mais jovem, a questão (c), trata de estudos realizados pelo artista Flávio de Melo na área de Sociologia que é distinta de sua área de atuação como artista. Além disso, quanto à questão (d), retornaram ao texto para localizar a informação que mencionava sobre o local em que tiveram primeira experiência com a arte, e as respostas sugeriram mencionar que Sam Vere teve início no campo de Welsh e de Flávio de Melo em sua cidade natal, em João Pessoa, na Paraíba. A questão (e) questiona sobre o que Sam Vere fez após de mudar para Birmingham e estudar Comunicação Visual, nesse momento os estudantes retomaram o texto para localizar a informação de que começou a fotografar ambientes urbanos e passou a incluir modelos em seus trabalhos. Por fim, a questão (f) interroga os alunos sobre o ano específico em que Flávio de Melo publicou seus desenhos, ou seja, a resposta requisita saber o ano de 1976. Como pôde ser visualizado, referidos questionamentos não sugerem pensamento analítico e crítico sobre os textos.

Diante dessa constatação, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na perspectiva dos letramentos, analisar textos funcionalmente e criticamente implica aos alunos aprender, explorar e questionar como os textos trabalham de modo articulado para transmitirem

¹¹⁷ Quem começou sua arte mais cedo? Quantos anos ele tinha? b. Quem é o artista mais jovem? c. Que artista iniciou uma licenciatura noutra área? Em que área? d. Onde eles tiveram sua primeira experiência com sua arte? e. O que Sam Vere fez depois que se mudou para Birmingham e estudou Comunicação Visual? e f. Quando Flávio Melo publicou seus desenhos?

significados, ou ainda, como os elementos do *design* atuam na criação de uma representação complexa. Nesse contexto, o terceiro processo de conhecimento, **analisando (funcionalmente e criticamente)**, propõe que os estudantes reflitam sobre o seu próprio conhecimento. Além disso, esse processo de conhecimento dos letramentos requer a autorreflexão e consequentemente sugere pensar sobre a influência dos textos no pensar e agir dos sujeitos no mundo.

Nesse particular, os estudantes aprofundaram a análise das características do gênero biografia e autobiografia quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo. Com o intuito de conhecer algumas particularidades do gênero discursivo (auto)biografia, foram realizadas um conjunto de questões entre elas: Em que suportes geralmente circulam esses textos? Com que finalidade? Quem se interessaria em ler (auto)biografias? Por quê? Para que finalidade? Quais as características específicas de uma (auto)biografia? O que atrai mais atenção nesses textos? Vocês teriam conhecimento sobre esses artistas se não estivesse no livro didático?

As respostas dos estudantes participantes foram muito significativas, quanto ao conteúdo temático, disseram se tratar de um texto informativo sobre determinado sujeito. Quanto à estrutura composicional, eles mencionaram que esse gênero pode ser visualizado no suporte livros, revistas, jornais e na *internet*; disseram que a *Wikipedia* é um exemplo de biografia pois apresenta dados e informações como nome, local e data de nascimento, fatos mais relevantes que ocorreram na vida dessas pessoas, entre outras informações relevantes que constituem a biografia de pessoas consideradas importantes e/ou mais conhecidas na sociedade.

Em continuidade, os alunos participantes mencionaram que a leitura de (auto)biografias interessa às pessoas que querem conhecer e ter mais informações sobre alguém determinado, seja por interesses pessoais ou porque está realizando uma pesquisa específica para a escola ou trabalho. Também relataram que o *Instagram* e o *Facebook* se constituem como uma forma de “biografia”, visto que apresenta dados pessoais e a linha do tempo, ordem cronológica, de ações e momentos vividos ao longo da trajetória de vida dessas pessoas. Outro aspecto relevante de se mencionar é que alguns estudantes participantes relataram que cada vez mais as pessoas expõem suas próprias vidas nas redes sociais e que nunca foi tão fácil o acesso a informações pessoais e, muitas vezes, sigilosas. Um aspecto relevante trazido por alguns estudantes foi a relação entre as redes sociais ser o território de todos, essas redes não são de privilégio dos mais ricos ou dos que são mais famosos e, portanto, nesses espaços conseguem ser visualizados, o que muitas vezes não conseguiriam sem essa oportunidade. O fato de muitos *YouTubers* que não eram conhecidos e, que pelas redes sociais, se tornaram ricos e famosos, demonstra que

esses espaços são atrativos. Além disso, as redes sociais tornam-se um vício sobre saber e visualizar a vida alheia, torna-se perigosa no trabalho com as emoções, transmitindo a falsa ilusão de que a vida do outro é melhor e evidencia a sensação de falta, de tristeza e de não pertencimento.

No que diz respeito ao estilo, os textos biográficos assumem um estilo mais impessoal, pois são escritos por outras pessoas; em contrapartida, a autobiografia tem um estilo mais pessoal e o autor pode expressar com mais notoriedade os sentimentos vivenciados ao longo de sua jornada. Conforme os estudos da linguagem (Bakhtin, 2016), a discussão relativa a esses questionamentos auxiliou os alunos na compreensão mais específica e detalhada do gênero discursivo, além de problematizar questões cotidianas vivenciadas quando imersas no ambiente digital.

Ao analisar o *layout* das páginas onde os textos estão dispostos, observamos que esses textos são intitulados com os nomes dos artistas seguidos da nomenclatura específica a cada um dos gêneros do discurso. O texto 1 é intitulado *Flávio Roberto Tavares de Melo's biography*¹¹⁸ e o texto 2 como *Sam Vere's Autobiography*¹¹⁹, ambos os títulos apresentam a apóstrofe adicionada de (s), que na língua inglesa designa posse, ou pertencimento a alguém; nos sentidos produzidos pelos títulos, observamos que esses estabelecem a quem a biografia e a autobiografia pertencem. Ambos os textos trazem a foto dos artistas, no texto I a foto está ao lado superior esquerdo e, no texto II, a imagem está ao lado esquerdo. Segundo Kress e van Leeuwen (2021), em se tratando dos sentidos composicionais de distribuição das informações nas páginas, notamos que as imagens, dispostas ao lado esquerdo, são, portanto, as informações mais conhecidas, ou seja, as fotos revelam maior proximidade do leitor, que ao vê-las podem se sentir mais instigados a ler e conhecer mais sobre essas pessoas. A foto do artista Flávio de Melo está ao lado esquerdo superior, estabelecendo que sua imagem, além de apresentar uma informação mais conhecida do leitor e por estar posicionada em ângulo superior, revela que sua imagem é considerada mais ideal. Recursos como esses, de apresentar a imagem antes do texto, é muito comum nas redes sociais, que primeiramente mostram as fotos para posteriormente apresentarem textos que desvelem informações e sentidos outros sobre essas imagens.

Quanto aos significados interacionais, a subjetividade nas fotos pode ser observada pelo envolvimento entre os artistas representados e o leitor, uma vez que as imagens foram captadas em um ângulo frontal; quanto à atitude, o envolvimento entre o leitor e os artistas representados está à uma distância pessoal por revelar os ombros e os rostos desses artistas; além disso, o

¹¹⁸ Biografia de Flávio Roberto Tavares de Melo

¹¹⁹ Autobiografia de Sam Vere

olhar estabelece que o contato é de demanda, pois o olhar está direcionado ao leitor.

No que se refere à análise das fotos dos artistas na função representacional pela GDV, identificamos que ocorre um processo conceitual. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), o foco nessas imagens são os atributos e as identidades desses participantes, ou seja, em se tratando de processos simbólicos, esses ocorrem por estruturas sugestivas simbólicas por apresentarem apenas um artista na imagem que, juntamente com o texto verbal que as acompanham, atribuem significados que valorizam e evidenciam as qualidades desses artistas.

Notamos, ainda, que o fundo das fotos dos artistas revela imagens sobre as características de seus trabalhos. A imagem de fundo de Flávio de Melo destaca uma de suas pinturas e revela o estilo do pintor, o mesmo ocorre na foto de Sam Vere, em que o fundo revela seu gosto pessoal por fotografar o campo, em especial, a correlação com o texto de sua autobiografia que revela a incorporação, ao longo de sua trajetória profissional, de acrescentar pessoas em suas imagens. Embora Sam Vere seja um fotógrafo, sua foto foi realizada por outra pessoa e não se trata de uma *selfie*, a qual revelaria o posicionamento de um de seus braços em altura mais elevada. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), a validade nas representações visuais está intrinsecamente relacionada à qualidade dessas imagens em traduzir o real. De acordo com esses teóricos, a fotografia possibilita “[...] demonstrar detalhes, brilho, cor e assim por diante tem, há algum tempo, constituído um padrão para avaliar a validade não apenas na fotografia, mas também em outros tipos de imagens, por exemplo, na arte ‘fotorrealista’ de pintores [...]”¹²⁰, (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 159). Nesse particular, segundo Kress e van Leeuwen (2021), o que conta como real em uma imagem é sua particularidade de criar uma ilusão ao leitor observador; dessa maneira, quanto mais sensoriais forem as imagens, mais elas se demonstram como reais; essa perspectiva pode ser conquistada, por exemplo, com tridimensionalidade.

A leitura e análise das (auto)biografias do livro didático, sob o aporte teórico da Semiótica Social, contribuem para a compreensão de como os textos multimodais, em específico a biografia e a autobiografia, orquestram significados em distintos modos para produzirem sentido. As imagens revelam informações acerca dos artistas que os textos não revelam, bem como os textos apresentam dados e informações que as imagens por si só não conseguiriam retratar. Esses dados evidenciam a relevância da análise dos elementos verbo-visuais na construção do sentido.

A proposta de atividade, sugerida na sequência (Figura 40), solicita que os alunos

¹²⁰ No original: “[...] render detail, brightness, colour and so on has, for some time now, constituted a standard for assessing validity not only in photography but also in other kinds of images, for instance in the ‘photorealistic’ art of painters [...]”

observem obras de arte dos artistas Flávio Melo e Sam Vere e as relacionem com seus respectivos autores. As imagens apresentam traços específicos de cada um dos artistas; no entanto, não há questões que direcionam o olhar dos alunos para a leitura dos modos semióticos envolvidos nessas imagens. Por fim, a última atividade solicita aos estudantes relacionar cada uma dessas imagens com o respectivo título. Nesse sentido, ambas as atividades não apresentam questões de aprofundamento analítico e crítico; portanto, explorar a multimodalidade envolvida nessas imagens e *designs* gráficos exige um olhar atento do professor para conduzir a leitura desses textos de modo mais significativo para os estudantes. Para tornar ainda mais evidente a necessidade de desvelar os sentidos dos textos, Ribeiro (2021, p. 44) sugere alguns questionamentos, entre eles: “Em que medida ler e ver estão mesclados? Se aprendemos a ler na escola, onde é que temos aprendido a ver e, mais do que isso, a navegar pelos projetos gráfico-visuais com que travamos contato diariamente?”. Diante disso, efetivamos a necessidade de explorar os sentidos possíveis expressos em textos e, para isso, o professor precisa conhecer como os modos se articulam para promover sentidos e favorecer discussões e análises mais profícuas em sala de aula.

Figura 40 – Continuação da atividade de leitura

5. Look at some works below and decide who the authors are. Read the biographies again if necessary. Use your notebook.



6. In your notebook, write the correct combination of numbers–letters to match each piece of work to its title.



74

Não escreva no livro.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 74).

A professora pesquisadora atribuiu um tempo para que os estudantes participantes da pesquisa lessem os textos verbo-visuais expostos na Figura 40. Após leitura individual e silenciosa, os alunos dialogaram sobre essas imagens com os colegas que estavam próximos; durante esse processo, a professora pesquisadora circulou pela sala para ouvir e observar as discussões que advinham da leitura dessas imagens. A leitura que eles realizaram foi muito valiosa, principalmente no que diz respeito à imagem IV, pois muitos alunos não compreenderam o sentido por trás da sentença *How big is your carbon footprint?* No entanto, a discussão que estabeleceram com os pares foi muito significativa pois muitos estudantes tentavam explicar, a seu modo, o como interpretaram essa expressão para, posteriormente, construírem seu real sentido. As imagens e os textos verbais, mesmo sendo de curta extensão,

revelaram inúmeras interpretações. Desse modo, disponibilizar momentos de diálogo e discussão entre os pares é muito produtivo para construção de significados, pois se a discussão permanece somente entre professor e alunos, apenas um fala e todos os outros ouvem, porém quando a discussão é aberta em pequenos grupos, são muitos alunos dialogando e ouvindo ao mesmo tempo; desse modo, ampliamos as possibilidades de construção de sentidos.

A leitura da primeira imagem revela uma foto de perfil de uma mulher, ela está com os olhos fechados e, portanto, há uma representação conceitual. Os processos simbólicos, a partir de uma estrutura analítica, em que os atributos que a mulher carrega sugerem significados sobre a imagem. Conforme Kress e van Leeuwen (2021, p. 83), atributos possessivos são definidos como “[...] (vestido, brincos, colares, franjas)” entre outros acessórios e características que atribuem significados ao participante representado. Na imagem, o enfeite de cabelo, a maquiagem e os detalhes conferidos ao corpo estão na mesma coloração; segundo Kress e van Leeuwen (2021), essas cores estão enquadradas por segregação, pois são conferidos distintos espaços para esses atributos sem que haja linhas que as conectem; no entanto, a conexão entre esses elementos ocorre por convenção visual, uma vez que compartilham a mesma cor. A foto foi manipulada pois o fundo da imagem é a projeção de seu perfil que emana de sua imagem como em ondas eletromagnéticas.

A segunda imagem, por sua vez, é um dos desenhos que compõem o álbum “O pavão sem mistérios” do artista Flávio Roberto Tavares de Melo. A imagem representa um pavão amedrontado por tesouras que, supostamente, na imagem é um objeto inanimado que ganha vida. Conforme assevera Ribeiro (2021, p. 124), “[...] qualquer composição pode se transformar em objeto de análise, à luz de teorias semióticas, em especial da semiótica social, basta estranhá-la”. Sendo assim, as imagens constituem material de análise riquíssimo, em que mesmo as composições mais abstratas e consideradas ilógicas produzem significados. Ao analisar a obra do artista, verificamos que está em preto e branco, em ângulo oblíquo e apresenta profundidade. A composição da imagem expõe que o pavão e as tesouras estão em relação de oposição. A informação do pavão, considerada dada, é mais conhecida do leitor por se tratar do personagem principal do álbum de desenhos e está em oposição às tesouras. A conexão entre as imagens ocorre por convenção visual, pois as duas estão na mesma cor. As imagens estão a uma distância impessoal por revelar o todo e o local onde estão inseridas.

A terceira imagem trata da obra intitulada *The mother*¹²¹ de Flávio de Melo e configura-se por traços de estilo de desenho e pintura do artista. Quanto à função representacional, há um

¹²¹ A mãe

processo de ação em que a mãe segura o filho ao colo e o olhar da criança dá-se em um processo de reação transacional pois direciona o olhar para a mãe. Quanto aos sentidos interacionais, o olhar da mãe é de demanda ao interagir com o leitor, o ângulo é frontal, está a uma distância social e fora posicionada em um ponto de vista de igualdade. Conforme Kress e van Leeuwen (2021, p. 182, tradução nossa¹²²), “A nosso ver a integração de diferentes modos semióticos no trabalho de um conjunto de princípios abrangentes cujas estruturas e significados fornecem aos textos multimodais a lógica de sua integração”. Assim, a composição revela-se pelo valor informacional do *layout*; nesse sentido, observamos que a imagem da mãe e da criança está ao centro, e estão conectados um ao outro e não hierarquizados.

A quarta e última imagem, intitulada *Go green: App Design*¹²³ de Sam Vere é uma peça multimodal gráfica, feita por computador e, ao contrário das demais, apresenta texto verbal. Conforme proposições de Kress e van Leeuwen (2021, p. 184, tradução nossa¹²⁴), “[...] a escrita torna-se apenas um dos elementos integrados a outros [...], e a leitura não é necessariamente linear, total ou parcial, mas pode ir do centro para a margem, ou de forma circular, ou verticalmente, etc., dependendo do interesse do leitor”. Desse modo, em *layouts* contemporâneos, o direcionamento na leitura sugere múltiplas possibilidades. Essa imagem ilustra o mundo no espaço sideral, as palavras localizadas na parte inferior da imagem sugerem ser clicáveis e navegáveis, por representar *links* de um *website*. A frase escrita logo abaixo da imagem do mundo é um questionamento: *How big is your carbon footprint?*¹²⁵, que em tradução livre quer significar os rastros ou pegadas que os seres humanos deixam por onde passam, ou seja, o gás carbônico que expele, o lixo que produz, as destruições que causa, muitas vezes involuntariamente, ao planeta. O mundo está em posição central conferindo sua real importância e está conectado às estrelas pelo espaço sideral.

A leitura de imagens propicia pensar além dos sentidos explícitos, também permite estabelecer relações com outros textos verbo-visuais. Ler imagens pode sugerir muitas interpretações; nesse sentido, a professora pesquisadora oportunizou aos estudantes que, a partir de teorias utilizadas neste estudo, auxiliam na análise de imagens e das discussões expressas por eles e de refletir sobre questões e aspectos implícitos nesses textos.

¹²² No original: “In our view the integration of different semiotic modes in the work of a set of overarching principles whose structures and meaning provide multimodal texts with the logic of their integration”

¹²³ Seja verde, design de aplicativos

¹²⁴ No original: “[...] writing becomes just one of the elements integrated with other [...], and reading is not necessarily linear, wholly or in part, but may go from centre to margin, or in circular fashion, or vertically, etc., depending on the reader’s interest.”

¹²⁵ Qual é o tamanho da sua pegada de carbono?

Além dos textos previamente analisados, a seção *Let's read!* conta com o texto literário disponibilizado no Anexo I, nomeado *Time for Literature!* Os alunos foram instigados a ler o poema *The great wave: Hokusai*¹²⁶ inspirado na obra apresentada na página introdutória, nomeada em língua portuguesa de 'A grande onda' e de autoria do artista japonês Katsushika Hokusai. A professora pesquisadora conversou com os estudantes sobre a influência que obras de arte exercem na literatura, bem como poemas que inspiraram obras de arte. Além disso, apresentou a intertextualidade estabelecida entre as duas obras.

Posteriormente, as atividades propostas, na seção *Let's Focus on Language!*, disponibilizadas nos Anexos J, K, L e M desenvolveram atividades de aprofundamento em análise linguística, mais especificamente, estudo dos verbos regulares e irregulares no Passado Simples. A apresentação da gramática foi iniciada por excertos dos textos lidos pelos alunos no decorrer da Unidade temática 4, permitindo o ensino da gramática pelo contexto. No entanto, foi preciso que o professor estivesse atento para que os textos não fossem lidos única e exclusivamente como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, mas sim que pudessem subsidiar a análise linguística dos estudantes.

