



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

LETRAMENTO CRÍTICO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:  
REFLEXÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD

SÃO CARLOS  
2020



Universidade Federal de São Carlos

Michelle Rie Hashimoto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTO CRÍTICO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:  
REFLEXÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD

MICHELLE RIE HASHIMOTO  
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Michelle Rie Hashimoto, realizada em 06/03/2020:

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

---

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin  
UFSCar

---

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz  
USP

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que tudo aquilo que conquistamos é resultado de várias pessoas, momentos e experiências que nos trouxeram até aqui. Sendo assim, há muitas pessoas às quais gostaria de agradecer por terem contribuído para essa conquista, que são responsáveis por tornar tudo isso possível.

Agradeço, inicialmente, a minha orientadora, Professora Doutora Sandra Gattolin, que se dispôs a compartilhar comigo todo seu conhecimento e experiência ao longo desses dois anos. Obrigada pelo apoio, pela orientação, pela paciência e disposição.

Agradeço ao professor Daniel Ferraz e à professora Isadora Gregolin, por aceitarem o convite de compor a banca e terem contribuído imensamente para a construção e desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pelo cuidado e atenção que tiveram ao ler meu texto.

Agradeço a todo o corpo docente do PPGL, por todo o conhecimento compartilhado. Obrigada por terem contribuído tanto para minha formação acadêmica.

Agradeço imensamente aos meus pais, Gilberto e Natali, por tornarem todos os meus sonhos possíveis. Obrigada por acreditarem tanto em mim e me mostrarem que posso conquistar tudo aquilo que me esforçar para alcançar.

Agradeço aos meus irmãos, Leandro e Gilberto, que caminham ao meu lado pela busca e realização de todos os nossos sonhos e conquistas. Obrigada pelo apoio, pela paciência e pela parceria.

Agradeço ao meu namorado, Matheus, que há cinco anos está ao meu lado presenciando e contribuindo para realização dos meus sonhos. Obrigada por trilhar e compartilhar a vida comigo.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial Jeniffer e Juliana, que mesmo à distância, compartilhamos juntas as aflições da vida acadêmica. Obrigada pelas trocas, pelo apoio, pelo conforto e pela força nos momentos mais difíceis.

Agradeço à CAPES que desde a minha graduação vem me apoiando e tornando possível a construção da minha jornada acadêmica. Obrigada por todo o suporte.

Por fim, agradeço a todas as pessoas, professores e colegas, que já cruzaram o meu caminho ao longo desses anos que constituíram minha trajetória acadêmica e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste momento final. Obrigada por terem feito parte da minha caminhada e construção acadêmica e pessoal.

## RESUMO

A presente dissertação relata os resultados de uma pesquisa que buscou investigar como o livro didático de língua inglesa aborda os pressupostos dos multiletramentos na construção das atividades de um livro didático, averiguando como ocorrem os processos de construção de sentido a partir da articulação dos diferentes elementos multimodais que compõem os textos contemporâneos. Pensando-se nas transformações advindas, principalmente, dos avanços tecnológicos, incorporaram-se ao texto novas tecnologias de escrita que alteraram os meios de comunicação e interação, evidenciando a potencialidade dos diferentes recursos linguísticos, além do verbal, para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, compreende-se que o texto é muito maior do que somente aquilo que os elementos verbais apresentam, pois todos os elementos presentes nele, visuais e implícitos, carregam significado. Assim, compreende-se que o ensino de línguas deve abranger os pressupostos da multimodalidade, ao considerar a multiplicidade linguística dos textos contemporâneos, e também do letramento crítico, visto que os recursos semióticos presentes nesses textos pressupõem novas maneiras de se ler e compreender o mundo a nossa volta, assumindo características críticas e reflexivas. Por meio das contribuições teóricas de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope & Kalantzis (2008), Duboc (2012), Duboc e Gattolin (2015), Kress (2003, 2006, 2010), Monte Mór (2006, 2010, 2018), Menezes de Souza (2011, 2018), entre outros, foram discutidas as perspectivas dos multiletramentos, do letramento crítico e da multimodalidade. Através de uma abordagem qualitativa, propôs-se investigar, por meio de uma análise documental, as atividades do livro didático *Circles* (PNLD-2018) do primeiro ano do Ensino Médio, para averiguar de que maneira elas se aproximam dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade. A partir da análise dos dados, constatou-se a presença tanto de atividades que seguem os princípios do letramento crítico e que evidenciam a leitura multimodal, como também de atividades que, embora tragam em sua composição elementos multimodais e temáticas de forte cunho social, focam, a princípio, somente nos aspectos linguísticos e estruturais da língua. Entretanto, possuem um forte potencial de ampliação e exploração para leituras e significações mais abrangentes.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Multimodalidade, Letramento Crítico, Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The following master thesis reports the results of a research that sought to investigate how English textbooks approach the assumptions of multiliteracy in the construction of their activities, verifying how the meaning making is established and constructed from the union of different multimodal elements that make up the contemporary texts. Thinking about the changings resulting mainly from the technological advances, new writing technologies were incorporated into the text, changing the means of communication and interaction, highlighting the potentiality of different linguistic resource, besides the verbal one, to the meaning making process. In this perspective, it is understood that the text is much more than just what the verbal elements present, on the contrary, all the elements present in it, visual and implicit, carry meaning. Thus, language teaching must go through multimodality assumptions, considering the linguistic multiplicity of contemporary texts, as well as critical literacy, since the semiotic resources present in these texts presuppose new ways of reading and understanding the world, assuming critical and reflective characteristics. Through the theoretical contributions of Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope & Kalantzis (2008), Duboc (2012), Duboc e Gattolin (2015), Kress (2003, 2006, 2010), Monte Mór (2006, 2010, 2018), Menezes de Souza (2011, 2018), among others, it was discussed the multiliteracy perspective, critical literacy and multimodality. Through a qualitative approach, it intends to verify, through a documental analyses, activities of an English textbook of the first year of high school, to verify how they approach the multimodal and critical assumptions. From the analyses of the data, it was found that there are activities that follow the principals of critical literacy and multimodality, as well as activities that, although discuss important social themes and present multimodal elements for its composition, they focus, at first, only in the linguistic e structure aspects of the language. However, they present a significant expansion and exploration potential to wider readings and meaning making.

**Keywords:** English; Multimodality; Critical Literacy; Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa do livro didático <i>Circles I</i> .....	73
<b>Figura 2:</b> Seção de apresentação 1, unidade 3 .....	85
<b>Figura 3:</b> Seção de apresentação 2, unidade 3 .....	87
<b>Figura 4:</b> Atividade 1 da seção de <i>warm up</i> .....	71
<b>Figura 5:</b> Atividade 2 da seção de <i>warm-up</i> .....	93
<b>Figura 6:</b> Atividade 3 e 4 da seção de <i>warm-up</i> .....	95
<b>Figura 7:</b> Atividade 5 da seção de <i>warm up</i> .....	96
<b>Figura 8:</b> Atividade 1 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	102
<b>Figura 9:</b> Atividade 2 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	104
<b>Figura 10:</b> Atividade 3 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	106
<b>Figura 11:</b> Atividade 4 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	108
<b>Figura 12:</b> Atividade 5 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	108
<b>Figura 13:</b> Atividade 6 <i>listening</i> da Unidade 1.....	110
<b>Figura 14:</b> Atividade 7 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	111
<b>Figura 15:</b> Atividade 8 <i>listening</i> da Unidade 1 .....	113
<b>Figura 16:</b> Atividade 1 Unidade 5 .....	114
<b>Figura 17:</b> Atividade 2 e 3 da Unidade 5 .....	115
<b>Figura 18:</b> Atividade 4 da Unidade 5 .....	116
<b>Figura 19:</b> Atividade 5 da Unidade 5 .....	119
<b>Figura 20:</b> Atividade 6 da Unidade 5 .....	119
<b>Figura 21:</b> Busca no <i>Google</i> .....	120
<b>Figura 22:</b> Atividade 7 da Unidade 5 .....	121
<b>Figura 23:</b> Atividade 8 e 9 da Unidade 5 .....	123

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Diferenças entre a Leitura Crítica e o Letramento Crítico .....	42
<b>Quadro 2:</b> Temáticas das unidades e gêneros trabalhados .....	76

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

**LC** – Letramento Crítico

**LD** – Livro Didático

**LV** – Letramento Visual

**ML** – Multiletramentos

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educao

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
Justificativa .....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa .....	16
<b>CAPÍTULO I – TEORIAS DOS LETRAMENTOS</b> .....	<b>18</b>
1.1. Primeiras considerações .....	19
1.2 O letramento em diversos cenários .....	22
1.3 Multiletramentos: uma nova faceta .....	29
1.4 Compreendendo a noção de Letramento Crítico .....	38
1.4.1 Afinal, o que é ser crítico? - Leitura crítica, pedagogia crítica e letramento crítico .....	39
1.4.2 Letramento crítico e o ensino de língua estrangeira .....	49
1.5 A perspectiva multimodal .....	56
1.5.1 Compreendendo a multimodalidade: A semiótica social .....	58
1.5.2 Letramento visual .....	61
1.5.3 A multimodalidade nos textos contemporâneos: da origem à conceitualização ..	64
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	<b>69</b>
2.1 A Abordagem qualitativa de pesquisa .....	69
2.2 Pesquisa documental .....	70
2.3 Apresentação dos critérios para escolha do <i>corpus</i> .....	72
2.4 Descrição da obra .....	73
2.5 Temáticas das unidades .....	76
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>83</b>
3.1 Atividades do Letramento Crítico e Multimodalidade .....	85
3.2 Atividades linguísticas com potencial .....	101
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>137</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa investiga a leitura de textos multimodais em atividades de um livro didático, compreendendo como ocorrem os processos de construção de sentido a partir da articulação dos diferentes elementos multimodais que compõem os textos contemporâneos, assim como suas possibilidades de ampliação e significação por meio de uma leitura que tenha como base os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade.

O interesse pela temática surgiu a partir do meu envolvimento, ainda na graduação, na elaboração de projetos voltados para o ensino da língua materna, a serem desenvolvidos em escolas regulares da educação básica, partindo da necessidade pedagógica, social e cultural de cada escola. Os projetos faziam parte de um programa de iniciação à docência, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), cujo objetivo era possibilitar o contato e o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública do país. Dentre as discussões propostas nas reuniões, pensando-se em práticas que pudessem ser utilizadas para potencializar este ensino, os pressupostos do letramento eram constantemente discutidos e evidenciados como forma de trabalho dentro dessas salas de aula. Assim, todas as práticas e projetos elaborados partiam dos princípios dos (multi)letramentos.

Fiz parte do PIBID de língua portuguesa durante dois anos e me encantei com as potencialidades que os projetos pautados nos princípios dos letramentos traziam, ao presenciar e vivenciar os efeitos positivos que os trabalhos trouxeram aos alunos. Diante disso, pensando na minha paixão por línguas, interessei-me em estudar a perspectiva dos letramentos e dos multiletramentos também no ensino da língua inglesa, não somente no âmbito da língua materna.

O interesse pela pesquisa da perspectiva dos multiletramentos para o ensino da língua inglesa surgiu, a princípio, pelo meu envolvimento com a língua e, então, fortificou-se ao perceber, tanto no ambiente acadêmico como também fora dele, pelas minhas experiências nas aulas da educação superior e pela minha vivência em estágios, que uma grande parte dos professores como também pesquisadores e futuros pesquisadores, acreditavam que o ensino de uma língua estrangeira deveria focar em seus aspectos linguísticos, estruturais e gramaticais, não havendo espaço, assim, para discussões de cunho social, crítico ou reflexivo.

Percebi que essa percepção vinha do pressuposto de que, ao focar nos elementos linguísticos, obrigatoriamente exclui-se qualquer outro aspecto multimodal ou social e vice-versa, ou seja, ao focar nos aspectos sociais, os elementos linguísticos da língua eram

consequentemente deixados de lado. Essa ideia decorre principalmente do fato de que, as discussões e reflexões mais profundas, que envolvem um engajamento maior por parte do aluno, pode exigir dele um domínio da língua muito elevado para que tais discussões possam ser de fato compreendidas e internalizadas. Deste modo, considerando a importância da utilização da língua-alvo, porém, sem desvalorizar a compreensão do propósito das leituras, é importante oferecer subsídios para que, mesmo que os alunos não dominem a língua plenamente, possam compreendê-las para que o intuito não seja perdido, visto que as discussões pouco causarão efeito já que, ou se sentirão acanhados para participar delas, ou não compreenderão de fato o conteúdo.

Ao longo do texto volto a retomar essa questão, na tentativa de desconstruir tal percepção e evidenciar que o estudo dos multiletramentos (ML), do letramento crítico (LC) e da multimodalidade podem e devem ser incorporados também nas aulas de língua inglesa, principalmente para desconstruir perspectivas mais tradicionais e homogêneas de ensino.

A necessidade de práticas heterogêneas surgiu a partir do surgimento de textos cuja constituição é fortemente marcada pelo cruzamento entre a linguagem verbal e os elementos semióticos não verbais, visto que tem se tornado cada vez mais frequente a presença deles na composição de diversos textos e gêneros mais atuais. Por esse motivo, os estudos relacionados às práticas de leitura e escrita que trazem a integração das múltiplas linguagens têm se tornado cada vez mais comuns e relevantes ao discutir como são construídas essas relações e quais significações podem ser geradas a partir delas para a leitura e compreensão do texto.

Ao contrário do que predominou durante muito tempo, no contexto atual, a linguagem privilegia diferentes modalidades e mecanismos de escrita, evidenciando assim, um novo olhar e uma nova perspectiva de estudo para essas novas produções. Tais mudanças trouxeram consigo uma nova característica de texto contemporâneo, caracterizado como texto multimodal, que para Kress & Van Leeuwen (1996) refere-se ao texto em que o significado se dá por meio de mais de um elemento semiótico.

Diante dessa mudança na composição dos textos, torna-se necessário pensar na formação de leitores aptos a ler, interpretar e produzir um texto utilizando-se adequadamente de todos os elementos (novos e antigos) que o compõe.

A partir dessas considerações, diante da nova modalidade de leitura e escrita dos textos contemporâneos e, consequentemente, de seu propósito, os estudos referentes aos ML tornaram-se fundamentais para a discussão acerca do ensino de línguas, sobretudo os estudos acerca da multimodalidade, visto que contemporaneamente os textos encontram-se cada vez

mais carregados de elementos visuais e, apresentando em sua composição, múltiplas linguagens.

Pensando-se nessa nova configuração dos textos contemporâneos, não só em termos estruturais como também em seu propósito, relacionamos também à presente pesquisa os estudos concernentes às perspectivas do LC, que contribui para uma leitura que perpassa os aspectos meramente linguísticos ou estruturais, ampliando assim, a significação do texto.

Rojo defende que “a leitura e a produção de textos em diferentes linguagens e semioses”, ou seja, a leitura de textos multimodais, exige que eles sejam abordados “de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” (ROJO, 2009, p.120). Dessa maneira, a leitura de textos multimodais exige também uma leitura crítica capaz de ultrapassar o sentido ali explícito, para adentrar as diferentes construções de sentidos e significações.

Essas diferentes possibilidades de construções de significações são também relacionadas ao letramento crítico, que se distancia de um ensino da língua que tenha como foco somente seus aspectos linguísticos. Em contrapartida, o LC se preocupa também com questões extralinguísticas e de cunho social, como por exemplo, a parte cultural, histórica, comunicativa e ideológica que vêm atreladas à língua. Por esse motivo, os estudos relacionados ao LC tornam-se fundamentais para o estudo das práticas de leitura e escrita nas escolas.

Além disso, o letramento crítico propõe um papel diferente ao leitor, que passa a assumir funções autônomas e independentes perante sua leitura na construção da significação textual e da atribuição de sentido. Assim, o leitor crítico é aquele que domina e articula os diferentes modos de linguagem de um texto a fim de atribuí-lo sentido, resultando, de sua parte, um posicionamento crítico perante as informações trazidas nele.

Assim, pensando-se na formação desse leitor crítico e o ensino da língua inglesa nas escolas, torna-se relevante também a discussão do papel dos livros didáticos (LD) no ensino da língua.

O estudo acerca do LD torna-se relevante por ser, se não o único, o recurso mais utilizado pelo professor em sala de aula. Tendo em vista que todo LD possui uma abordagem diferente, seja ela comunicativa ou gramatical, e que implica em métodos diferentes, o uso que se faz dele influencia na atuação do professor em sala e no tipo de ensino que será abordado.

Assim, o foco da presente pesquisa é a análise de um de livro didático de língua inglesa voltada para o Ensino Médio inserido no Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), que é um programa destinado à avaliação, seleção e disponibilização de obras didáticas às escolas da rede pública de educação básica.

O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), juntamente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem o intuito da compra e distribuição de livros didáticos de qualidade para professores e estudantes de escolas da rede pública do país. Em meio à grande variedade de livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, tornou-se árdua a tarefa da seleção da obra que mais se enquadre dentro das necessidades e especificidades de cada escola, portanto, a função do PNLD é justamente analisar e selecionar os livros didáticos mais adequados para cada nível de escolaridade, cabendo à escola a escolha final daquele que mais se enquadre às suas necessidades.

O PNLD teve surgimento em 1937, outrora denominado Instituto Nacional do Livro (INL). A partir daí, o programa assumiu diversas outras denominações e características até 1985, quando recebeu, de fato, o nome Programa Nacional do Livro Didático, criado com o intuito de promover a redemocratização do país.

A partir de 1997, foram definidos critérios mais rigorosos para a avaliação e seleção dos livros didáticos, além de passar a contemplar todos os anos e componentes curriculares do Ensino Fundamental, o que antes era feito somente de forma parcial. O Ensino Médio passou a ser atendido completamente no PNLD somente a partir de 2011, quando o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros voltados para o Ensino Médio, inclusive para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2012, o Programa passou a considerar também uma nova realidade em fase de ascensão global que diz respeito às novas tecnologias, incluindo assim, livros impressos e materiais visuais e de áudio como recursos didáticos.

Assim, a partir de todo o seu histórico e do que propõe o PNLD, verifica-se sua relevância dentro do ensino visto que possibilita ao professor a escolha de um livro didático de qualidade e que se enquadre dentro das características sociais, culturais e pedagógicas de sua escola. Por esse motivo, um dos critérios para a seleção do livro didático a ser analisado na presente pesquisa foi justamente seu enquadramento dentro dos critérios de avaliação do Guia.

A partir dessas considerações iniciais, propõe-se investigar como uma das obras selecionadas pelo Guia do PNLD encontra-se em consonância ou não com a proposta de ensino de língua inglesa defendido na pesquisa, distanciando-se de uma perspectiva mais tradicional de ensino, visto que é na escola e por meio do livro didático que o aluno irá, ou

não, adquirir as habilidades necessárias para interagir com os mais diversos modos de linguagem.

### **Justificativa de pesquisa**

Cada vez mais a constituição de textos marcados pelo cruzamento entre a linguagem verbal e os elementos semióticos não verbais tem se tornado comum na composição de diversos textos e gêneros mais atuais.

Dessa maneira, torna-se relevante estudos que buscam discutir as práticas de leitura e escrita diante dessa nova perspectiva de texto contemporâneo, assim como discutir o ensino/aprendizagem de línguas sob o viés dos letramentos, isto é, como práticas sociais.

A fim de se justificar a presente pesquisa, faz-se importante, para início, pontuarmos o objetivo de ensino tanto da língua materna como também, de uma língua estrangeira. Para isso, destaco como base o que pontuam Bagno e Rangel (2005) ao alegar que tal objetivo pode ser compreendido como propiciar condições para que o indivíduo possa exercer as práticas de leitura e escrita ao se inserir do modo mais pleno e participativo dentro da nossa sociedade letrada.

Além disso, um outro fator de relevância que também justifica o estudo é devido à percepção equivocada de que a perspectiva dos multiletramentos deve se limitar à língua materna. Pelo contrário, os estudos que abrangem o letramento crítico e a multimodalidade no ensino da língua estrangeira estão em ascensão, ocupando um espaço cada vez maior na discussão de práticas voltadas para a leitura multimodal e que promova a reflexão e o posicionamento crítico.

Para contextualizar a presente pesquisa, trago a seguir alguns trabalhos que buscaram investigar o ensino da língua inglesa na perspectiva da multimodalidade e/ou do letramento crítico por meio da análise de livros didáticos. Primeiramente cito Teixeira (2008), que traçou um estudo sobre multimodalidade e o livro didático de língua inglesa, ao investigar o uso dos modos semióticos nas produções escritas, Souza (2011), ao verificar como ocorre a interação entre verbal e visual em um livro didático, Cardoso (2011) buscou compreender como e se os textos presentes em um livro didático de língua inglesa contribuíam para o desenvolvimento do letramento crítico. Novellino (2011), analisou as imagens em movimento, Vasconcelos (2012), investigou as representações sociais da mulher nos textos multimodais dos livros de língua inglesa. Ribeiro (2013), por sua vez, investigou os gêneros multimodais em sala de aula, analisando a abordagem do trabalho docente.

Assunção (2014) teve o objetivo de investigar os processos de construção de sentido a partir de infográficos em língua inglesa por parte de alunos de nível superior e Predebon (2015) que investigou como atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos promovem o letramento multimodal crítico. Como exemplo de pesquisas mais recentes cito Kummer (2019) que investigou como os pressupostos do letramento multimodal crítico são abordados em diferentes instâncias do ensino da língua inglesa, principalmente por meio do livro didático e da prática do professor em sala de aula.

Embora estes sejam somente alguns exemplos de pesquisas que se propuseram a trabalhar o ensino de língua inglesa sob a perspectiva do letramento crítico e da multimodalidade, pode-se observar que, diante da necessidade de aproximar o ensino ao contexto por meio de práticas mais atuais, tem crescido o número de trabalhos que se voltam para a discussão do ensino de línguas dentro dessa perspectiva, visto que a linguagem, decorrente de uma grande dinamicidade, muda o tempo todo de diversas maneiras.

Na presente pesquisa me proponho a traçar um caminho semelhante aos citados anteriormente, já que o foco é a análise de livros didáticos de língua inglesa, porém, me proponho a averiguar as possíveis construções de sentido por meio da junção dos vários elementos semióticos na composição de um texto e como isso contribui para a formação crítica e social do aluno, proposto pelo letramento crítico. Ainda, busco apresentar sugestões de ampliação das atividades analisadas do livro, para que se aproximem cada vez mais dos pressupostos do LC e da multimodalidade.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

A partir das considerações acima, o propósito da presente pesquisa é averiguar como um livro didático de língua inglesa apresenta o texto por meio de outras formas de linguagem e como isso é trabalhado de forma a incentivar o aluno a lê-lo em sua completude, pensando-se na importância da formação de leitores capazes de articular os diferentes modos de linguagem. Além disso, busca-se investigar também os aspectos do letramento crítico, ao averiguar a motivação do leitor a buscar reconhecer, analisar e questionar os discursos mascarados no texto, com base em sua própria interpretação e leitura.

Assim, com base nessas considerações iniciais, duas perguntas de pesquisa foram propostas para guiar nosso estudo:

*1) Como se caracterizam as atividades do livro didático, considerando a diversidade linguística e o teor crítico dos textos contemporâneos?*

*2) Quais os potenciais de ampliação e exploração dos textos para processos de significação e ressignificação conforme os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade?*

Para alcançar o objetivo acima e buscar responder as perguntas propostas, os seguintes objetivos específicos foram também traçados: 1) Traçar um panorama teórico acerca das concepções sob as quais o presente trabalho se fundamenta, sendo elas: multiletramentos, letramento crítico e a multimodalidade, principalmente. 2) verificar de que maneira os elementos semióticos são constituídos no texto e quais são suas possibilidades de leitura, 3) discutir tais processos de construção de sentido na perspectiva de leitura proposta pelo Letramento Crítico, e 4) propor sugestões de ampliação e exploração do texto nas potencialidades do letramento crítico e da multimodalidade.

Por fim, é relevante destacar que o ensino da língua inglesa sob a perspectiva da multimodalidade e do letramento crítico enquadra-se numa concepção heterogênea, plural e interacional da língua, contribuindo para o engajamento de um indivíduo nas mais diversas situações comunicativas de uso da linguagem, dentro e fora de sala de aula. Além disso, a linguagem em si é carregada de ideologias e significados, portanto, torna-se imprescindível um ensino que contribua para uma perspectiva crítica e social, incentivando o aluno a refletir, interpretar e recriar os diferentes sentidos tirados a partir de uma leitura.

Por esse motivo é relevante verificar como o ensino da língua inglesa tem se proposto e realmente trabalhado com essas perspectivas, a fim de averiguar se os pressupostos dos multiletramentos, ou seja, aquele que concebe a língua como uma prática social, histórica e ideologicamente situada, tem realmente contemplado os livros didáticos.

## **CAPÍTULO I – TEORIAS DOS LETRAMENTOS**

Tendo em vista que o trabalho se propõe a discorrer sobre as perspectivas dos (multi)letramentos no ensino e aprendizagem da língua inglesa, o primeiro capítulo desta dissertação tem como intuito discutir as principais bases teóricas que fundamentam essa perspectiva de trabalho. Para isso, o presente capítulo é dividido em seções que buscam explorar teoricamente os princípios dos (multi)letramentos, do letramento crítico e da multimodalidade.

Inicialmente dou início às discussões levantando algumas considerações iniciais acerca dos letramentos a fim de contextualizar a pesquisa dentro da perspectiva do trabalho. Levantamentos gerais acerca do tema são discutidos, assim como o estabelecimento de algumas diferenciações relevantes, para iniciar a discussão posterior acerca dos letramentos.

Posteriormente os levantamentos gerais, a seção seguinte do capítulo tem por objetivo traçar um panorama histórico acerca da noção de letramento, discutindo desde os aspectos de sua origem até suas evoluções, a fim de compreendermos o entendimento que ele recebe atualmente. Numa terceira seção, são levantados também os aportes teóricos que fundamentam a evolução do termo letramento para o então chamado multiletramentos, e suas implicações para a prática pedagógica dentro do contexto escolar.