As propostas de atividades de escuta, denominadas *Listening*, sob uma abordagem cognitivista de linguagem, se propõe a desenvolver a fala, ou seja, o *Speaking*. A exemplo disso, a Figura 41 apresenta a seção *Let's listen and talk!*, em que vincula a habilidade de escuta à de fala. Nesse contexto, torna-se importante proporcionar aos estudantes textos orais e escritos autênticos, pois além de contextualizar a aprendizagem, apresentam situações reais de uso da língua. No entanto, muitos materiais didáticos focam muito mais na testagem dessa habilidade que no desenvolvimento para usos em distintos contextos. Nesse sentido, é importante que o professor analise e conduza as propostas de atividade de escuta, nos livros didáticos, para além da checagem superficial de sua compreensão visando que os estudantes possam acessar sentidos mais profundos e instigantes.

¹²⁶ A grande onda: Hokusai

Figura 41 – Atividade de escuta da Unidade temática 4 - *Let's listen and talk!*

LET'S LISTEN AND TALK!

BEFORE YOU LISTEN...

- Have you ever heard of the Italian artist Michelangelo? What do you know about him?
- Have you ever seen any of his famous works of visual art? Which ones do you expect to be mentioned in his biography?

- You're going to listen to a short biography of Michelangelo. In pairs, write in your notebooks some key words and phrases you expect to listen to in this textual genre. Then, share your list with the whole group.
- Now, listen and check your predictions. You can use a suggestion from the section *Learning Tips* on how to improve your listening skills. Having a number of strategies in your repertoire will certainly help in your development. In your notebook, number the pieces of work in the order they're mentioned in the recording. Challenge: which one IS NOT mentioned?

HINT

Concentre sua atenção nas palavras-chave do texto. Observe o gênero textual e você terá uma pista de quais palavras são chave para sua compreensão.



The Tomb of Pope Julius II (1505-1545), a sculptural and architectural ensemble in the church of San Pietro in Vincoli, Rome.



The Sistine Chapel ceiling (1508-1512) is a cornerstone work of High Renaissance art.



The Pietà (1498-1499) is a work of Renaissance sculpture, housed in St. Peter's Basilica, Vatican City.



The Dome (1546-1564) of St. Peter's Basilica was completed only after his death.



Angel (1494-1495), one of his early works.



David (1501-1504) is a 17 × 6.5 ft sculpture created in marble and displayed at Galleria dell'Accademia, Florence, Italy.

80 Não escreva no livro.

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 80).

A proposta de atividade de escuta da Unidade temática *Visual Arts* trata da biografia do arquiteto, pintor e escultor Michelangelo. A organização dessa etapa orienta questões a serem realizadas antes e após a escuta do áudio. Primeiramente, parte de questões que acionam os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do artista: a) *Have you ever heard of the Italian artist Michelangelo? What do you know about him?*¹²⁷ e b) *Have you ever seen any of his famous works of visual art? Which ones do you expect to be mentioned in his biography?*¹²⁸. Observamos que essas questões buscam aferir o que os alunos já sabem sobre o artista e se os alunos conhecem algumas de suas obras. No entanto, a questão, que requisita saber as

¹²⁷ Você já ouviu falar do artista italiano Michelangelo? O que você sabe sobre ele?

¹²⁸ Você já viu alguma de suas famosas obras de arte visual? Quais você espera que sejam mencionados em sua biografia?

expectativas dos estudantes acerca de quais obras de arte serão mencionadas no áudio, torna-se incongruente, uma vez que as imagens expostas na página já sugerem algumas das obras que serão apresentadas.

A instrução que segue, na questão 1, em *You're going to listen to a short biography of Michelangelo. In pairs, write in your notebooks some key words and phrases you expect to listen to in this textual genre. Then, share your list with the whole group.*¹²⁹, solicita que os alunos acionem expectativas do que esperam ouvir durante a biografia do artista Miquelangelo. Questões como essas são importantes, especialmente para preparar os estudantes para a atividade de escuta, especialmente em grupos com diferentes níveis linguísticos. Como atividade subsequente, os alunos ouvem a biografia ao mesmo tempo que visualizam as imagens de algumas das obras de arte do artista. A atividade solicita que eles identifiquem se suas predições foram comprovadas, bem como enumerem as imagens de acordo com a ordem que foram mencionadas no áudio. Para essa proposta de atividade, a maioria dos alunos conseguiu enumerar a sequência das imagens com facilidade e disseram que já haviam estudado sobre o artista nas aulas de Arte, o que favorece destacar a relevância de estudos interdisciplinares. Por fim, as questões que seguem, na Figura 42, buscam verificar a compreensão acerca de informações específicas sobre o artista e apresentam uma seção designada para instrução explícita da pronúncia da terminação *-ed* em versos regulares no passado.

¹²⁹ Você vai ouvir uma breve biografia de Michelangelo. Em duplas, escreva em seus cadernos algumas palavras-chave e frases que você espera ouvir neste gênero textual. Em seguida, compartilhe sua lista com todo o grupo.

Figura 42 – Continuação da atividade de escuta da Unidade temática 4 – *Let's listen and talk!*

3. In your notebook, write if the following facts about Michelangelo's early life are true (T) or false (F). This information is in the beginning of the recording in case you need checking.
- Michelangelo excelled as a sculptor, a painter, an architect, and a poet.
 - His family returned to Florence after he turned 6 years old.
 - He decided to be a painter because of his art classes at school.
 - As a teenager, he studied with Domenico Ghirlandaio.
 - The Medici family sponsored his training as an artist.
4. Now, a real challenge! In your notebook, write what the following numbers refer to. The numbers are in the order the information is presented in the recording and they all come after Michelangelo's early life.
- a. 24 b. 343 c. 88

PRONUNCIATION SPOT - FINAL -ED

1. In the Simple Past, the **-ed** sound is pronounced differently depending on the preceding sound.

Verbs ending in		
voiced sounds: -ed = /d/	voiceless sounds: -ed = /t/	/t/ or /d/: -ed = /ɪd/

2. Listen to the verbs below as your teacher says them or using any smartphone app with a speaking function. Then list them in the appropriate column: /d/, /t/ or /ɪd/. Use your notebook.

returned	wanted	completed	worked	invited	asked	painted	followed
died	moved	accepted	weighed	received	considered	designed	enjoyed

3. The words in the box above are listed in the order they first appeared in the recording. Listen again paying attention to the pronunciation of **-ed** and notice the connection with the words that follow.

"interested in"
/ɪntrəstrɪd ɪn/

"worked on"
/wɜ:kt ɒn/

4. 🗣️ Finally, let's put everything into practice. Prepare a short oral biography about someone in your family. Write the script in your notebook. It shouldn't have more than 7 lines. Practice saying the lines aloud. Record yourself and listen to check if you sound clear or need to practice any words or phrases more. Once you think it's good enough, present the oral biography to a classmate or to the whole group.

- a. Did he/she/they understand you?
b. If not, what can you and/or your partner(s) do in order to improve?

HINT

Ouvir você mesmo falando em língua inglesa, além de uma boa prática, pode ser uma excelente oportunidade para ter uma ideia de como as pessoas ouvem você.

Não escreva no livro.

81

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 81).

As atividades de escuta partem de textos orais e, portanto, o trabalho com textos, orais ou escritos precisa aprofundar os sentidos neles constituídos. Além disso, as imagens das obras de arte do artista também oportunizam discussões profícuas acerca da contextualização histórica, geográfica e do estilo do artista.

Após a proposta de atividade de escuta, na seção *Profession Spot*¹³⁰, Anexo N, os alunos realizaram a leitura de inúmeras carreiras profissionais em artes visuais. Eles organizaram as profissões em cinco categorias, assim denominadas: *Art Management*, *Fine Arts*, *Performing Arts*, *Art Trades* e *Editorial Arts*¹³¹. Para cada categoria, listaram as profissões a elas

¹³⁰ Local de profissão;

¹³¹ Gestão de Arte, Belas Artes, Artes Cênicas, Comércio de Artes e Artes Editoriais;

relacionadas, à gestão de arte especificaram profissionais responsáveis por museus e empresas de restauração; quanto às belas artes, consideraram os artistas que produzem suas esculturas, pinturas, entre outras formas de arte para exposição ou venda em seus próprios ateliês; quanto às artes cênicas, selecionaram os atores, atrizes, diretores, produtores, cineastas envolvidos em obras cinematográficas ou peças teatrais; ao comércio de artes envolveram os profissionais que constroem suas carreiras a partir de suas habilidades artísticas, como: tatuadores, decoradores, entre outros; e por fim, aos profissionais que atuam nas artes editoriais elencaram: os ilustradores de livros, os cartunistas, o crítico de arte, o *designer* gráfico etc.

Conhecer as distintas profissões relacionadas às artes visuais possibilitou aos estudantes participantes da pesquisa que vislumbrassem as inúmeras possibilidades de trabalho que envolvem a criatividade e habilidades técnicas e artísticas. Desse modo, puderam evidenciar possibilidades de atuação futura, bem como refletir sobre o papel que esses profissionais exercem e sua devida importância na sociedade.

Na sequência, apresentamos a proposta de produção escrita da Unidade temática 4, nomeada *Let's act with words!* (Figura 43).

Figura 43 – Proposta de produção escrita da Unidade temática 4 – *Let's act with words!*

LET'S ACT WITH WORDS!

LET'S WRITE A BIOGRAPHY

Writing an account of a person's life is a way to develop our narrative skills.

- Typical grammar patterns: Past tense
- Structure: Facts organized chronologically
- Suggested theme: Any topics in the unit

WRITING STEPS

Organizing

- Choose a visual artist from your community. He or she can be alive or dead.
- Interview the artist, his or her relatives or friends to gather information about him or her.
- Find or take a picture of the artist or draw one.

Preparing the first draft

- Make a first draft, highlighting what makes this artist so special.
- Include information about artistic profession; place and date of birth; some major facts about his/her life; general description of his/her artistic work, and the importance of his/her art. If the artist is dead, you can tell the date, the place, and the cause of death.
- Use verbs in the past and adverbs of time, as well as prepositions of place.

Peer editing

- Evaluate your text and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish it on your classroom bulletin board or online.



Lonely man in the desert riding, cordel by Ary Falcão, BA.



Artist Vik Muniz has pursued his interests in image production and visual literacy, working with researchers in biology, optics and engineering.



Artist Lobo, 2015.

Genre: Biography
Purpose: To make an account of the life of an artist.
Tone: Formal
Setting: Wall newspaper, social media or web pages
Writer: You or your group
Audience: School community or online readers

Não escreva no livro.

83

Fonte: *New Alive High* (2020, p. 83).

A atividade escrita proposta para a Unidade temática 4 propõe que os estudantes participantes da pesquisa selecionem um artista e elaborem texto escrito de sua biografia. No entanto, essa proposta já foi elaborada durante a Unidade temática 2; além disso, os alunos participantes sugeriram analisar uma obra cinematográfica, pois muitos alunos alegaram que assistem filmes no cinema, com a família ou com os amigos; no entanto, no dia a dia, costumam ver vídeos mais curtos disponíveis nos canais de *streaming* ou nas redes sociais.

Durante o trabalho desenvolvido sobre Artes Visuais, a professora pesquisadora trabalhou com os alunos os sentidos em imagens, inclusive aspectos de análise do cinema como o empoderamento que a posição da câmera pode representar para o observador da cena ou para

os sujeitos nela representados. No cinema, o enquadramento está relacionado ao plano, à altura da câmera e a sua angulação. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), o plano trata da distância entre a câmera e a cena; desse modo, o plano pode ser de uma distância pessoal (*close shot*), distância social (*medium shot*), distância impessoal (*long shot*), entre outras nomenclaturas utilizadas para a construção dessa distância e análise de seus sentidos. O ângulo da câmera pode ser determinado vertical ou horizontalmente.

Dessa forma, de acordo com Kress e van Leeuwen (2021) e Gerbase (2012) o enquadramento produzido pela posição da câmera corresponde à perspectiva. Na linguagem do cinema e segundo a GDV, os ângulos podem ser assim nomeados: ângulo normal (*frontal angle*), em que há maior envolvimento entre o objeto ou pessoa representada e a pessoa que captura essa cena; ângulo alto ou *plongée* (*high angle*), em que haverá empoderamento do leitor sobre a imagem; ângulo baixo ou *contra-plongée* (*low angle*), o qual demonstra o empoderamento dos sujeitos ou objetos representados sobre o leitor; e, por fim, o *plongée* absoluto ou zenital na qual a câmera está localizada num ponto elevado e captura a cena do alto. Gerbase (2012) define os termos em língua francesa *plongée* - como mergulho. Assim, corrobora-se a ideia de que “O enquadramento da câmera estabelece o ponto de vista por meio do qual o observador vê o espaço representado. As escolhas do designer em relação ao uso da câmera e da edição é que ditam se [...] teremos acesso aos detalhes do seu rosto ou ao ambiente como um todo” (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 28).

A Figura 44 apresenta uma demonstração do conjunto de *slides* sobre análise de filmes. As aulas foram expositivo-dialogadas e conduziram os alunos a pensarem sobre distintos pontos de análise sobre filmes, como: plano, enquadramento, intertextualidade, *motif*, luz, cores, sonoplastia etc. Os *slides* foram apresentados pela professora pesquisadora com base em aulas presenciais frequentadas durante os cursos de graduação e de pós-graduação, nas quais estudou e analisou produções cinematográficas. Essas experiências prévias oportunizaram aprofundar o tema durante o desenvolvimento das aulas de língua inglesa.

Figura 44 – Conjunto de slides sobre análise de produções audiovisuais

Cinematic language

Formed by several languages subordinated to a medium

- Photography
- Painting
- Theatre
- Architecture
- Dance
- Music
- Spoken word

Narrative

Locations:

- The narrative structure
- Events, characters, order, dialogues
- The style
- Duration time, development time of the parts, slow or accelerated
- Angle limit (about 1 per minute)
- The Narrative Arc
- Suppliment, increasing action, climax, decreasing action, resolution
- Traditional how knowing

Narrative

Storyboard – may refer to:

- original
- version of the plot/story without relying on previous work
- Adapted
- Creation of plot/story based on existing work
- Book (Literature, biography, etc.)
- Story
- Person
- Time
- Visual

Shot

- Frozen image
- It is possible to observe the elements relating only to the composition

Shot

- Frame unit (sequence) that is located between two sections.

Angle height

Angle side

Camera Movement

Time

Lights and colors

Sound

Referências

Motiv – Action

Lago Movie

Attempted hand touch

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em aulas sobre cinema (2022).

Após apresentação dos elementos que são importantes de serem observados em uma produção cinematográfica, a professora apresentou a análise do filme *Coco – The celebration of a lifetime*, que no Brasil recebe o nome: ‘Viva, a vida é uma festa!’. A demonstração da análise permitiu que os estudantes participantes da pesquisa obtivessem uma apreensão global dos aspectos essenciais para a elaboração da análise, bem como conhecessem mais sobre aspectos físicos e culturais sobre o México. A Figura 45 demonstra a análise apresentada aos estudantes.

Figura 45 – Análise do filme *Coco* – *The celebration of a lifetime*

COCO
The celebration of a lifetime.
With a cast of one billion.
Pixar Animation
Disney

General Information about the movie

1. Contextualization

Geographic Contextualization

3 - Wins and Nominations

4. Summary:

4.1 - Characters

4.2 - Trailer

5. Structure (dramatic arc)

6. Sequence Analysis

6.1.1 - Framing

6.1.2 - Camera Movements

6.1.3 - Points of view adopted by the camera

6.1.4 - Light and Colors

6.1.4 - Light and Colors

6.1.5 - Symbols

7. Analysis of film genre elements - Adventure, Comedy, Fantasy and Musical

8. Narrative strategies

8.1 Miguél's Evolution

8.2 Intertextuality

8.3 Motifs

8.3 Motifs

8.3 Motifs

9. General Analysis

9. General Analysis

9. General Analysis

9. General Analysis

REFERENCES

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A professora pesquisadora selecionou uma lista de filmes para que os estudantes escolhessem um para assistirem e, posteriormente, realizassem a análise. O Quadro 11 demonstra as possibilidades de produções audiovisuais que apresentam intertextualidade com outros textos. Para citar um exemplo, temos o livro *Charlie and the Chocolate Factory* do autor Roald Dahl que serviu de inspiração para duas adaptações para o cinema, uma em 1971, estrelado por *Gene Wilder*, e outra em 2005, estrelado por *Johnny Depp*. A intertextualidade foi elencada como relevante durante as análises, uma vez que as discussões iniciais fizeram depreender nos estudantes essa curiosidade para estabelecer as conexões entre as mais diversas

produções audiovisuais. Além dos filmes da lista, eles propuseram outras obras de seu interesse e que poderiam ser utilizados observando os seguintes critérios: a idade recomendada e a possibilidade de estabelecer relação com outros textos, ou seja, a intertextualidade.

Quadro 11 – Lista de filmes sugeridos pela professora pesquisadora

Captain Fantastic (2016)
Charlie and the Chocolate Factory (2005)
Coraline and the Secret World (2009)
Fast and Furious (2001)
Five feet apart (2019)
Frozen (2013)
Inside Out (2015)
Interstellar (2014)
Kubo and the Two Strings (2016)
La la land (2016)
LEGO Batman (2017)
Life of Pi (2001)
Moana (2016)
Mowgli: Legend of the Jungle (2018)
Paddington (2014)
Tangled (2010)
The Cat in the Hat (2003)
The Curious Case of Benjamin Button (2008)
The Grinch (2018)
The Martian (2015)
Zootopia (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Após a demonstração da lista de filmes selecionados, a professora pesquisadora orientou os alunos para que se organizassem em grupos de até no máximo três (3) integrantes. Nesse momento, o último processo de conhecimento, **aplicando (apropriada e criativamente)**, entra em ação para que os estudantes participantes pudessem “[...] construir textos e colocá-los em uso na ação comunicativa” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 81). Esses deveriam selecionar um filme da lista ou propor outro, desde que contemplasse os critérios pré-estabelecidos. Na sequência, foi apresentado aos estudantes um roteiro sequencial para a análise de obras cinematográficas. Desse modo, fariam uma leitura mais apurada da obra audiovisual, procurando observar o maior número de elementos possíveis para, posteriormente, construírem a análise, conjuntamente, com seus colegas. O Quadro 12 demonstra o percurso metodológico de análise das obras cinematográficas.

Quadro 12 – Roteiro para análise de obras cinematográficas

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE OBRAS CINEMATográfICAS

Personal Data: School name, curriculum component, teacher, class and name of group members;

1. General movie information

Title:

Year:

Gender:

Country:

Duration:

Director:

Actors:

Production:

IMDb Rating:

Original or adapted screenplay (if adapted, from what):

2. Contextualization;

3. Summary: (briefly explain the plot of the film);

4. Movie Trailer;

5. Structure (dramatic arc) – division of the narrative into 3 acts;

6. Analysis of a relevant sequence/scene (Display the scene)

6.1 Decomposition into shots

- Framing: describe the shots in scope, angle, composition of elements;
- Point of view adopted by the camera;
- Camera movements;
- Use of light and colors;
- Sound aspects and soundtrack;

6.2 Analysis of symbolic elements of the scene;

7. Analysis of the film genre elements present (patterns and/or deconstructions/innovations)

8. Narrative strategies

- Evolution of a character (character arc);
- Intertextuality (references to other films and cultural products);
- Motifs;

9. General analysis of the film (theoretical and/or critical)

10. References

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

O roteiro de análise orientou e auxiliou os alunos durante a pesquisa sobre a obra cinematográfica escolhida por eles. Após a seleção do filme e das orientações dadas pela professora pesquisadora, os alunos tiveram um período de mais de dez dias, entre 23 de setembro a 05 de outubro de 2022, para assistirem ao filme e realizarem anotações para a construção de suas produções textuais. Após esse período, muitos alunos comentaram que nunca mais assistiriam filmes do mesmo modo que antes. Conforme Rezende (2016), é preciso desvincular o ensino de práticas pautadas na transmissão do conhecimento. Em vista disso, propor aos estudantes participantes ler, pesquisar e buscar informações para comporem suas próprias produções contribui para que sua atuação na sociedade seja mais ativa e crítica. Os elementos de análise de obras cinematográficas ampliaram a visão dos estudantes participantes

sobre como observar aspectos que antes passavam despercebidos por eles, alunos relataram a importância de aprender analisar imagens e comentaram que a leitura de imagens é fundamental; além disso, citaram como exemplo a quantidade de profissões na área das tecnologias que necessitam conhecimento de diagramação e tratamento de imagens.

As quatro turmas de primeiro ano do ensino médio realizaram as análises das obras cinematográficas, totalizando uma média de 105 alunos. As turmas foram divididas em grupos de até no máximo três integrantes. No total, foram realizadas oito (8) produções escritas na turma 101, nove (9) produções escritas na turma 102, nove (9) produções escritas na turma 103 e dez (10) produções escritas na turma 104. Desse total de análises, foram selecionadas apenas duas produções. Os critérios para seleção dessas produções textuais consistiram em: contemplar uma variedade de recursos verbo-visuais na produção do *design*, atender aos princípios e a sequência do roteiro apresentado em sala de aula, demonstrar criatividade e criticidade na elaboração das análises, tanto na produção escrita quanto na apresentação oral para os demais colegas da turma, justificando suas escolhas e apresentando argumentos que demonstrassem o percurso realizado durante a pesquisa e profundidade na discussão das descobertas realizadas.

Durante o processo de pesquisa e elaboração das produções escritas, a professora pesquisadora circulou pela sala, visitou os grupos, auxiliou em possíveis dúvidas e questionamentos (Figura 46). Desse modo, mesmo diante das orientações atribuídas no processo de elaboração, após a conclusão das primeiras versões, os estudantes encaminharam suas produções para o *e-mail* institucional da professora, para leitura e *feedback* do processo de elaboração dos textos.

Figura 46 – Alunos utilizando tecnologias digitais para a produção multimodal da Unidade temática 4



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Com os *tablets*, um dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição educativa, os alunos conseguiram produzir sentidos no texto digital, tendo para isso a ferramenta *canva.com* que oportunizou aos estudantes trabalharem em pequenos grupos e de modo colaborativo. Além disso, o acesso à *internet* permitiu a realização de pesquisas e aprofundamento sobre o filme. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), as ferramentas digitais permitem que as pessoas produzam mídia e não apenas as consumam, fornecendo espaço para que as vozes dos estudantes possam ser expressas por meio de imagens, *podcasts*, vídeos, *blogs* entre tantas outras formas autênticas de uso da linguagem como prática social.

Nesse sentido, apresentamos a primeira versão da produção textual de alunos participantes 1 que trata da análise do filme *Divertida Mente* da *Disney Pixar* e conta com 16 peças multimodais. Vejamos o Texto 5:

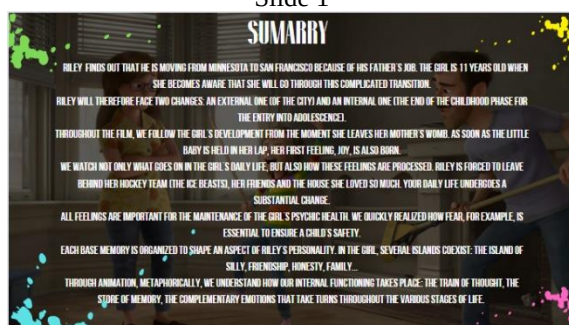
Texto 5 - Primeira versão da produção textual de Alunos Participantes 1



Slide 1



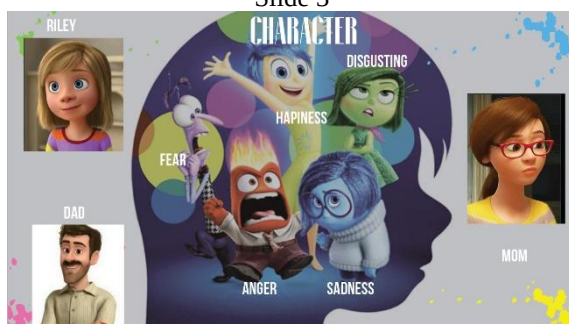
Slide 2



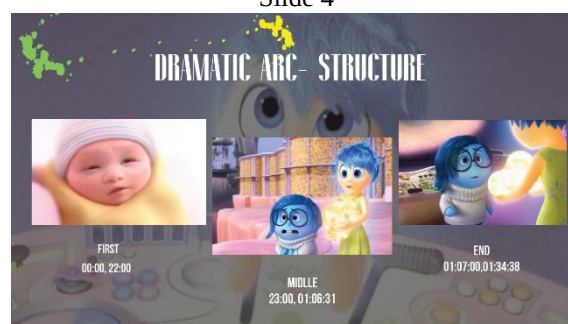
Slide 3



Slide 4



Slide 5



Slide 6



Slide 7



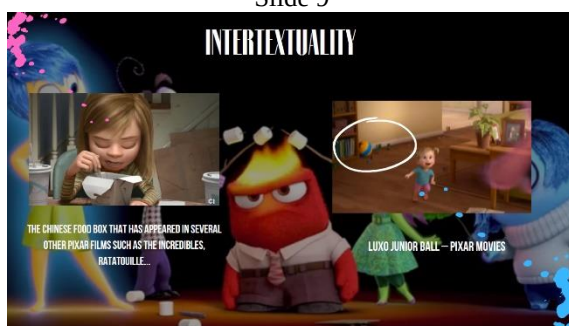
Slide 8



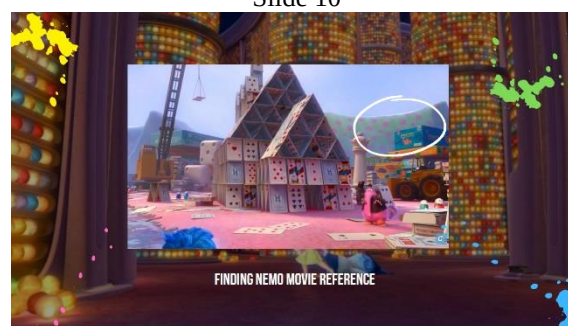
Slide 9



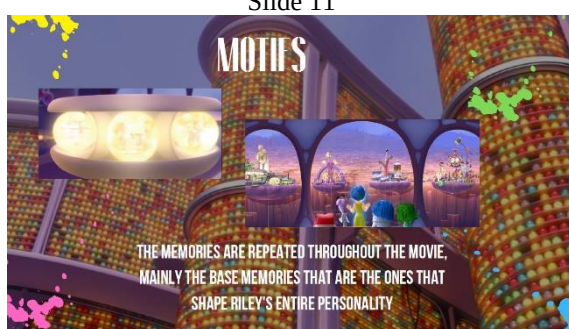
Slide 10



Slide 11



Slide 12



Slide 13



Slide 14



Slide 15



Slide 16

O Texto 5 contempla, no conjunto de seu *design*, inúmeros elementos de análise da obra cinematográfica. Essa versão demonstra o percurso utilizado pelos estudantes para demonstrar e representar os inúmeros elementos presentes no filme para significar.

Vejamos na sequência a primeira versão da produção textual de alunos participantes 2 sobre a análise do filme Velozes e Furiosos, também da *Disney Pixar*, que conta com 14 peças multimodais. Vejamos o Texto 6:

Texto 6 - Primeira versão da produção textual de Alunos Participantes 2

FAST AND FURIOUS

TOKYO DRIFT

Curricular component: Língua Inglesa
Teacher: Daiane Zamoner
Students:
Class: 104



Slide 1

General Information about the movie

- Title: The Fast and the Furious: Tokyo Drift
- Year: 2006.
- Genre: Action/Drama.
- Country: Tokyo - Japan.
- Production Company: Universal Studios.
- Running Time: 104 min.
- Director: Justin Lin.
- Starring: Lucas Black, Sung Kang, Brian Tee, Nathalie Kelley, Damien Marzette, Bow Wow, Nikki Griffin, Zachery Ty Bryan.
- Producer: Neal H. Moritz.
- IMDb: 6.0
- Screenplay: Chris Morgan, Alfredo Botello, Kario Salem.
- Original plot: An article from Race X magazine



Slide 2

Contextualization

The big inspiration for The Fast and the Furious is the Racer X article, the article was published in 1998 by a American magazine. The Racer X article helped build Toretto and the whole world of racing, but the cinema soon saw that it was necessary to go further and extrapolate some limits to keep the series interesting. The writer of the film was Gary Scott Thompson, the film was directed by Rob Cohen. The film started shooting in 2001 and was released in 2006

Geographic Contextualization



Tokyo: In Tokyo Drift, races and cars are focused on drift culture.

Slide 3

Wins and Nominations

- MTV Movie + TV Awards 2017, Winner
- World Stunt Awards 2007, Best Work with a Vehicle. Two cars race through town dodging cars, slamming into one another, causing several pile ups along the way, and nearly miss a group of several hundred people in the city.

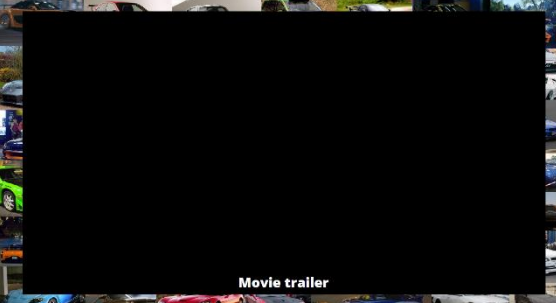
Summary

Sean Boswell is a street racer who challenges his rival and crashes his car at the end of the race. So, Sean decides to move to Japan with his father to avoid prison in the United States, as the rifts are not popular with the authorities. In Tokyo, he begins to learn a dangerous and exciting style of street competition, but the stakes are even higher when Sean decides to compete with the local top and ends up falling in love with his girlfriend.

Characters



Slide 4



Movie trailer

Slide 5

Dramatic arc



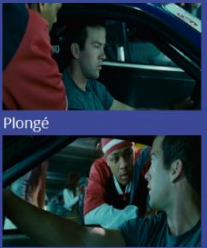
00:00 to 22:38 fist contact with drift
22:39 to 57:53 he learned to drift and won his first race
57:54 to 135:07 he won from the "boss"

Sequence Analysis



Slide 6

Enquadramento



Plongé
Contra-Plongé

Movimento de Câmera



Slow zoom
To the right

Slide 7

Pontos de vista adotado pela câmera



Plano Geral
Plano Detalhe

Light and Colors



This color range represents the united states a more saturated range
And this one represents tokyo a darker range with neon colors

Simbols



The Monalisa

Slide 8

Estratégias narrativas

Sean's Evolution

Act 1- Sean got involved in a fight at school over a girl that resulted in an illegal race in a private condominium. His opponent crashed his car and Sean too, but the winner was Sean. The "prize" of this race was to be with a girl which was the cause of the race. His opponent was a millionaire who, when he went to the police station, nothing happened to him and the girl. His mother was called to the police station, they had already moved to another city before, but this time he had to move to Japan alone to live with his father if not, he would go to reform school.

Act 2- When he went to Japan he was already late for school and he met his friend called Twinkie. Twinkie introduced the world of drifting to Sean who in his first event already got into a fight that also resulted in a race and that also happened to a girl. In this race he borrowed a car from Han.

Act 3- He destroyed Han's car and owed him, with that he became a subordinate of Han and started doing favors for Han, and with that Han taught him Drift that he was perfecting and improving over time on account of the aforementioned girl he got involved in a "near" way. DK was his first opponent in the drift, so DK went to Han's headquarters to confront Sean for keeping the girl, after confronting Sean, DK pointed a gun at Han accusing him of stealing DK's goods, after which Twinkie lowered the gates they got distracted and Han took the gun from DK's hand, after that they fled with their cars to the middle of the city of Tokyo, after a while running away a car ends up hitting Han's car causing it to catch fire and explode, after that everyone runs away to some shelter.

To solve this Sean took some money and gave it to DK's uncle who was involved with Yakuza.

After he handed over the money he challenged DK to a race that would end this whole war: the loser would leave town.

Sean used in an old Mustang that his father was renovating, he assembled a team to prepare the car.

This car was equipped with Monalisa's engine (Han's car that Sean crashed) this race took place on the mountains where drift was invented the winner was Sean.



Slide 9

Intertextuality

When Sean became the DK (drift king) he ran with one last opponent at the end of the movie who was friends with Han. His name was Dominic. Dominic Torretto. A friend of Han from other movies.

A brand that appreciates a lot in this movie the Nissan brand and Toyota with their famous Japanese cars.



Slide 10

General Analysis

Without leads Paul Walker and Vin Diesel to star in a new feature film, the producers of The Fast and the Furious: Tokyo Drift had to get creative. Taiwanese director Justin Lin was called to give a new direction to the franchise and, although he managed to improve in some aspects, such as the action scenes and speed racing, Chris Morgan's low script gets in the way, as well as the performance. Lucas Black's clumsy character as the protagonist, Sean Boswell. The young actor is so weak that it makes anyone miss Diesel and Walker.

In the plot, Sean gets into trouble with his schoolmates by participating in a race and is sent to Tokyo to live with his father. Arriving there, he becomes interested in Neela (Nathalie Kelley), a girl who, amazingly, is fanatical about speed and is involved in clandestine races. She is Takashi's (Brian Tee) girlfriend, known to everyone as Drift King, a great racer in a different type of racing, in which the important thing is to know how to make sharp turns - called drifts. Hot-blooded, Sean challenges Takashi to a "duel" and ends up destroying the car he borrowed from Han (Sung Kang). Interestingly, instead of being furious with Sean, Han takes Sean as a pupil, teaching him the art of drifting.

Slide 11

References

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio/>

<https://m.imdb.com/title/tt0463985/>

<https://www.omelete.com.br/velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio/veja-os-carros-de-velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio>

Slide 12

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A produção do Texto 6 contempla um conjunto significativo de elementos de análise. A prática exercida na construção do texto envolveu acionar estudos epistêmicos e experienciais dos estudantes, uma vez que precisaram relacionar saberes institucionalizados e científicos com suas experiências pessoais, desde a seleção do filme que assistiriam e de quais cenas iriam selecionar.

Pela apreensão global de ambas as análises realizadas, observamos que as primeiras versões elaboradas pelos estudantes são exemplos de letramento crítico, uma vez que o processo de análise exigiu um olhar e percepção para além dos aspectos explícitos nessas obras cinematográficas; oportunizou momentos de pesquisa e reflexão; bem como evidenciou a criação de textos autênticos e que abordam questões de seus interesses pessoais, tornando a aprendizagem muito mais significativa e prazerosa. De acordo com Lanksheare e Knobel (2008, p. 13, tradução nossa¹³²), a participação dos alunos em práticas de usos da língua em ambiente digital favorece “[...] obter significados situados em vez de meramente verbais (ou literais) para conceitos, processos e funções”. Ou seja, assistir ao filme, ler e pesquisar sobre a obra cinematográfica permitiram uma leitura aprofundada dos conceitos apreendidos nessa obra, repercutindo a (re)significação de sentidos no momento da produção escrita e posterior apresentação aos colegas.

¹³² No original: “[...] for gaining situated rather than merely verbal (or literal) meanings for concepts, processes and functions”.

A professora realizou a leitura das primeiras versões das produções textuais dos grupos, observando aspectos relativos à pesquisa, à criatividade, à criticidade e ao *design* das peças multimodais, contemplando o percurso de análise e detalhes expressos na composição dos elementos como um todo. Desse modo, “Através dos seus esforços para agir sobre o mundo e para analisar e compreender os resultados da sua ação, as pessoas podem conhecer melhor o mundo: mais ‘profundamente’ e ‘criticamente’” (Lanksheare; Knobel, 2011, p. 5, tradução nossa¹³³). A Figura 47 mostra os critérios observados na produção textual e que auxiliou no *feedback* atribuído aos estudantes.

Figura 47 – Critérios de avaliação e de *feedback* da produção multimodal II

EEB Bom Pastor Componente Curricular: Língua Inglesa Professora: Daiane Zamoner
Alunos(as): _____

Visual Arts: Cinema

Evaluation Criteria	NA	PA	A
Personal Data			
General information about the movie + Adaptation			
Contextualization (time, geographical, ...)			
Summary			
Trailer			
Analysis (frame, sound, camera movement, light, colors...)			
Cohesion and coherence			
Responsibility			
Linguistic analysis			
General Analysis (Critical aspects/opinion and recommendations)			
References			

OBS:

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Com base no roteiro apresentado pela professora pesquisadora e nos critérios para seleção dessas duas análises, a produção multimodal dos estudantes participantes apresenta dados sobre a instituição de ensino e do componente curricular, bem como informações gerais do filme e dados mais técnicos e genéricos como: título, ano, gênero, país de origem, a duração, o nome do diretor ou diretores responsáveis pela produção, além de dados sobre possíveis avaliações sobre essa obra cinematográfica, entre elas a do IMDb (*Internet Movie Database*);

¹³³ No original: “Through their efforts to act on the world, and to analyse and understand the results of their action, people can come to know the world better: more ‘deeply’ and ‘critically’”.

de acordo com o *website*, a proposta dessa base de dados é reunir informações e dados sobre as produções cinematográficas e indústrias de entretenimento. Além disso, esse *website* pode auxiliar na seleção de qual(is) filme(s) assistir de acordo com a pontuação das produções. Em sala de aula, discutimos sobre muitas obras cinematográficas terem se inspirado em livros *best-sellers*, obras literárias, fatos reais, biografias, entre outras possibilidades de textos inspiradores. Esse foi mais um dos aspectos a ser observado durante a análise do filme selecionado pelos alunos, uma vez que observariam e pesquisariam se o filme é adaptado ou é um roteiro original. Nas situações em que essa produção fosse adaptada, seria necessário investigar de que texto partiu.

A análise da obra cinematográfica envolveu observar aspectos específicos quanto à estrutura e estratégias da narrativa, aos usos da câmera e aos recursos estilísticos utilizados pelo produtor ou diretor do filme para provocar determinados sentidos no telespectador. Nesse particular, a estrutura narrativa consistiu em organizar os acontecimentos em três atos: a introdução em que há a apresentação dos personagens, o local e contextualização do enredo; o segundo ato trata da transformação ou de acontecimentos que levam a mudanças e resolução de conflitos; por fim, no terceiro e último, de maneira nem sempre muito explícita, é apresentado o desfecho ou conclusão de um problema ou de uma necessidade apresentada ainda no primeiro ato.