A quarta seção do primeiro capítulo busca discutir os pressupostos do letramento crítico, inicialmente, pela concepção de criticidade, pela sua relação ao que é tido como leitura crítica, e também sua concepção tendo como base os preceitos da teoria e da pedagogia crítica propostos por Freire. Discute-se também na seção as implicações do LC dentro do ensino de língua inglesa, evidenciando suas potencialidades para um ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento e posicionamento crítico.

Por fim, a última seção do primeiro capítulo tem por intuito discorrer sobre a perspectiva multimodal presente nos textos contemporâneos, decorrentes das novas tecnologias de escrita que pressupõe diferentes maneiras de se ler e interpretar um texto. Para tanto, é traçada uma discussão teórica inicial acerca da semiótica social, teoria sobre a qual a multimodalidade se baseou, e também um breve panorama histórico para discorrer sobre a origem do termo e um levantamento teórico a fim de compreender melhor sua perspectiva. Finalmente, é discutido também quais são as implicações da perspectiva multimodal para o ensino e aprendizagem de línguas, visto que o propósito do trabalho é averiguar o tratamento que o livro didático assume perante as perspectivas dos letramentos.

## 1.1. Primeiras considerações

Ao concebermos a leitura sob seu viés interacionista, objetivamos a formação de leitores críticos e reflexivos que saibam interagir com o mundo em que vivem e, dessa forma, inserir-se nele. Isso implica dizer que o leitor exerce uma função extremamente importante na interpretação do texto, visto que não se trata de um produto acabado cuja função do leitor é somente decodificá-lo.

Diante das mudanças nas formas de comunicação e interação como resultado do advento da tecnologia, outros tipos de letramentos relacionados à leitura e à escrita tornaram-se imprescindíveis para a nossa comunicação em uma sociedade cada vez mais letrada. Diante disso, Soares (2012) levanta que a partir da segunda metade dos anos 80, surgiu nos estudos da área um novo conceito que foi introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas, o letramento.

É válido ressaltar que o termo letramento, ao longo do tempo, sofreu significativas alterações relacionadas à sua concepção e ao seu uso, o que torna complexa a tarefa de conceituá-lo, visto que a sua natureza dinâmica permite diferentes atribuições de sentidos em diferentes períodos de acordo com as necessidades ou demandas comunicativas e sociais que resultam na ressignificação do termo.

Inicialmente, em sua concepção original, o conceito de letramento estava fortemente vinculado à ideia de alfabetização, termos muitas vezes tidos até mesmo como sinônimos. Assim, dentro dessa perspectiva inicial, letramento e alfabetização remetiam-se à noção da habilidade de ler e escrever no sentido de decodificação dos signos, e não no uso propriamente dito dessas habilidades em diferentes contextos comunicativos. A partir daí, os dois termos passaram a ser distinguidos, ao evidenciarem que, embora indivíduos tidos como alfabetizados, não necessariamente mostravam ter se apropriado plenamente das práticas de leitura e escrita para incorporá-las em situações distintas.

Uma das grandes discussões acerca de letramento é justamente a sua relação – ou distinção – de alfabetização. O próprio surgimento do termo no cenário brasileiro partiu da tradução de um termo inglês que, popularmente, é também traduzido como alfabetização.

Com o intuito de compreender melhor o termo letramento, pontuarei, de forma breve, algumas de suas principais diferenças para compreendermos melhor essa nova perspectiva de estudo que embasa o presente trabalho. Soares (2003) demarca bem essa distinção ao defender que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 38-39)

De acordo com a autora, letramento é o uso social que as pessoas fazem das práticas de leitura e escrita, no sentido de não somente saber ler e escrever, não somente conhecer e dominar as estratégias para decodificar os signos linguísticos, mas saber utilizar-se de tais habilidades a ponto de correspondermos às exigências comunicativas que a sociedade faz, que domina, articula e incorpora a leitura e a escrita e faz uso dessas práticas continuamente e em diversos contextos e situações.

Dessa maneira, os termos letramento e alfabetização pouco se assemelham, visto que uma pessoa mesmo considerada alfabetizada, ou seja, que domina as habilidades necessárias para decodificar os signos e que sabe ler e escrever, pode não ser letrada, ou seja, não se apropria plenamente dessas práticas. Soares (2012) esclarece também que um indivíduo pode ser analfabeto, mas ainda assim pode, em algum nível e em alguma área, ser letrado.

Essa ideia defendida pela autora nos leva também a um outro ponto que diz respeito ao que é ser letrado, visto que o termo letramento muda e se adapta a diferentes contextos e necessidades em diferentes tempos, como já discutido anteriormente. Já que letramento relaciona-se às práticas sociais, e as práticas sociais estão em constante mudança, é difícil definir, de maneira geral e pontual, o que é ser letrado ou não.

Isso implica dizer que, para uma sociedade específica, de um tempo específico, em um contexto específico, algumas práticas de letramento podem ser consideradas superiores às outras. Por esse motivo, uma pessoa analfabeta, que não domina as habilidades de leitura e escrita, pode ainda assim ser considerada letrada em algum nível, já que todo indivíduo, com base em suas experiências e vivências pessoais, pode desenvolver práticas letradas e assim, apresentar diferentes níveis de letramento. Neste mesmo sentido, não se pode também dizer que uma pessoa é totalmente iletrada, já que, como defende Tfouni (2010)

[...] Não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria a “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha inexistência. (TFOUNI, 2010, p.24)

Diante dessas considerações, é possível constatar que letramento leva em consideração o uso social das práticas de leitura e escrita em situações cotidianas do aprendiz. Considera-se assim, que um indivíduo letrado é aquele que faz uso de tais práticas no meio sociocultural no qual está inserido. Pode-se concluir assim que ser letrado é saber fazer uso da leitura e da escrita também em suas dimensões sociais e funcionais.

Embora pontuada a distinção entre alfabetização e letramento, Soares (2003) defende que as noções de alfabetizar e letrar se complementam, e não se excluem. Dessa maneira, a autora defende que o ideal seria “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” (SOARES, 2003, p. 47, grifos da autora).

Letrar-se, neste sentido, consiste não somente no ensino da leitura e da escrita, mas, mais do que isso, proporcionar condições para que se possa exercer a prática dessa leitura e dessa escrita. Pensar em letramento no ensino de língua inglesa implica, assim, pensar em processos didáticos e metodológicos que diferem e se distanciam das metodologias já existentes no atual âmbito educacional, que carregam fortes traços de um ensino tradicional que não enxerga a língua como discurso ou como prática social. Isso significa repensar o ensino e trazê-lo para contextos mais específicos e contemporâneos, que dialogam com as demandas atuais, considerando as diferentes tecnologias de escrita que pressupõem diferentes tipos de letramentos.

Dessa maneira, letramento é tido como o estado ou condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2002). Sobre essa multiplicidade, Soares (2002) alega que

[...] Propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Portanto, a acepção do termo em sua forma plural – letramentos – refere-se à concepção de língua tida como discurso, como uma prática social cujos diferentes espaços de produção e recepção do texto, pressupõem diferentes tipos de letramentos. Assim, estudos dos letramentos que levam em consideração as mudanças e os contextos sociais atuais ganharam uma nova perspectiva, configurando práticas sociais de comunicação e interação mais avançadas.

A partir dessas considerações iniciais, será traçado um percurso histórico dos estudos acerca dos letramentos, discutindo-se desde o aparecimento do termo no contexto internacional como também, no cenário brasileiro, a fim de compreender melhor sua origem, ramificações e avanços teóricos ao longo da história.

## 1.2 O letramento em diversos cenários

A fim de tecer considerações acerca do surgimento do termo no cenário internacional, Duboc e Gattolin (2015), a partir de Soares (2004) apontam que, em países de Língua Inglesa, como por exemplo os Estados Unidos, o termo *literacy* já encontrava-se dicionarizado desde o final do século XIX para se referir ao que Rojo (2009) compreende por alfabetização, na acepção de uma “prática de leitura individual, estritamente cognitiva, a qual tangencia os aspectos socioideológicos inerentes às práticas sociais de usos da linguagem” (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 248).

No contexto internacional, Soares (2004) destaca que o termo letramento ganhou força ao constatarem que a população, embora alfabetizada, “não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6). A autora ainda evidencia que no cenário internacional,

a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento – (Soares, 2004, p. 7)

Isso implica dizer que o letramento, neste contexto, se fez de maneira independente dos pressupostos da alfabetização. Duboc e Gattolin (2015) exemplificam esta divisão ao estabelecerem que o desafio destes países era encontrar um termo para diferenciar, lexicalmente, uma concepção tradicional de alfabetização das novas perspectivas que passaram a surgir a partir daí. Por esse motivo, a partir da necessidade de novos estudos que demarcassem essa ruptura epistemológica da concepção tradicional de alfabetização, que diferentes grupos de estudiosos surgiram trazendo novas perspectivas de estudo para o termo, são os chamados *New Literacy Studies*, ou em português, Novos Estudos do Letramento, e *New Literacies*, em português, Novos Letramentos, a serem melhor discutidos abaixo.

As autoras acrescentam ainda, que, a fim de romper epistemologicamente com acepções convencionais do termo *literacy*, teóricos como Lankshear e Knobel (2003) dão origem às novas formas de estudo caracterizadas por *The New Literacy Studies* (também chamado de NLS). Esses autores pontuam que a necessidade de ruptura com a acepção básica de alfabetização se deu a partir de três fatores principais: a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, a necessidade da reforma curricular dos Estados Unidos perante os resultados insatisfatórios dos alunos quanto às habilidades de leitura e escrita e, por fim, a necessidade de estudos socioculturais.

Duboc e Gattolin (2015), neste sentido, levantam, com base em diversos autores, que novos estudos acerca do letramento foram desenvolvidos a partir de uma nova concepção de ensino e aprendizagem de uma língua que valorizasse a dimensão social, história, cultural e ideológica das práticas de leitura e escrita, redimensionando então o entendimento limitado da simples alfabetização.

Gee (2015) contribui para as discussões acerca desses novos estudos ao pontuar que

O *NLS* se opôs à abordagem psicológica tradicional referente à concepção de alfabetização. Esta abordagem tradicional enxergava a alfabetização como um fenômeno “mental” ou “cognitivo”, definindo-a em termos de estados mentais e processamento mental (GEE, 2015, p. 35, tradução minha<sup>1</sup>)

Ainda de acordo com o mesmo autor, por compreender que o letramento ocorre no mundo e em uma sociedade, estes novos estudos passaram a enxergá-lo primeiramente como um fenômeno social, não mais como mero fenômeno mental ou cognitivo. Por esse motivo, os novos estudos do letramento defendiam que a alfabetização deveria ser estudada de forma integrada, em que os contextos sociais, culturais e históricos também fossem levados em consideração, não mais somente os aspectos cognitivos.

Diversos autores que integraram este novo modo de estudo passaram a evidenciar a necessidade de “compreender o fenômeno do ensino e aprendizagem de uma língua atentando-nos para as práticas instauradas dentro da escola e também fora dela”, em uma prática que considere os aspectos socioculturais que envolvem a aprendizagem da língua (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 249).

---

<sup>1</sup>No original: The NLS opposed the then traditional psychological approach to literacy. This traditional approach viewed literacy as a ‘mental’ or ‘cognitive’ phenomenon and defined literacy in terms of mental states and mental processing (GEE, 2015, p. 35)

Soares (2003) também defende que o ensino-aprendizagem de uma língua vai muito além de questões técnicas, já que a língua se encontra situada política e ideologicamente em contextos sociais e culturais específicos.

A partir do final da década de 1990, teóricos como Lankshear e Knobel (2003) “expandem a discussão iniciada pelos novos estudos de letramento articulando-a mais detidamente com as especificidades da epistemologia digital” (DUBOC, 2012, p.76). Passa-se a falar então em *New Literacies* (novos letramentos).

Os estudos dos Novos Letramentos, de acordo com Duboc e Gattolin (2015), dão continuidade aos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento por ambos considerarem o aspecto sociocultural nos usos das linguagens, porém, expande-se ao priorizar os novos usos da linguagem que surgem a partir da chamada virada digital, valorizando-se a imagem e outros modos de significação não verbais.

Essa linha de pesquisa expande o debate do letramento para além do uso da linguagem verbal, priorizando os novos modos de significação particularmente produzidos em mídias digitais, mais complexos e abrangentes (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 251)

As autoras explicam, com base em Lankshear e Knobel (2003), que o modelo convencional de tratamento dado a um texto priorizava a linguagem verbal. A partir das novas formas de comunicação instauradas pela era digital, novas formas passaram a integrar o texto, sendo eles caracterizados pela aproximação e justaposição de diferentes modos, como o verbal, imagens, sons, gráficos, *hyperlinks*, entre outros.

Quando falamos sobre o letramento no cenário internacional, torna-se relevante citar as contribuições de Street (1984), a partir da obra *Literacy in Theory and Practice*, que trouxe novas perspectivas para os estudos relacionados ao letramento, marcando então, uma nova fase que consolidou novas vertentes para essa teoria.

Uma das grandes contribuições de Street foi a proposição de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O autor discute que o modelo autônomo de letramento considera as práticas de leitura e escrita como habilidades autônomas e independentes de qualquer contexto social, ou seja, há somente um enfoque técnico e individual, relacionado com a capacidade lógica dos indivíduos. Justamente por esse modelo focar na função lógica da linguagem, que ele pode ser assemelhado à noção básica de alfabetização, cuja maior característica é a simples decodificação dos signos linguísticos.

Dessa maneira, retorna-se à concepção básica de letramento e da função social do texto, que passa a ser considerado como um produto completo que por si só, já é carregado de significado, excluindo qualquer interpretação a partir de contextos específicos. Assim,

por inferência, aqueles desprovidos de letramento pareceriam, portanto, carecer dessas qualidades e, de fato, no uso popular, o termo “iletrado’/analfabeto” é frequentemente empregado para significar isso mesmo, ou seja, “ilógico”, “irracional” etc. [...] (STREET, 2014, p. 62)

Diante das afirmações levantadas acima, pode-se abstrair que, neste modelo de letramento, ser letrado/iletrado é sinônimo de intelectual/não intelectual, respectivamente. Além disso, já que a leitura e a escrita são práticas independentes e que ocorrem inerentes a qualquer contexto, limita-se a ação de se tornar letrado somente ao ambiente escolar, eliminando qualquer conhecimento, informação ou experiência vivida no contexto social.

Ao restringir esse modelo de letramento a um conjunto de habilidades ou capacidades cognitivas, pode-se relacionar ao tipo de letramento que vem sendo empregado nas escolas, principalmente no ensino de língua estrangeira, que enxerga o aluno como homogêneo e dispensa aspectos contextuais, sociais e culturais, tendo como objetivo o ensino da decodificação dos sinais escritos.

Diante das limitações desse modelo, Street apresenta um outro a fim de complementá-lo, que é o modelo ideológico de letramento. Nele, Street alega que a compreensão de leitura e escrita irá depender do contexto em que estão inseridas, já que envolve práticas socialmente situadas. Tais práticas encontram-se imbuídas de ideologias, portanto, é necessário considerar seus aspectos históricos, sociais e culturais. Para Street (2014), a natureza dessas práticas dentro desse modelo de letramento é inteiramente ideológica, portanto, culturalmente incrustada de práticas reais.

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos ideologia linguística no sentido fraco de referência a ‘ideias sobre’ língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele

quem emoldura e constrói o que designamos aqui por ‘pedagogização’ do letramento (STREET, 2014, p. 141).

Tal letramento pedagogizado defendido por Street é justamente aquele que se limita somente às noções educacionais e não enxerga a linguagem como práticas sociais e autônomas, que possuem significado, ideologia e sentido e que, portanto, vai além da mera decodificação de signos. Ao caracterizar “pedagogização do letramento”, Street evidencia que tem como pressuposto as práticas de leitura e escrita inseridas no ambiente escolar que remetem a práticas específicas do contexto de aprendizagem e que se distanciam significativamente dos eventos comunicativos que ocorrem no ambiente fora dela. Os textos, neste sentido, são usados para propósitos meramente linguísticos e estruturais, vazios de ideologias, valores ou sentidos.

Em oposição ao letramento pedagogizado, há o letramento social, que diz respeito àquilo que circula socialmente e que faz parte dos modos de representação contemporâneos.

Portanto, pode-se dizer que o letramento escolar relaciona-se fortemente com o modelo autônomo de letramento estabelecido por Street, que por sua vez, se distancia do letramento social e do modelo ideológico, que reconhece o texto como portador de sentidos sociais, culturais e de poder.

Na prática, a alfabetização varia de um contexto ao outro e de uma cultura a outra e, por esse motivo, possuem efeitos de letramento diferentes em condições diferentes. O modelo autônomo impõe simplesmente as concepções ocidentais de letramento sobre outras culturas ou em um mesmo país de uma classe ou de um grupo cultural sobre outro (STREET, 2003, p. 77)

Portanto, o modelo ideológico de letramento desafia o letramento autônomo ao relacionar as práticas de leitura e escrita à um contexto social e cultural, podendo assim, acarretar em diferentes interpretações e atribuições de sentido perante um mesmo evento, considerando os sujeitos de um determinado tempo e cultura como únicos e independentes, sem a imposição de um grupo sobre o outro.

A fim de que o letramento escolar se aproxime cada vez mais do letramento social e, conseqüentemente, do modelo ideológico, é preciso que consideremos todos os elementos que caracterizam a sociedade contemporânea, já que influi diretamente nas nossas práticas sociais e também escolares.

A partir dessas considerações, principalmente da mudança do conceito de letramento como algo singular (letramento autônomo) para um contexto mais amplo (letramento ideológico), é que o termo letramento se expandiu para contextos mais amplos de estudos, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro.

De acordo com Soares (2003), foi a partir da segunda metade dos anos 1980 que o termo letramento apareceu nos estudos relacionados à Educação, às Ciências Sociais e às Ciências Linguísticas. Ao discorrer, em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2003) destaca que a palavra letramento surgiu pela primeira vez no Brasil no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Para Soares, este acontecimento demarca o momento em que o termo letramento ganhou “estatuto de termo técnico no léxico do campo da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2010, p.15).

O termo surgiu a partir de preocupações concernentes à alta taxa de analfabetismo no Brasil (a alfabetização tida como o domínio da habilidade de leitura e escrita), assim, diante dessa problemática, houve a necessidade de um novo termo que abrangesse a complexidade que envolve as práticas de leitura e escrita. Embora o termo letramento tenha surgido a partir das limitações do que se compreendia por alfabetização, Kleiman (2008) considera que a alfabetização seja uma prática de letramento, inserida nas atividades escolares e que possui metas e fins específicos, portanto, de acordo com a autora, alfabetização é uma prática social situada.

Soares (2004) inclusive estabelece que o surgimento do termo no cenário brasileiro ocorreu de forma contrária ao aparecimento dele em outros países, como descrito anteriormente. No cenário brasileiro,

o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo [...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (SOARES, 2004, p. 7)

De acordo com a autora, a discussão do termo letramento no Brasil surgiu enraizada ao conceito de alfabetização, e não como uma tentativa de dissociá-los, como ocorreu no cenário internacional. A autora ainda pontua que essa possível distinção pode acarretar na

crença de que “se as crianças estão, de certa forma, sendo letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas”, retornando à concepção de alfabetização como “processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele” (2004, p.11)

Soares ainda evidencia que a tentativa de

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

Diante dos levantamentos da autora, depreende-se que não é possível receber os dois termos como independentes e dissociáveis, pelo contrário, são termos e ações que se complementam e ocorrem simultaneamente no processo de aquisição de uma língua.

Assim, de acordo com a autora, a partir desse novo contexto e dessa nova realidade, um novo termo surgiu para incorporar essa nova modalidade para as práticas de leitura e escrita, não mais vistas como práticas individuais e isoladas de qualquer contexto, mas sim, dentro de um processo de interação.

Em contra partida, Soares (2004) ainda traz uma outra perspectiva defendida por autoras como Emília Ferreiro que rejeita a coexistência dos termos alfabetização e letramento, alegando que “na alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 15). Ferreiro e Teberosky, desde a década de 80, ao problematizarem a questão da alfabetização, já a consideravam dentro de contextos específicos do aluno e se opunham às práticas mecanizadas, repetitivas e descontextualizadas.

Ferreiro (2006), em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, discorre sobre o que entende por alfabetização

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é

uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor. (Ferreiro, 2006, sem paginação)

Pode-se compreender, por meio de sua fala, que a alfabetização entendida por ela relaciona-se com o entendimento que temos acerca do letramento, que considera a leitura e a escrita como práticas sociais e pressupõe o uso delas nos mais diversos contextos comunicativos. Por esse motivo, a autora rejeita a existência dos dois termos por defender que remetem à mesma coisa, a saber, o uso social da língua. Autores mais recentes, em consonância com Ferreiro e Teberosky, também assumem a posição de que ao falarmos em alfabetização, estamos falando também em letramento.

A perspectiva a ser seguida pelo presente trabalho valoriza a concepção de ensino e aprendizagem de uma língua sob seu viés crítico e social, ou seja, àquela que enxerga a leitura e a escrita como práticas sociais. O importante é que a língua sempre seja vista em seu contexto social e ideológico, e não diminuída à concepção básica e tradicional de simples decodificação de signos linguísticos.

Discorrido sobre os aspectos relacionados ao surgimento do letramento e sua concepção nos diferentes grupos de estudos, falemos agora sobre as características relacionadas aos multiletramentos, termo decorrente dos estudos dos Novos Letramentos, citado anteriormente no texto, a partir da necessidade de expansão da compreensão que se tinha acerca do letramento.

### **1.3 Multiletramentos: uma nova faceta**

A partir da década de noventa, paralelamente à discussão acerca dos Novos Letramentos, um outro grupo de pesquisadores, denominado *The New London Group* (NLG), deu início a “uma série de discussões em torno do tema do letramento sob a ótica do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade” (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 253). O intuito do grupo era discutir e evidenciar a necessidade das escolas acompanharem os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e digital. Uma de suas preocupações era a heterogeneidade que caracterizava uma mesma sala de aula decorrente de diferentes variações linguísticas, culturais, sociais e históricas, podendo acarretar assim, em uma possível exclusão daqueles estudantes que não possuíam práticas de letramento tidas como adequadas ao espaço escolar.

Sendo assim,

tal preocupação culminou no surgimento do termo Multiletramentos, cujas indagações apontavam para a necessidade de pensar uma pedagogia que abarcasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se, assim, uma proposta inclusiva (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 254)

Portanto, falar em letramentos – no plural – implica levar o ensino da língua para contextos mais específicos e contemporâneos, que considera a pluralidade das práticas sociais, e que dialogam com as demandas atuais, considerando as diferentes tecnologias de escrita que, por sua vez, pressupõem diferentes tipos de letramentos. Duboc e Gattolin (2015) ainda esclarecem que a inserção do prefixo “multi” justifica-se pelos aspectos multiculturais que embasam o estudo, “somada à recente multiplicidade dos modos representacionais com o advento das novas tecnologias” (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 254)

Ao refletir sobre as mudanças nas formas de comunicação e interação que surgiram, principalmente, a partir dos avanços tecnológicos e do surgimento dessas novas tecnologias, citadas acima, as exigências comunicativas passaram a ter outras proporções dentro da sociedade contemporânea que se transforma a cada dia, exigindo assim, sujeitos habilitados aos novos letramentos para que consigam interagir e se comunicar através deles. Essa questão é posta por Jewitt (2008) quando constata que o cenário comunicacional origina-se, na grande maioria das vezes, fora da sala de aula, resultando em um grande desafio para o contexto escolar, já que cabe à escola proporcionar condições ao aluno para que exerça todos os letramentos necessários para comunicar-se, também, fora dele.

Dessa maneira, os multiletramentos merecem atenção especial no contexto escolar, para que o ensino da língua seja contextualizado e capaz de preparar o aluno/leitor para a realidade multimodal que cerca suas práticas comunicativas e interacionais.

Jewitt (2008) aponta que a globalização é uma das principais características da contemporaneidade, bem como a vasta rede de informação e comunicação que passaram a carregar fortes traços da multimodalidade, portanto, tais aspectos devem ser levados em considerações dentro do ambiente de sala de aula, já que, para a mesma autora, é um fator imprescindível para o enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno.

Por esse motivo Jewitt (2008) estabelece que os ML se apresentam tanto como uma resposta às limitações do letramento, como também “como uma teoria política e social para a recriação de um currículo” (JEWITT, 2008, p. 245)

(...) os multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e cultural. (...) Com esta pauta explícita para a

mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados. (...) Desta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os designers ativos do futuro social. (JEWITT, 2008, p. 245)

Os multiletramentos propõem, no contexto escolar, ampliar as práticas de letramento dos estudantes ao evidenciarem o trabalho com os textos multimodais, preparando-os a lidarem com os mais diversos tipos de letramentos e, conseqüentemente, contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e ativos na sociedade.

Nesta perspectiva, Kress (2003) “ênfatisa o caráter multimodal dos textos da era contemporânea e propõe uma abordagem semiótica para além de estudos estritamente linguísticos” (DUBOC, 2012, p. 80). Neste sentido, busca-se a valorização dos elementos semióticos presentes na composição dos textos em detrimento da leitura por meio de, somente, aspectos linguísticos, já que os textos que circulam socialmente e fazem parte do contexto dos alunos são constituídos, em sua maioria, por mais de um modo semiótico. Por esse motivo, as novas práticas de letramento devem levar em consideração a pluralidade dos modos de representação que contemplam os meios de comunicação, já que são estes tipos de textos que fazem parte da realidade dos alunos fora do contexto escolar.