Um filme é geralmente longo e seria muito difícil analisá-lo com profundidade e na íntegra; portanto, aos alunos participantes foi feita a sugestão de selecionarem a sequência de uma cena relevante para decomporem em planos. Nessa cena, especificamente, os alunos observaram o enquadramento, quanto aos planos, aos ângulos e aos pontos de vista adotados pela câmera. Poderiam incluir aspectos de análise quanto ao movimento da câmera, ao uso de luz, cores e aspectos sonoros, entre outros elementos utilizados na produção de sentidos.

Além disso, observaram a intertextualidade presente na obra cinematográfica, procurando relacionar certos elementos a outros textos que tenham lido, imagens que já tenham visto ou sons que já tenham ouvido antes. Muitos grupos conseguiram estabelecer a intertextualidade com facilidade, ao passo que outros grupos precisaram buscar essas relações intertextuais na *web*, o que comprova que o universo de leitura e de *background* dos alunos contribui significativamente na construção do seu repertório linguístico e cultural. Desse modo, apresentar diferentes leituras, obras cinematográficas, pinturas, esculturas, entre outras formas de arte corrobora para um ensino plural e diversificado que contribui para a formação humana dos sujeitos.

Desse modo, a análise conta com a inclusão dos *motifs* que, de acordo com o dicionário *Longman*, trata de “uma ideia, assunto ou padrão que é regularmente repetido e desenvolvido em um livro, filme, obra de arte, etc.” (Longman, 2001, p. 928, tradução nossa¹³⁴). A esse respeito, os estudantes observaram qual(is) elemento(s) se repetiram no filme que assistiram. Muitas vezes, esses elementos constituem aspectos significativos que compõem e auxiliam na compreensão do todo. Além da observação dos padrões que se repetiram, os participantes da pesquisa finalizaram suas apresentações com breve análise geral sobre a obra e as referências.

Quanto a primeira versão, produzida pelos Alunos Participantes 1 (Texto 5), essa apresentou poucos detalhes para ajustes. Inicialmente, a professora analisou a produção escrita no todo e atribuiu *feedback* parabenizando o grupo pela dedicação e excelência no desenvolvimento da pesquisa sobre o filme. Para a primeira versão da produção textual de Alunos Participantes 1, a professora pesquisadora sugeriu justificar o texto do *Slide* 3, verter para a língua inglesa a sentença ‘Obrigado pela sua atenção’ no *Slide* 16, além de adicionar as referências.

O *feedback* atribuído para a primeira versão produzida pelos Alunos Participantes 2, no Texto 6, constou em valorizar a pesquisa atribuída na construção da produção escrita, bem como elogiar o conjunto de elementos verbo-visuais propostos no conjunto. No que diz respeito aos apontamentos sugeridos, esses se delimitaram a pequenos detalhes observados nos aspectos linguísticos, tais como o léxico *Sumary* para *Summary* no *Slide* 2, *Moviment* para *Movement* no *Slide* 7 e *Simbols* para *Symbols* no *Slide* 8, que denotam equívocos realizados na ortografia dessas palavras; além disso, observar as expressões: ‘Pontos de vista adotados pela câmera’ no *Slide* 6, ‘Enquadramento’ no *Slide* 7 e ‘Estratégias narrativas’ no *Slide* 9 que estão escritas em língua portuguesa para reformulá-las na Língua Inglesa.

O *feedback* escrito pela professora pesquisadora foi muito importante para sinalizar em que medida o trabalho desenvolvido pelo grupo atendeu aos requisitos exigidos nos critérios de avaliação. Além disso, ao receber o *feedback* do trabalho realizado, os alunos tiveram percepção do que, e no que, poderiam melhorar para desenvolverem habilidades e ampliarem o conhecimento. O processo de produção escrita inicial constituiu-se de momentos fundamentais para a elaboração da produção final. Segundo Bezerra (2018), nesse processo de elaboração da escrita são exigidos um conjunto de ações, entre elas, a leitura prévia de textos sobre o tema que pretendem escrever, apreensão global dos principais elementos que constituem o gênero discursivo mobilizado, bem como conhecimento dos artefatos semióticos disponíveis na

¹³⁴ No original: “1 an idea, subject, or pattern that is regularly repeated and developed in a book, filme, work or art etc”

produção de significados.

Diante disso, os estudantes reescreveram suas produções escritas com base nos apontamentos sugeridos, durante o *feedback* da professora pesquisadora, para posteriormente apresentarem suas análises para os demais colegas da turma. Passemos para a leitura das versões reescritas pelos estudantes.

A produção de reescrita textual de Alunos Participantes 1 pode ser visualizada no Texto 7, vejamos o produto final.

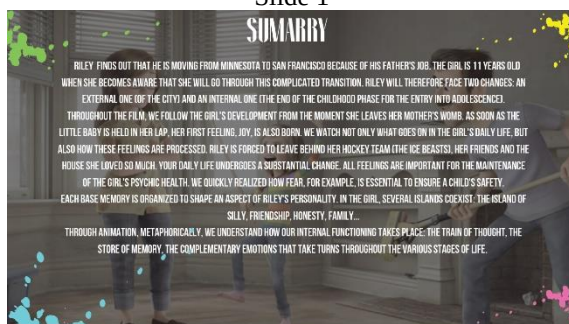
Texto 7 - Produção de Reescrita de Alunos Participantes 1



Slide 1



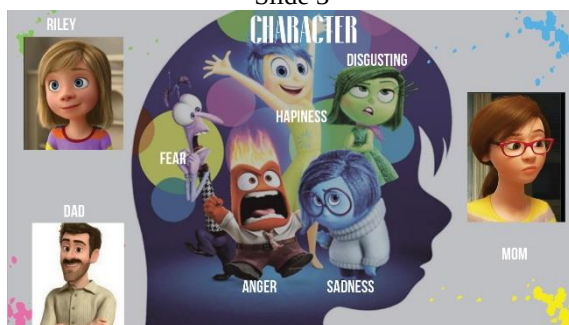
Slide 2



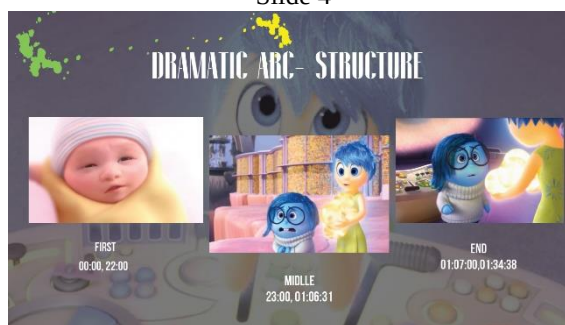
Slide 3



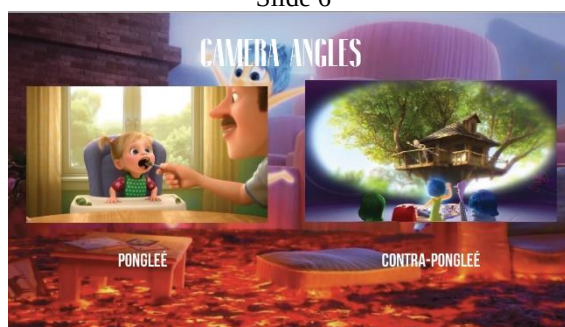
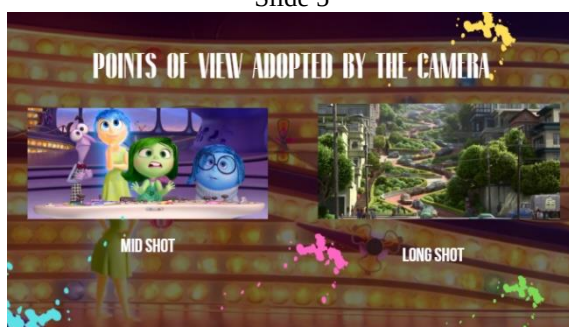
Slide 4



Slide 5



Slide 6



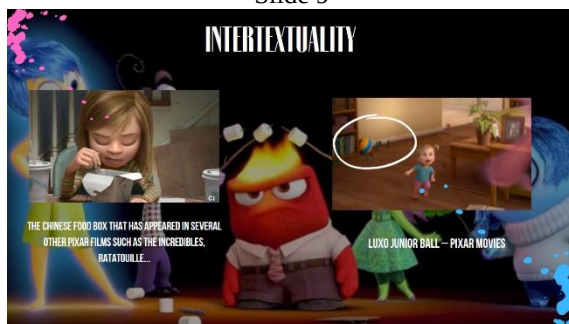
Slide 7



Slide 8



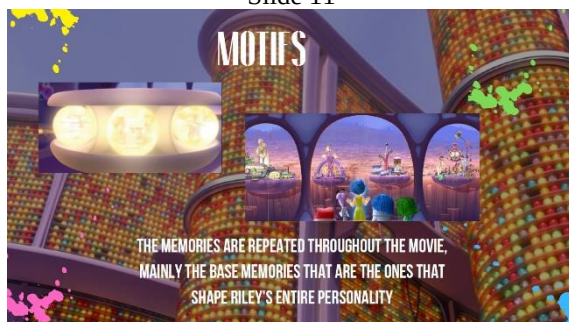
Slide 9



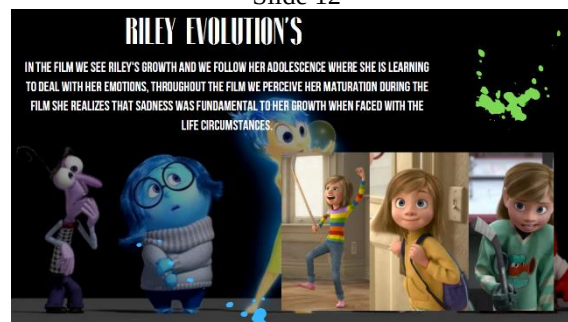
Slide 10



Slide 11



Slide 12



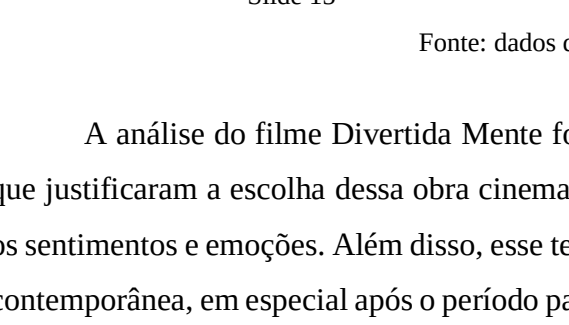
Slide 13



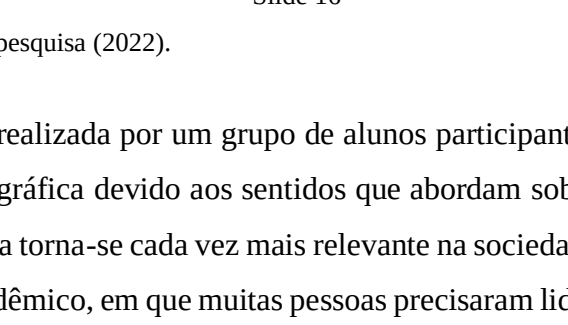
Slide 14



Slide 15



Slide 16



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A análise do filme Divertida Mente foi realizada por um grupo de alunos participantes que justificaram a escolha dessa obra cinematográfica devido aos sentidos que abordam sobre os sentimentos e emoções. Além disso, esse tema torna-se cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, em especial após o período pandêmico, em que muitas pessoas precisaram lidar com o distanciamento social, com os medos e preocupações que o vírus da COVID-19 trouxe para a população em geral. Embora a justificativa se apresente em detrimento da pandemia, é

uma animação para crianças, mas nada a impede de ser apreciada por todos os públicos de diferentes idades. A produção cinematográfica foi lançada em 2015, pela *Disney Pixar* com tempo de duração de uma hora e trinta e cinco minutos.

Cada um dos *slides* e cenas apresenta *frames* do que seria toda a obra cinematográfica. O Slide 5 apresenta os personagens principais do filme e, no que diz respeito ao enquadramento, ao fundo da imagem, há a sobreposição dos personagens “sentimentos” ao rosto de Riley. Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 208, tradução nossa¹³⁵), “[...] o enquadramento pode criar ‘unidades de informação’”, em relação a isso, esses teóricos explicitam que o enquadramento em desenhos e pinturas são demarcados pelo todo da imagem. Dentro do todo, há os grupos ou unidades maiores; há os componentes: lugares, pessoas e coisas; e os elementos que constituem as unidades. Nesse *Slide*, o rosto de Riley é uma parte em destaque, ou seja, o grupo que apresenta os componentes ou personagens relativos aos sentimentos, em que os elementos são demonstrados pelas expressões faciais. A sobreposição de todos os sentimentos na imagem da cabeça de Riley põe em evidência que todos esses elementos atuam no conjunto e em relação aos pensamentos da personagem.

Os *Slides* 7, 8 e 10 tratam do enquadramento no que diz respeito ao ponto de vista adotado pela câmera. O Slide 7 contempla os personagens sentimentos a uma distância social por revelar seus corpos a partir da cintura e a segunda imagem foi projetada a uma longa distância e revela todo o cenário. O Slide 8, mostra o ponto de vista adotado pela câmera a partir de sua posição mais elevada ao personagem, ou seja, ‘*plongée*’ como é denominada na linguagem do cinema, evidenciando a superioridade do telespectador ao projetado e, na imagem ao lado, a câmera está baixa e a casa na árvore está em evidência em relação aos personagens representados e ao telespectador. Por fim, o Slide 10 abrange o enquadramento pela perspectiva da câmera em movimento; os alunos participantes apresentam duas cenas, uma em que há o recurso de câmera lenta, partindo do geral para mostrar algo específico e, em outra cena, a câmera vai de um ângulo baixo para mostrar algo que está acima dos personagens.

A intertextualidade foi demonstrada pelos elementos presentes em outros filmes da *Disney Pixar*, tais como: a *Luxo Junior Ball* e *Chinese Food Box*. Além disso, a intertextualidade foi retomada por outras obras, em destaque: *Finding Nemo*, também da *Disney Pixar*, localizada ao fundo, em imagem pequena, no *Slide* 12. Esse recurso estilístico de

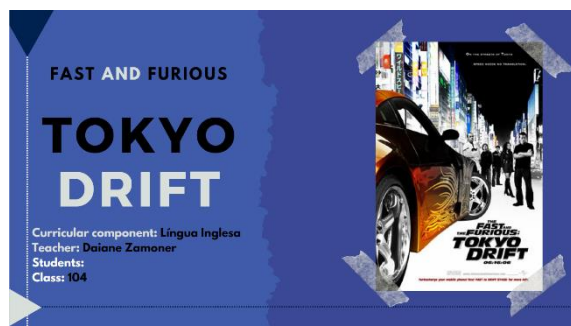
¹³⁵ framing can create ‘units of information’

metalinguagem possibilita conectar sentidos expressos em um texto ou em vários textos de mesmo autor, produtor, músico, entre outros.

Por fim, com base nos processos de conhecimento dos multiletramentos, os alunos participantes expressaram suas reflexões críticas sobre a mensagem apresentada pela obra cinematográfica *The film leads us to understand that all emotions are important, it also teaches us that it is important to learn to deal with our emotions at every moment. The film shows us that going through crises is necessary for our growth and that over time we need to change our attitudes*¹³⁶; a proposição exercida pelos alunos põe em destaque que todos os sentimentos são fundamentais na formação humana e são necessários para o crescimento pessoal; além disso, destaca a importância de sabermos lidar com esses sentimentos para tirar o melhor proveito deles. Esse trecho explicita a análise realizada pelos alunos participantes a partir do comentário avaliativo sobre a produção cinematográfica.

O Texto 8 trata da Produção de Reescrita de Alunos participantes 2. Vejamos o resultado.

Texto 8 - Produção de Reescrita de Alunos Participantes 2



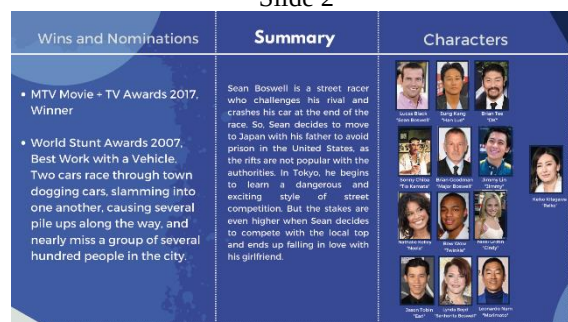
Slide 1



Slide 2

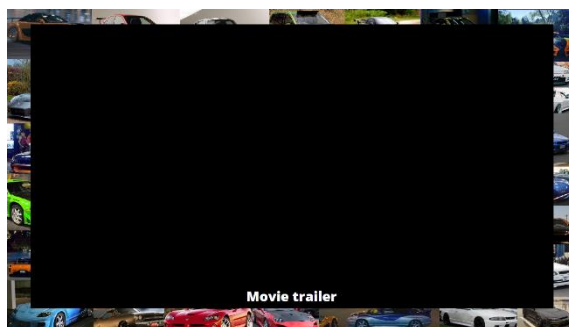


Slide 3



Slide 4

¹³⁶ O filme nos leva a entender que todas as emoções são importantes, também nos ensina que é importante aprender a lidar com nossas emoções a cada momento. O filme nos mostra que passar por crises é necessário para nosso crescimento e que com o tempo precisamos mudar nossas atitudes



Slide 5

Dramatic arc

Sequence Analysis

Slide 6

Frame	Camera Movement
Plongé	Slow zoom
Contra-Plongé	To the right

Slide 7

Points of view adopted by the camera	Light and Colors	Motifs and Symbols
Full Shot		
Close up		The Monalisa

Slide 8

Narrative strategy

Sean'S Evolution

Act 1- Sean got involved in a fight at school over a girl that resulted in an illegal race in a private condominium. His opponent crashed his car and Sean too, but the winner was Sean. The 'prize' of this race was to be with a girl which was the cause of the race. His opponent was a millionaire who, when he went to the police station, nothing happened to him and the girl. His mother was called to the police station, they had already moved to another city before, but this time he had to move to Japan alone to live with his father if not, he would go to reform school.

Act 2- When he went to Japan he was already late for school and he met his friend called Twinkie. Twinkie introduced the world of drifting to Sean who in his first event already got into a fight that also resulted in a race and that also happened to a girl, in this race he borrowed a car from Han.

He crashed the whole car that was called the Monalisa.

Act 3- He destroyed Han's car and owed him, with that he became a subordinate of Han and started doing favors for Han, and with that Han taught him Drift that he was perfecting and improving over time, on account of the aforementioned girl he got involved in a "war" with "DK": DK was his first opponent in the drift, so DK went to Han's headquarters to confront Sean for keeping the girl, after confronting Sean, DK pointed a gun at Han accusing him of stealing DK's goods, after which Twinkie lowered the gates they got distracted and Han took the gun from DK's hand, after that they fled with their cars to the middle of the city of Tokyo, after a while running away a car ends up hitting Han's car causing it to catch fire and explode, after that everyone runs away to some shelter. To seek this Sean took some money and gave it to DK's uncle who was involved with Han.

After he handed over the money he challenged DK to a race that would end this whole war, the loser would leave town. Sean raced in an old Mustang that his father was renovating, he assembled a team to prepare the car.

this car was equipped with Monalisa's engine/tires car that Sean crashed) this race took place on the mountain where drift was invented the winner was Sean.

Slide 9

Intertextuality

When Sean became the DK (drift king) he ran with one last opponent at the end of the movie who was friends with Han... His name was Dominic... Dominic Torretto. A friend of Han from other movies.

A brand that appreciates a lot in this movie the nissan brand and toyota with their famous Japanese cars

Slide 10

General Analysis

Without leads Paul Walker and Vin Diesel to star in a new feature film, the producers of The Fast and the Furious: Tokyo Drift had to get creative. Taiwanese director Justin Lin was called to give a new direction to the franchise and, although he managed to improve in some aspects, such as the action scenes and speed racing, Chris Morgan's low script gets in the way, as well as the performance. Lucas Black's clumsy character as the protagonist, Sean Boswell. The young actor is so weak that it makes anyone miss Diesel and Walker.

In the plot, Sean gets into trouble with his schoolmates by participating in a race and is sent to Tokyo to live with his father. Arriving there, he becomes interested in Neela (Nathalie Kelley), a girl who, amazingly, is fanatical about speed and is involved in clandestine races. She is Takashi's (Brian Tee) girlfriend, known to everyone as Drift King, a great racer in a different type of racing, in which the important thing is to know how to make sharp turns - called drifts. Hot-blooded, Sean challenges Takashi to a "duel" and ends up destroying the car he borrowed from Han (Sung Kang). Interestingly, instead of being furious with Sean, Han takes Sean as a pupil, teaching him the art of drifting.

Slide 11

References

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio/>

<https://m.imdb.com/title/tt0463985/>

<https://www.omelete.com.br/velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio/veja-os-carros-de-velozes-e-furiosos-desafio-em-toquio>

Slide 12

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A produção multimodal de alunos participantes 2, diferentemente da primeira, não é uma animação, pois conta com personagens que são pessoas reais. A obra cinematográfica faz uma contextualização geográfica, histórica e contextual. A contextualização geográfica pode ser identificada pelas informações dadas, texto localizado à esquerda, e pela informação nova, pela imagem do país Japão localizado à direita. O texto apresenta as possíveis inspirações para o filme. Durante o processo de pesquisa sobre a obra cinematográfica descobriram que o artigo

Racer X, publicado em 1998, em uma revista americana, inspirou o escritor Gary Scott Thompson na criação do enredo, que posteriormente foi dirigido por Rob Cohen e lançado em 2006 nas telas do cinema.

A maioria dos *slides* destaca fundo azul escuro e o mesmo padrão de fonte de letra. Segundo Kress e van Leeuwen (2021, p. 207, tradução nossa¹³⁷), “As cores de fundo das apresentações em PowerPoint, por exemplo, geralmente permanecem constantes em todos os slides, criando assim coesão e, ao mesmo tempo, expressando a identidade do apresentador [...]”. Nesse particular, observamos que os *Slides* 2 e 8 trazem as informações em tríptico vertical, ou seja, o elemento central funciona como mediador das informações ideais localizadas à esquerda e das reais à direita. No *Slide* 2, o resumo da obra cinematográfica estabelece a mediação entre os prêmios e nomeações recebidas das fotos dos principais atores. No *Slide* 8, as informações localizadas à esquerda se interrelacionam às informações apresentadas nos *slides* anteriores que dizem respeito aos pontos de vista adotados pela câmera. Conforme Kress e van Leeuwen (2021, p. 206, tradução nossa¹³⁸) “Quanto mais os elementos de uma composição espacial estão conectados, mais eles se apresentam como pertencentes um ao outro”; segundo esses autores, essa conexão pode ocorrer de diversas maneiras. Na produção multimodal dos alunos participantes, essa conexão ocorreu pelo conteúdo temático entre esses elementos.

No *Slide* 8, o elemento central e o localizado à direita tratam dos sentidos sobre a produção material dos elementos e das cores. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021, p. 226, tradução nossa¹³⁹), “Textos são objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e de produção que usam uma variedade de recursos organizados como sistemas significantes”, os quais constituem os modos de representação e que podem estar expressos em uma variedade de meios: em superfícies de produção como o papel ou a tela do computador; podem utilizar distintas substâncias como o grafite ou tinta, além de inúmeras possibilidades de ferramentas como o lápis ou o computador em que os textos podem ser acessados pelo mouse ou teclado. Os alunos participantes analisaram como a saturação das cores toma sentidos e proporções distintas dependendo dos sentidos que quer estabelecer, em *A more saturated color range represents the United States*¹⁴⁰ e em *And this one represents*

¹³⁷ The background colours of PowerPoint presentations, for instance, generally remain constant across all slides, thus creating cohesion, while at the same time expressing the identity of the presenter [...]

¹³⁸ The more the elements of a spatial composition are connected, the more they are presented as belonging together, as a single unit of information

¹³⁹ No original: “Texts are material objects which result from a variety of representational and production practices that use a variety of signifying resources organized as signifying systems”.

¹⁴⁰ esta gama de cores mais saturadas representa os estados unidos

*Tokyo a darker range with neon colors*¹⁴¹. Esse contraste de saturação de cores representa os distintos países e culturas. Na função de construção de representações, “A cor pode claramente ser usada para denotar pessoas, lugares e coisas, bem como classes de pessoas, lugares, coisas e ideias” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 240, tradução nossa¹⁴²).

A análise geral dessa obra cinematográfica expressa pelos alunos participantes, em *Without the possibility of Paul Walker and Vin Diesel to star in a new feature film, the producers of The Fast and the Furious: Tokyo Drift had to get creative*¹⁴³, declara o como a identidade dos atores, da obra cinematográfica, constrói uma referência de estilo e de imagem da obra como um todo e que, após sua consolidação, a troca desses padrões requer a criatividade dos produtores para não perder em qualidade e especialmente garantir a essência dessa produção.

A proposta de análise do filme surgiu do interesse dos alunos participantes, e eles estavam muito ansiosos para apresentar suas descobertas para os demais colegas da turma (Figura 48). A apresentação das análises oportunizou a escrita como prática social e com mais sentido para os estudantes, pois, além da professora, teriam mais leitores dessas produções escritas. Sendo assim, a socialização exigiu deles, alunos, habilidades de oralidade e práticas de comunicação. Além dos dados mais gerais sobre o filme, no momento da apresentação para os colegas, foi necessário e importante fazer uma breve contextualização da obra selecionada, detalhando aspectos históricos, geográficos e culturais; apresentar breve resumo e mostrar o *trailer* para explicitar o enredo da história, aos demais colegas da turma, visto que nem todos assistiram ao filme, bem como discutir aspectos críticos relativos à obra cinematográfica.

¹⁴¹ E este representa tokyo com uma gama mais escura com cores neon

¹⁴² No original: “Colour can clearly be used to denote people, places and things, as well as classes of people, places, things and ideas”.

¹⁴³ Sem a possibilidade de Paul Walker e Vin Diesel para estrelar um novo longa-metragem, os produtores de Velozes e Furiosos: Desafio em Tóquio tiveram que usar a criatividade

Figura 48 – Apresentação da produção multimodal por grupo de alunos participantes



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Durante as apresentações dos estudantes, eles puderam relatar com maior riqueza de detalhes dados, informações e percepções da obra cinematográfica que não poderiam ser expressos somente na produção escrita. Desse modo, no momento da exibição dos *slides*, eles puderam explicitar com maior profundidade o tema abordado no filme, bem como falar sobre as possíveis contribuições para a sociedade. Houve apresentações que tratavam de produções audiovisuais baseadas em fatos reais e que oportunizam as pessoas conhecerem essas realidades para lidarem melhor com situações semelhantes no dia a dia. Além disso, puderam apresentar aos colegas as razões pelas quais a obra analisada pode influenciar outras pessoas; a exemplo disso, a obra cinematográfica analisada no Texto 5, pode auxiliar as pessoas a lidarem melhor com seus sentimentos.

Somente no momento da exposição oral, da produção textual multimodal, é que os estudantes puderam relatar os motivos pelo qual selecionaram a obra cinematográfica. Nesse momento, foi muito interessante observar as justificativas desses estudantes, pois muitos deles mencionaram que escolheram o filme tendo em vista que fazia parte da infância deles; alguns disseram que a seleção foi determinada pela avaliação disponível em *websites*: *IMDb.com*, *adorocinema.com* ou ainda nos canais de *streaming* como *Netflix*, *Disney+*, entre outros, que apresentavam comentários favoráveis. Além dessas justificativas, alguns alunos afirmaram que escolheram um filme que já haviam assistido anteriormente para observarem detalhes que, antes das aulas sobre a análise de obras cinematográficas, não haviam observado. Todas essas justificativas declaram aspectos relevantes e implícitos nessas escolhas pelos alunos, demonstraram que antes da decisão de qual filme iriam assistir, havia o entrelaçamento de sentimentos, pesquisas e anseios.

No momento da exposição das análises, os estudantes foram unânimes em afirmar que passaram a assistir filmes, séries e vídeos na *internet* com outros olhos. Disseram que até mesmo eles, ao realizarem uma *selfie*, utilizavam estratégias, mesmo que de modo intuitivo, para produzirem uma melhor imagem de si mesmos. Nesse sentido, afirmaram que, após a análise dos filmes, passaram a utilizar muitas dessas estratégias, como o uso de câmera e enquadramento no momento de registrar fotos e também na produção de trabalhos de outros componentes curriculares. Relataram, também, que ao assistirem vídeos de produtores de conteúdos no *Instagram*, *YouTube* e *TikTok* passaram a ser mais críticos e a observarem mais detalhes na construção dessas produções.

Sendo assim, os estudantes passaram a ler e pesquisar, com maior rigor, antes de assistirem a um filme e utilizam critérios como: em que fato ou obras a produção cinematográfica se embasou, que premiações e nomeações já receberam, quem são os diretores e que outros filmes já produziram, quem é a produtora, entre outros dados que os estudantes passaram a considerar importantes no momento de seleção dessas produções audiovisuais.

Durante o percurso de ensino e de aprendizagem, obtivemos a concretização da apropriação do conhecimento pelos estudantes. Essa percepção pôde ser verificada nos comentários realizados pelos alunos participantes da pesquisa em sala de aula, pela apreensão do novo léxico no momento de se referirem às imagens durante suas apresentações e, principalmente, pelo resultado de suas produções escritas. Diante disso, acreditamos que o processo didático-pedagógico voltado para os letramentos digitais implicou desenvolver habilidades técnicas específicas na formação de leitores e escritores aptos a atuarem nas mais distintas práticas sociais oportunizadas na *web*.

De acordo com o exposto, a pesquisa-ação oportunizou desenvolver competências e habilidades específicas para a área de linguagens e suas tecnologias previstas na BNCC. Em especial, a Unidade temática 4, sob título *Visual Arts*, promoveu a efetivação da interdisciplinaridade com o componente curricular Arte, promovendo, assim, a comunicação com outros campos do conhecimento. Além disso, as habilidades mencionadas, para essa Unidade temática, especificamente, sugerem que os estudantes analisem o funcionamento de diferentes linguagens na e para a compreensão de textos em diferentes semioses, apreciem as diversas manifestações culturais, bem como se expressem em processos de produção textuais autorais, individuais e coletivas, para atuarem socialmente de forma crítica, responsiva e autônoma. Nesse sentido, as práticas de ensino e de aprendizagem propuseram garantir aos estudantes situações de aprendizagem diversificadas e articuladas a um amplo conjunto de

habilidades em prol da apropriação do conhecimento, visando assim os multiletramentos dos alunos.

Vale enfatizar que os pressupostos teóricos da GDV favoreceram reconhecer que os recursos disponíveis para significar definem o potencial semiótico de uma peça multimodal. Nesse âmbito, oportunizar aos estudantes as tecnologias digitais torna-se crucial para ampliar as possibilidades de recursos verbo-visuais disponíveis, para uso, na elaboração do *design*. Além disso, a Semiótica Social, sob a abordagem da multimodalidade, permitiu aos estudantes aprimorarem e fundamentarem as análises de suas produções textuais. Contudo, salientamos que a noção de multimodalidade possibilitou analisar os sentidos implícitos em textos, transcendendo os significados para além do modo exclusivamente verbal. Tornou-se relevante, portanto, explorar os sentidos que os modos semióticos viabilizam nos mais distintos contextos sociais.

Em consideração a análise das atividades propostas na Unidade temática 4, observamos que as atividades de compreensão de leitura, embora apresentem textos sobre artistas que atuam na área das Artes Visuais, não aprofundam a compreensão dos estudantes quanto aos sentidos do conteúdo multimodal. As questões das atividades de compreensão escrita e oral direcionam para aspectos estritamente verbais e pouco exploram os sentidos presentes no conjunto de suas obras, dentre elas: esculturas, pinturas, fotos de artistas, arquitetura, entre tantas outras imagens projetadas que se apresentam muito mais como complementares e para construção do léxico do que para realmente significarem. Nesse sentido, o papel da professora pesquisadora foi crucial para instigar nos estudantes a análise dos elementos verbo-visuais a partir das categorias de análise da GDV, tais como os significados relativos à composição de valor informacional, de enquadramento e de saliências, bem como os significados interacionais de contato, de distância social e de atitude.

O processo de analisar o percurso realizado na ação docente culminou perceber que a Unidade temática 4, bem como mencionado sobre a Unidade temática 2, contribuiu, com maior ênfase, para os processos de conhecimento de experienciar e de conceituar. Isso posto, notamos que os processos de analisar não foram explorados, nem mesmo nas questões para compreensão geral e detalhada propostas pelo livro didático, na seção *Let's read!* e, muito menos, na atividade de escuta. Sendo assim, corrobora-se, uma vez mais, para a importância atribuída ao professor em oportunizar reflexões mais profícuas acerca dos textos disponíveis no livro didático. Quanto aos processos de conhecimento analisar e aplicar, esses foram oportunizados pela professora pesquisadora no decorrer das ações intencionalmente planejadas, ao oportunizar práticas de compreensão e de produção oral e escrita fundamentadas na pesquisa e no uso de

ferramentas digitais que contribuíram para a apropriação do conhecimento e para os multiletramentos dos estudantes.

Na sequência, apresentamos as considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva teórica da Semiótica Social subsidiou esta investigação que teve como foco central o tema os multiletramentos e a multimodalidade em contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nessa perspectiva, a delimitação do tema teve como principal discussão a atribuição de sentidos em textos multimodais de livro didático de língua inglesa para os multiletramentos dos alunos em práticas discursivas escritas no âmbito de ensino médio, do 1º ano, de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Partimos do pressuposto que analisar e compreender textos publicados em livros didáticos permite elucidar práticas de leitura e propostas de atividade escrita autorais, tornando os alunos multiletrados. Diante disso, as ações realizadas neste estudo visaram esclarecer a problemática de como as atividades de leitura e de escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa contribuem para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escola pública da rede estadual de Santa Catarina.

Com o propósito de responder às inquietações da pesquisadora, neste estudo, procuramos confirmar, ou não, as hipóteses previstas:

a) verificamos que a leitura de textos multimodais, em livros didáticos de língua inglesa, envolvendo os modos semióticos para a construção do sentido na composição desses textos pode contribuir para a formação leitora dos alunos e favorece os multiletramentos, tendo para isso a intencionalidade pedagógica do professor. Os textos presentes nesses livros são multimodais o que exigem que os alunos interpretem e compreendam os sentidos na interação dos modos visuais, sonoros, textuais, entre outros. As propostas de atividades escritas, sempre que necessário, favorecem o uso das tecnologias digitais promovendo os multiletramentos dos estudantes.

b) não há dúvidas de que as práticas de ensino em língua inglesa utilizando textos multimodais e as tecnologias digitais estimulam a leitura e a escrita de textos significativos e que possam transcender o espaço escolar. A escrita em ambientes colaborativos de aprendizagem, em *websites* como: *canva*, *padlet*, *word online*, por exemplo, estimulam o trabalho em equipe, favorecem a interação e ampliam as possibilidades de sentidos produzidos nos textos desses alunos. A socialização das pesquisas realizadas pelos estudantes oportuniza que os textos transcendam o contexto de escrita direcionado exclusivamente ao professor, permitindo ampliar a circulação e leitura desses textos;

(c) confirmamos, também, a hipótese de que os processos de conhecimento dos multiletramentos envolvidos na ação docente, em aulas de língua inglesa, favoreceram a formação crítica dos alunos participantes na pesquisa, preparando-os para atuarem socialmente. As atividades de produção escrita de gêneros multimodais, em língua inglesa, ampliaram aos alunos os potenciais de sentido dos modos semióticos. Sendo assim, ler e escrever em língua, diferente da materna, exigiu, além dos conhecimentos linguísticos e de léxico, apropriação de aspectos sociais e culturais mais amplos para que pudessem fazer sentido em outro idioma.

Além disso, diagnosticamos que do total de alunos participantes da pesquisa, 97,4% informaram que possuem dispositivos móveis e com acesso à *internet*; além disso, constatamos que esses estudantes leem e produzem textos multimodais ao interagirem com o seus *smartphones* e computadores, acessando redes sociais, *E-mails*, *WhatsApp*, vídeos do *YouTube*, assistindo filmes, séries, lendo notícias, *blogs* e realizando pesquisas. E ainda: os estudantes avaliam, comentam e socializam suas opiniões nas mais diversas comunidades no ciberespaço.

Propomos como objetivo geral: promover atividades de leitura e escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa que contribuam para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos de alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina. Os resultados revelam que a prática pedagógica com vistas à formação de alunos multiletrados formam sujeitos críticos e criativos para atuarem nos mais diferentes contextos de atuação do mundo contemporâneo.

O objetivo geral foi atingido pelo desenvolvimento dos objetivos específicos que subsidiam o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Para alcançar tal resultado, delineamos a seguinte sequência de ações:

a) verificar como a multimodalidade se constitui nos textos do livro didático de língua inglesa, examinando os modos semióticos envolvidos na construção de sentido na composição desses textos. Os textos presentes nas unidades introdutórias e na seção de leitura de duas unidades temáticas do livro didático de língua inglesa foram analisados em sentido amplo, observando os modos, relativos à SS, envolvidos para significar. A análise foi interpretada pela descrição detalhada das atividades de leitura e produção escrita envolvidas nessas unidades temáticas com base no paradigma indiciário, de relevância epistemológica, que procura decifrar os observáveis presenciados no percurso da prática docente;

b) investigar de que maneira as atividades de leitura exploram os sentidos dos modos semióticos nos gêneros discursivos impressos no livro didático, de língua inglesa, discutindo o potencial de significação na produção de textos produzidos pelos alunos mediante a utilização

de tecnologias digitais. Nesse sentido, a leitura em língua inglesa foi promovida em sala de aula perseguindo o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC, para a área de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio; com base nos processos de conhecimento dos multiletramentos e seguindo as oito orientações de desenvolvimento de pensamento em ação, bem como ao acionar as categorias de análise da GDV que ampliam a compreensão e as possibilidades de produção dos estudantes. Além disso, os alunos produziram textos utilizando as tecnologias digitais, de modo individual e colaborativo com a finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades necessárias na cultura digital, oportunizando a comunicação em sentido mais amplo e interativo;

c) descrever os processos de conhecimento dos multiletramentos envolvidos nas ações entre os participantes (professora e alunos) para uma prática de ensino voltada para a formação de alunos leitores críticos, autônomos e preparados para atuarem socialmente, ou seja, desenvolver os conhecimentos mobilizados em cada uma das unidades temáticas, a fim de detalhar o desenvolvimento das práticas envolvidas para atingir determinado percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, as produções escritas dos alunos permitiram estabelecer sentidos amplos a partir da aplicação crítica e criativa dos conhecimentos acionados no desenvolvimento da prática pedagógica e oportunizados pela professora pesquisadora no percurso das ações.