A fim de compreender melhor a perspectiva dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000), nos estudos do *The New Group London*, declaram que

A pedagogia de multiletramentos foca em modos de representação muito mais amplas que a língua em si. Eles diferem de acordo com a cultura, contexto, e possuem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos, o modo visual de representação talvez seja muito mais poderoso e próximo à língua do que o mero letramento poderia ser possível providenciar sozinho. Multiletramentos também pressupõe um diferente tipo de pedagogia, na qual a linguagem e outros modos de significados são recursos dinâmicos de representação, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários com o intuito de alcançar seus mais variados propósitos culturais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 63 – 64, tradução minha<sup>2</sup>)

---

<sup>2</sup> No original: A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts, the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than "mere literacy" would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes. (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 63 – 64)

Isso pressupõe que os meios de significação são definidos por aspectos extralinguísticos, tais quais o contexto social e cultural do indivíduo. Gee (2009) ainda esclarece que a necessidade da revisão do termo letramento para sua ampliação surgiu também justamente pela necessidade de enxergá-lo como algo incorporado às múltiplas práticas construídas social e culturalmente, e não somente como um conjunto uniforme de habilidades ou processos mentais (GEE, 2009, p. 196).

Ainda para o autor, as tecnologias digitais emergentes a partir dos anos 1990 alteraram significativamente a composição dos textos, fazendo com que as palavras impressas viessem acompanhadas quase sempre de outros elementos, como por exemplo, as imagens e, muitas vezes, até mesmo sons, modificando assim, a formas de atribuição de significado.

Assim, os ML pressupõem também diferentes modos representacionais, onde o modo visual, em alguns casos, pode conter muito mais significado que o simples texto verbal. Cope e Kalantzis (2000) ainda destacam que os diferentes recursos representacionais possuem um aspecto dinâmico, portanto, os modos de significados são constantemente refeitos pelos leitores, acarretando em diferentes leituras e interpretações perante um mesmo texto, que por sua vez, apresenta diferentes propósitos sociais e culturais que variam de acordo com quem, como, quando e porquê da leitura do texto, como sugere Soares (2002) ao alegar que

[...] propõe-se o uso do plural letramento para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156)

A fim de elucidar os estudos do NLG, Cope e Kalantzis (2000) justificam que os ML surgiram como uma resposta à interpretação do que estava acontecendo com a atribuição de sentido (*meaning making*) no mundo do trabalho, da cidadania e também da vida pessoal, que resultou em uma possível reconsideração das abordagens de ensino e aprendizagem referentes ao letramento. O grupo preocupou-se então com o crescimento significativo de duas dimensões do “multi” nos estudos dos letramentos, sendo elas a multiplicidade linguística e dos meios de comunicação, bem como a multimodalidade, a ser melhor explorada adiante.

O primeiro argumento levantado pelos autores diz respeito à diversidade linguística, cultural, histórica, social, entre outras. Ou seja, remete à variabilidade de atribuição de sentido em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínios específicos. Isso significa que o ensino de letramento que se concentre apenas nas regras das formas padrão da língua não é mais o suficiente. Pelo contrário, os modos de comunicação e representação de sentido exigem, atualmente, que cada vez mais os alunos sejam capazes de desvendar diferenças nos padrões de significado de um contexto a outro (KALANTZIS E COPE, 2011). Ainda para os autores, essas diferenças são decorrentes de diversos fatores, como cultura, gênero, experiências de vida, assunto, domínio social, entre outros.

O segundo argumento dos autores está relacionado a uma multiplicidade de modos representacionais e de construção de significado, onde o texto verbal encontra-se cada vez mais integrado a outros elementos, como o visual, de áudio, espacial, etc. (COPE E KALANTZIS, 2000). Isso implica dizer que o uso da linguagem, atualmente, decorre, em parte, das características dos novos meios de informação e comunicação. O significado por trás deles encontra-se cada vez mais representado por elementos multimodais, onde os elementos linguísticos interagem com elementos orais, visuais, de áudio, gestuais e espaciais (KALANTZIS E COPE, 2011).

Dentro desta perspectiva de multiletramentos, Jewitt (2009) contribui ao enfatizar estes dois fatores como responsáveis pela ampliação do conceito de letramento, sendo eles: a diversidade linguística e cultural advinda da sociedade globalizada e a multiplicidade linguística presente nos textos contemporâneos, marcados pelas formas não verbais/linguísticas, ou elementos multimodais. Assim, os ML surgem como forma de expandir o conceito de letramento, considerando a diversidade linguística e cultural da sociedade.

Em consonância com as ideias de Jewitt, Rojo (2012) estabelece que

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12)

De acordo com a autora, houve a necessidade de adotarmos os novos tipos de letramento que iam surgindo na sociedade contemporânea. Em decorrência disso, o termo ML surgiu como uma forma de estudo que abrangesse tanto a multiculturalidade de uma sociedade globalizada, quanto a multimodalidade dos textos pelos quais ela se comunica.

Neste sentido, os multiletramentos surgiram com o intuito de ampliar o conceito de letramento que até então, limitava as formas padrões de comunicação à simples escrita e oralidade, para então, relacioná-las aos textos multimodais da contemporaneidade que circulam nos mais diversos cenários linguísticos e culturais.

A multimodalidade, assim como os multiletramentos, têm surgido em resposta à mudança na paisagem social e semiótica. A chave para as perspectivas multimodais sobre o letramento é a suposição básica de que os significados são produzidos (bem como distribuídos, interpretados, e refeitos) através de muitos recursos representacionais e comunicacionais, dos quais a língua é apenas uma. (JEWITT, 2008, p. 246)

De acordo com os pressupostos da autora, os ML aparecem como uma maneira de corresponder aos diferentes cenários linguístico e cultural de forma a compreender melhor os textos multimodais, fortemente marcados pelos elementos semióticos. Os ML pressupõem habilidades de escrita e leitura que fazem uso das diversas modalidades de linguagem, sejam elas verbais, orais, escritas e, principalmente, não verbais. Por esse motivo que Rojo (2012) defende que os estudos acerca dos multiletramentos envolvem a diversidade de linguagens e semioses que passam a configurar os textos contemporâneos, os chamados textos multimodais.

Dessa forma, o termo ML surgiu para englobar as novas perspectivas do letramento, diferindo-se dele ao nos referirmos à multiplicidade das práticas letradas e à multiplicidade cultural e semiótica de configuração dos textos (ROJO, 2012). Para a mesma autora, essa multiplicidade de linguagens é justamente o que constitui a multimodalidade que, por sua vez, exige ML, ou seja, novas possibilidades para leitura.

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica [...] (ROJO, 2012, p. 21)

Essas novas ferramentas citadas pela autora desencadearam novas formas de produção, leitura e interpretação dos textos, cujo processo passa a não ser mais predominantemente linguístico, mas relaciona imagens, som, formato, cores, em uma mesma produção. Diante disso, tanto o autor como o leitor precisam estabelecer diferentes relações no ato de escrita e leitura, em que selecionam, para sua produção e compreensão, um modo semiótico para focar dentro de uma grande variedade (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).

Dessa maneira, a perspectiva dos ML considera não só os diferentes contextos de fala, leitura e escrita, mas também as diferentes tecnologias e recursos que passaram a ser incorporados às novas configurações de comunicação e interação, devendo ser devidamente articuladas para a leitura e compreensão do texto em todas as suas dimensões (linguísticas, sociais, históricas, culturais e ideológicas).

Cope e Kalantzis (2000) destacam também uma característica importante em relação à pedagogia dos multiletramentos. Para os autores, tal pedagogia exige que o papel da agência no processo de construção de sentido (*meaning making*) seja reconhecido e, neste reconhecimento, busque criar uma pedagogia que seja mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e talvez até emancipatória (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 175). Ainda nas palavras dos autores, a lógica dos ML é aquela que reconhece a construção de sentido como um processo ativo e transformador, portanto, uma pedagogia que tenha com base estes preceitos, é mais provável que abra oportunidades para um mundo de mudanças e diversidade (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 175).

Dentro dessa pedagogia dos multiletramentos proposta pelo NLG, um conceito-chave foi estabelecido que elucida as características e propostas apresentadas até então, que é o conceito de *desing*. O intuito do *desing* era o de substituir conceitos estáticos de representação, como a gramática, por exemplo, por conceitos mais dinâmicos, como o *design*. Nas palavras dos próprios autores,

Design no sentido de construção é algo que você realiza no processo de representação de significados – para si mesmo, em processos de criação de sentido como ler, ouvir ou ver, ou para o mundo em processos comunicativos, como escrever, falar ou fazer figuras. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 175, tradução minha<sup>3</sup>)

Tendo em vista a multiplicidade linguística e cultural citada anteriormente no texto, o *design* surgiu como uma alternativa ao NLG para defender “um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (PINHEIRO, 2016 p. 526). Assim, a partir da junção dessas três dimensões, haveria “interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos,

---

<sup>3</sup>No original: Design in the sense of construction is something you do in the process of representing meanings—to oneself in sense-making processes such as reading, listening or viewing, or to the world in communicative processes such as writing, speaking or making pictures. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 175)

tornando-as suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação” (PINHEIRO, 2016 p. 526)

Para Cope e Kalantzis (2000), então, o *design* ocorre por meio de um processo de construção de sentidos (*meaning making*) que se dá pela relação entre três aspectos: *available designs, designing e redesigned*.

*Available designs* são os recursos disponíveis pelas formas de representação que auxiliam na construção de sentido, como, por exemplo, a cultura, contexto e convenções. *Designing*, para os autores, é o ato de significar, ou seja, é a representação que se faz, em determinado padrão histórico, social e cultural conhecido, de um determinado objeto, produzindo um significado transformado. Por fim, o *Redesigned* tem a ver com a leitura que o sujeito faz de acordo com o seu mundo, atribuindo uma significação própria e transformada.

Em linhas gerais, a ideia de *design* proposta pelo NLG é a de que

o estudante deve reconhecer e usar os “*designs* disponíveis” (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016 p. 526)

Uma das características então, da pedagogia dos multiletramentos, é a compreensão de que a leitura e a compreensão do mundo não são estáticas e imutáveis, pelo contrário, a ideia de *design* sugere justamente a ampliação da significação de acordo com contextos específicos e pessoais.

Assim, Cope e Kalantzis (2000) estabelecem que o conhecimento parte de um contexto no qual os sujeitos estão inseridos, por meio da interação com diversos contextos, habilidades, perspectivas e histórias compartilhadas. A partir dessa premissa, o funcionamento da pedagogia dos multiletramentos tem como base quatro componentes principais que serão expostos abaixo, com base em Pinheiro (2016):

**Prática Situada** – Envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Ainda, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos.

**Instrução Explícita** – Trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos

conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação.

**Enquadramento Crítico** – Constitui-se por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos.

**Prática transformadora** – Trata-se do resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada (PINHEIRO, 2016, p. 527).

Pensando-se no *design* como conceito chave para a pedagogia dos multiletramentos e de seus três componentes básicos, a lembrar: *available designs, designing e redesigned*, é essencial ressaltar a importância de que os processos metodológicos trabalhados em sala de aula abranjam todos eles, possibilitando e evidenciando a construção do conhecimento por meio de elementos conhecidos até então, porém, que haja sempre a possibilidade de sua ressignificação, a fim de se chegar à prática transformadora.

É justamente devido ao caráter social, crítico e situacional dos multiletramentos, que seus estudos ganharam evidência nas pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas e, atualmente, é um dos princípios que regem muitas práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos, como veremos mais para frente. Para Duboc e Gattolin (2015), por exemplo, o termo tornou-se extremamente pertinente aos estudos acerca dos novos fenômenos da linguagem justamente por seu caráter heterogêneo ao evidenciar todos os tipos de diversidade, seja ela “social, cultural, ideológica, linguística, de raça, de etnia, de gênero e sexualidade, de condições físicas, dentre outras” (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 255).

Dessa maneira, compreende-se que os ML são importantes para a compreensão dos textos em seus múltiplos sentidos, assim como para a abordagem desses textos, inseridos sempre dentro de contextos específicos, de maneira crítica e reflexiva, incentivando e possibilitando a constante desconstrução e reconstrução de sentidos a partir de seu posicionamento crítico diante dele.

A fim de compreender melhor tanto a noção de ML dentro dessas perspectivas, bem como o seu funcionamento e aplicabilidade na nossa realidade, trago as reflexões de Ferraz (2018) ao discorrer sobre os ML em três perspectivas distintas: como epistemologia (construção do conhecimento), como ontologia (construção do ser) e como perspectiva

pedagógica, a fim de caracterizar o multiletramento *made in Brazil*. Para o autor, ML, epistemologicamente, “questionam as perspectivas vigentes sobre ensino e aprendizagem de línguas, buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos” (FERRAZ, 2018, p. 74). Assim, tal pedagogia tem como suporte a ideia de problematizar as transformações sociais que afetam a sociedade, transformando sua realidade.

Já em seu sentido ontológico, os ML buscam posicionar o sujeito dentro dessas transformações, desencadeando posicionamentos críticos em relação a elas por parte dele. Trabalha-se assim, com a parte subjetiva e transformadora do sujeito. Por fim, na perspectiva pedagógica, “os ML abordam novas formas de compreender/ensinar língua(gens) por meio da multimodalidade presente nas imagens, vídeos, *hyperlinks*” (FERRAZ, 2018, p. 75). Essa afirmação sugere que, na concepção dos ML, letrar-se implica não somente ser capaz de ler e interpretar os textos escritos, mas sim, compreender, de forma crítica e consciente, a multimodalidade característica dos textos que circulam socialmente, como os elementos verbais, visuais, digitais, etc.

Para Ferraz (2018), a ideia de multiletramentos deve ser primeiramente compreendida dentro de suas perspectivas epistemológicas e ontológicas, visto que visam problematizar as transformações sociais que marcam a sociedade, e depois, como uma prática pedagógica, para, após posicionar o aluno dentro de seu contexto social, instruí-lo a se relacionar com os diversos elementos extra verbais propostos pela multimodalidade. Assim, muito mais do que práticas, metodologias ou abordagens, os ML caracterizam “uma proposta de transformação social por meio da educação multiletrada (FERRAZ, 2018, p. 77).

É importante, neste sentido, que os ML não se tornem mais uma, de tantas já existentes, metodologias prontas que as escolas absorvem e incorporam em suas práticas diárias sem refletir sobre suas perspectivas epistemológicas e ontológicas, ou seja, sem considerar seus contextos locais e específicos.

#### **1.4 Compreendendo a noção de Letramento Crítico**

Ao discutir os pressupostos dos multiletramentos, esbarramos constantemente na ideia de que os textos trazem, além dos elementos verbais e explícitos, um forte teor crítico por meio de discursos subjetivos, cabendo ao leitor lê-lo, internalizá-lo e interpretá-lo de acordo com seu contexto de leitura. Visto que os ML surgiram a partir da necessidade de um novo estudo que abrangesse a multiplicidade linguística e cultural de uma sociedade em

constantes mudanças, falar do contexto social, histórico, cultural e ideológico tornou-se imprescindível para compreendermos o funcionamento da língua como um todo e seu papel dentro da sociedade. A ideia dos ML de que os modos de representação vão muito além do que a língua em si, evidencia que o contexto implica em significações específicas, variando de acordo com diversos aspectos extra linguísticos e, por isso, tais modos de representação, devem ser constantemente refeitos pelos sujeitos.

Essa ideia caminha com os pressupostos do letramento crítico ao destacar o caráter heterogêneo, subjetivo e crítico do texto, evidenciando a importância de um leitor que saiba como articular as diferentes linguagens, reconhecer as transformações e o contexto, e principalmente, inserir-se nele, desencadeando um posicionamento autônomo e crítico frente ao texto e as ideias trazidas nele.

Assim, a presente seção tem por finalidade discutir os pressupostos teóricos acerca do ensino da língua inglesa sob a perspectiva do letramento crítico.

O conceito de letramento, discutido anteriormente no texto, deu surgimento às mais diversas práticas e abordagens dentro do ensino de línguas, derivando, por exemplo, o letramento crítico, o letramento visual e a multimodalidade, a serem abordados a seguir no texto. Todas essas práticas têm em comum o intuito de compreender a língua como uma prática social, inserida sempre dentro de um contexto histórico, cultural e ideológico específico, e não meramente como uma simples prática de decodificação.

De acordo com os pressupostos de Freebody (2008), a noção de letramento crítico teve origem nos anos sessenta e teve forte influência dos estudos de Freire, principalmente, da teoria crítica e da pedagogia crítica. Assim, a fim de compreender melhor a ideia de LC, é importante compreender, de início, os conceitos levantados acima, bem como esclarecer a noção de LC tido como uma linha de pesquisa independente ou como uma atitude filosófica (DUBOC, 2012).

#### **.1.4.1 Afinal, o que é ser crítico? - Leitura crítica, pedagogia crítica e letramento crítico**

Uma das discussões que subsidiam o letramento crítico é o que se entende por criticidade, que pode assumir diferentes entendimentos bem como diversas variações. Portanto, para compreendermos a noção de letramento crítico, é importante estabelecer algumas diferenças entre o que se compreende por crítico e as derivações dele, como o sentido de criticidade, a leitura crítica e a pedagogia crítica, para que não as compreendamos

como sinônimos. Assim, o conceito de letramento crítico é discutido ao passo em que tais diferenciações são estabelecidas.

Para discutir sobre a concepção de ser crítico, recorro a Monte Mór (2013) que estabelece duas principais premissas referentes à criticidade. A primeira delas reside na associação de desenvolvimento crítico com a escolaridade, onde a crítica encontra-se atrelada ao nível de estudo e conhecimento teórico. A segunda remete “à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem” (MONTE MÓR, 2013, p. 33), que nada tem a ver com o nível de escolarização.

Ainda de acordo com a autora acima, com base nos estudos de Barthes (1999), há dois tipos de críticas diferentes, uma universitária e uma ideológica. A universitária tem uma postura positivista e a objetividade é um de seus principais princípios. Duboc (2012) ainda relaciona a crítica universitária ao relacioná-la com a concepção racionalista de crítico, que valoriza o desenvolvimento de estratégias de leitura objetivas e distantes da realidade do aluno, e a mera identificação de verdades prontas no texto. Já a crítica ideológica, por sua vez, permite a subjetividade, visto que ela se realiza por meio de interpretações e tem como base ideologias do existencialismo, marxismo, psicanálise e da fenomenologia.

Monte Mór (2013) faz uso dessas dicotomias para evidenciar que, de acordo com essas visões, o crítico encontra-se muito ligado às ideias da crítica literária, de verdades absolutas e uma visão objetiva do mundo, contrapondo-se a essa perspectiva ao defender a relevância de estudar a formação da crítica que se realiza para além dos conhecimentos proporcionados pela crítica literária e pela visão objetiva e homogênea do mundo, perspectiva sobre a qual a presente pesquisa se fundamenta. Duboc (2012) corrobora essa ideia ao defender que estudos mais recentes da sociologia e da teoria crítica buscam compreender crítico “não apenas como discernimento do real, daquilo que supostamente encontrar-se-ia pronto ou acabado, mas como um exercício dialético na relação desse real com as tensões e conflitos de nosso entorno” (DUBOC, 2012, p. 83-84).

Menezes de Souza (2011) estabelece também condições do ser crítico em sua dimensão tradicional, que implica, com base em Hoy (2005), o entendimento inequívoco e claro do texto, a partir dos sentidos mascarados nele. E, em contra partida, apresenta também uma outra aceção dentro do que Hoy estabelece como “pós-crítica”, ao considerar que a escrita e a leitura “são atos de produção de textos (enquanto unidades de significação)” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3). Portanto, autor e leitor são tidos como produtores tanto do texto como também responsáveis pela construção de significação a partir da linguagem utilizada nele.

A partir de seu entendimento acerca do crítico, Duboc (2012) ainda estabelece o que se compreende por leitura crítica, que exige do leitor um posicionamento neutro e racional perante os fatos. Ou seja, a leitura crítica remete a uma compreensão linear e voltada somente para o texto em si, já o letramento crítico contempla a multiplicidade de sentidos em um texto que, por ser cultural e historicamente situado, é assim, desprovido de naturalidade (DUBOC, 2012). Assim, o letramento crítico busca uma compreensão crítica que se encontra além do texto em si, atribuindo a ele dimensões sociais, culturais e históricas.

Para compreender melhor a configuração da leitura crítica e do letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001) estabelecem o que se compreende por leitura crítica dentro da tradição humanista liberal. Dentro dessa perspectiva de leitura,

os indivíduos podem codificar seus pensamentos e intenções em textos que podem ser compreendidos por seus leitores e que refletem uma realidade diretamente conhecedora, ademais, como pensadores racionais, podemos fazer inferências e julgamentos acerca desses significados (CERVETTI *et al*, 2001, sem paginação, tradução minha<sup>4</sup>)

Isso pressupõe que, numa perspectiva humanista liberal, a leitura crítica se refere a uma leitura que é deliberada, crítica, ordenada e com propósitos, por meio de uma linguagem que busca apresentar maneiras de falar e apresentar o mundo ao invés de impor uma visão específica do mundo de forma objetiva e homogênea.

Os autores ainda completam alegando que a leitura crítica envolve “um conjunto de habilidades que perpassa o simples letramento funcional, para níveis mais amplos de compreensão e análise” (CERVETTI *et al*, 2001, tradução minha<sup>5</sup>), como a verificação, por exemplo, da fonte, a identificação do propósito do autor, a ação de fazer inferências, formar julgamentos e assim, atribuir uma, dentre tantas, significação.

A partir da leitura crítica dentro desta perspectiva, o conhecimento é concebido a partir “de um processo de atribuição de sentido, dedução, ou análises racionais da realidade [...]” (CERVETTI *et al*, 2001)<sup>6</sup>. Entretanto, ainda para os mesmos autores, a leitura crítica

---

<sup>4</sup> No original: individuals can encode their thoughts and intentions in texts which can be understood by readers and which reflect a directly knowable reality, they also hold that, as rational thinkers, we can make inferences and judgments about those meanings (CERVETTI *et al*, 2001)

<sup>5</sup> No original: [...] critical reading as a set of skills that extends beyond both functional literacy and higher levels of comprehension and analysis. (CERVETTI *et al* 2001)

<sup>6</sup> No original: knowledge is gained through a process of sense making, deduction, or rational analysis of reality.

difere do letramento crítico por não contemplar representações de cunho social, discute-se apenas as escolhas de representação de mundo utilizadas pelo autor, mas não há de fato um engajamento que exija um posicionamento crítico perante questões de cunho social.

Para evidenciar melhor as diferenças entre a leitura crítica da tradição humanista liberal e do que se reconhece hoje por letramento crítico, trago o quadro proposto por Cervetti *et al* (2001) ao estabelecer as principais diferenças, epistemológicas, ontológicas, do propósito do autor e do objetivo.

**Quadro 1: Diferenças entre a Leitura Crítica e o Letramento Crítico**

Área	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido por meio de experiências sensoriais no mundo ou por meio do pensamento racional; a separação entre fatos, inferências e o julgamento do leitor são considerados.	O conhecimento não é tido como algo natural ou neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade em particular, e é, portanto, ideológico.
Realidade (ontológica)	A realidade é diretamente reconhecida e pode, portanto, servir como uma referência para a interpretação.	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre verdade, entretanto, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, mas deve, entretanto, ser reconhecida localmente.
Autoria	Reconhecer a intenção do autor é a base para níveis maiores de interpretação textual.	O sentido textual é sempre múltiplo, contestado, cultural e historicamente situado, e é construído entre diferentes relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de habilidades em níveis maiores de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento da consciência crítica.

Os autores então reconhecem que o conhecimento, na perspectiva do letramento crítico, não é algo neutro que pode ser compreendido sempre no mesmo contexto, pelo contrário, tem como base os contextos específicos de uma comunidade em particular, portanto, sempre carrega em si um viés ideológico. Além disso, a realidade nunca é conhecida ou definitiva, portanto, não pode ser utilizada como uma referência para leitura, interpretação e atribuição de sentido sendo que ela deve ser reconhecida dentro de um contexto local específico.

A leitura crítica também leva em consideração a intenção do autor, considerando-a como base para a interpretação. Para o letramento crítico, o sentido é sempre múltiplo, situado num contexto social, histórico e específico e, portanto, a intenção do autor não é tão relevante pois é o contexto de leitura atual que implicará na atribuição de sentido do texto, e não tanto o contexto de escrita.

Por fim, o último tópico levantado pelos autores é em relação aos objetivos instrucionais, enquanto a leitura crítica está voltada para o desenvolvimento de habilidades que compreendam níveis maiores de compreensão e interpretação do texto, o letramento crítico foca no desenvolvimento da consciência crítica, que reconhece o sujeito dentro de um contexto específico e, a partir da conscientização de seu lugar na sociedade, proporciona meios para que possa agir e se colocar criticamente dentro dela. Tal consciência crítica amplia também os níveis de compreensão do texto e do mundo, mas trazendo-a para um contexto de conscientização e atuação crítica.

Compreende-se então que o letramento crítico, embora tenha aspectos semelhantes com a leitura crítica, vai muito além do que uma simples interpretação das ideias situada num contexto específico, expandindo-se para contextos mais amplos de significação que têm como base não só o reconhecimento de informações ou da intenção do autor, mas amplia também a compreensão das dimensões críticas e sociais, que exigem do leitor não somente a leitura e identificação destes aspectos, mas sim, a internalização deles para um posicionamento posterior.

Compreendida a diferença entre leitura crítica e letramento crítico, falemos agora sobre duas vertentes que influenciaram a noção de letramento crítico, a lembrar, a teoria crítica e a pedagogia crítica, propostas por Freire. A teoria crítica teve como fundamento a ideia de que “os significados são sempre contestados (nunca dados), e são relacionados com

as questões atuais pelas quais a sociedade passa, em busca do conhecimento, poder, status e recursos materiais” (CERVETTI *et al*, 2001, tradução minha<sup>7</sup>)

A teoria crítica acredita que, por meio da língua e da criticidade, os problemas sociais que envolvem a sociedade, geralmente de cunho social, podem ser reconstruídos por meio do questionamento e da oposição aos grupos dominantes que impõe regras e verdades.

A segunda teoria que influenciou a concepção de LC foi a pedagogia crítica, proposta por Paulo Freire. O objetivo da pedagogia crítica era desenvolver no sujeito leitor a consciência crítica perante o texto para que, por meio de seu engajamento com ele, fosse possível assumir uma postura crítica e ativa na sociedade.

É importante destacar que, embora a pedagogia tenha sido uma das bases para a noção de letramento crítico, Duboc (2012) esclarece que possuem noções de críticas diferentes, visto que a perspectiva do letramento crítico é, na visão de Luke e Freebody, mais interessada na problematização.

Assim, o conceito de letramento crítico distingue-se do conceito de pedagogia crítica de leitura crítica: do primeiro, porque nega a agenda revolucionária; e do segundo, porque se expande para além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais. (DUBOC, 2012, p. 84)

É válido ressaltar que tal caráter revolucionário citado acima justifica-se pelo momento histórico social que caracteriza o surgimento da pedagogia crítica, movimento este que demarcou a luta contra a opressão social.

Para Freire, a pedagogia era essencial para uma cultura formativa que tornava possível tanto a consciência crítica como a ação social. Pedagogia, neste sentido, relacionava o aprendizado à mudança social; tratava-se de um projeto e provocação que desafiou os alunos a se engajarem criticamente com o mundo para que assim, pudessem agir sobre ele (GIROUX, 2016, p. 298, tradução minha<sup>8</sup>).

Para que compreendamos melhor as diferenças entre a pedagogia crítica e o letramento crítico, é importante que discutamos, de início, o contexto em que cada uma das perspectivas de estudo surgiu e se manifestou. Para Souza e Monte Mór (2018), a ideia de

---

<sup>7</sup>No original: meanings are always contested (never givens), and are related to ongoing struggles in society for the possession of knowledge, power, status, and material resources.

<sup>8</sup>No original: For Freire, pedagogy was central to a formative culture that makes both critical consciousness and social action possible. Pedagogy in this sense connected learning to social change; it was a project and provocation that challenged students to critically engage with the world so they could act on it.

pedagogia crítica surgiu a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, em 1968 no Brasil, ao estabelecer e enfatizar a dicotomia entre a relação colonizador/colonizado e opressor/oprimido, referente àqueles que, numa posição inferior, cediam as regras àqueles que as ditavam. Cervetti *et al* (2001) destacam também que dentro dessa realidade, Freire enxergou a língua e o letramento como um mecanismo para a mudança social, por meio de uma pedagogia que levaria a uma transformação social.

O objetivo dessa pedagogia e o que proporcionaria essa mudança foi o desenvolvimento do que Freire chama de conscientização (*awareness-raising*), ou seja, uma educação orientada para a conscientização que, ao inserir o sujeito dentro daquele processo histórico, este se torna responsável e direcionado a buscar sua auto afirmação (SOUZA e MONTE MÓR, 2018).

Cervetti *et al* (2001) também esclarecem que, dentro dessa pedagogia e desenvolvimento da consciência crítica, os alunos leem os textos e o mundo de forma crítica para se tornarem agentes contra as situações de opressão, por meio da descoberta e transformação de si e da realidade social, através de seus próprios processos de construção de sentido e no consequente posicionamento.

O conceito de criticidade e de conscientização se manteve ao longo dos anos, porém, com uma outra perspectiva. Souza e Monte Mór (2018) estabelecem que a dicotomia de surgimento inicial destes conceitos, de colonizador/colonizado e opressor/oprimido, perdeu força ao passo que, ao longo dos anos e de acordo com novas realidades, o sentido de conscientização e criticidade foram redefinidos e ganharam novas dimensões.

Por isso, os autores defendem a necessidade de uma ressignificação do termo “crítico”, para que o compreendamos no contexto atual. Ao ressignificar a ideia de criticidade, com base em Sousa Santos (1999), os autores propõem que o aprendizado implique num movimento entre um ponto de ignorância em direção a um ponto de conhecimento, a ignorância sendo o não conhecimento de alguma área específica (e não do todo), assim como o conhecimento sendo também o conhecimento sobre algo específico e não do todo. Dentro da perspectiva de criticidade e conscientização proposta inicialmente, propõe-se a utilização de uma prática que visa eliminar as diferenças e a pluralidade, focando numa prática homogênea (SOUZA E MONTE MÓR, 2018).

Dentro desta nova perspectiva proposta por Sousa e Santos (1999) e defendida por Souza e Monte Mór (2018), o conhecimento do todo não é necessário e não implica na superioridade de quem o domina ou na caracterização de quem é crítico ou não. Com base nessa premissa, é proposto um conceito novo, que se enquadra dentro da realidade atual, que

é chamado de educação emancipatória (*emancipatory learning*), que visa o movimento que parte da desigualdade para a solidariedade, ou seja, que reconheça o conhecimento não como uma totalidade, mas como sendo parcial e local.

Assim, a principal diferença entre a concepção de crítico inicialmente estabelecida por Freire e a concepção que temos atualmente é que Freire atribuiu à injustiça social a distribuição desigual do conhecimento, enquanto a perspectiva pós freiriana enxerga o conhecimento como algo indissociável de fatores como a raça, cultura, língua e gênero (SOUZA E MONTE MÓR, 2018).

É importante ressaltar, entretanto, que o conceito de conscientização e criticidade originado por Freire foram extremamente relevantes para o momento de luta e opressão que marcou seu surgimento, já que os oprimidos necessitavam de um impulso e incentivo à luta contra a opressão, sendo o conceito de conscientização essencial, pois levou o sujeito a se colocar na história e se enxergar como um sujeito cuja responsabilidade é se impor e descobrir seu lugar dentro dela. Embora para o contexto atual sua significação tenha mudado e tomado outras proporções, as ideias de Freire foram essenciais para a mudança de posicionamento e pensamento dentro daquela época.

Em síntese, a principal diferença entre a pedagogia crítica proposta por Freire e o letramento crítico é que o segundo não compartilha da luta revolucionária e da busca pela libertação, tão característicos da luta travada por Freire.

Estabelecido o contexto de surgimento da pedagogia crítica, continuemos agora discorrendo sobre outras distinções que caracterizam ela e o LC a fim de compreendermos melhor o que os distingue.

O que diferencia também os dois conceitos é a concepção de língua atribuída a cada um deles. Jordão (2013) estabelece que para a pedagogia crítica, a língua é tida como um código ideológico, ou seja, cabe a ela mobilizar estratégias para a “dissimulação da realidade”. Assim, sob um viés ideológico, a língua tem por finalidade esconder, mascarar os sentidos “reais” dos textos, cabendo ao leitor, “desvendar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) insiste(m) em esconder” (JORDÃO, 2013, p.72).

Dentro dessa concepção de língua na pedagogia crítica, tem-se a aceção de que os textos já possuem, antecipadamente, todas as suas dimensões de sentido, por isso a autora defende a importância de se proporcionar condições aos aprendizes de reconhecer as ideologias mascaradas, para compreenderem como são feitas, por meio da organização textual, intencionalidade do autor, condições de produção e o funcionamento social do

gênero, a dissimulação da realidade, contribuindo para que possam enxergar a realidade “como ela realmente é” (ibid, p. 73).

Já na concepção de letramento crítico, a língua é tida como discurso e o foco passa a ser o processo de construção de sentidos e dos diferentes modos de representação dos sujeitos e do mundo. Assim, “os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua” (ibid, p.73, grifos da autora). Isto significa dizer que os sentidos não são produtos já finalizados e meramente entregues aos indivíduos, pelo contrário, os sentidos são social e culturalmente construídos a partir de suas próprias leituras, visão e realidades.

Além disso, embora tanto a pedagogia crítica quanto o letramento crítico tenham foco na língua em uso, o sentido de uso possui atribuições diferentes. Para o LC leva-se em consideração

o contexto em que a leitura está sendo feita, e não apenas as condições em que o texto foi inicialmente construído. Além do contexto imediato de leitura e das particularidades locais de prática de construção/atribuição de sentidos ao texto, consideram-se também o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los (JORDÃO, 2013, p. 75).

Por isso é válido dizer que o sentido do texto encontra-se muito mais no contexto em que ele foi lido e interpretado, do que quando foi de fato escrito, já que leva-se em consideração aspectos sociais, políticos, sociais e ideológicos para o processo de atribuição de sentido.

É possível destacar também uma diferença nas relações que são estabelecidas entre o professor e aluno. Na pedagogia crítica cabe ao professor, conhecedor do funcionamento ideológico da língua, desvendar as intenções do texto e entregá-las aos alunos. Já no letramento crítico, o professor tem a função de, diante das múltiplas visões, leituras e interpretações perante um mesmo texto, auxiliar e incentivar o aluno a desvendar e construir novos sentidos a ele diante das inúmeras possibilidades de leitura.

Outra distinção, ainda decorrente do caráter revolucionário e libertário da pedagogia crítica é que, para ela, a educação deve propiciar o conhecimento do funcionamento ideológico e a conseqüente libertação de seus alunos, preparados para lutar por seus direitos sociais e de igualdade. Além disso, o desenvolvimento da criticidade surge a partir de

temáticas abordadas nas salas de aula que retratem o funcionamento da classe dominante e, a partir disso, perceba-se e lute contra as desigualdades.

Já na perspectiva do letramento crítico, o ambiente escolar é tido como um espaço de colaboração entre professores e alunos, que juntos questionam as construções de sentido e reflitam sobre seus lugares como sujeitos pertencentes na sociedade. Além do mais, o conhecimento “é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizando, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamentos e transformação” (JORDÃO, 2015, p. 81). Ou seja, parte do princípio de que o discurso é construído sócio e historicamente.

Cervetti *et al* (2001) asseveram que o letramento crítico sofreu influência também do pós-estruturalismo, por ambos considerarem que o texto não carrega significado em si mesmo, mas que os significados são construídos a partir da relação com outros significados que encontram-se em contextos sociais, políticos, históricos e ideológicos específicos. Dentro dessa perspectiva, os textos passam a ser muito mais ideológicos do que meramente descritivos e objetivos. O letramento crítico, neste sentido, envolve a compreensão de que os textos são representações da realidade e tais representações são socialmente construídas, construindo e reconstruindo sentidos a partir de um posicionamento crítico e autônomo diante dessas representações.

Após discorrermos sobre algumas distinções que o termo “crítico” atribui em diferentes contextos e a concepção de letramento crítico dentro desses contextos, é importante destacar algumas perspectivas sobre as quais o termo pode ser compreendido. A fim de compreender melhor o conceito de letramento crítico, elucidado aqui as discussões de Duboc (2012) que buscou discorrer sobre as duas vertentes distintas que se pode atribuir ao termo, o primeiro, que se enquadra dentro de uma linha de pesquisa totalmente independente e autônoma, e a outra, que deriva de outras perspectivas já existentes.

Para a autora, um dos motivos pelos quais pode-se considerar letramento crítico como uma pesquisa independente é que foi um conceito desenvolvido por teóricos diferentes daqueles que trabalharam com as demais linhas de pesquisa, como os estudos dos novos letramentos, por exemplo. Com base em Freebody (2008), Duboc (2012) ainda estabelece que uma outra distinção entre as duas linhas é que letramento crítico “possui uma orientação mais voltada para a sociologia, a teoria crítica e o pós-estruturalismo, já o segundo fundamenta-se prioritariamente na antropologia e na etnografia [...]” (DUBOC, 2012, p. 86)

Em consonância com as afirmações de Freebody (2008), Duboc (2012) ainda utiliza Street (1998b) para corroborar a ideia de que letramento crítico e os estudos acerca dos novos

letramentos constituem perspectivas distintas já que o letramento crítico encontra-se muito mais engajado com “uma crítica pós moderna que interroga as tonalidades da modernidade ao priorizar a heterogeneidade e a localidade”, (2012, p. 86) voltando-se assim, para uma crítica problematizadora dentro de sala de aula.

Deste modo, Duboc (2012), considera letramento crítico como uma postura filosófica, visto que engaja-se em questões sociais, políticas e ideológicas, numa perspectiva contestatória revolucionária e problematizadora (2012, p. 86). Dentro dessa perspectiva, Wooldridge (2011, p.259) estabelece que

o letramento crítico é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento (...) letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento (WOOLDRIDGE, 2011, p.259)

Assim, para a presente pesquisa, considera-se também, assim como Duboc (2012), o letramento crítico tanto como uma linha de pesquisa independente, como também, como uma postura filosófica, que leva em consideração os aspectos sociais, históricos, culturais e, principalmente, ideológicos. Entretanto, independente da compreensão que se adote por letramento crítico, é indiscutível que ele é fundamental em uma sociedade diversificada como a nossa.

#### **1.4.2 Letramento Crítico e o ensino de língua estrangeira**

Como vimos até o presente momento, o letramento crítico, embora tenha traços da teoria e da pedagogia crítica, difere-se em determinados aspectos, principalmente em decorrência de seus contextos históricos. Além disso, vimos também que o LC possui diferenças significativas em relação ao que se compreende por leitura crítica – leitura que considera uma realidade estática – para o caráter heterogêneo do texto e do mundo, ao enfatizar a compreensão deles sob uma perspectiva específica e local, resultando em posicionamentos críticos do sujeito na sociedade.

Assim, LC assume uma concepção que se distancia cada vez mais de teorias que caracterizaram contextos específicos do passado, para se enquadrar dentro de uma nova realidade. Assim, o caráter pós-estruturalista, caracterizado por Cervetti, Pardales e Damico

(2001) anteriormente no texto, é evidenciado por Jordão (2017) ao defender que a ideia de LC, neste sentido, denota o pressuposto de que, por meio da linguagem, novas realidades são criadas e, por esse motivo, “nossas perspectivas são sempre de ordem interpretativista, construídas nos discursos que nos constituem e são por nós construídos” (JORDÃO, 2017, p.188).

Isso implica dizer que, na área da educação, o LC pode contribuir de forma significativa ao evidenciar a adoção de modelos pedagógicos que não generalizam ou homogeneízam as práticas de ensino e a objetividade que a leitura do texto proporciona, ao expandir os processos de significação para níveis mais subjetivos e significativos, que busquem evidenciar a leitura como sendo uma prática social e historicamente situada e que, por isso, é impossível se falar em uma verdade ou uma única interpretação.

Assim, com intuito de dar continuidade aos levantamentos acerca do LC, menciono Menezes de Souza (2011) cujas discussões sobre os preceitos de Freire (2005) acerca do entendimento do “não-eu” coletivo e o “eu”, e da compreensão de que o “eu” individual é formado a partir da coletividade, constituem uma das principais compreensões do papel do sujeito dentro de uma sociedade crítica. Menezes de Souza (2011) faz uso dessa correlação para defender que um dos objetivos do letramento crítico é justamente desenvolver essa percepção nos sujeitos, fazê-los compreender que o mundo dele, bem como seus valores e significados, surge a partir da coletividade histórica e social a qual pertence, desenvolvendo assim, o senso de pertencimento.

Por esse motivo o autor defende a identidade que cada um, autor e leitor, adquire proveniente do contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Para ele,

Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”. Torna-se importante agora perceber como esse fato interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131)

Assim, nessa perspectiva, a constituição do eu encontra-se fortemente enraizado na concepção de quem sou e como me encontro em relação às outras pessoas. Isso implica dizer que é necessário a articulação daquilo que eu sei acerca do contexto de produção do autor, junto ao que reconheço e vivo dentro da minha própria realidade social e histórica.

Essa premissa pressupõe que, já que a produção de significação sempre ocorrerá em contextos sócio-históricos específicos, os significados sempre terão acepções diferentes em

diferentes épocas e contextos de produção, que por sua vez estarão restritas às condições temporais e sociais específicas de um determinado grupo de pessoa em uma determinada época.

Por esse motivo que o autor iguala autores e leitores como produtores de significação de mesmo nível e importância, visto que ambos desempenham papéis fundamentais tanto na escala de produção como de interpretação. Assim, para Menezes de Souza, um texto jamais será atemporal, objetivo ou trará em seu cerne verdades ou crenças universais, conseqüentemente, não há leituras tidas como certas ou erradas, apenas leituras realizadas em contextos próprios e, assim, plausível de diferentes interpretações.

Diante dessa concepção, é necessário que haja a percepção de que é inútil tentar impor a nossa verdade sobre a verdade do outro, já que a criticidade permite compreender que não é possível eliminar as diferenças que existem entre nós. Portanto, o intuito do letramento crítico não é propor práticas pedagógicas que promovam o confronto direto ou busquem sua eliminação harmoniosa (MENEZES DE SOUZA, 2011), pelo contrário, é compreender que cada um está inserido em seu próprio contexto sócio, histórico e cultural e que, portanto, perante um mesmo objeto, é totalmente possível haver diferentes percepções.

Assim, ao mencionar as práticas pedagógicas, o LC ganha destaque na promoção de metodologias que fogem da objetividade e homogeneidade, levando em consideração, como é exposto por Jordão (2017)

a diversidade de nosso país, e conseqüentemente das práticas desenvolvidas, das efetivas e das possíveis localmente em cada região, cada município, cada escola, conforme as relações estabelecidas entre cada professora e professor, e delas e deles com cada aluna desse Brasil, e das alunas e dos alunos entre si. Tal diversidade imprime um grau de complexidade imenso às escolas, o que evidentemente inviabiliza a implementação de práticas homogêneas. É preciso colaboração entre formadoras e formadores de professoras e professores, delas e deles com suas alunas e seus alunos, com as comunidades, com os governos, com os espaços físicos e enunciativos, a fim de que se busquem práticas contextualmente adequadas e sensíveis aos espaços locais. O LC demanda justamente esse tipo de prática. (JORDÃO, 2017, p. 189)

Por esse motivo que a autora defende que devido à grande diversidade de nosso país, seja ela social, cultural ou histórica, é impossível a implementação de modelos homogêneos e generalizáveis de metodologias de ensino, tornando o letramento crítico fator imprescindível para o ensino e aprendizagem de línguas, visto que, ao considerar a linguagem

como heterogênea, concebemos a ideia de que “existem diversas formas dos textos serem produzidos e circularem nas diferentes culturas” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92)

Tomemos como base agora a percepção dos autores acima ao conceberem a língua como discurso e, conseqüentemente, como “uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87). Assim, a língua tida como discurso pressupõe o ensino de línguas como uma oportunidade de novas formas de compreendermos tanto a nós mesmos como também, de perceber o mundo a nossa volta.

Dentro dessa perspectiva de língua, o letramento crítico considera os textos como

oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89)

Isso pressupõe que os textos, na perspectiva do LC, são tidos como uma oportunidade do sujeito se perceber e se colocar em diversos contextos, propiciando oportunidades de discussão acerca de temáticas que exijam do leitor sua reflexão, internalização e posicionamento crítico perante a realidade. As autoras destacam também a importância do conflito/confronto para a percepção de diferentes visões, leituras e significações plausíveis perante um mesmo texto, e da importância de se propiciar um ambiente em que este tipo de discussão e confronto possa ser debatido como forma de construção social e cultural do sujeito.

Tendo como pressuposto o fato de que o texto não é um produto acabado que carrega consigo verdades absolutas, temos o leitor como agente ativo no processo de leitura, interpretação e atribuição de significações, que se “apoia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e para estabelecer diferentes maneira de construir significados que sejam socialmente aceitos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 90).

Cabe à educação, neste sentido, contribuir para um ensino que atenda à multiplicidade cultural, social e histórica individual de cada um, para que compreendamos que há diferentes maneiras de se enxergar a realidade e entender o mundo. Jordão e Fogaça (2007) esclarecem que essas diferentes maneiras de se enxergar o mundo podem ser legitimadas segundo critérios históricos e sociais, podendo ser questionados, desafiados, aceitos ou modificados.

Daí nossa visão da sala de aula de LE como um espaço ideal para o desenvolvimento da cidadania: as salas de aula de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como **narrativas arbitrárias**, e o poder como uma força transitória que, embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93, grifos dos autores)

O letramento crítico no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para despertar a consciência crítica dos alunos e permitir-lhes compreender seus papéis como agentes ativos dentro de uma sociedade, que reconheçam e exerçam seus direitos, que questionem as verdades absolutas e os valores impostos a eles, que questionem suas próprias verdades para que estejam sempre em processo de construção e modificação. Ao ler um texto e saber questioná-lo, investigá-lo e relacioná-lo com elementos externos, o aluno vai além daquilo que lhe é exposto e imposto para buscar suas próprias percepções, verdades e significações. Assim, ele se enxerga como sujeito crítico e ativo, capaz de se colocar e de agir no mundo.

O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93)

Assim, dentro da perspectiva do letramento crítico, o ensino de línguas estrangeiras propicia a compreensão da dinamicidade das línguas, de uso, contexto, significado e propósito, que acarreta, conseqüentemente, na compreensão de um mundo heterogêneo e diversificado, tal qual ele é.

Um grande desafio para a aplicação dos pressupostos do letramento crítico no ensino de línguas é apontado por Jordão (2017) pela necessidade de transformação da perspectiva da docência, tradicionalmente tida como mera “aplicação de teorias”, para uma perspectiva que a enxergue como “um espaço criativo, sensível aos contextos locais e globais, resistentes a pensamentos únicos, totalizadores e inibidores de ações que considerem a contingencialidade dos espaços de enunciação” (JORDÃO, 2017, p. 189)

Outros desafios para a aplicação dos pressupostos do letramento crítico para o ensino e aprendizagem de línguas são também apontados por Jordão e Fogaça (2007). Primeiramente os autores destacam a premissa equivocada de que o letramento crítico tenha

sido desenvolvido exclusivamente para o ensino da língua materna, e já que o processo de ensino da língua materna é diferente do processo de língua estrangeira, necessitariam de abordagens diferentes. Esse é um dos motivos que motivaram a presente pesquisa, buscar compreender a perspectiva do letramento crítico também e, principalmente, na língua estrangeira, visto que, como destacado anteriormente, a língua é tida como discurso e, conseqüentemente carrega consigo um conjunto de ideologias e significados.

O segundo desafio levantado por Jordão e Fogaça (2007) para a resistência do letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras é que, a partir dos pressupostos do LC, discussões e questionamentos de teor crítico e reflexivo não seriam totalmente possíveis de serem realizadas na língua-alvo, principalmente entre estudantes de níveis iniciais, sendo necessário recorrer à língua materna.

Esses autores, porém, discordam dessas premissas ao considerarem que a utilização da língua materna em discussões em sala de aula não desvaloriza o ensino da língua estrangeira, pelo contrário, “pode aumentar a autoestima dos participantes e oportunizar-lhes participação mais efetiva especialmente nas atividades de problematização” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 94). Caso as discussões fossem inteiramente realizadas somente por meio da língua-alvo, o intuito da proposta de discussão e reflexão trazido pelos pressupostos do letramento crítico seria perdido ao privilegiarmos àqueles que têm domínio da língua sobre os outros.

Ademais, o uso da língua estrangeira não seria totalmente deixado de lado, já que em outros momentos, como na exploração linguística dos textos e sua relação com imagens, a discussão pode sim ser conduzida na língua alvo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 94). O que os autores buscam declarar com isso é que no ensino da língua estrangeira não é necessário a exclusão da língua materna ou vice-versa, pelo contrário, cabe ao professor saber avaliar quando o uso delas é relevante para o ensino e para o propósito educativo que se pretende alcançar. Assim, embora o uso da língua materna seja necessário para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, é importante também que haja oportunidades para que as práticas discursivas possam acontecer também na língua estrangeira (JORDÃO; FOGAÇA 2007, p. 95)

O que queremos sugerir é que tal abordagem, os pressupostos e implicações da concepção discursiva de língua e de educação que vemos no letramento crítico, informe nossos princípios e práticas de ensino/aprendizagem de LE e seja implementada na sala de aula juntamente com as estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com tal concepção que pareçam relevantes e efetivas em cada contexto, como estratégias de leitura, ensino de

vocabulário, de aspectos e estruturas gramaticais, habilidades orais e de escrita, etc. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 95).

Para que haja essa articulação entre língua materna, língua estrangeira e as melhores estratégias para o ensino da língua, é necessário que tal ensino fundamente-se na compreensão do letramento crítico cujo princípio embasa a escolha pelo o que e como se ensinar, cabendo aos alunos e professores a percepção das necessidades relevantes àquela sociedade e aquele contexto.

Ao tratar do ensino e aprendizagem de uma língua, é impossível não citar os livros didáticos que se apresentam como fontes primárias que embasam e direcionam o ensino no contexto escolar. Justamente por esse motivo que o livro didático consiste no corpus da presente dissertação e o intuito seja o de analisá-lo a fim de compreender como as teorias aqui presentes encontram-se fundamentadas na elaboração das atividades presentes nele. Ao realizar um levantamento dos livros didáticos mais recentes propostos pelo Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para selecionar o livro que seria analisado na pesquisa, observou-se que muitos dos livros apresentavam como princípio norteador ideias do letramento crítico, visto que o próprio Guia sugere que as coleções pautem-se em seus pressupostos. Embora a princípio apresente-se como algo positivo, Jordão (2017) esclarece que “tudo depende do entendimento que se faz do LC. Nos editais do PNLD muitas vezes me parece que se está usando LC como sinônimo de Pedagogia Crítica” (JORDÃO, 2017, p.190). Como a diferença entre letramento crítico e pedagogia crítica já foi estabelecida anteriormente, cabe para o presente momento pensar que, de acordo com a percepção de Jordão (2017), o Guia não tem como base o letramento crítico em si, pelo menos não sob a visão pela qual o trabalho se fundamenta. Entretanto, estabelece-se a importância do letramento crítico para o desenvolvimento de livros didáticos.