O conhecimento teórico-metodológico do professor, aliado à formação acadêmica e à experiência docente contribuem significativamente no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Este estudo de natureza aplicada, realizado sob o procedimento técnico de uma pesquisa-ação, evidencia que o livro didático pode ser um recurso muito valioso em sala de aula ao oportunizar uma variedade de textos multimodais. No entanto, é o professor que oportunizará ampliar os temas, conceitos e conhecimentos presentes nos mais diversos materiais didáticos a ele disponíveis. Além do mais, é crucial que os profissionais da educação provoquem inquietações nos estudantes mobilizando-os a refletirem sobre os conhecimentos socio-historicamente produzidos para que possam observar, interpretar e compreender o mundo sob outras perspectivas e possibilidades de construção de sentidos. Para que isso se torne possível, é muito importante que o professor oportunize momentos de interação e diálogo com os estudantes e entre eles para que possam construir significados no conjunto dessas interações em seus respectivos contextos.

Nesse percurso formativo, o professor foi fundamental na mediação das práticas estabelecidas em sala de aula, considerando que a formação acadêmica, a experiência e o conhecimento das teorias mobilizadas neste estudo foram fundamentais para o

desenvolvimento da prática pedagógica, das indagações realizadas e da articulação entre o livro didático, os documentos orientadores e os estudantes. Compreender o percurso formativo proposto pela BNCC, os pressupostos estabelecidos pela pedagogia dos multiletramentos e compreender as categorias de análise da Gramática do *Design* Visual possibilitam ampliar as possibilidades de análise e produção de textos em diferentes contextos, sejam eles: textos em livros didáticos ou textos que circulam on-line.

Assim, defendemos a tese de que a promoção de práticas de leitura e de escrita presentes em livros didáticos de língua inglesa, focando a leitura e a escrita de textos multimodais mediante a utilização de tecnologias digitais, oportuniza a formação de sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem, despertando uma ação mais crítica e ativa para lidarem com os multiletramentos requeridos pelas mudanças socioculturais. Desse modo, evidenciamos que o papel do professor é muito importante na promoção de práticas leitoras que transcendam o estritamente verbal e percorram contextos de produção mais amplos, tais como os propiciados pelos ambientes virtuais. Ressaltamos que as práticas de multiletramentos na escola favorecem e contribuem significativamente na formação de sujeitos multiletrados e inseridos socialmente. No entanto, não é possível responsabilizar única e exclusivamente o professor pela formação dos sujeitos inseridos nas escolas, mas sim, reconhecer que essa formação é compromisso de todos os envolvidos nesse processo: a família, a comunidade, a escola, as autoridades competentes que ocupam cargos diretivos, bem como os responsáveis pela elaboração de leis que regem a educação.

Contudo, verificamos que, embora os textos presentes no livro didático sejam multimodais e já estejam em acordo com a BNCC, as atividades de leitura propostas por esses materiais conduzem uma leitura com foco predominantemente no modo verbal. Os enunciados das atividades até propõem que os alunos observem as figuras, as fotos, títulos e subtítulos, no entanto, focam exercícios de análise linguística ou em contextualizações mais genéricas como: nomear, relacionar, completar informações, entre outros.

Além disso, evidenciamos o entendimento, neste estudo, que apesar da BNCC apresentar aproximações à perspectiva dialógica de linguagem, conforme estudos de Bakhtin, o documento pauta algumas orientações com base no estudo dos gêneros discursivos como objeto de ensino e com fins para a análise linguística e apreensão do novo léxico (ensino formal). Nesse sentido, enfatizamos a relevância da formação continuada para estabelecer diálogo com os professores acerca dos documentos que são implementados ao longo do percurso formativo dos estudantes, para que assim possam ser estudados, discutidos, avaliados para que possam ser utilizados de modo efetivo em sala de aula, visando a efetividade do ensino em uma

perspectiva sociocultural para inserção do sujeito, de forma autônoma, crítica e cidadã, nos ambientes formais e informais em que circula, age e se posiciona.

A multimodalidade dos textos e os processos de conhecimento dos multiletramentos possibilitam a escolha de um conjunto de maneiras de construir intencionalmente o conhecimento; nesses termos, a aprendizagem surge no entrelaçamento dos processos de conhecimento que partem do planejamento cuidadoso do professor. Nessa perspectiva, observamos que os processos de conhecimento dos multiletramentos e a análise dos textos com embasamento nos sentidos produzidos pelo verbo-visual conduziram o ensino da leitura e da escrita sob uma concepção crítica e criativa, situação em que os alunos interagiram com os sentidos implícitos e produziram significados em textos mediante uma variedade de recursos do digital, o que se reflete nas suas escolhas e modos de produzir significados.

É também justo e válido reconhecer que, o percurso teórico-metodológico e conceitual que abrange a pedagogia dos multiletramentos oportunizou dar vez aos estudantes em sala de aula. Isso significa também aceitar que os quatro processos de conhecimento dos multiletramentos experienciando (o conhecido e o novo); conceitualizando (por nomeação e por teoria); analisando (funcional e criticamente) e aplicando (apropriada e criativamente) favoreceram aos estudantes conhecer novas e diferentes culturas, mídias e perspectivas presentes nos diversos textos que circulam socialmente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Podemos considerar, então, que a apropriação do conhecimento se torna produto das relações estabelecidas entre os sujeitos alunos, e deles com o mundo.

Diante desse contexto, é oportuno, e muito necessário, considerar que as práticas de leitura e de escrita envolvendo imagem(ns) realizam-se, frequentemente, no ambiente digital e que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa possui acesso aos dispositivos tecnológicos e já fazem uso de uma infinidade de recursos a eles disponíveis. Nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos contribui significativamente para a formação dos estudantes, uma vez que considera e valoriza o que eles já sabem para então promover a aprendizagem de novos conceitos. A esse respeito, torna-se importante frisar que o acesso às tecnologias digitais de comunicação, conectadas à *internet* favoreceram momentos de trabalho colaborativo em rede, permitindo a eles explorarem as potencialidades de recursos semióticos e produzirem textos multimodais em ambiente digital, tornando-os multiletrados.

Para além desse acesso e dos usos que os estudantes já realizam em seus dispositivos móveis, é de extrema importância que as tecnologias digitais estejam presentes nas escolas, em especial os computadores pois permitem acesso à *softwares* que exigem uma posição mais ativa dos estudantes. Além disso, vale enfatizar que ao não disponibilizar esses recursos, as escolas

negligenciam esse saber, disparando, ainda mais, as desigualdades sociais. Contudo, vale destacar que a escola precisa, além de tornar os estudantes letrados digitalmente, demonstrar como os discursos que circundam os espaços cibernéticos atuam e em que medida podem ser falaciosos, tendenciosos e/ou perigosos. A escola, nesse contexto, tem a função social relevante na e para a formação crítica dos estudantes, para que possam viver plenamente sua cidadania.

Diante disso, temos que o estudo das diferentes linguagens é um processo complexo, sempre inconcluso e inesgotável. Na contemporaneidade, as interações comunicativas estão em contínuas transformações, tornando o estudo e análise desses textos fundamentais em contextos de sala de aula, visto que essas interações sugerem leitura e escrita constantes na participação ativa dos sujeitos em sociedade. Com base nessas considerações, acreditamos no potencial que este estudo oferece ao trabalho pedagógico, oportunizando novas alternativas de pensar a aprendizagem sob a perspectiva teórica da Semiótica Social e nos processos de conhecimento dos multiletramentos oportunizando, assim, a produção de significados sob diferentes “lentes”, modos e mídias, bem como promovendo a escrita como prática social autônoma, inclusiva.

No entanto, enfatizo que nem todas as instituições de Educação Básica no Brasil apresentam condições favoráveis para a aplicação e uso das tecnologias digitais, ocasionando desvantagens para o processo de ensino e de aprendizagem. Em contextos emergentes, a função responsável dos órgãos competentes é crucial na efetivação de políticas públicas que oportunizem melhorias na educação brasileira como um todo. Em situações como essas, de contextos educacionais precários e com pouco acesso aos recursos tecnológicos, os desafios implicados na ação docente são inúmeros. Nesse cenário, se os recursos fundamentais, como suporte, não estiverem presentes, os profissionais da educação sobrecarregam-se em suas atividades docentes visando a busca de procedimentos mais eficazes e possíveis adequações de suas práticas pedagógicas, para viabilizar melhores condições de trabalho.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, observamos a necessidade de outros estudos investigarem e mensurarem de que maneira a proposta da BNCC atingiria, ou não, seus objetivos em médio e longo prazo. Nesse sentido, esta pesquisa-ação serve, também, como caminho a ser perseguido por outros pesquisadores que almejam aprofundar análises de textos multimodais e de produção textual em língua inglesa em contextos da Educação Básica, em especial, no ensino fundamental e nos últimos anos do ensino médio, a fim de que possam estabelecer relação entre essas etapas ao percurso formativo dos estudantes em um *continuum* curricular com vistas à formação integral desses sujeitos.

A pesquisa aqui proposta sugere outras investigações, mais amplas talvez e que envolvam outros grupos de alunos, ou seja, sugere-se que os estudos sob a perspectiva teórica

da Semiótica Social possam contribuir de maneira significativa aos professores de língua inglesa como proposta de prática docente para a formação integral dos sujeitos como seres críticos e multiletrados, para serem atores e protagonistas na sociedade que se inserem.

Torna-se fundamental reconhecer que o conhecimento teórico-metodológico obtido no percurso deste estudo alicerçou, significativamente, meu fazer docente. Diante a isso, passei a refletir com maior criticidade os documentos que embasam o sistema educacional brasileiro, em especial, os que dizem respeito ao contexto local de atuação como professora; além disso, procurei embasar teoricamente minha práxis pedagógica, bem como busquei oportunizar práticas de ensino e de aprendizagem na e para a formação de alunos multiletrados.

Parece-me plausível reconhecer que as ações estabelecidas nesta pesquisa contribuíram substancialmente com os grupos de estudantes participantes envolvidos, uma vez que a eles foram oportunizadas práticas de leitura e de escrita que transcenderam o estritamente verbal. Dessa maneira, esses alunos puderam refletir sobre os potenciais de significados em gêneros discursivos multimodais impressos e por eles produzidos, bem como puderam realizar produções multimodais autorais de usos da língua inglesa em plataformas digitais, buscando ampliar os modos de significados envolvidos nessas produções.

Sob a área de investigação aplicada, este estudo buscou interpretar os processos ancorados no ensino e na aprendizagem de línguas, mais especificamente, da língua inglesa. Nesse sentido, apresentou contribuições significativas à LA brasileira, uma vez que evidenciou os usos e a interação dos estudantes em processos de compreensão e produção oral e escrita da língua inglesa, promovendo a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de Arte e Educação Física da área de linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio, bem como operou conhecimentos teóricos para interpretar as atividades de leitura e de produções escritas dos estudantes. Portanto, evidenciamos que a pesquisa, aqui em destaque, contribui com estudos em LA, ao exemplificar como o subsídio teórico do professor, mediado pela prática docente, conduz práticas de uso da linguagem, mais interativas e colaborativas, em contextos de sala de aula.

Por fim, acredito no potencial deste estudo para auxiliar professores e pesquisadores na área de LA, mais especificamente aos profissionais da área de ensino e de aprendizagem de línguas, quanto aos aspectos relativos às teorias que subsidiam a ação docente, procurando demonstrar aos professores atuantes uma reflexão crítica sobre os processos de ensinar e de aprender línguas e, da mesma forma, o papel relevante das instituições de ensino, direção, supervisão e corpo docente, na construção de uma aprendizagem mais intencional e significativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursive-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 46-64.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. v.8. n.3, p. 247-262, 2009. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/247>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. London: Routledge, 2016.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Relato de um projeto de multiletramentos na licenciatura de língua inglesa: da prática situada à prática transformada. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 68–85, 2018. DOI: 10.51951/ti.v8i16. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/10244>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRAGA, Junia; RACILAN, Marcos; GOMES, Ronaldo. **New Alive High: Língua Inglesa**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 61 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016. Disponível em:

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Guia do Livro Didático PNLD**. Brasília. MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Minuta do Projeto de Lei (PL) do Ministério da Educação (MEC) encaminhado para análise da Casa Civil**. Estabelece pressupostos para a política nacional de ensino médio e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e dá outras providências, 2023. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/_midias/pdf/2023/09/22/minutaplmecc.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

Brasil. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 95-124.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. (org.). Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second or foreign language**. Third Edition. London: Heinle Heinle - Thomson Learning, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 16-32.

COSCARELLI, Carla Viana. Apresentação: abrindo a conversa. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-14.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza (CE), v. 13, n. 2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 05 jan. 2023.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BONINI, Adair. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

CRESWELL, John Ward. Procedimentos qualitativos. *In*: CRESWELL, John Ward; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 184-210.

CRISPI, Priscila. MEC envia à Casa Civil PL de alteração do novo ensino médio: Minuta do Projeto de Lei, publicada exclusivamente pelo Correio, recompõe carga horária da Formação Geral Básica. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 set. 2023, 17:25. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/09/5127709-mec-envia-a-casa-civil-pl-de-alteracao-do-novo-ensino-medio.html>. Acesso em: 27 set. 2023.

CRYSTAL, David. **Language Revolution**. Cambridge: Polity Press, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DOMINGO, Myrrh; JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. *In*: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. (ed.). **The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies**. London: Routledge, 2015. p. 251-266. Disponível em: http://eprints.ncrm.ac.uk/3084/1/D4Writing_and_Multimodal_social_semiotics.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2023. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>. Acesso em: 28 maio 2023.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BOM PASTOR. **Foto da fachada**. Disponível em: <http://eebbompastorchapeco.blogspot.com/>. Acesso em: 21 out. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: The critical study of language**. 2. ed. New York: Routledge, 2010.

GERBASE, Carlos. **Primeiro filme**: descobrindo-fazendo-pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história: São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOATLY, Andrew; HIRADHAR, Preet. **Critical reading and writing in the digital age**: an introductory coursebook. 2 ed. New York: Routledge, 2016.

GOGH, Vincent van. **5 things you need to know about van Gogh's 'Sunflowers'**. On-line van Gogh Museum Amsterdam. Disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/art-and-stories/stories/all-stories/5-things-you-need-to-know-about-van-goghs-sunflowers>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do *Design* Visual. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSSA8KNM8/1/c_l_gualberto_tese_capa_dura.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia. Representações do feminino em protagonistas da Disney® sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia (org.). **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 276p.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Záira Bonfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, São Paulo (SP), v. 35, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/PSDbVKD68gR4FxSRyK4zLxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GUTERRA, Ana Lúcia Rodrigues; FREITAS, Ernani Cesar. Práticas leitoras e o uso do infográfico: da multimodalidade aos multiletramentos. **Prolíngua**, Paraíba (PB), v. 14, n. 2, p. 60-74. ago/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48586>. Acesso em: 12 out. 2021.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **O gênero discursivo infográfico:** da multimodalidade aos multiletramentos no ensino de língua materna. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2035>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GREGOL, Fernando Arthur; NUNES, Daniele Rodrigues; PRADELLA, Bruna Shirley Gobi; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC. *In:* COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 125-148.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza (CE), v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic:** the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching.** 4. ed. USA: Pearson Education Limited, 2007.

HEBERLE, Viviane Maria. Multimodalidade e letramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. *In:* SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (org.). **A formação de professores de línguas:** novos olhares. vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 83-106.

HODGE, Robert; KRESS; Gunther. (1988) **Social Semiotics.** Third printing, Cornell Paperbacks, 1995.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. São Paulo, 2020.

JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff; O'HALLORAN, Kay. **Introducing multimodality.** New York, Routledge, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, mar. 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. *In:* COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies:** literacy learning and the *design* of social futures. London: Routledge, 2000. p. 117-144.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies.** Cambridge University Press, Cambridge UK,

2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: Life of an Idea. **The International Journal of Literacies**, University of Illinois Urbana-Champaign, v. 30, Issue 2, p. 17-89, 2023. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/158166. Acesso em: 02 ago. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London, UK: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, Gunther. Multimodal discourse analysis. In: PAUL, James; HANDFORD, Gee. **The routledge handbook of discourse analysis**. London and New York: Routledge, 2012. p. 35-50.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo: **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo: **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2021.

KRESS, Gunther *et al.* **Multimodal teaching and learning**: the rhetorics of the science classroom. London: Boomsbury, 2014.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KUMMER, Daiane Aline. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola**: o papel dos livros didáticos e dos professores. 227 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16526/TES_PPGLETRAS_2019_KUMMER_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2021.

KOETTER, Evelyn. Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta** - Revista De Estudos Interdisciplinares, v. 3, n. 6, p. 179-198. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147>. Acesso

em: 08 maio 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. 3. ed. 2. Impressão. São Paulo: Ática, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction: Digital Literacies – concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (Eds.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 1-16.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3. ed. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 410-435. (Coleção Sociologia).

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: **Educat**, 2014, p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LONGMAN. **Dictionary of contemporary English**. Spain: Pearson Education Limited, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. (org.). Luiz Paulo da Moita Lopes. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, Désirée; CABAÑAS, T.; HENDGES, Graciela Rabuske. (org.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2 ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008. p. 243-272.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, PR, v. 14, p. 529-552, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLDONI, Cristiano. **Práticas discursivas intersemióticas: dos tópicos semantizadores à construção de sentidos em textos multimodais de gêneros digitais**. 150 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2034/2/2020CristianoOldoni.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLDONI, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas. **Prâksis**, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p. 16-28, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1251>. Acesso em: 21 nov. 2019.

OLIVEIRA, Carla Pereira. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. **Signos**, Lajeado, RS, ano 42, n. 2, p. 141-150, 2021. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2895/1870>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIAIA, Miquela. **Atelier de textos: prática multimodal de leitura, escrita e oralidade na escola**. 284 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2100>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PNLD. **Plano Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, MG, v. 9, n. 1, p. 94-107,

2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716/13473>. Acesso em: 12 nov. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela - letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 125-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RICHARDS, Jack C. **Key Issues in Language Teaching**. UK: Cambridge University Press, 2015.

RICHARDS Jack C.; RODGERS Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1999.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Editora Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense:** caderno 2 – formação geral básica. Florianópolis: Editora Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense:** caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Editora Coan, 2021c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense:** caderno 4 – portfólio dos(as) educadores(as). Florianópolis: Editora Coan, 2021d.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Záira Bonfante dos; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, SP, v.12, n.2, p. 295-324, 2014.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. In: SEDYCIAS, João. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEIDLHOFER, Barbara. **A concept of international English and related issues:** from real English to 'realistic English'? Strasbourg: Council of Europe, 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.6022&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 31 set. 2020.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, BILL; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

UR, Penny. **A course in language teaching**: practice and theory. 17th. Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SILVA, Eliseu Alves. **Colaboração e resignificação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública**: aventuras e desventuras em uma 3ª série do ensino médio. 281 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15750>. Acesso em: 01 jun. 2023

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

WALLACE, Catherine. **Reading**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1993.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-26, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Anuência da 4ª Coordenadoria Geral de Educação de Santa Catarina



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Anexo I

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A 4ª Coordenadoria Regional de Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS), da pesquisadora Daiane Zamonier da Universidade de Passo Fundo.