Acredito que o LC pode ser uma perspectiva de referência para autores e autoras de LD, que desse modo buscam sempre a contextualização das atividades propostas, as razões para ensinar e aprender determinados conteúdos, os sentidos de “conteúdo” especialmente quando se trata de língua portuguesa e língua estrangeira, as construções discursivas que possibilitam considerar usos de língua como adequados ou inadequados, etc. (JORDÃO, 2017, p. 190)

Assim, um livro didático que siga os pressupostos do letramento crítico tem como princípio básico o que, como e por que ensinar a língua, conseqüentemente o ensino será contextualizado e significativo.

Um último aspecto acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva do letramento crítico é em relação ao tratamento atribuído à gramática. Retomando a concepção de língua como discurso, compreende-se que a língua é muito mais do que um conjunto de signos linguísticos livre de qualquer significado ou ideologia. Portanto, na perspectiva do letramento crítico, sugere-se que a gramática

seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula, a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96).

Assim, os elementos gramaticais subsidiam o conhecimento discursivo, aparecendo somente conforme as necessidades dos alunos para a construção de sentidos e não o contrário, como predominou durante muito tempo. O texto era tido somente como um pretexto para o ensino de regras gramaticais, estruturais ou linguísticas da língua, sendo, muitas vezes, deslocado de seu contexto, suporte e propósito original para servir de subsídio à discussões de cunho linguístico, sem se considerar o conteúdo e as dimensões de leitura e significação que o texto pode ter.

Isso é o que as autoras reconhecem como abordagem da língua como discurso, que a torna indissociável de construção de sentidos que vão muito além das informações explícitas do texto para buscar uma compreensão em sua totalidade, ou seja, por meio da leitura de todos os elementos, linguístico e extralinguístico, que compõem os textos contemporâneos. Por isso, a próxima seção do trabalho se destina justamente à discussão acerca da multimodalidade tão característica dos textos contemporâneos, que atribuem a ele novas formas de linguagem, ampliando, conseqüentemente, suas possibilidades de leitura e significação.

### **1. 5 A perspectiva multimodal**

Ao discutirmos o letramento crítico e sua funcionalidade dentro do ensino de língua estrangeira, principalmente ao abranger o contexto social, histórico, cultural e ideológico no qual o texto está inserido, compreendemos que a língua é composta por diversos modos representacionais, que atribuem ao texto caráter heterogêneo, subjetivo e multimodal. Isso

implica dizer que todos esses modos de representação, verbais, visuais, de áudio e gestuais trazem significado ao texto, portanto, “devemos considerar que as imagens igualmente comunicam aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, estado de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir” (VIEIRA, 2007, p. 29). Por esse motivo, ao discutirmos o letramento crítico, abordamos também, a multimodalidade característica dos textos contemporâneos. Ainda, Vieira (2007) traz que

uma teoria semiótica compatível com as formas textuais multimodais deve se alicerçar na ‘ação interessada’ de indivíduos localizados socialmente, formados cultural e historicamente, vistos como reconstrutores e reformadores dos recursos representativos disponíveis (VIEIRA, 2007, p. 22).

Essa afirmação denota que uma imagem jamais será constituída de maneira inocente ou despida de qualquer teor ideológico e necessita, portanto, de um leitor crítico ativo que saiba como interagir com o texto e, a partir dele, construir um discurso apropriado.

Iniciamos a discussão do quadro teórico traçando um percurso acerca do conceito de letramento e sua respectiva ampliação para o chamado multiletramentos, a fim de compreender como as práticas de leitura e escrita ganharam proporções diferentes à medida que novos modos de linguagem passaram a integrar os meios de comunicação e interação existentes atualmente. Como exposto anteriormente, a partir dos Novos Estudos do Letramento e dos Novos Letramentos, a noção atribuída ao letramento ganhou dimensões mais amplas ao caracterizarmos agora, o termo multiletramentos. Uma das grandes mudanças decorrentes dessas inovações que marcaram os ML foi a inserção cada vez mais presente e intensa dos elementos semióticos que compõe os textos, ou seja, elementos que ultrapassam o simples texto escrito para atribuir a ele dimensões extra verbais.

Tendo em vista que esta dissertação busca avaliar os textos presentes em um livro didático de língua inglesa com o intuito de verificar a presença e a articulação destes elementos, a discussão acerca da multimodalidade torna-se imprescindível para a análise em questão, visto que tais textos encontram-se cada vez mais repletos de elementos semióticos em sua constituição e representam uma das maiores fontes de sentido.

Deste modo, para compreender como os textos carregam e articulam diferentes modos de linguagem (escrita, imagética ou mesmo sonora) e o que isso representa para a leitura em termos de letramento crítico e a interpretação do texto visual, a discussão acerca da multimodalidade é fundamental para compreender como ocorre a formação de sentidos sociais desses textos.

Sendo assim, a presente seção tem por finalidade discutir a multimodalidade e os diferentes elementos semióticos que compõem os textos contemporâneos. Propõe-se abordar a multimodalidade, inicialmente, sob o viés da Semiótica Social, a fim de compreender como este estudo passou a contemplar as discussões acerca do ensino/aprendizagem de línguas. Ainda se discute também os conceitos representados pela multimodalidade e, por fim, questões concernentes ao ensino da língua inglesa, principalmente da prática de leitura em virtude das novas transformações advindas dos aspectos multimodais.

Para dar início à construção teórica, iniciaremos a discussão com levantamentos acerca da semiótica social, com base em Kress (2003, 2010), visto que a perspectiva de multimodalidade a ser abordada aqui encontra-se fortemente relacionada com os pressupostos dessa teoria.

### **1.5.1 Compreendendo a multimodalidade: A semiótica social**

A partir de todas as mudanças citadas anteriormente e que acarretaram na ampliação do termo letramento, agora tido em sua pluralidade e multiplicidade – multiletramentos – surgiram também novas possibilidades para a produção e compreensão dos textos. A multiplicidade semiótica citada na seção anterior tem relação com a nova configuração dos textos contemporâneos que passam a ser então fortemente marcados pela multimodalidade e pelos elementos multimodais.

A fim de adentrarmos no campo da multimodalidade, é necessário, inicialmente, compreendermos a teoria da semiótica social. A teoria da semiótica social tem por finalidade investigar o funcionamento dos sistemas de signos e como eles fazem sentido, buscando-se compreender, por meio deles, como ocorrem as interações sociais nos diferentes processos comunicativos.

Os estudos referentes à teoria da semiótica social buscam compreender como as pessoas se comunicam, tanto por meio dos elementos linguísticos como também não-linguísticos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Os autores defendem a necessidade de articular e integrar as linguagens verbais às visuais como forma de atender aos quesitos da multimodalidade característicos dos textos multimodais contemporâneos. Assim, a semiótica social possibilita investigar os diversos elementos semióticos, como a linguagem verbal e a linguagem visual, por exemplo, para a construção e atribuição de sentido ao texto, já que a linguagem sempre ocorre em um contexto social, histórico e cultural específico.

A teoria da semiótica social tem como base os estudos do linguista Michael Halliday ao compreender a linguagem como meio de interação humana. Essa característica modifica o foco até então atribuído aos estudos semióticos, que passa a considerar não só os signos como a base de tudo, mas sim, a maneira como as pessoas usam um ou mais elementos semióticos para produzir ou interpretar os eventos comunicativos (VAN LEUWEN, 2005).

Monte Mór (2010) discorre também sobre a utilização dos diferentes elementos semióticos para a construção de sentido de texto ao se basear em autores como Kress (2000), Gee (2004), Luke & Freebody (1997), Lankshear & Knobel (2003), entre outros, que fazem uso do termo “*meaning making*” ao se referir à “relevância do desenvolvimento de interpretação da linguagem” (MONTE MÓR, 2010, p. 472) que tem como foco os elementos tidos como extra verbais.

Ao evidenciar as novas modalidades de leitura e seu caráter dinâmico, compreendemos que ela se distancia dos métodos e ferramentas tradicionais, assumindo características modernas que fogem do formato linear. Nessa perspectiva,

O desenvolvimento de interpretação ou “*meaning making*” envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado (MONTE MÓR, 2010, p. 475)

A perspectiva de Monte Mór (2010) sustenta os pressupostos da semiótica social de Halliday (1982), ao defender que a linguagem é um fenômeno que ocorre sempre dentro de um contexto e que, por isso, está inserido num complexo processo em que é impossível estudar apenas seu produto final sem considerar todas as outras variantes. Kress (2010) corrobora essa ideia pela afirmação de que “o sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais” (KRESS, 2010, p. 54). Isso exige que o leitor conheça os contextos sociais em que os textos são produzidos, já que este é um dos principais elementos a serem considerados para a construção de sentido.

Inspirados nos estudos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978;1985), Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática que aproxima o verbal e o visual, porém com estruturas diferentes e modos de representação dos signos

também diferentes, fazendo com que o encontro entre visual e verbal ocorra a partir das escolhas do próprio leitor.

Assim, um signo não se limita à linguagem verbal, ou seja, ao signo linguístico. Os modos de representação gráfica podem incluir a linguagem verbal no seu modo escrito, sob a forma de letras, palavras, frases ou sob a forma de números. Para além desta forma de representação, outras formas como, por exemplo, o desenho, a fotografia ou a pintura são representadas sob a forma de linguagem visual. (VIEIRA, 2015, p. 102).

A semiótica busca justamente essa integração de várias formas de significação que contemplam a atividade humana de comunicação. Vieira (2007) ainda levanta que, dentro da teoria da semiótica social, a definição de língua é compreendida dentro de um contexto sociocultural, portanto “no momento em que um texto é escrito, essa realização escrita torna-se material, substancial e contém significados específicos dentro de cada cultura, ao longo da história, expressos por cada modo de representação utilizado” (VIEIRA, 2007, p.91).

Pode-se concluir assim que a semiótica social busca compreender o significado dos modos de representação sempre dentro de um determinado contexto, que por sua vez, exprime uma determinada cultura em um determinado espaço de tempo. É por esse motivo que, mais uma vez levanto a relação indissociável entre os pressupostos da multimodalidade e o letramento crítico, discutido anteriormente.

Ao considerarmos os estudos de Kress acerca da semiótica social sob este viés, o de considerar não somente a dimensão linguística, mas todo o seu contexto de produção, o meio social torna-se um fator principal para a construção de sentido, ou *meaning making*, como é caracterizado por Monte Mór com base em Gee (1997) ao alegar que o “significado não está na mente, mas nas práticas sociais; e que, ao adquirir as práticas sociais, obtemos significados profundos e livres” (GEE, 1997, p. 274, tradução minha<sup>9</sup>)

Essa integração dos diversos modos semióticos, visuais, verbais, imagético, de áudio ou gestuais, representa uma das principais características da teoria da semiótica social e que encontra-se presente nos estudos da multimodalidade.

Ao discutir a multimodalidade e a importância dos elementos extra verbais para a constituição do texto, principalmente em relação ao visual, é importante compreendermos também um outro conceito que atribui a leitura de imagens, ou seja, a leitura visual, um

---

<sup>9</sup> No original: meaning is not in the head, but in social practices; and that in acquiring social practices one gets 'deep' meanings 'free' (GEE 1997, p. 274)

importante aspecto que envolve os estudos acerca da multimodalidade, o chamado letramento visual.

### 1.5.2 Letramento visual

Ao discutirmos o advento da tecnologia que modificou/ampliou a composição dos textos contemporâneos e antes de adentrarmos para os pressupostos teóricos da multimodalidade, é imprescindível discutir também um outro conceito que perpassa pelos estudos referentes ao poder das imagens no processo de atribuição de significado de um texto, já que tem-se aumentado a importância do papel das imagens como uma forma de discurso (MONTE MÓR, 2006).

Oliveira (2006) destaca ainda que os modos representacionais atualmente perpassam pelo código linguístico (escrito e verbal) tradicional, porém, amplia-se para o visual, gestual e espacial, caracterizando o aspecto multimodal de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, nesta seção, discutiremos aspectos concernentes ao chamado letramento visual.

Oliveira (2006), com base em Pennings (SD), aponta que o LV caracteriza uma área de estudo que trabalha com aquilo que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Ferraz (2014) complementa alegando que o LV “é uma das áreas que propõe uma educação crítica por meio das imagens” (FERRAZ, 2014, p. 264), ou seja, uma área de estudo que concebe as imagens não como meras representações da realidade social, mas como produtora de significado.

Assim, o campo do LV não somente discute a presença das imagens na sociedade contemporânea e nos meios de comunicação e interação, mas

desconstrói a noção tradicional de imagem como meras representações da verdade/realidade. Na verdade, as imagens que nos cercam constroem realidades e a maneira pela qual as interpretamos são fortemente influenciadas ou determinadas pela maneira como enxergamos o mundo (FERRAZ, 2014, p. 26, tradução minha<sup>10</sup>)

Isso pressupõe que na perspectiva do letramento visual, as imagens são tidas como significativos meios de construção da realidade, cujo papel do leitor é problematizá-la e

---

<sup>10</sup> No original: Moreover, it breaks down the traditional notion that images are mere representations of the truth/reality. In fact, images around us construct realities and the way we interpret them will highly influence or determine the way we see the world. (FERRAZ, 2014, p. 26)

questioná-la diante do contexto que o cerca. Além disso, a forma que lemos e interpretamos essas imagens está fortemente marcada pela forma como nos colocamos e enxergamos o mundo, ou seja, elas estão sempre inseridas dentro de contextos sócio históricos específicos que determinam a realidade e conseqüentemente, a maneira como enxergamos, representamos e nos colocamos no mundo.

Oliveira (2006) ainda destaca que a importância do LV se deve ao fato de que

a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto (OLIVEIRA, 2006, p. 20-21)

Ferraz (2014) desconstrói esta suposição ao apontar que um dos propósitos do letramento visual é justamente questionar a ideia de representação ao defender que 1) as imagens não somente representam realidades, mas as constroem, 2) as imagens no campo da mídia de massa, muitas vezes, manipulam as mensagens e 3) as imagens representam um lado da verdade por estarem sempre histórica, social e culturalmente localizadas e interpretadas (FERRAZ, 2014, p. 52-53, tradução minha<sup>11</sup>)

Dessa forma, o autor contraria a percepção tradicional da imagem ao considerá-la como não somente uma representação simples e estática da realidade, mas pelo contrário, um elemento tão poderoso que pode, inclusive, alterar as percepções que temos acerca de um mesmo objeto, visto que eles sempre virão dentro de um contexto social, histórico ou cultural e, portanto, as interpretações não são objetivas, homogêneas ou coletivas.

Essa ideia se relaciona com as concepções trazidas por Kress e van Leeuwen (2006) sobre o que eles denominam de letramento visual tradicional e o novo letramento visual. Para os autores, o primeiro termo refere-se aos textos em que, embora haja a presença de outros elementos semióticos, como o visual, o texto verbal ainda sobressai o texto visual, ou seja, a imagem não carrega em si significado próprio ou não contribui significativamente para a leitura do texto. Enquadrando-se assim na perspectiva de imagem como mera representação da realidade.

---

<sup>11</sup>No original: 1. Images not only represent realities, but construct them (MIZAN, 2004; FERRAZ, 2010); 2. Images in the realm of mass media often times manipulate the message to be sent; 3. Images represent one side of the truth, for they are always historically, socially and culturally placed and interpreted (FERRAZ, 2014, p. 52-53)

Já o novo letramento visual, para os autores, recebe todos os tipos de linguagem como representações de mesma importância para a leitura e atribuição de sentido ao texto, correlacionando o verbal e as imagens como potenciais de leitura e significação.

Relacionando com a perspectiva de letramento crítico, Xavier (2015) aponta que, para sua perspectiva, “o saber ler e escrever já não bastam; na do LV, já não é suficiente a habilidade de se reconhecer ou descrever uma imagem” (XAVIER, 2015, p. 52). Assim, compreende-se que, muito mais do que identificar a imagem no texto, para o LV é necessário que se compreenda “o propósito para o qual ela foi designada e distinguir as intenções e as informações que nela subjazem” (XAVIER, 2015, p. 53).

Por esse motivo, a perspectiva do LV que enxerga a imagem como construção da realidade social se faz tão importante para aqueles que

desejam ir além do paradigma do impresso, da visão linear. Essa seria uma premissa fundamental do letramento visual, ou seja, ao ensinar por meio de/juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas, e não estabelecer apenas uma possibilidade de sentido (geralmente o nosso sentido, o do professor) (FERRAZ, 2018, p. 265)

As imagens, neste sentido, carregam um potencial enorme de leitura e interpretação para além de uma leitura linear do texto, ou seja, para além das informações que são apresentadas de forma explícita, para buscar compreender outras possíveis significações para um mesmo objeto. O intuito, então, é a ideia de que as imagens proporcionam diversas possibilidades de interpretação e significação e que, por isso, não há apenas uma leitura correta, geralmente imposta por quem produz o texto (o autor) ou por quem organiza a leitura (o professor), mas sim uma imensidão de sentidos válidos que são construídos a partir de diversos fatores externos e extra linguísticos.

Para Bramford (2015), o letramento visual envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para a interpretação das imagens, sendo elas: a) compreender o conteúdo das imagens, b) analisar e interpretar as imagens diante do contexto cultural tanto no qual a imagem foi criada quanto no que se apresenta, c) analisar a sintaxe das imagens, incluindo estilo e composição, d) analisar as técnicas utilizadas para produzir a imagem, e) avaliar o mérito estético do trabalho, f) avaliar o mérito do trabalho em termos

de propósito e audiência e, por fim, g) depreender a sinergia, interação, inovação, o impacto afetivo e/ou o sentir de uma imagem (BRAMFORD, 2015, p. 1, tradução minha<sup>12</sup>)

Compreende-se assim que, muito mais do que identificar a imagem presente na composição do texto, é preciso que compreendamos também as significações que ela traz em termos de conteúdo, de localidade e contextualização, de sintaxe, técnicas, estrutura, propósito e, por fim, como meio de interação, inovação e posicionamento.

Bramford (2015) ainda destaca que, diante de uma cultura contemporânea extremamente visual como a nossa, é imprescindível que a prática de leitura tenha como fundamento a perspectiva do letramento visual que propõe a leitura de imagens de maneira significativa.

Por fim, o autor ainda pontua algumas considerações que tornam o ensino do LV tão importante e necessário na nossa sociedade marcada, cada vez mais, pelos elementos visuais. Para ele, a importância e necessidade do LV dentro dessa sociedade diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico ao saber avaliar aquilo que é relevante diante daquilo que não é, e a ler, interpretar e avaliar as informações criticamente e de forma autônoma. Além disso, o LV envolve também o conhecimento crítico, que pode ser desenvolvido ao trabalhar com as imagens por meio de discussões e questionamentos críticos e intrigantes que incentive o aluno a refletir sobre seu contexto de produção e reprodução, a intencionalidade, e o intuito daquela combinação de imagens para propiciar os propósitos desejados.

Destacou-se, na presente seção, que diante do advento da tecnologia que pressupôs novas ferramentas de escrita modificando a configuração dos textos contemporâneos, a leitura dos elementos visuais se tornou fundamental para a inserção cada vez mais crítica e presente do aluno na sociedade. Por isso, os estudos concernentes ao letramento visual contribuem para a compreensão de que todos os elementos multimodais carregam significado em si e, portanto, devem ser lidos e interpretados em todas as suas dimensões, sejam elas sociais, culturais, históricas ou linguísticas.

### **1.5.3 A multimodalidade nos textos contemporâneos: da origem à conceitualização**

---

<sup>12</sup> No original: “understand the subject matter of images; analyse and interpret images to gain meaning within the cultural context the image was created and exists; analyse the syntax of images including style and compositio; analyse the techniques used to produce the image; evaluate the aesthetic merit of the work; evaluate the merit of the work in terms of purpose and audience; and grasp the synergy, interaction, innovation, affective impact and/or ‘feel’ of an image” (BRAMFORD, 2015, p. 1)

Em decorrência principalmente dos avanços tecnológicos, novas formas de comunicação e interação social surgiram a partir deles, havendo assim, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas utilizadas até então, considerando a relação cada vez mais estreita entre a palavra escrita e a imagem. Dessa maneira, a multimodalidade encontra-se presente em todas as formas de comunicação e em todos os textos, sejam eles orais ou escritos.

A fim de compreender melhor o seu conceito, voltemos à origem do termo e em que condições seu estudo passou a ser inserido dentro do campo da Linguística Aplicada (LA). Foi somente a partir dos anos 1990 que o termo multimodalidade foi introduzido à LA nos estudos relacionados ao letramento. Entretanto, segundo van Leeuwen (2011), o termo surgiu em 1920, na psicologia da percepção, para discutir os efeitos que as diferentes percepções sensoriais têm uns sobre os outros.

Como discutido anteriormente no texto, foi com base na teoria sobre a Linguística Sistêmico-funcional que a semiótica social encontrou respaldo para a conceitualização de multimodalidade. Assim, a partir dos estudos iniciados por Halliday, a multimodalidade pode ser caracterizada como diferentes elementos de função comunicativa, tais como: a língua em si, o texto verbal, imagens, som, música, gestos, discurso, escrita, entre outros (JEWITT, 2008), refutando a ideia de que a linguagem verbal é o centro de qualquer texto ou situação comunicativa.

Monte Mór (2010) complementa as características da multimodalidade ao alegar que considera-se

o que é extra-linguístico: ritmo, tom de voz, aspectos culturais ou de gênero (jeito de falar masculino ou feminino); entoação (se está dentro da convencionalidade da comunicação ou se está fora, alterando a comunicação), expressões faciais, olhares, movimentos dos braços/dedos/corpo. (MONTE MÓR, 2010, p. 472)

Além disso, Para Vieira (2015), a composição textual multimodal encontra-se cada vez mais presente nas práticas sociais, cujos modos de representação

incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo (VIEIRA, 2015, p. 45)

Sendo assim, visto que os sujeitos se comunicam por meio da produção de significações em diversos meios semióticos, somente a linguagem verbal não seria suficiente

para produzir o sentido esperado, conseqüentemente, já que os textos e os modos de representação são multimodais, é impossível ler significados que estejam representados por somente um modo linguístico (VIEIRA, 2015, p. 45).

van Leeuwen (2011) caracteriza multimodalidade ao declarar que o termo “denota o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como a linguagem, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (van LEEUWEN, 2011, p. 668). Jewitt e Kress (2003) complementam essa afirmação ao declararem que “não existe uma comunicação monomodal” (JEWITT E KRESS, 2003, p. 2), pelo contrário, a comunicação sempre foi multissemiótica.

A multimodalidade, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), busca explorar os diferentes modos semióticos que contemplam os processos de comunicação. Tais modos, ainda para os autores supracitados, podem ser verbais ou não verbais e constituem diferentes formas de representação que podem ser utilizadas para a construção dos textos.

Vieira (2015) exemplifica bem a multimodalidade no texto verbal e não verbal. Para o texto escrito, a autora cita a modalidade gramatical, que altera o sentido da frase por meio dos recursos discursivos modalizadores, como os adjetivos e os verbos auxiliares. Além disso, a escala das cores, do tamanho e da fonte das letras, do posicionamento, tudo isso representa também a multimodalidade.

Para a representação multimodal nas imagens, a autora também exemplifica ao dizer que a modalização é feita por meio da escolha da imagem, da combinação das cores, o uso de tons claros e escuros, a disposição da foto, a disposição entre imagem e texto, etc.

Dessa maneira, considera-se multimodalidade como a articulação de diferentes modos de representação, estes podendo ser de aspectos verbais e, principalmente, não verbais. Assim, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a teoria da multimodalidade ao investigar os diferentes modos de comunicação. Para os autores, multimodalidade é a articulação entre diferentes modos semióticos.

Discutimos até o presente momento questões concernentes à semiótica social e à multimodalidade nos textos contemporâneos, mas quais são de fato as implicações da multimodalidade para o ensino de línguas? Assim, discorro a seguir especificamente sobre os impactos da perspectiva multimodal para o trabalho com a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Como levantado anteriormente, estamos rodeados de diversas formas de comunicação e formas de linguagem que impactam diretamente a educação, necessitando assim, pensar-se em diferentes práticas pedagógicas que englobem e atendam essas

demandas atuais. Os gêneros a nossa volta, os textos aos quais temos acesso diariamente, as formas de comunicação que utilizamos, cada vez mais encontram-se carregados de elementos visuais e elementos extra linguísticos.

Essa afirmação é suportada por Vieira (2007) ao defender que

o discurso multimodal ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas. Nessa perspectiva, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção. (VIEIRA, 2007, p. 54)

Por esse motivo, estudos que objetivam compreender o ensino de línguas sob essa perspectiva fazem-se cada vez mais necessários ao passo que os diferentes modos representacionais intercalam-se cada vez mais na composição dos textos contemporâneos. Portanto, já que cada um desses elementos representam um potencial de representação e interpretação diferentes, a leitura destes textos sem que haja a devida correlação entre todos os recursos semióticos presentes acarreta em uma leitura superficial e incompleta diante da enorme potencialidade de expansão.

Kress e van Leeuwen (2001) ainda destacam que palavra e imagem nunca representarão maneiras similares de se expressar a mesma coisa. Palavras e imagens se complementam, interagem com o intuito de atribuir significações ainda mais amplas do que expressariam caso estivessem separadas. Dessa maneira, todos os recursos semióticos são carregados de significados e possuem funções sociais e culturais características, e a produção de sentido deste texto ocorrerá a partir da interação entre todos esses recursos.

Compreender os estudos acerca da multimodalidade contribui para a reflexão acerca dos elementos multimodais que se encontram presentes na comunicação, nos textos multimodais que circulam a nossa volta e, conseqüentemente, nos textos utilizados em sala de aula. Os textos que são majoritariamente verbais não correspondem mais à realidade atual, portanto, a formação de leitores capacitados à leitura multimodal tornou-se uma necessidade educacional e, portanto, deveria ser priorizada no ensino de línguas.

A alegação de Vieira (2007) de que os professores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem” (VIEIRA, 2007, p. 26) ainda pode dizer muito do contexto atual de educação, sobretudo acerca do ensino de línguas estrangeiras. Trabalhar com a multimodalidade, ainda de acordo com a autora, implica a possibilidade de ultrapassar os

aspectos formais da língua, considerando não só o contexto linguístico, como também o situacional, social, crítico e cultural. Principalmente para o ensino de outras línguas este fator é de extrema relevância, visto que quebra o paradigma de que para o estudo de línguas não há espaço para os aspectos sociais e críticos e o ensino deva focar somente nos aspectos linguísticos e estruturais.

Oliveira (2006), uma das estudiosas que se propõe a trabalhar com o ensino sob a perspectiva dos multiletramentos, considera que o ensino tradicional e, portanto, aquele que considera somente o texto verbal, ainda é dominante no contexto escolar, sendo as imagens meras representações simples e estáticas da realidade. Dentro dessa perspectiva, o texto verbal é tido como principal e a imagem se configura somente como uma representação ilustrativa do texto. Um dos focos desta dissertação é justamente verificar se essa afirmação de Oliveira (2006) ainda é válida para o contexto atual de ensino ou se já se alcançaram mudanças significativas dentro das práticas pedagógicas e dos currículos de ensino. Essa averiguação ocorrerá por meio da análise do livro didático, já que ele configura um dos principais guias e suportes ao professor dentro de sala de aula.

A relevância deste ensino que leva em consideração a multimodalidade dos meios de comunicação pauta-se no fato de que o mundo em que vivemos hoje é um mundo multimodal, um mundo em que palavras, imagens, sons, gestos encontram-se e unem-se para juntos produzir sentido. Assim, o sistema educacional, os professores e os livros didáticos precisam apresentar mudanças dentro do ensino para que ele seja cada vez mais significativo à realidade e às necessidades dos alunos como pertencentes a um mundo em que cada vez mais, novos modos de representação são inseridos como forma de comunicação e interação.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Após os levantamentos teóricos necessários para a compreensão dos princípios sobre os quais o trabalho se fundamenta, apresento, no presente capítulo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, na primeira seção, discorro sobre a abordagem que fundamentou a análise, a saber, a abordagem qualitativa e também o instrumento de coleta de dados utilizado, a análise documental. Em seguida, apresento os critérios de seleção do *corpus*, o livro didático, seguido de uma descrição das características da obra selecionada para investigação, a coleção *Circles*, bem como sua justificativa de escolha.

Posteriormente, faço um levantamento geral das temáticas das seis unidades que contemplam o livro didático, visto que as atividades selecionadas para análise foram retiradas ao longo de todo o livro.

É válido lembrar que a análise das atividades será realizada por meio do livro do professor, a fim de contemplar também as possibilidades de expansão tendo em vista as instruções direcionadas a ele. As atividades selecionadas para análise serão divididas em duas categorias principais, sendo elas: as atividades que contemplam e articulam diferentes elementos multimodais e contemplam aspectos do letramento crítico, e as atividades cujo foco são os elementos linguísticos mas que, por meio das instruções ao professor ou mesmo por meio de leituras mais amplas e significativas em termos de multimodalidade e LC, elas podem ter sua significação expandida para outros níveis de leitura.

Dou início a apresentação da metodologia discorrendo sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, na qual o trabalho se enquadra.

### 2.1 A Abordagem qualitativa de pesquisa

A presente pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, sendo descrita por Denzin e Lincoln (2006, p.17) como sendo

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus

cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.17).

Destaca-se também o caráter qualitativo da pesquisa ao pensarmos na subjetividade dos dados que se pretende alcançar com ela, para essa discussão, Minayo (2001) contribui ao alegar que ela trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, atitudes, possuindo como uma das maiores características, a subjetividade.

Denzin e Lincoln (2000 *apud* LAZARATON, 2003) contribuem para a discussão acerca da pesquisa qualitativa ao a definirem como uma abordagem interpretativista e naturalista do mundo, em que os dados são extraídos de seus cenários naturais com o intuito de melhor compreendê-los.

A abordagem interpretativa, destacada por Denzin e Lincoln (2006) também caracteriza a pesquisa por considerar aspectos qualitativos e subjetivos dos dados, Moita Lopes (1994) destaca que “na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O autor ainda destaca que uma das principais características desse mundo social é o fato de o indivíduo interpretar e re-interpretar o mundo a sua volta, fazendo com que não haja somente uma realidade, mas sim, várias (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Diante desses levantamentos, pode-se concluir que a presente pesquisa se enquadra dentro da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista por considerar as diferentes significações que podem ser atribuídas a um mesmo objeto, ideia essa que permeia diretamente a análise dos dados, visto que busca-se averiguar as diferentes atribuições de sentido diante de um mesmo texto.

## **2.2 Pesquisa documental**

Dentro da natureza qualitativa na qual o presente estudo se insere, o método de investigação selecionado para a coleta de dados foi a pesquisa documental. Para Godoy (1995) os documentos caracterizam importantes fontes de dados e se configuram como ricas fontes de informação. A pesquisa documental é caracterizada, por Sá-Silva *et al* (2009), como uma forma de coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa que tem por intuito desvendar informações em um corpus específico para “ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA *et al*, 2009,

p.2). Além disso, a pesquisa documental é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (MINAYO, 2008 *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.2)

Um aspecto das pesquisas de natureza qualitativa e também da pesquisa documental é que “os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.40), ou seja, o intuito não é a generalização dos dados e dos resultados, mas somente a apresentação de uma parcela deles. Dentro dessa perspectiva, os resultados apresentados aqui na pesquisa serão a respeito de somente um livro didático de um ano específico, representando assim somente uma parcela da coleção em si e, ainda mais, dos livros didáticos em geral.

Uma outra característica da pesquisa documental é que ela tem por objetivo apresentar uma visão mais ampla de algum fenômeno como forma de contribuir para outros tipos de análises e estudos, e não apresentar uma resposta ou uma solução a um problema.

Segundo Fonseca (2002), o que caracteriza a pesquisa documental é análise de documentos que não tenham recebido nenhum tratamento e podem vir de diversas fontes

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

No caso da presente pesquisa, o documento a ser analisado é um livro didático de língua inglesa destinado ao Ensino Médio. De acordo com Tilio (2006) o livro didático se configura como um documento pois, por se tratar de uma fonte primária, não recebeu nenhum tratamento analítico, portanto, trata-se de dados originais. Além disso, o livro didático é também considerado documento por estar inserido dentro de um contexto histórico e social.

A respeito da escolha do documento a ser analisado, Ludke e Andre (1986) defendem que ela não deve ser feita de maneira aleatória, mas que seja regida por propósitos, ideias ou hipóteses que direcionam a seleção. Portanto, a seguir serão descritos os critérios para seleção da coleção a ser analisada.

### **2.3 Apresentação dos critérios para escolha do *corpus***

O trabalho com a multimodalidade no ensino de línguas ganha força à medida que novas formas de representações passam a configurar nossos meios de comunicação e

interação. Pensando-se no contexto cada vez mais tecnológico e, conseqüentemente, visual de nossa sociedade, torna-se imprescindível o domínio de tais tecnologias de conhecimento que nos capacite a ler, interpretar e interagir, significativamente, com estes novos modos de representação. Torna-se relevante, neste sentido, verificar o ensino da língua inglesa sob essa perspectiva – a língua como prática social – dentro da escola.

Dentro do contexto educacional, o livro didático desempenha um importante papel dentro desse contexto pedagógico, por esse motivo, a escolha de analisar este material didático é válida a fim de verificar como os elementos multimodais são constituídos no texto e quais são suas possibilidades de significação.

A escolha do material, dentre tantas opções disponíveis no mercado, partiu do contexto educacional brasileiro, ou seja, o primeiro critério foi (1) optar por um material nacional que estivesse disponível e de grande uso nas escolas, e que levasse em consideração as necessidades dos aprendizes brasileiros, bem como o contexto de aprendizagem deles.

Um outro fator de relevância para a escolha do material foi (2) a presença dele no Guia do PNL (Programa Nacional do Livro Didático) em sua versão mais recente (2018), para que a análise contemplasse um material de grande uso nas escolas, tornando a pesquisa ainda mais relevante para a educação. Um outro critério para seleção foi (3) ter com um dos princípios teóricos-metodológicos, objetivos pedagógicos relacionados ao letramento crítico e a multimodalidade.

A partir desses critérios estabelecidos, foram pré-analisadas quatro coleções no total, e com base nessas avaliações, foi selecionada uma obra para análise.

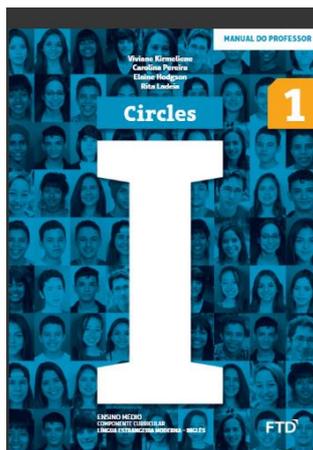
Diante de todas essas considerações, a obra selecionada para análise foi o livro *Circles*, que será descrito mais profundamente na seção seguinte. Após a escolha da coleção, foi preciso pensar também qual livro seria o foco da análise, visto a delimitação do *corpus*. Pensando-se nas necessidades e nos contextos educacionais, optei por trabalhar com um livro do Ensino Médio visto que, a partir daí, atividades que envolvem a habilidade de leitura encontram-se mais presentes e se apresentam de forma mais produtiva, já que o conhecimento básico da língua favorece as práticas comunicativas essenciais para a discussão e reflexão crítica acerca do tema trabalhado na leitura.

Dentre os três volumes da coleção *Circles*, somente um foi selecionado para a análise, o livro do primeiro ano. Por se tratar de uma coleção, as temáticas das unidades dos livros bem como os aspectos linguísticos que serão trabalhados seguem uma determinada ordem, daí a escolha pelo livro do primeiro ano, já que se trata de um livro introdutório para o Ensino

Médio e, assim, as unidades podem ser analisadas de forma crescente e lógica dentro de uma ordem de pensamento.

## 2.4 Descrição da obra

**Figura 1: Capa do livro didático *Circles I***



Livro *Circles I*, Ensino Médio

A coleção *Circles*, produzida pela editora brasileira FTD, foi publicada em São Paulo, em 2016 (1ª edição), por quatro professoras e doutoras na área de Linguística Aplicada que trabalham especificamente com a produção de matérias didáticos de Língua Inglesa, sendo elas, Viviane Kirmeliene, Carolina Pereira, Elaine Hodgson e Rita Ladeia. Segundo descrição no próprio livro, a abordagem de ensino/aprendizagem que rege a coleção tem como base o sociointeracionismo, que tem como princípio levar em consideração o contexto social e cultural dos indivíduos. Assim, o objetivo da coleção é que os aprendizes se apropriem da língua como forma de inclusão e interação social.

Além disso, a coleção destaca também que um outro princípio está ligado ao que as autoras chamam de multiletramentos críticos, onde

o ato de ler e interpretar e também o de produzir textos com diferentes propósitos deixa de ser exclusivamente vinculados à palavra escrita e/ou impressa para envolver e articular diferentes modalidades de linguagem, como a imagem, a fala e a música, buscando a significação e ressignificação do propósito do texto (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 166)

As autoras do livro didático ainda mencionam o conceito de multiletramentos, inicialmente proposto pelo *The New London Group*, em que destacam que parte-se do pressuposto de que a ideia de ML “está na identificação, criação e interpretação de textos que envolvem uma gama de recursos semióticos além da língua, tais como recursos visuais, gestuais, auditivos e espaciais”, destacando assim, o caráter também multimodal dos textos.

Além da significação e ressignificação do texto a partir de sua composição por meio de vários elementos representativos, a coleção também busca promover a reflexão crítica e reflexiva dos aprendizes, ao alegar que a obra busca

não somente expor os estudantes a uma variada gama de textos verbais e não verbais (...) mas também e principalmente estimular neles a análise, avaliação e questionamentos críticos sobre esses textos, os recursos que os acompanham, suas fontes e os objetivos que pretendem atingir (KIRMELIENE *et al*, 2016, p.167)

Por esse motivo, na análise que será feita posteriormente, poderemos averiguar tanto a composição dos textos pela sua multimodalidade e os efeitos de sentido que a partir dela podem ser desencadeados, como também, verificar se e como esses textos propõem os questionamentos críticos propostos pela obra.

Ainda discorrendo sobre a coleção, ela é composta de três volumes, cada um destinado a um ano do Ensino Médio. Cada livro contém dez seções diferentes, sendo elas divididas em: (1) abertura: onde é introduzido o tema da unidade e mobiliza-se conhecimentos prévios e novos sobre o assunto a ser trabalhado, voltados para uma reflexão crítica sobre ele. Dentro da seção de abertura

são propostas questões em português para exploração das imagens e do tema, compreendendo um trabalho de leitura e interpretação de imagens, em consonância com a proposta da coleção de promover o multiletramento crítico com o auxílio da linguagem multimodal [...] As páginas de abertura contêm ainda os objetivos atitudinais e linguísticos da unidade, apresentados em português, com enfoque nos temas sugeridos, nos gêneros textuais abordados e nas habilidades linguísticas desenvolvidas. (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 170)

É importante destacar também que o uso da língua materna é justificado pelas autoras por se tratar de um momento de familiarização do aluno tanto com o tema quanto com os objetivos da unidade. Como o intuito é mobilizar os conhecimentos prévios e promover uma discussão inicial acerca do assunto, o aluno pode se sentir mais confortável e à vontade para contribuir para a discussão caso ela seja feita em sua língua materna.

Na segunda seção, de (2) *Warm-up*, é retomado o tema de forma contextualizada e inicia o processo de reflexão e posicionamento diante da temática.

Nela são propostas atividades que exploram de maneira mais específica a temática da unidade, promovendo a reflexão, a discussão e o posicionamento crítico dos estudantes sobre o tema abordado e seus subtemas. O objetivo desta seção é também fazer um levantamento dos conhecimentos prévios da turma e provocar sua curiosidade sobre os aspectos a serem abordados no decorrer da unidade. (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 170)

A seção de (3) *Reading* trabalha com a compreensão de textos escritos (autênticos) por meio das estratégias de leitura, contemplando o trabalho com diversos gêneros e suportes, sejam eles impressos ou de hipermídia, sempre relacionados ao tema central da unidade. Esta seção é ainda dividida em subseções, caracterizadas como (3a) *pre-reading*, (3b) *while-reading* e (3c) *post-reading*

A seção seguinte, de (4) *Listening*, contempla atividades de compreensão auditiva por meio de diferentes gêneros orais autênticos da língua inglesa. Na seção de (5) *Writing*, o aluno tem a oportunidade de mobilizar todos os conhecimentos adquiridos até então, para produzir um texto, em diferentes gêneros, relacionados ao tema da unidade. Na seção (6) *Speaking* são apresentadas atividades de interação oral, sempre relacionadas ao contexto e realidade do estudante, a seção (7) *Grammar* tem por intuito apresentar os conteúdos gramaticais extraídos dos textos trabalhados na unidade acompanhado de atividades contextualizadas, assim, os itens linguísticos aparecem a partir dos textos, e não o contrário.

A seção seguinte, (8) *Vocabulary*, tem por finalidade consolidar e/ou expandir o vocabulário presente nas seções anteriores, a fim de reforçar o léxico trabalhado na unidade. A seção (9) *wrap-up*, tem por objetivo consolidar o fechamento da unidade ao retomar e avaliar criticamente as reflexões feitas sobre o tema da unidade e, por fim, (10) *self-assessment*, que consiste em uma proposta de autoavaliação do estudante em relação ao seu desempenho ao longo de todas as atividades desenvolvidas na unidade, com o intuito de refletirem sobre seu próprio processo de ensino e aprendizagem e em que medida os objetivos foram cumpridos.

Como as atividades selecionadas para análise foram retiradas de várias seções e unidades do livro, torna-se necessário compreender tanto o propósito de cada seção dentro da perspectiva de trabalho que o livro segue, como foi exposto anteriormente, bem como a temática das unidades para contextualizar as atividades. Portanto, a seguir apresento um

levantamento das temáticas que são trabalhadas em cada uma das seis unidades do livro referente ao primeiro ano do ensino médio, foco da análise.

## 2.5 Temáticas das unidades

As atividades apresentadas para análise foram selecionadas com o intuito de representar e exemplificar duas categorias de análises específicas, sendo elas: atividades voltadas para o letramento crítico com exploração de textos multimodais e atividades linguísticas com potencial de expansão.

Para isso, foram retiradas atividades ao longo de todas as unidades e todas as seções para representar cada uma das categorias. Visto que todas as unidades seguem o mesmo padrão (com suas seções e subseções) e todas as atividades inseridas nelas também seguem a mesma configuração e propósitos de atividades, serão explorados aqui alguns exemplos de atividades, retiradas de todas as unidades e seções, para averiguar como elas compõem os elementos destacados até o presente momento.

Por isso, inicialmente, apresento um levantamento acerca da temática de cada uma das seis unidades, bem como os gêneros e textos multimodais trabalhados nelas, para contextualizar as atividades selecionadas para análise posterior.

**Quadro 2: Temáticas das unidades e gêneros trabalhados**

	<b>Temática da Unidade</b>	<b>Gêneros trabalhados</b>
<b>Unidade 1</b>	Quem sou eu?	- Relatório de pesquisa - Vlog - Enquete - Gráfico - Diagrama - Apresentação oral
<b>Unidade 2</b>	Representações do amor	- <i>Meme</i> - Pôster de filme - Sinopse de filme - Mapa mental - Canção
<b>Unidade 3</b>	Diversidade e estereótipo	- Cartaz de campanha - Música - Conversa informal

<b>Unidade 4</b>	Alimentação saudável	- Infográfico - Entrevista - Apresentação oral - Diário alimentar
<b>Unidade 5</b>	Igualdade de gêneros	- Anúncio de propaganda - Entrevista - Apresentação oral
<b>Unidade 6</b>	Pessoas a nossa volta	- Fotolegenda - Relato - Entrevista

Elaborado pela autora

### **Unidade 1**

A primeira unidade busca levar o aluno a refletir não só sobre quem ele é, mas sobre quem são os outros ao redor dele e o que caracteriza cada um, o que torna cada indivíduo único, convida o aluno a refletir sobre o universo de cada um e como somos constituídos a partir dele, o que define nossa personalidade, nossos gostos, preferências, atitudes, ações, enfim, como a identidade é construída na adolescência.

Por se tratar de um livro do primeiro ano do Ensino Médio, é uma temática extremamente apropriada para se iniciar o trabalho com a língua inglesa, evidenciando a preocupação de se trabalhar não somente com os aspectos linguísticos e estruturais da língua, mas enxergar a língua como cultura, como um ato social, de comunicação, de interação, de constituição pessoal.

A discussão sobre a identificação pessoal e a construção de identidade do adolescente é um tema pertinente à faixa etária dos alunos a qual o livro se destina, visto que essa descoberta faz parte do universo adolescente. Ainda mais se pensarmos no momento em que estão vivendo, de saída do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. Trata-se do fechamento de um ciclo para o início de outro, e é normal que haja o questionamento sobre quem, de fato, são. Se são adolescentes, adultos, crianças, o que define cada um deles e como se encaixar em alguma categoria.

A questão da identidade é fortemente marcada no ensino de línguas ao considerarmos que os discursos que perpassam a linguagem são construídos socialmente. Dentro dessa

perspectiva, Fortes (2019) pontua que a linguagem, dentro do processo de construção e identidade “precisa ser problematizada por sua natureza subjetiva e, por vezes, contraditória” (2019, p. 88). A autora, então, compreende que a linguagem possui um

potencial subjetificador na constituição de identidade múltiplas e descentradas, especialmente quando considero a subjetividade não somente como a compreensão que temos de quem somos ou de como/quem são os outros, mais ainda, entendo a subjetividade como os sentidos, as emoções, e os pensamentos que vivemos em contextos sociais diversos e que, por sua vez, proporcionam significado, materializando nossas realidades e nossas identidades (FORTES, 2019, p. 88)

A subjetividade característica da linguagem, neste sentido, possui uma forte relação com o processo de construção de identidade, visto que a subjetividade encontra-se presente na compreensão acerca de quem somos e na reflexão acerca de quem é o outro. Exprime também os sentimentos e pensamentos que são demarcados pelas experiências vivenciadas em diversos contextos sociais, que marcam e caracterizam nossas identidades.

A discussão sobre identidade no ensino de línguas na perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico se apresenta como um forte potencial de formação e reflexão, visto que, dentro de uma concepção de linguagem que reconheça a influência do meio social não só para os processos de significação, como também para a constituição do sujeito, os sentidos são produzidos a partir das múltiplas subjetividades que leva em consideração o contexto tanto para o processo de significação como para a constituição do eu.

Portanto, essa discussão acerca da construção de identidade, o que caracteriza cada um e quais elementos constituem a nossa personalidade abre um espaço enorme para se discutir também sobre questões pertinentes ao contexto e a realidade de cada um que interfere no seu modo de vida, gostos e personalidades. O tema em questão escolhido pela unidade abre um leque de oportunidades de reflexão acerca do universo de cada um que é movido pelo contexto em que vivem. Por exemplo, a realidade de um adolescente de classe baixa de um determinado país é a mesma de um adolescente de classe média/alta de outro? O acesso às mesmas ferramentas e os mesmos meios de comunicação são os mesmos a todos? Um adolescente indígena tem os mesmos gostos que um adolescente que vive no meio urbano? Ou até mesmo a questão de gênero, há distinção entre o que é apropriado ou o que constitui o universo de uma menina ou de um menino?

A temática da unidade abre espaço e oportunidade para evidenciar todas essas discussões e construir ou desconstruir discursos, pré-conceitos e verdades absolutas, indo ao encontro com os pressupostos do letramento crítico defendido por Menezes de Souza (2011) ao destacar a importância e necessidade de se oportunizar ambientes de debate e discussão para que diferentes visões e percepções possam ser confrontadas e, então, ressignificadas.

Como exposto no quadro acima, todas as temáticas buscam trazer elementos de reflexão tanto sobre si quanto sobre seu papel dentro do mundo e dos problemas, sociais, culturais, de gênero e diversidade que demarcam tão fortemente a sociedade atual.

## **Unidade 2**

A segunda unidade do livro tem como tema: *Is love everywhere?* (o amor está em todo lugar?) e tem como objetivo propor uma reflexão sobre a representação do amor no cenário artístico, seja no cinema, literatura ou em obras de arte.

A unidade tem por objetivo também proporcionar a leitura reflexiva de objetos de arte e incentivar a apreciação artística tanto de gêneros artísticos clássicos e tradicionais, como a pintura, por exemplo, como também gêneros contemporâneos, como o grafite e gêneros da internet, como os *memes*, inseridos na realidade dos alunos.

Além disso, conversando com a faixa etária do público-alvo, a unidade visa discutir como os adolescentes se relacionam uns com os outros e como lidam com os diversos tipos de relacionamentos, sejam eles amorosos, familiares, de amizade, ou o próprio relacionamento consigo mesmo e, também, refletir sobre as várias formas e representações do amor em todas as áreas de suas vidas.

A temática possibilita, também, a reflexão sobre as diferenças culturais e históricas que interferem nas representações de amor, visto que em algumas culturas e religiões, demonstrações de afeto por meio de contato físico, por exemplo, não são aceitos ou bem vistos. Pode-se discutir também a representação de qualquer demonstração de carinho ao longo do tempo e como isso mudou até os dias atuais.

## **Unidade 3**

A terceira unidade do livro, intitulada *diveristy: much beyond stereotypes* (diversidade: além dos estereótipos) propõe trabalhar com o tema da diversidade e as diferenças culturais, sociais, raciais e sexuais. O objetivo desta unidade é promover uma reflexão acerca da diversidade na sociedade atual, a partir da problemática dos estereótipos atribuídos às pessoas ao rotulá-las por sua aparência física, preferências, origem, entre outros.

Assim, o intuito da temática da unidade, como apresentado no próprio livro, é defender o respeito à diversidade como sendo um direito humano.

Essa temática se relaciona com as duas temáticas das unidades anteriores ao ser um complemento à formação do aluno e a descoberta sobre quem são e quem são os outros. Agora, entretanto, na terceira unidade, propõe-se que, ainda pensando-se na nossa própria constituição e na constituição do outro, a aceitação, tanto perante nós mesmos quanto aos outros, e o convívio estabelecido pelas pessoas com as quais nos relacionamos podem representar processos desafiadores aos jovens, portanto, torna-se pertinente a busca pela superação de qualquer olhar preconceituoso que se possa ter ainda na adolescência, para a formação cidadã desses jovens.

A terceira unidade, assim como as anteriores, apresenta gêneros multimodais distintos e que valorizam a imagem como contribuição para atribuição de sentido, como é descrito na própria obra pelas autoras.

Os textos e as atividades selecionados para a unidade abordam temas polêmicos e delicados. Muitos deles requerem ampla leitura de imagem para que as mensagens sejam compreendidas. Desse modo, é importante explorar as imagens em sua riqueza. (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 189)

As autoras do livro então propõem a discussão das temáticas por meio de assuntos sociais problematizadores e necessários, por meio da leitura de um outro modo de representação linguístico que são as imagens, destacando a necessidade de explorá-las diante de todas as suas riquezas e potencialidades, a fim de se alcançar as mensagens pretendidas. As temáticas e a problematização delas dentro das atividades propostas serão também analisadas, com o intuito de verificar como os textos, os enunciados e as instruções ao professor propõem a discussão e a reflexão dos temas com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

#### **Unidade 4**

A quarta unidade tem como tema *Nutrition: what is good for you?* (nutrição: o que é bom para você?). Ainda refletindo sobre a diversidade cultural, a quarta unidade busca promover uma reflexão acerca da alimentação e nutrição em diferentes países, culturas e circunstâncias. A unidade tem o intuito de ressaltar

a importância de ter hábitos saudáveis, em particular no que diz respeito à alimentação, em busca do equilíbrio e do bem-estar, tanto com a valorização dos hábitos e culturas locais, como dos de outros países (KIRMELENE *et al*, 2016, p. 195).