A 4ª Coordenadoria Regional de Educação assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de março até novembro de 2022. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (X) OU Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Chapecó, 12 de agosto de 2021.


Assinatura/Carimbo do responsável

GRAZIELLI ALVES ALMEIDA CANALLE
Integradora Regional de Educação
Matrícula: 382.702-0-04

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS

Pesquisador: Daiane Zamoner

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51431921.4.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.034.946

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese do Doutorado em Letras que propõe analisar práticas de leitura em textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa que conduzam aos (multi)letramentos dos alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina. O estudo será exploratório e descritivo, no que diz respeito aos procedimentos técnicos será bibliográfico e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa serão alunos de quatro turmas do ensino médio, totalizando uma média de 120 alunos de escola pública estadual de Santa Catarina. Os corpora deste estudo serão compostos pela coleta de dados, feita por meio de questionário diagnóstico, visando compreender o perfil leitor dos alunos, o conhecimento em língua inglesa e o acesso às tecnologias, análise de textos em livros didáticos de língua inglesa do primeiro ano do Ensino Médio disponibilizado pelo PNLD e análise das produções escritas dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover e analisar práticas de leitura em textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa que conduzam aos (multi)letramentos dos alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Objetivos Secundários:

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar	
Bairro: São José	CEP: 99.052-900
UF: RS	Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157	E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.034.946

- a) descrever como a multimodalidade se constitui nos textos do livro didático de língua inglesa, examinando os modos e os recursos semióticos envolvidos na construção de sentido na composição dos textos produzidos pelos alunos;
- b) estimular práticas leitoras em sala de aula (gêneros discursivos diversos impressos no livro), ou seja, como transformar a leitura compreensível e com sentido para os alunos;
- c) relacionar como o documento da BNCC poderá contribuir para uma prática de ensino voltada para formação de alunos leitores críticos e preparados para o futuro do trabalho;
- d) propor práticas de escrita de textos multimodais para os (multi)letramentos dos alunos a partir da leitura dos gêneros discursivos lidos no livro didático;
- e) discutir o potencial de significação dos modos semióticos na construção dos textos produzidos pelos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não oferece qualquer risco para os participantes, uma vez que suas identidades serão totalmente resguardadas e não serão citadas, em nenhum momento, nos relatos da pesquisa. Durante o questionário, não será solicitado o nome ou qualquer outro dado que possa identificar os participantes. No relato da investigação trataremos os alunos por aluno participante 1, aluno participante 2, aluno participante 3 e assim por diante. Durante a pesquisa apenas as respostas ao questionário diagnóstico e atividades de produção escrita dos alunos serão consideradas. Durante a pesquisa será assegurada a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados, as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão. Será garantido aos participantes o direito de desistir dela a qualquer momento, bastando, para isso, apenas comunicar à pesquisadora o desejo de desistência. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa. Se for identificado algum sinal de desconforto psicológico ou constrangimento pela sua participação durante o processo, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo.

Benefícios:

Os participantes da pesquisa poderão refletir sobre seu perfil leitor, compreender textos multimodais e desenvolver processos de conhecimento dos (multi)letramentos.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.034.946

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de tese em letras que irá analisar as influências no multiletramentos que decorrem das práticas de leituras em textos multimodais em língua inglesa de alunos do ensino médio. O projeto encontra-se adequadamente estruturado, apresenta clareza de objetivos e de procedimentos metodológicos da investigação. As pendências apontadas no parecer anterior foram adequadamente atendidas. Sugere-se, apenas, que o endereço físico do CEP da UPF conste no TCLE e no TALE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1814879.pdf	29/09/2021 16:19:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Daiane_Zamoner_pais_rev.pdf	29/09/2021 16:18:07	Daiane Zamoner	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
 Bairro: São José CEP: 99.052-900
 UF: RS Município: PASSO FUNDO
 Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.034.946

Ausência	TCLE_Daiane_Zamoner_pais_rev.pdf	29/09/2021 16:18:07	Daiane Zamoner	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Daiane_Zamoner_alunos_rev.pdf	29/09/2021 16:17:53	Daiane Zamoner	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese_Daiane_Zamoner.pdf	26/08/2021 12:22:14	Daiane Zamoner	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Daiane_ZamonerASSINA DA.pdf	26/08/2021 11:32:05	Daiane Zamoner	Aceito
Outros	Pesquisa_nao_iniciada_Daiane_Zamoner.pdf	26/08/2021 11:31:45	Daiane Zamoner	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	26/08/2021 08:17:04	Daiane Zamoner	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/08/2021 21:25:10	Daiane Zamoner	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Daiane_Zamoner.pdf	25/08/2021 17:23:52	Daiane Zamoner	Aceito
Outros	Questionario_diagnostico_aos_alunos.pdf	25/08/2021 16:57:04	Daiane Zamoner	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 13 de Outubro de 2021

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

ANEXO C – Estudo do Léxico da Unidade temática 2 - *Vocabulary Corner* p.46

VOCABULARY CORNER

1. Look at the words in the box. In your notebook, write the correct combination of numbers–letters to label the parts of the human body.



DID YOU KNOW?

Capoeira is a martial art that combines elements of fight, acrobatics, music, dance and rituals. [...] Although there are few official history records, it is known that Capoeira was created nearly 500 years ago in Brazil by African slaves (mainly from Angola). Taken from their homes against their will and kept in slavery, they started inventing fighting techniques for self-defense. To cover their inside combats from other prisoners, the African slaves used their traditional music, singing and dancing. Thus, the Capoeira continued its development and soon became not only for self-defense but for rebellion.



Adapted from
<http://www.kuntzandoo.org/capoeira>.
 Accessed on April 9, 2021.

Capoeira or The
 Dance of War,
 lithography by
 Johann Moritz
 Rugendas, 1835.
 35,5 x 51 cm
 (13,9 x 20 in).

I. belly
 (abdomen)
 II. hips

III. toes
 IV. hand
 V. fingers

VI. foot
 VII. knee
 VIII. back

IX. head
 X. arm
 XI. leg

XII. elbow
 XIII. shoulder
 XIV. thigh



BEYOND THE LINES...

- Are there any famous professional athletes or dancers in your region?
- What do you think about the value attributed to some athletes or dancers worldwide?
- Do you know anyone who cannot or can barely make a living with their sport or artistic activities? What could be the reasons?

ANEXO D – Continuação do Estudo do Léxico da Unidade temática 2 - Vocabulary Corner p. 47

2. Read the instructions for the following exercise routine. Replace the capital letters with the appropriate parts of the body. Use words in the boxes. Write the answers in your notebook.

JUDO PUSHUP

shoulders feet chin head hips

Begin in a pushup position but move your **A** hip-width apart and forward, and raise your **B** so your body almost forms an upside-down V. Lower the front of your body until your **C** nears the floor. Then lower your hips as you raise your **D** and **E** toward the ceiling. Now reverse the movement and return to the starting position.

Available at <https://www.menshealth.com/fitness/a19556234/workouts-to-build-muscle/>. Accessed on April 30, 2020.



BODY-WEIGHT SQUAT

knees feet thighs hips

Stand with your **F** shoulder-width apart. Lower your body as far as you can by pushing your **G** back and bending your **H** until your **I** are parallel to the floor. Pause, and slowly stand back up.

Available at <https://www.menshealth.com/fitness/a19556234/workouts-to-build-muscle/>. Accessed on April 30, 2020.



SPRINTER SITUP

elbow knee back arms legs

Lie on your **J** with your **K** straight and **L** at your sides, keeping your elbows bent at 90 degrees. As you sit up, twist your upper body to the left and bring your left **M** toward your right **N** while you swing your left arm back. Lower your body to the starting position, and repeat to your right. That's 1 rep.

Available at <https://www.menshealth.com/fitness/a19556234/workouts-to-build-muscle/>. Accessed on April 30, 2020.



ANEXO E – Análise linguística - gramática da Unidade temática 2 - *Let's Focus on Language!* p. 49

LET'S FOCUS ON LANGUAGE!

1. Read these excerpts taken from the transcription of the *Let's Listen and Talk!* section and choose the correct answers to the questions below. Use your notebook.

"I **usually** wake around 6:30."

"I **have** practice at 11 or 11:30 **somedays**."

"I **usually** find that, once I get home from practice, I'm too tired to do anything."

I. What do they refer to?

- a. things that are in progress b. things that happen regularly

II. What about the word **usually**. What does it express?

- c. frequency d. manner

2. Now, complete the rule based on your previous answers. In your notebook, write the correct combination of numbers-letters.

We use the Simple Present to talk about **I**. We add -s or -es to the verb when the subject is third person singular.

When we want to express the **II** that something happens, we can use words such as *always* and *never*. Other possible words are *sometimes*, *often*, *usually*, among others.

3. Read this quotation and choose the right form to complete the rule: *do* or *does*. Copy the right answer in your notebook.

"Dancing is bigger than the physical body. Think bigger than that. When you extend your arm, it **doesn't stop** at the end of your fingers, because you're dancing bigger than that. You're dancing spirit."

Judith Jamison

Available at https://www.brainyquote.com/quotes/judith_jamison_402314. Accessed on April 28, 2020.

To make a negative statement in the Simple Present, we use **I** + *not* + *verb* when the subject is third person singular and use **II** + *not* + *verb* when the subject is any of the other persons.

The contraction of *do* + *not* is *don't*. The contraction of *does* + *not* is *doesn't*.

4. In your notebook, order the words below according to the frequency they suggest (from the least frequent to the most frequent).

usually	often
sometimes	occasionally
seldom	never
hardly ever	frequently
rarely	always

How often do you...?

0% 50% 100%



ANEXO F – Análise linguística - gramática da Unidade temática 2 - *Let's Focus on Language!* p. 50

5. Take a look at diver Tom Daley's usual day. In your notebook, complete the text about his daily routine. Use the verbs from the box in the appropriate form. You can use them more than once.



Tom Daley's routine

- 6.15 am: wake up and have a carb-based breakfast
- 8.30 am: pool and gym
- 11 am: protein snack
- 12.30 pm: lunch
- 1.30 pm: pool and gym again
- 4-7 pm: snack/yoga or spinning
- 7 pm: dinner
- 9.30 pm: bedtime

DO HAVE TRAIN GO

Tom Daley has a very disciplined routine. In the morning, the diver wakes up and has a carb-based breakfast at 6.15 am. Then, at 8.30 am, he and, at 11 am, he . Next, at 12.30 pm he and, at 1.30 pm, he . From 4 pm to 7 pm, he . Finally, he at 7 pm and at 9.30 pm.

6.  Let's play Bingo. In pairs, interview a classmate and put a seed or pebble on each square whenever the answer is YES. The first one to complete six squares calls out *Bingo!* and is the winner.

BINGO		
does aerobic exercises	takes part in live performances	has some kind of physical impairment
wants to learn how to dance	wants to work with sports	knows someone with a disability
likes working out	goes dancing regularly	enjoys playing sports



ANEXO G – Análise linguística – gramática da Unidade temática 2 - *Let's Focus on Language!* p. 51

7. 🗨️ *How often do you...?* Ask a classmate how often she or he does the activities below. Tell her or him how often you do the activities too.

a. go to the movies



d. wear blue jeans



b. study English



e. play soccer



c. eat typical Brazilian food



f. travel to visit family and friends



8. Work in pairs: each student reads the information from one of the cards (card A below, and card B on the next page). Then do the activities to find out about two athletes who overcame their physical impairments.

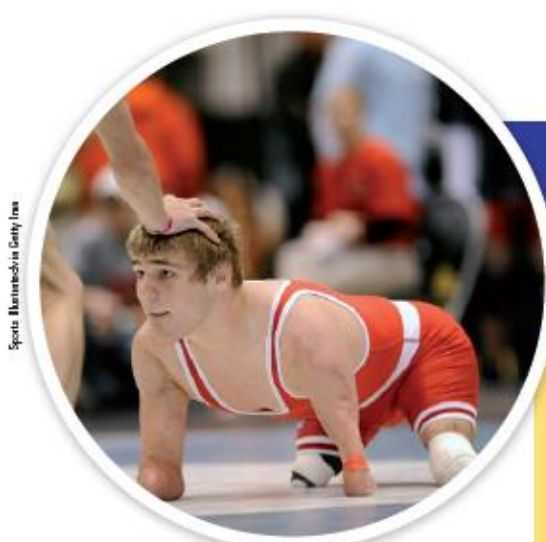
a. Ask questions and, in your notebook, complete the missing information about the first part of profiles 1 and 2. Use the information on cards A and B and the prompts below to help you.

Where/from?	What type of disability/have?	What/current rank?
What/do?	Where/go to school?	What/main style?
		How old...?

b. In your notebook, write down the verb form that best completes the texts. Choose the appropriate form from the options provided in the boxes.

CARD A – Student A – High school student, Hillsboro High School, Hillsboro, OH. Quadriple amputee from a blood infection at 5 years old. Wrestling.

ANEXO H – Análise linguística - gramática da Unidade temática 2 - *Let's Focus on Language!* p. 52



Dustin Carter in his match against Justin Ballantyne in the 103-pound bout during a championship in Virginia, USA, in 2008.

PROFILE 1

DUSTIN CARTER

HOMETOWN
TYPE OF DISABILITY
OCCUPATION
MAIN STYLE OF MARTIAL ART
SCHOOL AFFILIATION

Carter is a 103-pounder whose legs **I** at his hips, whose right arm **II** just after his elbow, and whose left arm **III** even shorter. He had the rest taken from him at age 5 because of a blood infection that required extensive amputations. His life **IV** easy, but he **V** by just fine – particularly on the wrestling mat. [...]

Adapted from <http://martialartistwithdisabilities.blogspot.com.br/>. Accessed on August 11, 2020.

am/is/are	get/gets
am not/is not/are not	stop/stops
end/ends	

PROFILE 2

JESSICA COX

HOMETOWN
TYPE OF DISABILITY
OCCUPATION
MAIN STYLE OF MARTIAL ART
SCHOOL AFFILIATION

Jessica is recognized internationally as an inspirational keynote speaker. Born without arms, Jessica now **VI** airplanes, **VII** cars, and otherwise **VIII** a normal life using her feet as others use their hands. She **IX** the title of the first person without arms in the American Taekwondo Association to get a black belt and the first woman pilot in aviation history to fly with her feet. Convinced that the way we think **X** a greater impact on our lives than our physical constraints, she chose to pursue a degree in psychology while in college at the University of Arizona.

Adapted from <http://martialartistwithdisabilities.blogspot.com.br/>. Accessed on August 11, 2020.

fly/flies	have/has	hold/holds	live/lives	drive/drives
-----------	----------	------------	------------	--------------



Jessica Cox (1983), American from the state of Arizona, performing a movement in taekwondo, in 2012.

CARD B – Student B – Black Belt. Born without arms. Professional motivational speaker. Taekwondo. Tucson, AZ.

ANEXO I – Let's read! – Unidade temática 4 – *Time for literature* p. 75

TIME FOR LITERATURE

- Visual art and literature have a long relationship, and sometimes painters and poets turn to one another for inspiration. Donald Finkel (1929–2008), a North-American poet, was inspired by a painting you saw on the first page of this unit. In pairs, read the poem and answer the questions in your notebook:
 - Is the poem an objective description of the painting, or does it present an interpretation of its meaning?
 - Why does the poet present some features and ignore other aspects of the work of art?

The Great Wave: Hokusai

[...]

It is because the sea is blue,
 Because Fuji is blue, because the bent blue
 Men have white faces, like the snow
 On Fuji, like the crest of the wave in the sky the color of their
 Boats. It is because the air
 Is full of writing, because the wave is still: that nothing
 Will harm these frail strangers,
 That high over Fuji in an earthcolored sky the fingers
 Will not fall; and the blue men
 Lean on the sea like snow, and the wave like a mountain leans
 Against the sky.

In the painter's sea

All fishermen are safe. All anger bends under his unity.
 But the innocent bystander, he merely
 'Walks round a corner, thinking of nothing': hidden
 Behind a screen woe hear his cry.
 He stands half in and half out of the world; he is the men,
 But he cannot see below Fuji
 The shore the color of sky; he is the wave, he stretches
 His claws against strangers. He is
 Not safe, not even from himself. His world is flat.
 He fishes a sea full of serpents, he rides his boat
 Blindly from wave to wave toward Ararat.

Available at <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/browse?contentId=27932>. Accessed on August 20, 2020.



The Great Wave by Katsushika Hokusai
 [from the series: *Thirty-six Views of Mount Fuji*], 1829.



Wave Ball by Christopher Dresser,
 ca. 1880.

- How about giving it a shot! Work with your Literature and Arts teacher, and create your own piece of art. You can choose whatever piece of literature or visual art as your inspiration, or else you can create a version of a well-known artwork. For example, check out Erik Jensen on his Instagram account *@erikjensenart*, where he displays a version of *The Great Wave* using recycled computer keys, and Lip Artist Andrea on *@girlgreybeauty*, where she presents her version as a lip art. Make it a whole class project, organize an exhibit and invite your community to see it.

ANEXO J – Análise linguística - gramática da Unidade temática 4 - *Let's Focus on Language!* p. 76

LET'S FOCUS ON LANGUAGE!

1. Read the following excerpts:

- I. "As a child, Flávio **showed** his talent for drawing and painting [...]."
 - II. "[...] in 1976, he **published** his album of drawings."
 - III. "I **studied** Visual Communication at university [...] and **included** more models in my work."
- a. Which of these statements is the correct one? Answer in your notebook.

The words in bold tell us that the actions, states and events happened...

- A ... at a continuous period of time in the past.
- B ... at a specific time in the past.
- C ... in an undefined time at the past.

We use the **Simple Past** to talk about actions, states, and events that happened and finished at a specific time in the past. Although the time is not necessarily mentioned, it can be imagined by the speaker. When we want to mention the time, we use expressions such as "last week", "yesterday", "in + year", among others.

- b. Are the words in bold **regular verbs** or **irregular verbs**? How do you know?
- c. Are the verbs in sentence III formed the same way as the ones in the other examples?

In the **Simple Past**, **regular verbs** always end in **-ed, did, not, didn't**.

To make negatives, use **did + not + base form** of the verb. In oral language, we usually use the contracted form **didn't**.

Flávio Melo **didn't finish** the course of Sociology.

- d. In your notebook, write the correct combination of numbers-letters and try to infer the rules:

I. showed/published

II. studied

III. included

- A. When the verb ends in **consonant + -y**, we rub out **-y** and add **-ied**.
- B. When the verb ends in **-e**, we just add **-d**.
- C. When the verb ends in a **consonant sound**, we add **-ed**.

2. Now, analyze the sentences about Andy Warhol and put the words/phrases in the adequate slot to show how to ask questions:

- I. "Why did Warhol paint *Campbell Soup*?"
- II. "Did Andy Warhol like tomato soup?"

Available at <https://www.askthemonsters.com/the-15-most-popular-questions-about-art/>. Accessed on April 11, 2020.

Question word WH-	Auxiliary verb	Subject	Base form of the main verb	Object
-----------------------------	----------------	---------	----------------------------	--------

The question with the **WH-word** asks for **content**, while the other asks for 'yes' or 'no'.

DID YOU KNOW?

Andy Warhol (1928-1987) was an American artist [...] who was a leading figure in the visual art movement known as pop art. Some of his best known works include the painting *Campbell's Soup Cans* (1962).

Available at https://en.wikipedia.org/wiki/Andy_Warhol. Accessed on April 11, 2020.

ANEXO K – Análise linguística - gramática da Unidade temática 4 - *Let's Focus on Language!* p. 77

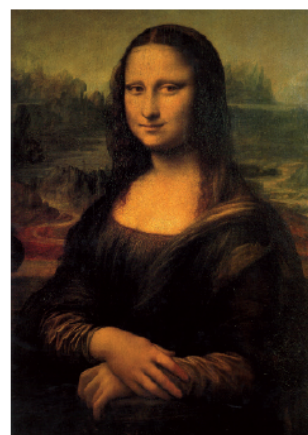
3. The following answers are related to the texts in the *Let's read!* section. In your notebook, write questions to the sentences using the words in parentheses.
- The painter and engraver Hermano José. (Who)
 - Hundreds of vignettes. (What)
 - He included more models in his works. (What)
 - In Recife, Rio de Janeiro, and São Paulo. (Where)
 - At the age of 16. (When)
4. Pieces of art can cost a lot of money. The more famous a piece of art is, the more money it costs. As other valuable things, pieces of art are stolen more and more. Read the text "How could someone steal a painting from a museum?", by Julia Layton, about the disappearance of Leonardo da Vinci's *Mona Lisa* and replace the letters with the appropriate form of the verbs in the boxes. Use your notebook.

assume call disappear

When Leonardo da Vinci's *Mona Lisa* **A** from the Louvre museum in Paris in 1911, the world was shocked. The theft went undetected for days. Museum staff saw the empty space on the wall and **B** the painting had been moved to the Louvre's restoration center for upkeep. But by the second day, the Louvre **C** the police.

end remove use walk

The theft of the *Mona Lisa* by museum worker Vincenzo Perugia was brilliant in its simplicity. It's unclear what type of security the museum **D** at the time, but some facts are known for sure. After Perugia's shift **E** on Sunday, he hid in a room. When everyone had gone home, he left his hiding place, took the *Mona Lisa* off the wall, **F** it from its frame, stuck the priceless work under his shirt and **G** out into the night. [...]



Mona Lisa, c. 1503-1506 (oil on panel) by Leonardo da Vinci (1452-1519); 77 × 53 cm (30,3 × 20,8 in). Louvre, Paris (France).

Adapted from LAYTON, Julia. How could someone steal a painting from a museum? <http://people.howstuffworks.com/steal-painting-from-museum.htm>. Accessed on May 2, 2020.

5.  According to the text, why was the *Mona Lisa* stolen from the Louvre?

BEYOND THE LINES...



- What makes a piece of art cost so much money?
- What should define the price of a piece of art?
- "Making art for money" and "making art for art's sake." Do you think these ideas can coexist?

ANEXO L – Análise linguística - gramática da Unidade temática 4 - *Let's Focus on Language!* p. 78

6. Can you find in the text some expressions that can be used to refer to past time? Copy them in your notebook.
7. Read the statements below and pay special attention to the words in bold.
- I. "Flávio [...] Melo was born [...] **on** February 15, 1950."
 - II. "Tavares [...] withdrew [the course of Sociology] **in** the third year to be a full-time artist."
 - III. "[...] **in** 1976, he published his album of drawings."
 - IV. "*Hermano José*, who, **at** that time, already enjoyed a high reputation as an artist [...]."
 - V. "**At** this time he studied painting in some of the most prestigious American Universities [...]."
 - VI. "I developed my love of photography [...] **at** the age of 16."

We use the preposition of time **on** for complete dates or days of the week; we use **in** to talk about periods of time like a month or a year; and we use **at** to refer to a specific point in time.

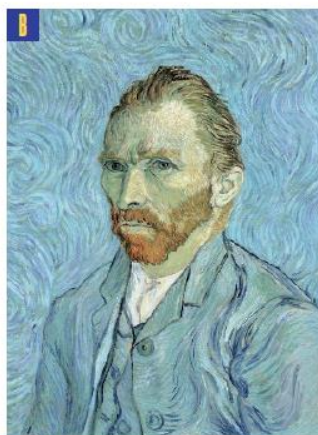
8. *Whose bio is it?* Replace the letters with the preposition **in**, **on** or **at** to complete these short biographies. Use your notebook.

- I Artist, painter, born **A** 1853 in Zundert, Netherlands. His famous works include *Starry Night*, *The Bedroom*, *Irises*, *Sunflowers*. **B** a young age, he was melancholy – he shared the name and birthdate with his dead brother. He died **C** July 29, 1890. (Post-Impressionism)
- II Artist, inventor, scientist born **D** April 15, 1452, in Vinci, Italy. **E** the age of 20, he was already recognized as a master artist. He died **F** 1519 in Amboise, Kingdom of France. His famous works were *Mona Lisa*, *The Last Supper*, *The Vitruvian Man*. (High Renaissance)
- III Poet, journalist, born **G** Oct. 31, 1902, Itabira, Brazil – died **H** Aug. 17, 1987. The first of his numerous collections of poetry, *Alguma poesia* (*Some Poetry*), written **I** 1930, demonstrates both his affinity with the Modernist movement and his own strong poetic personality. (Modernism)

- Write in your notebook the correct combination of numbers–letters to match each biography to the correct notable person below.



Leonardo da Vinci, engraved portrait by J. Poeselwhite, 1835. 68,5 × 88,9 cm (27 × 35 in).



Self portrait, oil on canvas by Vincent van Gogh, 1889. 65 × 54,5 cm (25,59 × 21,45 in).



Carlos Drummond de Andrade, 1982.

ANEXO M – Análise linguística - gramática da Unidade temática 4 - *Let's Focus on Language!* p. 79

9. Now, study these excerpts from the texts in the *Let's Read!* section:

- I. "Flávio [...] Melo was born **in** João Pessoa, Paraíba, Brazil [...]."
- II. "He attended the course on painting [...] **at** the Arts Sector of Federal University of Paraíba."
- III. "[...] he studied painting **in** some of the most prestigious American Universities, and also **in** Cayenne. He also took the chance and exhibited his paintings **in** all these places."
- IV. "Raised **in** the beautiful Welsh countryside [...]."
- V. "I began studying photography **at** college."
- VI. "I [...] included more models **in** my works."

■ Write in your notebook. In these contexts, the prepositions *in* and *at* indicate:

a. time

b. location

We use **in** to talk about a general location, while **at** refers to a more specific place or point of reference.

10. Read the excerpts on the Modern Art Week and, in your notebook, replace the numbers with a preposition (*in*, *on* or *at*), and the capital letters with the appropriate Past Simple form of the verbs in parentheses.

Modern Art Week, a cultural festival held **I** São Paulo's Teatro Municipal **II** 13, 15, and 17 February 1922. The young women and men who **A** (produce) and **B** (participate) **III** this three-day series of concerts, readings, lectures, dances, and exhibitions of art were self-consciously declaring their cultural independence from traditional forms and styles, and announcing the arrival of Brazilian modernism.

Available at <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/modern-art-week>. Accessed on August 19, 2020.

Modern Art Week was intended to announce the São Paulo avant-garde's break with earlier art. The exhibition of art **C** (include) works by the sculptor Victor Brecheret, who **D** (return) to Brazil from Rome **IV** 1919, paintings by Anita Malfatti, completed during her time **V** Berlin and New York, and Di Cavalcanti, along with numerous other painters, sculptors, and architects. One of the other painters who would play a significant role **VI** the development of Brazilian modernism was Tarsila do Amaral. The Semana was conceived as a reaction against the official academic art and literature. [...] **VII** the time of the Semana, São Paulo was one of the fastest growing cities **VIII** Brazil.

Available at <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/latin-america-modernism/brazilian-modernism/a/the-origins-of-modern-art-in-so-paulo-an-introduction>. Accessed on August 19, 2020.

The group that took part **IX** the Week, contrary to their initial intentions, **E** (remain - negative) a unified movement. A number of separate groups split off, and the original core members had separated by 1929.

Available at https://en.wikipedia.org/wiki/Modern_Art_Week. Accessed on August 19, 2020.

Oswald de Andrade and the Anthropophagics [cannibals] **F** (believe) that they should subsume influences from abroad but turn them into a uniquely Brazilian art form. [...] **X** opposition to the Anthropophagics were the Nationalists, who **G** (reject) international influences. Many of the Nationalist modernists were actively engaged **XI** politics. The leader of the school, the writer Plínio Salgado, went on to become a fascist political figure and lead a failed coup against President Getúlio Vargas.

Available at <https://library.brown.edu/create/five-centuries-of-change/chapters/chapter-5/modern-art-week-and-the-rise-of-brazilian-modernism/>. Accessed on August 19, 2020.

11. 🗨️ Talk to your Literature and Art teacher about the Modern Art Week and organize a similar event in your school, including all types of art. Invite the whole community to attend.

Não escreva no livro.

ANEXO N – Análise linguística - Estudo do Léxico da Unidade Temática 4 - *Profession Spot - Careers in Visual Arts* p. 82

PROFESSION SPOT

CAREERS IN VISUAL ARTS

1. Look at a list of some careers in the field of visual arts in the first column. In your notebook, organize them according to the five categories in the right column. The first item in each category is already done for you.

						
						
actor	advertising designer	art auctioneer	art critic	art gallery owner	art restorer	baker/culinary artist
book illustrator	cake decorator	cartoonist	ceramic artist	choreographer	comic book artist	costume designer
dance instructor	film critic	film director	graphic designer	greeting card designer	makeup artist	medical illustrator
mosaic artist	painter	police sketch artist	printmaker	sculptor	set designer	signmaker
special effects artist	tattoo artist	web designer				

Arts Management – The following careers are geared toward anyone interested in the business side of the visual arts, including museums, restoration, organizations, and firms.
art auctioneer

Fine Arts – The following visual arts careers are for those who simply create fine art on their own, usually working in their private studios, with the goal of exhibition and sale of their work.
ceramic artist

Performing Arts – The following careers are possibilities for anyone interested in theater or film work, either in front of or behind the camera, on stage, or behind the curtains.
actor

Art Trades – The following visual arts careers are jobs in which one can make a solid living, after learning the specific skills of the trade.
baker/culinary artist

Editorial Art – The following visual arts job positions are similar to the careers in the media arts. In the editorial art field, however, these artists either write about art for print or are given assignments to work for print production.
advertising designer









Adapted from http://www.elmira.edu/academics/programs/Majors_Minors/Art/Grad_School/Career_Opportunities.html. Accessed on May 2, 2020.

2.  Which careers do you picture yourself working with? Why (not)?

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
DOCTORADO EM LETRAS

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Campus I - BR 285, Bairro São José - CEP 99052-900
Passo Fundo/RS
E-mail: ppgletras@upf.br
Telefone: (54) 3316-8341

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a),

Convido você a participar da pesquisa sobre MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS, de responsabilidade da pesquisadora Daiane Zamoner, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Essa pesquisa tem como objetivo promover e analisar práticas de leitura em textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa que conduzam aos multiletramentos dos alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo. Você precisa apenas responder às perguntas nas páginas que seguem. Sua participação é VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Como risco, se, em qualquer momento, você se sentir desconfortável ou constrangido com as 22 questões e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, você poderá desistir, não consentindo participar. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Sua identidade será mantida em sigilo, não sendo divulgado seu nome nem qualquer outra informação que permita identificá-lo(la) individualmente. Assim, em caso de desconforto ou

constrangimento, o procedimento adotado será retirar seu consentimento não respondendo e não assinando o termo em questão. A pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo. Não haverá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não haverá pagamento pela sua participação no estudo. Caso você sofra qualquer tipo de dano em virtude da pesquisa, você tem a garantia de buscar indenização.

Seus benefícios ao colaborar em responder ao questionário são a possibilidade de refletir sobre seu perfil leitor, compreender textos multimodais e desenvolver processos de conhecimento dos multiletramentos.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TALE, e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail zamonerdaiane@gmail.com, ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, localizado no Campus I do Centro Administrativo da Universidade de Passo Fundo, BR 285, Km 292, Bairro São José, CEP 99052-900, Passo Fundo/RS ou pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Aluno participante da pesquisa

Daiane Zamoner
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
DOUTORADO EM LETRAS**

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Campus I - BR 285, Bairro São José - CEP 99052-900
Passo Fundo/RS
E-mail: ppgletras@upf.br
Telefone: (54) 3316-8341

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais ou responsáveis,

Solicito sua permissão para que seu(a) filho(a) _____, estudante do 1º ano do Ensino Médio, possa participar de uma pesquisa sobre leitura e produção escrita sob o título MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS, de responsabilidade da pesquisadora Daiane Zamoner, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Essa pesquisa tem como objetivo promover e analisar práticas de leitura em textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa que conduzam aos multiletramentos dos alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Gostaria de contar com sua colaboração através da permissão da participação de seu(a) filho(a) na realização deste estudo. Ele(a) precisará apenas responder algumas perguntas, sua participação será VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar, você concordará que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Como risco, se, em qualquer momento, seu(a) filho(a) se sentir desconfortável ou constrangido com as 22 questões

e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, ele poderá desistir, não consentindo participar. Os dados relacionados à identificação não serão divulgados. A identidade de seu filho(a) será mantida em sigilo, não sendo divulgado nome nem qualquer outra informação que permita identificá-lo(la) individualmente. Assim, em caso de desconforto ou constrangimento do entrevistado, o procedimento adotado será ele retirar seu consentimento não respondendo e não assinando o termo em questão. A pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo. Não haverá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não haverá pagamento pela sua participação no estudo. Caso seu(a) filho(a) sofra qualquer tipo de dano em virtude da pesquisa, você tem a garantia de buscar indenização.

Os benefícios do seu(a) filho(a) ao colaborar com a pesquisa são: refletir sobre seu perfil leitor, compreender textos multimodais e desenvolver processos de conhecimento dos multiletramentos.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso os senhores pais ou responsáveis tenham dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso seu(a) filho(a) considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, os senhores podem entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail zamonerdaiane@gmail.com, ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, localizado no Campus I do Centro Administrativo da Universidade de Passo Fundo, BR 285, Km 292, Bairro São José, CEP 99052-900, Passo Fundo/RS ou pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

CONSENTIMENTO PÓS-IMPORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ participe desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável legal do aluno(a) participante da pesquisa

Daiane Zamoner
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Questionário Diagnóstico aos Alunos

Prezado(a) aluno(a)!

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob o título "Multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa e sua contribuição para os multiletramentos", visa promover e analisar práticas de leitura em textos multimodais em livros didáticos de língua inglesa que conduzam aos multiletramentos dos alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

Ao responder este questionário, você autoriza a utilização de suas respostas para desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito acima.

Pesquisadora: Daiane Zamonier

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO AOS ALUNOS

ACESSO ÀS TECNOLOGIAS:

1) Você tem smartphone?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2) Você tem computador em casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3) Qual o serviço de internet você utiliza em casa?

- ☐ 4G
- ☐ Banda Larga

4) Você utiliza a internet mais para:

- ☐ acessar redes sociais
- ☐ fazer pesquisas e realizar as atividades escolares
- ☐ acessar e-mail
- ☐ acessar o *whatsapp*
- ☐ assistir vídeos do *YouTube*
- ☐ ler notícias, *blogs*, etc.
- ☐ assistir filmes e séries
- ☐ jogar *online*
- ☐ Outro: _____

5) Quais plataformas ou aplicativos você mais acessa?

- ☐ Facebook
- ☐ Instagram
- ☐ Pinterest
- ☐ Twitter
- ☐ Google Classroom

- () Google
- () Google Drive
- () Google Meet
- () E-mail
- () YouTube
- () WhatsApp
- () Skype
- () Edmodo
- () Outro: _____

LEITURA:**1) Você gosta de ler?**

- () Sim
- () Não

Justifique: _____

2) Você costuma ler livros impressos?

- () Sim
- () Não

Justifique: _____

3) Você costuma retirar livros na biblioteca?

- () Sim
- () Não

Justifique: _____

4) Com que frequência você costuma ler?

- () Diariamente
- () Semanalmente
- () Mensalmente

5) O que você mais costuma ler?

- () Livros de ficção
- () Livros de poesia
- () Histórias em quadrinhos
- () Anime
- () Revistas online
- () Revistas impressas
- () Jornais online
- () Jornais impressos
- () Textos em livros didáticos
- () Websites da internet
- () Blogs
- () Redes sociais
- () Outros: _____

Quanto às imagens nos textos:**1) Você prefere ler**

- () Textos com imagens

☐ Textos sem imagens

Justifique: _____

2) A presença de imagens nos textos que você lê ...

☐ Não são importantes

☐ São importantes e auxiliam na compreensão do texto

☐ São importantes, mas não fundamentais para a compreensão do texto escrito

3) Para aprender, você prefere...

☐ Textos somente escritos

☐ Textos com imagens

☐ Podcasts, músicas, áudios em geral

☐ Mais imagens e com pouco texto

☐ Produções audiovisuais/vídeos

☐ Outros: _____

LÍNGUA INGLESA:

1) Como você considera o seu nível de domínio lingüístico do idioma?

☐ Básico

☐ Pré-intermediário

☐ Intermediário

☐ Avançado

2) Você costuma ler em língua inglesa?

☐ Sim, frequentemente.

☐ Sim, às vezes.

☐ Sim, raramente.

☐ Outro: _____

3) Você costuma ouvir música em língua inglesa?

☐ Sim, frequentemente.

☐ Sim, às vezes.

☐ Sim, raramente

☐ Outro: _____

4) Você costuma assistir séries, filmes e vídeos em língua inglesa?

☐ Sim, frequentemente.

☐ Sim, às vezes.

☐ Sim, raramente

☐ Outro: _____

5) O que você mais lê em língua inglesa

☐ Textos na internet

☐ Textos no livro didático de língua inglesa

☐ Livros

☐ Notícias

☐ Textos informativos no geral

☐ Revistas

☐ Outro: _____

6) O que você mais ouve ou assiste em língua inglesa

- ☐ Músicas
- ☐ Séries
- ☐ Filmes
- ☐ Vídeos em geral
- ☐ Outro: _____

7) Ao ler textos em língua inglesa, você percebe que as imagens:

- ☐ Auxiliam na compreensão
- ☐ Não auxiliam na compreensão
- ☐ Auxiliam, mas não são fundamentais para a compreensão do texto escrito.
- ☐ Auxiliam e são fundamentais para a compreensão do texto escrito.

8) Você considera importante aprender a ler imagens?

- ☐ Sim ☐ Não

Justifique: _____

9) Você considera importante utilizar imagens em suas produções escritas?

- ☐ Sim ☐ Não

Justifique: _____



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br