A unidade é pensada a fim de trazer à tona diversos problemas de saúde derivados de uma má alimentação, como a obesidade, hipertensão ou diabetes, por exemplo, em grande discussão tanto no cenário brasileiro como também internacional, evidenciando a importância da tomada de consciência sobre seus próprios hábitos alimentares. Uma ação pequena, como controlar o que é ingerido, é um ato significativo para o adolescente aprender a ser responsável por si mesmo, por sua saúde e por suas escolhas.

### **Unidade 5**

A quinta unidade, intitulada *On the way to gender equality* (No caminho à igualdade de gêneros), busca promover uma reflexão acerca da figura feminina na sociedade ao longo dos anos, principalmente sobre as conquistas da mulher na luta pela igualdade de gêneros.

Nesta unidade os alunos são convidados a refletirem sobre a luta (ainda em andamento) que as mulheres travam há anos a fim de conquistar os mesmos direitos que os homens, incentivando-os a pensarem e se posicionarem de maneira crítica sobre temáticas que configuram esta discussão, tais como o direito ao voto, conquistado ao longo do tempo, a violência contra a mulher, a igualdade de salários, a ocupação de mulheres em cargos importantes, todos ainda em pauta.

Relacionando com a temática da primeira unidade, a da descoberta e construção, essa unidade potencializa a reflexão sobre a constituição de si, sua relação com os outros e seu espaço dentro da sociedade. Enaltece nas meninas seu papel como cidadã, mulher, batalhadora e forte, e conscientiza os meninos acerca do lugar de valor da mulher dentro da sociedade, contribuindo para uma formação e (des)construção que valorize cada vez mais o papel, o potencial, e os direitos de cada um.

### **Unidade 6**

A sexta e última unidade do livro tem como título *People in our lives* (pessoas em nossa vida) e tem o intuito de discutir e refletir sobre os relacionamentos com diferentes pessoas no nosso círculo social, como familiares, amigos, colegas de classe, membros da comunidade, entre outros, e como nossa relação com eles influencia a constituição do nosso

eu. Busca refletir sobre como as pessoas ao nosso redor servem de inspiração e modelos de conduta e como elas interferem em quem e como somos.

Assim, a última unidade busca fazer um apanhado de todas as outras ao colocar em pauta o fato de que nascemos e vivemos em sociedade, dentro de grupos e contextos específicos, mas reconhecendo a existências de tantos outros ao nosso redor ou pelo mundo, evidenciando a importância de reconhecermos quem somos, quem somos dentro de uma sociedade, e quem somos perante os outros, evidenciando também a importância do respeito às diferenças, sejam elas de gênero, sexual, histórica, social ou cultural. É destacado também a importância de reconhecer o nosso papel dentro de todas essas lutas, posicionarmos dentro dessa sociedade e assumir uma postura crítica e reflexiva perante tudo aquilo que nos é imposto, questionar, refletir, debater, crescer, evoluir, se reinventar, se construir e se desconstruir.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS**

Contextualizadas as temáticas de todas as unidades, inicio então a análise tendo como princípio investigar como as atividades são constituídas contemplando e articulando uma variedade de elementos multimodais, que contribuem para a potencialização de exploração deste texto e, conseqüentemente, ampliando também sua significação. Propõe-se investigar também como a articulação destes diferentes elementos interfere na leitura e compreensão do texto, direcionando a leitura para um posicionamento crítico perante temáticas relevantes.

Observando a estrutura e composição do livro didático, verifiquei que todas as unidades seguem o mesmo padrão. A partir de uma temática específica, que, como demonstrado acima, varia de unidade para unidade, todas elas são compostas por seções e subseções que trabalham o tema por meio de propostas de atividade semelhantes que seguem um mesmo objetivo.

Além disso, a coleção apresenta atividades de variada exploração, ou seja, há atividades que possuem objetivos meramente linguísticos ou estratégicos que propõem atividades de cunho objetivo e impessoal, há atividades que têm como base textos multimodais que apresentam uma rica gama de elementos multimodais e há também atividades que, com base na exploração do tema, contribuem para o caráter crítico da leitura ao se propor e debater questões dos mais diversos âmbitos sociais, exigindo do aluno um posicionamento crítico e autônomo que somente alcançará por meio de uma leitura e da análise minuciosa dos elementos que o compõe, sejam eles linguísticos, estruturais, ou informações implícitas e subjetivas.

Por esse motivo, optei por dividir a análise em categorias e selecionar atividades específicas para exemplificar e discutir cada uma delas, como exposto no capítulo anterior de metodologia. Como as unidades seguem o mesmo padrão, por meio de alguns exemplos que se repetem ao longo do livro, é possível ter uma visão geral do que o livro se propõe a fazer e aquilo que realmente é feito.

As análises foram feitas por meio do livro do professor, portanto, as instruções a ele foram também contempladas na análise para evidenciar o potencial de ampliação do propósito inicial para a exploração extra linguística. Essa questão é relevante ser mencionada

para esclarecer que o intuito não é julgar o livro didático analisado, pelo contrário, é conseguir identificar o potencial de cada atividade, dentro dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, para a construção de um leitor/cidadão que saiba como se colocar num mundo cada vez mais crítico.

Por esse motivo, as categorias de análise são: atividades voltadas para o letramento crítico e que contemplem aspectos da multimodalidade, e atividades linguísticas com potencial de expansão. Ao dizer atividades linguísticas me refiro àquelas cujo objetivo é meramente linguístico, estrutural ou gramatical, ou seja, atividades cujo intuito seja o reconhecimento e a identificação de informação (geralmente expostas de maneira explícita no texto, não havendo necessidade de uma leitura mais profunda), o trabalho com vocabulário, exploração da estrutura do gênero, ou qualquer outra atividade que tenha como objetivo aspectos linguísticos.

E me refiro ao potencial de expansão por acreditar que essas atividades linguísticas citadas acima têm um forte potencial de ampliação e exploração dos elementos extralinguísticos que propiciam uma leitura voltada para a articulação dos mais variados tipos de linguagem, bem como para uma leitura que possibilite a ampliação da significação do texto e a conseqüente modificação de si. Por isso, nas atividades que exemplificam essa categoria, busco explorá-las ao máximo a fim de aproximá-las aos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, apresentando sugestões de como ampliar a proposta da atividade diante do potencial que elas mesmas já possuem.

Esclarecidos os pontos de análise, apresento as atividades selecionadas juntamente com uma avaliação crítica e construtiva dos pontos observados nelas. Lembrando que a análise objetiva responder a duas perguntas principais, sendo elas:

*1) Como se caracterizam as atividades do livro didático, considerando a diversidade linguística e o teor crítico dos textos contemporâneos?*

*2) Quais os potenciais de ampliação e exploração dos textos para processos de significação e ressignificação conforme os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade?*

Dou início, então, a apresentação e análise das atividades que contemplam a primeira categoria.

### **3.1 Atividades do Letramento Crítico e Multimodalidade**

A primeira categoria de análise apresenta dois exemplos retirados da unidade 2 e 1, respectivamente, que visa representar as atividades que, por meio da leitura dos elementos multimodais do texto, ampliam suas potencialidades de significação para processos de construção de sentido mais amplos e significativos.

### **Exemplo 1**

Para ilustrar um exemplo de atividade que segue os princípios do letramento crítico e que propõe a exploração dos elementos multimodais para a leitura e compreensão do texto, começo pela seção do livro que mais contempla elementos extra linguísticos e que, a partir da leitura e exploração deles, são propostas as questões de cunho totalmente reflexivo.

Tendo em vista que, como mencionado anteriormente, todas as seções de todas as unidades seguem o mesmo padrão, para ilustrar a configuração da primeira seção, a de abertura, foi selecionado o modelo da terceira unidade que tem como temática a diversidade e o estereótipo.

### **Figura 2: Seção de apresentação 1, unidade 3**

Photo taken from one of the United Nations Free & Equal campaign videos. It was entitled *Can You See Past the Label?* and was shown on Times Square screens in New York, in 2015. Photographer: Malia Hurwitz.

**3**  
UNIT

## DIVERSITY: MUCH BEYOND STEREOTYPES

Para informações consultar as orientações no Guia Didático.

**DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.**

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

- A fotografia desta página faz parte de uma campanha de conscientização popular. Observando os elementos que compõem a imagem, pense em quais temas de campanhas poderiam se utilizar dela.
- Quais são os tipos de linguagens que você identifica na imagem?
- Observe o ponto de veiculação da mensagem, seu entorno e leia a legenda da foto. Que motivos podem ter justificado a escolha daquele lugar para promover a circulação da mensagem?
- O que podemos fazer para lidar com a questão dos rótulos que são impostos às pessoas pela sociedade?
- A dupla de fotos da página 47 faz parte de um projeto artístico sobre a questão dos estereótipos. O que as imagens têm em comum com aquela sobre a qual você acabou de discutir? Justifique sua resposta.
- Em sua opinião, qual das imagens desta abertura envolve mais diretamente o interlocutor? Justifique sua resposta.

CS Scanned with CamScanner

O título da unidade encontra-se em destaque na primeira página, que é composta também por seis questões norteadoras. Ainda nesta página há também a presença da primeira imagem, que se trata de uma fotografia de uma campanha em formato de vídeo, reproduzida em um edifício da *Times Square*, em Nova York nos Estados Unidos, um dos locais mais famosos e turísticos do mundo.

O título da campanha é *Can You See Past the Label?* (Você consegue ver além do rótulo?) e aparece tanto na própria fotografia que estampa a campanha, quanto numa indicação do livro que contextualiza a imagem.

Já a segunda página apresenta os objetivos da unidade, a lembrar, discutir os estereótipos e a importância do respeito à diversidade, e é composta também por dois outros elementos visuais. As duas fotografias que contemplam a página fazem parte de um projeto intitulado *What's your stereotype?* (Qual seu estereótipo?).

### **Figura 3: Seção de apresentação 2, unidade 3**

Para mais informações, consultar orientações no Guia Didático.

**NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ ...**

- discutir a questão dos estereótipos e a importância do respeito à diversidade;
- analisar como cartazes (*poster campaigns*) são usados em campanhas de conscientização social popular;
- observar as múltiplas linguagens utilizadas na elaboração de mensagens midiáticas em cartazes;
- rever diferentes usos do *imperative*, especialmente em campanhas publicitárias;
- ouvir uma canção (*song*) sobre um problema social recorrente nas escolas e discutir sua temática;
- realizar uma conversa informal (*informal conversation*) com os colegas de classe sobre o tema respeito às diversidades;
- realizar no espaço de sua escola uma mostra de cartazes de campanhas (*poster campaigns*) de conscientização popular.

Photos from the English photographer Harrison France, inspired by the work of the photographer Gillian Wearing on diversity and stereotypes.

CS Scanned with CamScanner

Livro *Circles I*, Ensino Médio, 2016, p. 46

As fotografias representam duas mulheres segurando cartazes que sugerem, a partir de suas características, possíveis estereótipos atribuídos a elas. A primeira mulher segura um

cartaz escrito: Eu uso óculos, portanto, devo ser uma *geek* (gíria inglesa utilizada para representar pessoas que possuem interesse em assuntos específicos, como tecnologia e computação, vídeo games, filmes, entre outros). E a outra, segura um cartaz que diz: Eu sou uma pessoa, portanto, devo ser estereotipada.

O primeiro cartaz sugere que, a partir de uma característica física da pessoa que o segura, ou seja, o fato dela usar óculos, necessariamente implica seu gosto por assuntos intelectuais. Já o segundo cartaz critica essa percepção ao dizer que todos nós, pelo simples fato de sermos pessoas, automaticamente somos estereotipadas e pré-julgadas com base em elementos externos.

As questões norteadoras e introdutórias são todas com base na análise da representação das imagens e o que elas sugerem para o tema. As primeiras referem-se a imagem da primeira página referente a campanha *Can you see past the label?*, que questiona, a partir de sua leitura minuciosa e dos elementos que a compõe, quais temas poderiam ser trabalhados por ela. O intuito da campanha, que pode ser abstraído superficialmente a partir do título, é refletir sobre a tendência de rotular, julgar e discriminar as pessoas sem ao menos conhecê-las, muitas vezes, não enxergando-as além desses rótulos. Portanto, essa imagem principal pode ser utilizada por campanhas que tenham o intuito de conscientizar sobre o respeito à diversidade e uma luta contra os estereótipos.

Indo mais além da leitura superficial da imagem, pode-se notar também que, em destaque, logo abaixo do título, há uma letra “A”, em tamanho grande, com o rosto de um homem nela. Observando mais atentamente e pensando-se no seu propósito dentro da campanha, pode-se observar que ao lado esquerdo dela há um “G” e, a partir disso, depreende-se que em seguida, porém não muito claro na imagem, há um “Y”. Portanto, a imagem poderia ser utilizada também como uma campanha de conscientização e respeito, especialmente à diversidade sexual.

A segunda pergunta refere-se aos tipos de linguagem que podem ser observados na imagem, solicitando que os alunos identifiquem todas elas. Incentiva-se assim, a leitura de um texto composto por diferentes modos de linguagem que se complementam, evidenciando a importância de todos eles para a construção de sentido do texto. Os elementos que podem ser identificados é a própria linguagem verbal, que apresenta o tema da campanha e também a linguagem não verbal, representada pela imagem de um homem por detrás de uma letra que constitui a palavra que o rotula, como descrito acima.

A terceira questão busca discutir o local de veiculação da campanha, que como já dito, é reproduzida em um prédio na *Times Squares* e o motivo de sua escolha. Por se tratar

de um local público de grande circulação não só por americanos, mas por pessoas do mundo inteiro por ser um famoso ponto turístico, possibilita que a campanha atinja milhares de pessoas de uma só vez, representando a amplitude da mobilização dessa campanha de conscientização.

Novamente realizando uma leitura mais atenta, pode-se observar que a representação do homem inserido e coberto pela letra “A”, que compõe a palavra “gay”, o mascara, representando justamente a analogia transmitida pela campanha, que é o fato de que por trás dos rótulos há muitas coisas que não conseguimos enxergar. Essa leitura, caso os alunos não atinjam este nível de análise por conta própria, é evidenciada no livro do professor, orientando-o a levantar este ponto para que tal discussão possa ser colocada em pauta.

É importante destacar, entretanto, que outras interpretações são também possíveis e, por isso, o professor pode deixar o espaço aberto para que os alunos compartilhem suas diferentes percepções acerca da leitura do texto, sempre evidenciando que não há leitura certa ou errada, mas diferentes visões diante de um mesmo objeto.

A próxima questão é reflexiva e propõe que os alunos discutam o que é possível ser feito para lidar, ou mesmo combater os rótulos e estereótipos impostos às pessoas em uma sociedade preconceituosa. É um momento oportuno para se refletir com os alunos a importância de enxergarmos os outros não somente pela superfície, mas buscar conhecê-las além dos rótulos e dos pré-julgamentos que ocasionalmente são criados.

A penúltima questão introdutória discute as imagens da segunda página, representadas pelas fotografias das duas mulheres segurando cartazes contendo seus estereótipos. A instrução da questão é que os alunos relacionem essas imagens à discussão levantada pela leitura da imagem anterior. A relação estabelecida que pode ser percebida pelo aluno é que ambas as imagens, como parte de campanhas de conscientização, têm como objetivo a desconstrução do rótulo como fator de definição das pessoas, além de que ambas são constituídas pela articulação entre texto verbal e não verbal a fim de causar o efeito desejado no leitor.

Por fim, a última questão da seção sugere que os alunos indiquem qual das duas imagens lhes causam maior impacto por envolver mais diretamente o leitor. Embora a resposta seja pessoal, seja qual for a escolha, ela será feita com base na combinação dos diferentes elementos estrategicamente pensados para causar os efeitos esperados no leitor, assim, para justificar suas escolhas, os alunos terão que observar e discorrer sobre os diferentes modos de linguagem utilizados para a construção das campanhas e quais efeitos a articulação deles causou mais impacto.

Neste momento, é importante também discutir a atitude dos próprios alunos frente a sua relação com as outras pessoas e sobre como eles lidam com a questão dos estereótipos, tanto na posição de quem o atribui a alguém, como na posição de quem é atingido por eles.

Após todas essas discussões e reflexões, os alunos se encontrarão mais preparados a se aprofundarem nessa temática delicada, porém, extremamente pertinente ao universo adolescente e à formação social.

Com base nesses levantamentos acerca da primeira seção, fica claro que ela é construída de forma a articular muito bem vários elementos multimodais, atribuindo aos elementos não-verbais, um papel essencial para a leitura, interpretação e internalização do conteúdo. As questões norteadoras são também pensadas e propostas de maneira a não entregar ou induzir respostas prontas, mas sim, levar o aluno a refletir sobre elas e se posicionar de acordo com suas experiências, vivências e princípios, e a partir disso, realizar sua própria leitura e chegar a sua própria construção de sentido, afinal, um mesmo texto tem efeitos diferentes em cada um.

## **Exemplo 2**

Como um outro exemplo de atividades que seguem os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, utilizo dos primeiros exercícios da seção de *warm-up* que fazem parte da primeira unidade. Como descrito anteriormente, a temática da primeira unidade discute a descoberta e a constituição do eu, tanto individual quanto coletivo. O objetivo dessas atividades iniciais é propor aos alunos uma reflexão acerca de quem são e também sobre quem são os outros, comparando os universos adolescentes entre jovens de diferentes países.

### **Atividade 1**

A primeira atividade desta seção trabalha com um modo de representação extremamente visual de organização de informações, que é o diagrama. Partindo da questão central, que é a reflexão sobre quem sou eu, os alunos são instruídos a preencherem o diagrama com elementos que representem as suas realidades.

**Figura 4: Atividade 1 da seção de *warm up***

**WARM-UP**

You have talked about representations of identity, using two illustrations as a starting point. Now, let's continue discussing this topic, considering your ideas about who you are and answers given by teens from another country.

Possible answers: Teenager, student, only son/daughter, brother/sister etc. É importante deixar claro que os estudantes podem, em seus cadernos, puxar outras linhas a partir da pergunta. Além da discussão na Atividade 3, este diagrama será retomado no *Wrap-up*.

- 1 People often struggle to find their identity – that is, to discover who they are. Copy the diagram into your notebook and use it to write down some ideas – don't think a lot about your answers. You will discuss them with your classmates in Activity 3. Mais informações no Guia Didático.



*Circles I. Atividade 1, Warm up, p. 12*

O livro do professor atenta para que ele leia, no Guia didático, uma descrição que evidencia e potencializa a organização de informações por meio do uso de diagramas.

O diagrama permite a organização visual das informações. Organiza-se a partir de uma ideia central, neste caso a pergunta *Who am I?*, de onde partem respostas dadas pelos estudantes, no caderno. Esse tipo de diagrama favorece o pensamento criativo e não linear, além de possibilitar ao estudante ter uma visão clara e imediata de suas ideias (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 180)

O intuito da atividade, neste primeiro momento, é averiguar como os alunos enxergam a si mesmos, quais as percepções que eles têm sobre suas escolhas, personalidade, gosto e o que, de fato, os caracteriza.

Talvez os alunos nunca tenham parado para refletir, de forma pontual, sobre o que compõe sua identidade, e apresentem certa dificuldade em serem tão objetivos e sucintos para representar algo tão abrangente. Além disso, o diagrama oferece somente seis ramificações, forçando o aluno a escolher, dentre tantas opções, aquelas que melhor os define, tornando essa seleção ainda mais desafiadora, visto que o que eles escolherem colocar, serão os aspectos mais relevantes sobre eles, o que diz muito sobre como os adolescentes se enxergam e como gostariam de serem vistos.

Dentro dessa perspectiva, o diagrama possibilita uma leitura mais crítica e profunda da resposta dos alunos ao identificarmos os aspectos que foram levantados primeiramente por eles. Ou seja, o que eles colocaram em primeiro lugar representam a forma como mais se identificam.

Pensando-se na questão do que os alunos selecionam para preencherem o diagrama, essa atividade proporciona também o questionamento sobre o embate entre quem de fato eles são e como querem que os outros os vejam, como citado anteriormente. Nesta idade, principalmente, os adolescentes sentem receio de se abrirem, de se exporem, de se tornarem vulneráveis, portanto, podem acabar selecionando somente os aspectos que eles querem que os outros vejam, e não àqueles que, de fato, os representam.

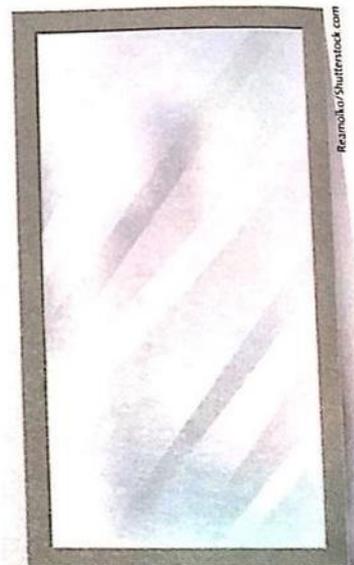
Por isso, para tornar essa atividade mais confortável, o professor pode levar, como exemplo, um diagrama preenchido sobre suas próprias escolhas a respeito de quem ele é, isso passará confiança ao aluno e ele perceberá que não tem problema se abrir, pelo contrário, isso fará com que outras pessoas se identifiquem e criem ou estreitem laços. Devido a todos esses fatores que essa atividade, embora em um primeiro momento aparente ser simples, tem um grande potencial de trabalho com a multimodalidade, visto que a escolha do gênero possibilita a mobilização e organização das informações de forma não linear. Além disso, potencializa também o trabalho com o letramento crítico, já que a todo momento ela incentiva o olhar do aluno sobre si e a reflexão daquilo que o caracteriza.

## **Atividade 2**

A segunda atividade também faz uso de uma representação imagética para contextualizar e simbolizar a proposta da atividade de uma forma simples, porém, significativa. Por meio da imagem e da representação de um espelho, os alunos são instruídos a olharem para ele, figurativamente, e descreverem o que eles enxergam neles mesmos que os definem e os tornam únicos.

**Figura 5 : Atividade 2 da *warm-up***

- 2 The image on the right is a mirror. "Look" at it and write in your notebook what you "see" that makes you unique – your identity. Possible answers: Os estudantes, provavelmente, responderão *teenager, beautiful, happy* etc. Incentive-os a ver além disso e buscar características que definam sua identidade.



*Circles I., Warm up, p. 12*

É instruído ainda ao professor que, caso as percepções levantadas pelos alunos sejam somente de aspectos físicos, incentive-os a irem além e ressaltarem características também de sua personalidade que caracterizam sua identidade, seja como adolescente, como menino, como menina, como filho (a) como irmão (ã), como amigo, como colega de classe, etc.

Embora a imagem seja somente simbólica, ela é imprescindível para que tenha o impacto que a questão propõe alcançar, que é o de olharmos para nós mesmos e enxergar tanto nossas qualidades quanto nossos defeitos como características que definem a nossa identidade. É plausível alegar que com a ausência da representação de um espelho, não se chegaria ao mesmo efeito de reflexão.

Além do mais, embora não seja instruído ao professor, ele pode sugerir aos alunos que pratiquem esta atividade em suas casas, de frente a um espelho real. Que olhem para si mesmos e identifiquem suas principais características que os tornam únicos, que olhem para suas qualidades e para seus defeitos, e apreciem cada pequeno detalhe deles.

### **Atividade 3 e 4**

A terceira atividade propõe que, em pequenos grupos, após refletirem sobre eles mesmos, compartilhem com os colegas as percepções que tiveram sobre quem são e, caso não se sintam confortáveis para compartilhar todas elas, selecionem somente algumas que se sintam à vontade para dividir.

**Figura 6: Atividade 3 e 4 da seção de *warm-up***

- 3** In small groups, share your perceptions with your classmates. If you don't feel comfortable talking about all of them, just mention some. Possible answer: I see myself as ...
- 4** Write in your notebook the aspects that you believe influenced your partners' ideas in Activity 3. Personal answers. Possible answer: Probably my classmates' answers are related to what other people say about them. One of them mentioned the word *athlete*, and I know this is important to him/her because he/she plays basketball almost every day

*Circles I., Warm up, p. 12*

Embora não haja nenhum destaque para essa questão nem na própria atividade e nem no Guia Didático, o professor pode dividir os grupos da forma mais heterogênea possível, de forma que dois alunos que raramente trabalham juntos ou que, aparentemente, não apresentem nada em comum, possam compartilhar suas percepções, se abrirem e estarem dispostos a conhecer melhor o outro. Essa simples ação pode fazer com que os alunos se surpreendam consigo mesmos ao descobrirem no outro, coisas que não sabiam ou não imaginariam sobre eles.

Ainda, mesmo que a atividade seja realizada em grupos em que os alunos já se conheçam e já tenham certa familiaridade, um deles pode levantar algo sobre si que surpreenda os outros, talvez compartilhando uma visão que ele tem sobre ele que as outras pessoas não conheçam ou não tenham percebido ainda, mas que existe e é como ele gostaria de ser visto.

Esse exercício permite nos conhecer melhor ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de conhecer o outro, potencializando desconstruções de pré-julgamentos para se abrir um espaço de um olhar mais aberto, livre e puro de qualquer convenção ou percepção pré-estabelecida que venhamos a atribuir, mesmo que inconscientemente, à outra pessoa.

Isso pode potencializar também a maneira como nos vemos e como queremos que os outros nos vejam. Muitas vezes não temos o controle sobre a nossa própria narrativa, fazendo com que as percepções de outras pessoas se tornem nossa voz. Por meio dessa atividade, o aluno pode se levantar e reafirmar quem ele é e como ele quer ser visto, e não estar mais a mercê dos julgamentos alheios.

A atividade 4 sugere que, em continuidade à atividade anterior, os alunos escrevam em seus cadernos possíveis aspectos que influenciaram as percepções que os colegas tiveram sobre si, como por exemplo, “meu colega citou música, provavelmente porque ele toca violão e seu sonho é fazer parte de uma banda”, “minha colega citou dança porque o *hobbie* preferido dela é dançar”, e etc.

Este momento possibilita que os alunos reflitam não mais somente sobre si, mas principalmente, sobre o outro. Que eles reflitam sobre o que as percepções que o outro compartilhou diz sobre ele, de onde veio tudo isso, se já era conhecido ou é uma informação completamente nova, e se as percepções que ele teve sobre si é realmente o que ele pensa ou tem como base o que as outras pessoas pensam ou dizem sobre ele.

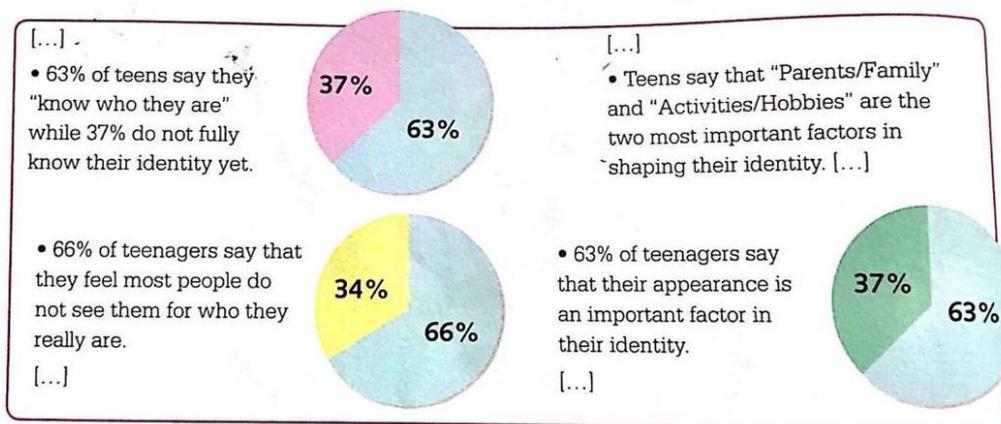
Essas duas atividades são extremamente relevantes e significativas pois incentiva o aluno a ouvir e estar aberto a conhecer o outro, a desvendar seus gostos, jeito, personalidade, a conhecê-los melhor e, conseqüentemente, compreender que são, já que é a partir da coletividade histórica que me encontro e me constituo (MENEZES DE SOUZA, 2011).

### **Atividade 5**

A quinta atividade da seção apresenta, em forma de gráficos, os resultados de uma pesquisa sobre identidade realizada com adolescentes dos Estados Unidos e indaga se os resultados seriam semelhantes caso o contexto da pesquisa fosse brasileiro.

**Figura 7: Atividade 5 da seção de *warm up***

- 5 Look at part of a survey report below. It depicts the highlights of a survey about identity conducted with teenagers in the United States. Do you think the answers would be similar for Brazilian adolescents?



STAGE OF LIFE. Teen Trend Report. [S.L.], [2008-2015?]. Disponível em: <[www.stageoflife.com/StageHighSchool/TeenIdentity.aspx](http://www.stageoflife.com/StageHighSchool/TeenIdentity.aspx)>. Acesso em: 30 set. 2015.

Adolescent: teenager, teen  
Adolescence: teenage years

5. Possible answers: Yes, I do. I think teenagers go through the same dilemmas anywhere in the world. (or) Yes, I do. Some of the results could be applied to Brazilian teenagers, too. (or) No, I don't. I think teenagers in Brazil have different dilemmas. O objetivo da discussão dos resultados é levantar diferenças e similaridades entre os estudantes e adolescentes que morem em outros países, nesse caso, os Estados Unidos.

*Circles I, Warm up, p. 12*

O trabalho com outros modos de representação, neste caso, o gráfico, contribui para uma leitura mais dinâmica do texto. As diferentes cores, por exemplo, utilizadas para representar cada parcela do gráfico contribui para a leitura visual do texto, facilitando assim a sua compreensão. Os gráficos, em forma de pizza, vêm acompanhados de uma sucinta descrição textual, demonstrando o quanto o texto verbal atrelado ao visual contribui para a leitura e compreensão do texto como um todo.

Sobre a proposta da atividade, pensando-se na língua inglesa e no contexto cada vez mais globalizado em que vivemos, é importante a proposta de uma discussão que visa o levantamento de diferenças e similaridades entre adolescentes de outros países, principalmente os Estados Unidos, já que a língua-alvo é a língua inglesa.

Todas as atividades dessa seção apresentam o texto por meio de atividades que trabalham com a articulação entre os diferentes modos semióticos, como por exemplo, a representação visual por meio do gráfico que contribui para a apresentação mais concisa e objetiva dos dados, facilitando a leitura e interpretação dos mesmos. Além disso, discute-se a temática da constituição do eu de forma que o aluno reflita sobre quem ele é, sobre quem são os outros, e sobre quem ele é perante os outros inserido numa sociedade, o que contribui

para a construção de sua identidade em relação a como ele se enxerga e compreende a si mesmo e os outros.

Um levantamento de análise sobre os dois exemplos que compõem a primeira categoria é feito mais detalhadamente na seção posterior, a fim de discutir teoricamente os aspectos observados e analisados nas duas atividades.

### **Análise das atividades do letramento crítico e da multimodalidade**

As duas atividades que exemplificam a categoria que abrange os princípios do letramento crítico e da multimodalidade trazem a discussão de temáticas extremamente pertinentes e relevantes aos alunos, como por exemplo, a diversidade e os estereótipos e a descoberta e a construção da identidade. Ao mesmo tempo, trabalha-se com textos que envolvem, de forma significativa, a articulação dos diferentes elementos multimodais, como é o caso das três imagens da seção de abertura e o trabalho com gêneros multimodais, como o diagrama e o gráfico, por exemplo.

Dou início à análise dos dados fazendo os apontamentos relevantes acerca do primeiro exemplo, referente à seção de abertura da segunda unidade do livro didático.

As seções de abertura são extremamente importantes para introduzir o assunto que será debatido na unidade, mobilizando conhecimentos e informações prévias e novas dos alunos, para que se encontrem preparados para debater a temática mais profundamente por meio de gêneros e suportes distintos.

Além disso, nesta seção em especial, a utilização das imagens, atreladas ao texto verbal, é extremamente importante para a constituição do texto e para a apreensão de sentido que se busca alcançar por meio das reflexões. Por esse motivo, a escolha delas é feita de maneira bem pensada para articular seus elementos multimodais à reflexão pretendida. A multimodalidade, neste sentido, configura um aspecto de extrema relevância para a leitura, interpretação e internalização do texto. Para Pinheiro (2015),

toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. (PINHEIRO, 2015, p, 211)

Visto que toda significação parte da articulação entre vários elementos semióticos, a proposta das discussões por meio das questões norteadoras se encaixa perfeitamente nessa compreensão de multimodalidade ao propor que as discussões ocorram justamente a partir da leitura profunda das imagens relacionando-as com os outros elementos, verbais ou não, propiciando, assim, significações mais amplas.

Além disso, tais recursos multimodais se constituem também como “práticas sociodiscursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo” (PINHEIRO, 2015. p. 211), evidenciando assim, os aspectos do letramento crítico que buscam alcançar o desenvolvimento da consciência crítica (CERVETTI *et al*, 2001) por meio de discussões e reflexões que desenvolvam no leitor um posicionamento independente diante das verdades do texto.

Ainda na seção de abertura são apresentados também os objetivos da unidade, tanto linguísticos como também sociais. É importante que desde o início o aluno esteja ciente das habilidades e conhecimentos que articulará a seguir para que possa desenvolvê-los melhor.

A seção de apresentação é a que mais contempla elementos semióticos. As imagens selecionadas para a representação da temática da unidade são pensadas atentamente para alcançar os efeitos de reflexão desejados, já que o objetivo, como exposto no próprio livro didático, é justamente a exploração de imagens para a compreensão do tema, visando a promoção do letramento crítico atrelado à linguagem multimodal.

Como as perguntas têm por objetivo levar os estudantes a refletir tanto sobre aspectos técnicos das imagens quanto sobre seu conteúdo, o trabalho ajudará a trazer autonomia a eles em relação ao letramento visual. (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 179)

Para este primeiro momento de apresentação e familiarização com o tema da unidade, as imagens trazidas são fundamentais para a articulação de conhecimentos prévios e novos acerca da temática. Juntamente com as questões norteadoras e por meio das discussões em grupo, os alunos deverão mobilizar todos os conhecimentos acerca do tema a fim de melhor compreendê-lo em diversos contextos. A importância da leitura de textos multimodais, neste sentido, enfatiza também sua ampliação ao oportunizar discussões relevantes sobre questões sociais que estimulam o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva do aluno (JORDÃO E FOGAÇA, 2007), já que imagem e texto comunicam, em mesma escala, aspectos relevantes e percepções diferentes perante uma mesma realidade.

Assim, visto que as imagens ocupam 50% do texto e que as questões norteadoras partem da leitura atenta delas, a multimodalidade encontra-se fortemente presente nesta seção, atrelada ao letramento crítico, visto que as questões e discussões são de cunho inteiramente reflexivo resultando em um momento de construção e desconstrução de opiniões, posicionamentos e visões.

O segundo exemplo, que são as atividades que fazem parte da primeira unidade do livro, fazem uso, para sua composição, de algum recurso extra linguístico, neste caso, majoritariamente o verbal e o visual. O intuito é que a articulação deles leve a discussões e reflexões mais profundas acerca da descoberta e identificação de si.

Seja por meio da presença de um simples diagrama ou de uma mera ilustração simbólica de um espelho, é evidente que estes recursos compuseram, de maneira significativa, a construção de significação em termos mais significativos e críticos, podendo não ter os mesmos efeitos caso as atividades fossem trabalhadas por meio de somente um elemento multimodal. É importante destacar também que o professor pode, mesmo que a atividade não evidencie, incentivar a leitura por meio de todos os recursos disponíveis e incitar constantemente o posicionamento crítico e ativo do aluno perante o texto e a temática, quase sempre de caráter social, proposta nele.

Todas as atividades apresentam, de certa maneira, elementos da multimodalidade e aspectos do letramento crítico, pois a construção da atividade por meio do uso de diferentes elementos multimodais e todas as suas possibilidades de exploração, atrelada ao caráter crítico das perguntas e das reflexões que a temática possibilita, evidencia o potencial de leitura para além dos elementos explícitos e significações superficiais, para realmente se aprofundar em todas as dimensões de leitura que um texto, quando bem construído e explorado, possui. Assim, já que todos os recursos carregam significados e apresentam funções sociais, culturais e linguísticas diferentes (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001), estes elementos apresentam-se como um potencial a mais para a leitura.

O trabalho com a língua como discurso, como foi proposto nas atividades analisadas, e não somente como código linguístico, compreende um ensino que foca tanto nos significados e sentidos pré-existentes, mas também com as possibilidades de construção de novos significados, resultando num consequente posicionamento e construção de nossas identidades (JORDÃO E FOGAÇA, 2007 p. 87).

Dessa maneira, ao compreendermos a língua como discurso implica também na compreensão das práticas de linguagem como “práticas de (re)significarmos o mundo e o que

acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade” (JORDÃO E FOGAÇA, 2007 p. 87).

As atividades analisadas acima, principalmente a 3 e a 4, potencializam também um outro aspecto marcante do letramento crítico, que é a reflexão sobre a constituição de si, a partir da constituição do outro. Ao propor que os alunos compartilhem suas percepções acerca de si, é oportunizado um momento de construção e reconstrução ao expor e ao ser exposto àquilo que o outro tem a dizer, representando aquilo que Menezes de Souza (2011) com base em Freire (2005), estabelece quando afirma que um dos princípios do letramento crítico é a compreensão do outro para a compreensão do “eu”.

Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (MENEZES DE SOUZA, 2011, *apud* FREIRE, 2005, p. 149)

Um dos propósitos do letramento crítico, neste sentido, é possibilitar o desenvolvimento dessa percepção de que ao ouvir e compreender o outro, eu me constituo como sujeito, cujos valores e significados partem do contexto sócio-histórico ao qual pertenço. Assim, é a partir da coletividade que me encontro e me constituo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131), evidenciando a necessidade e importância de conhecer o outro e possibilitar um espaço de fala e escuta constante para que possam estar sempre em constante mudança, aperfeiçoamento e crescimento.

Assim, a ideia do letramento crítico no ensino de línguas contribui para a percepção da heterogeneidade que caracteriza o mundo, as ideias e as pessoas, percepção essa que só pode ser alcançada por meio da visão do sujeito tanto sobre o outro como para si mesmo.

### **3.2 Atividades linguísticas com potencial**

A segunda categoria de análise traz as atividades que, a princípio, não apresentam instruções explícitas no enunciado que se direcionam para a exploração de todos os elementos linguísticos que compõem o texto ou que não oportunize momentos de discussões e reflexões acerca das temáticas que vão além de simples atividades linguísticas.

Essas atividades, entretanto, apresentam significativas possibilidades de ampliação que o professor pode fazer em sala de aula com o intuito de tornar a leitura dos textos e o

trabalho com gêneros multimodais ainda mais significativos aos alunos. Além de possibilitar também a exploração e a compreensão de que todos os elementos multimodais presentes ali, assumem uma função diferente porém de mesma relevância à leitura.

Portanto, na presente seção, apresento as atividades de objetivos linguísticos, porém que possuem potencialidades de expansão para sua aproximação aos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade.

### **Exemplo 1**

O primeiro exemplo para representar as atividades linguísticas com forte potencial foi extraído da primeira unidade do livro, da seção de *listening*. É importante destacar que o modo de áudio já configura, por si só, um elemento multimodal, entretanto, só a presença dele não pressupõe necessariamente o trabalho com a multimodalidade, visto que depende da maneira como estes elementos são explorados no texto e na atividade.

A seção de *listening* desta unidade busca trabalhar com *vloggers* (blog em formato de vídeo) discutindo a busca pela identidade. O propósito do elemento de áudio, descrito no próprio livro como instrução ao professor, é o de ouvi-lo em três momentos diferentes com propósitos diferentes, como por exemplo, conseguir verificar as previsões feitas sobre o texto e a compreensão pontual de palavras e frases. Ou seja, como descrição ao próprio professor, o livro já fornece indícios de que o formato de áudio, para estas atividades, é somente um subsídio para se trabalhar com o vocabulário e a identificação de informações.

### **Atividade 1**

A primeira atividade da seção de *pre-listening* propõe uma discussão em grupos acerca do significado de *vlogs*, a fim de introduzir o gênero a ser trabalhado nas atividades posteriores e levantar possíveis conhecimentos prévios que os alunos detêm acerca do formato digital. Assim, são propostas duas perguntas objetivas e pontuais que buscam averiguar a familiaridade do aluno com os *vlogs*. Destaca-se neste momento, a pertinência do gênero, que é um formato recente e muito comum na vida dos adolescentes, tornando o trabalho mais significativo e prazeroso.

**Figura 8: Atividade 1 *listening* da Unidade 1**



2. Sugerimos ressaltar que experiências anteriores como leitores de blogs e espectadores de vlogs podem ajudar a turma a realizar a atividade. Você pode orientar os estudantes que assistem a vlogs regularmente a ajudar aqueles que não tenham familiaridade com o gênero.

**LISTENING** | You have read a survey report about adolescence demographics and also an essay by an indigenous adolescent. Now, you will listen to a young vlogger discussing the issue of identity formation.

**PRE-LISTENING** Personal answers. Caso haja estudantes que não tenham familiaridade com vlogs e vloggers, sugerimos usar um dispositivo com acesso à internet, como celular ou tablet, para mostrar alguns vloggers em ação.

**1** Vlogs are blogs with posts in video format and are a very popular type of web television. Discuss with your classmates and teacher the questions below.

- a. Do you watch vlogs regularly? Possible answers: Yes, I do. (or) No, I don't.
- b. Do you know any famous vloggers? If you do, what do they vlog about? Personal answers.

*Circles I, Unidade 1, p. 18*

A atividade 1 já apresenta em seu enunciado, de maneira concisa, a definição de *vlog* ao pontuá-lo como sendo um blog onde os *posts* são apresentados em formato de vídeo. Neste momento, é instruído ao professor que, caso haja algum aluno que não conheça ou não tenha muita familiaridade com os *vlogs*, seja pertinente levar algum exemplo, de preferência de *vloggers* jovens e que discutam e problematizem questões do universo adolescente, para que haja uma identificação maior.

A partir do uso de exemplos para caracterizar o formato, a atividade pode sugerir que, ao invés de já apresentar a definição logo de início, sugerir que os próprios alunos, com base no *vlog* assistido, discutam sobre seu formato, público e propósito. Assim, a atividade pode ser remodelada, como sugestão abaixo, a fim de induzir o pensamento do aluno e não simplesmente dar todas as respostas.

*1) Com base no exemplo de vlog assistido, como você o definiria? Discuta em grupos o propósito de um vlog bem como quais temáticas poderiam ser abordadas por ele.*

Isso fará com que o aluno crie suas próprias percepções a partir da leitura de todos os aspectos do texto.

A seguir, é proposto o item (a) da primeira atividade, que questiona se os alunos costumam assistir *vlogs* regularmente. Como possível resposta, o livro do professor traz somente, sim ou não. Além de buscar extrair uma resposta objetiva dos alunos, o livro pode incitar a discussão do motivo de assisti-los ou não, oportunizando o momento para o posicionamento crítico do aluno perante ao formato de *vlogs*. Por exemplo, “sim, assisto, consigo criar uma identificação muito grande com as experiências relatadas por eles, é legal

observar que não estou sozinho e que outras pessoas também passam pelas coisas que eu passo”. Ou: “não, não acho que seja relevante saber da vida de uma outra pessoa que não agrega nada a mim, a realidade dela é completamente diferente da minha”, e por aí vai. Lembrando que não há resposta certa ou errada, os alunos podem, ou não, assistir *vlogs*, o livro pode sugerir que eles justificassem suas escolhas a partir de uma visão crítica acerca deles. Assim, um simples, “justifique” ao final da pergunta pode abrir um leque de expressões e posicionamentos.

No item (b), é questionado se o aluno conhece algum *vlogger* famoso, e se sim, sobre o que eles *vlogam*. Essa atividade possibilita que os alunos troquem informações e experiências entre si, compartilhando e sugerindo vídeos que talvez outras pessoas possam se identificar e se interessar também.

É interessante discutir também sobre o que eles *vlogam*, com o intuito de verificar se a realidade que eles retratam em vídeo é a mesma que os alunos vivenciam. Lembrando que não há melhor ou pior, certa ou errada, são simplesmente realidades diferentes que são marcadas por diversos fatores externos que fogem de nós mesmos, como o país, ou mesmo a cidade, a cultura, o contexto, entre outros. É possível também que dentro desta pergunta, embora não seja mencionado em lugar nenhum, que o professor levante algum tema discutido por algum *vlogger* específico falante da língua inglesa, já que o inglês é a língua-alvo, e que reflitam sobre a realidade retratada por ele ou ela dentro do universo adolescente. Possibilita-se assim questionar se tal realidade é a mesma que os alunos adolescentes no contexto brasileiro vivenciam e, caso não seja, o que difere e porquê.

Esses questionamentos e expansões não precisam necessariamente estar no corpo da pergunta do item b, o professor pode, por conta própria, ir incitando a discussão e levando por esse caminho a fim de estimular o posicionamento do aluno dentro de seu contexto de fala perante a realidade de uma outra pessoa.

## **Atividade 2**

A segunda atividade discute as características estruturais do gênero, como o formato, o propósito, o público-alvo, suporte, etc. A atividade apresenta um quadro que expõe seis características-chaves do gênero, como por exemplo, anônimo e famoso, informal, online, experiências e ideias pessoais, rápido e curto, entre outras.

**Figura 9: Atividade 2 *listening* da Unidade 1**

- 2 Like other text genres, vlogs have their own characteristics. In your notebook, replace the ● with the words and phrases in the box. a. personal experiences and ideas / an informal; b. anonymous and famous; c. short and fast-paced; d. online; e. comment.

anonymous and famous	online	short and fast-paced
an informal	comment	personal experiences and ideas

*Ver Banco de Gêneros.*

- a. In their videos, vloggers usually share with viewers ●, academic information, in ● tone.  
 b. ● people can be vloggers.  
 c. Vlog posts are ● videos.  
 d. Vlogs are usually shared ●, on platforms such as YouTube.  
 e. Viewers can ● on the videos vloggers post.

*Circles I, Unidade 1, p. 18*

Logo abaixo são trazidas cinco afirmações (a, b, c, d e e) incompletas a respeito dos *vlogs*, cabendo ao aluno completar os espaços vazios com as palavras-chave trazidas no quadro anterior.

Essa atividade pode se relacionar com a proposta da atividade anterior em que os alunos tinham que, com base em suas próprias leituras e interpretações, sugerir possíveis definições e características dos *vlogs* com base no exemplo ao qual assistiram, averiguando se suas proposições estavam corretas e levantando as informações que não conseguiram abstrair.

Embora esse tipo de atividade não exija do aluno nenhum tipo de articulação ou expansão de conhecimento em níveis extra linguísticos, ela é extremamente relevante ao considerarmos os exames e testes de proficiência que trabalham com esse tipo de proposta de atividade, exigindo do aluno a coerência textual adequada para conseguir encaixar as palavras no lugar correto. Ainda que se caracterize como uma atividade linguística, aproveite o momento para evidenciar que elas são extremamente importantes para o processo de aquisição da língua e que exige do leitor um certo nível de competência linguística para que seja possível fazer as relações necessárias e preencher os lugares corretos.

Além disso, por haver outras atividades que contemplam os pressupostos do letramento crítico ao longo da seção, é válido que algumas objetivem a aquisição de aspectos linguísticos e estruturais da língua, balanceando para que o ensino possa contemplar todas as dimensões de aprendizagem.

### Atividade 3

A terceira atividade apresenta um texto verbal que contém um trecho da introdução de um artigo acadêmico escrito por um psicólogo americano, que discute a descoberta de si

como um dos maiores desafios da adolescência. O intuito é fornecer ainda mais subsídios acerca da temática para prepará-los para o momento seguinte, o de *listening*.

**Figura 10: Atividade 3 *listening* da Unidade 1**

- 3 Finding out who you are, that is, developing a self-identity, is one of the biggest challenges of teenage years. Read the introduction of an academic article about the topic written by an American psychologist, and then copy in your notebook the correct sentence about the extract.**

O objetivo da leitura do texto é dar mais subsídios aos estudantes para eles realizarem as atividades a seguir.

The journey from childhood to adolescence is very challenging. Between the ages of 10 and 18 there are major changes in physical, cognitive, social, and moral development. The major task for adolescents is to establish their self-identity. By determining — as best they can — a sense of who they are, they attempt to move into a group that reflects or reinforces this self-identity. The group allows them to feel that they stand out from the crowd. This phase of development allows the adolescent to search for their sense of self. This is in order to answer the increasingly important question that they cannot consider in earlier stages of development: "Who am I?" [...]

BARNETT, Rosemary V. Helping Teens Answer The Question "Who Am I?": Cognitive Development in Adolescents. Family, Youth and Community Sciences Department, UF/IFAS Extension, Florida, dez. 2005. Disponível em: <<https://edis.ifas.ufl.edu/fy769>>. Acesso em: 29 out. 2015.

*Circles I*, Unidade 1, p. 18

O enunciado afirma que a descoberta de quem nós somos, ou seja, o desenvolvimento da identidade pessoal, é um dos maiores desafios que os adolescentes enfrentam. Após a leitura do texto, a atividade sugere que os alunos transcrevam para seus cadernos a afirmação correta, entre duas alternativas, que melhor representa a ideia principal do excerto.

Embora não esteja no corpo do texto, é sugerido ao professor no Guia didático, como atividade extra, que discuta com os alunos a primeira afirmação do artigo, que afirma que “a jornada da infância para a adolescência é extremamente desafiadora”. A discussão dessa afirmação tem o intuito de se abrir um espaço de conversa, reflexão e exposição daquilo que eles sentiram, provavelmente estão sentindo e ainda sentirão em meio a essa transição, que é fortemente marcada por diversas mudanças, sejam elas físicas, de personalidade, gosto, preferências ou estilo.

Novamente, ao apresentar duas alternativas e sugerir que o aluno selecione uma, não faz com que ele de fato leia, reflita e internalize o conteúdo do texto, já que não há possibilidades de leitura que vão além dos seus aspectos superficiais. As informações são apresentadas de forma objetiva e homogênea, como se não houvesse a possibilidade de nenhuma outra leitura que não àquela já apresentada.

Além do mais, as alternativas são tão óbvias que, somente a partir da primeira frase do texto, o aluno já pode identificar a mensagem central, não exigiria uma leitura atenta nem ao mesmo a leitura completa.

Uma forma de expandir as possibilidades de leitura sem modificar a atividade é o professor questionar juntamente com os alunos as duas afirmações, e não somente escolher entre uma ou outra, como é o propósito até então. Por exemplo, a primeira alternativa diz: adolescentes não vivenciam mudanças físicas e nem psicológicas durante a adolescência. Esta não é a alternativa correta e o aluno, provavelmente escolheu a outra por eliminação, mas não refletiu de fato sobre o que ambas as afirmações significam.

O professor pode questionar, neste momento, o porquê dessa afirmação não estar correta não somente de acordo com o texto, mas principalmente, com o que eles próprios vivenciam. Questões como: Vocês são os mesmos que eram um ano atrás? O que mudou? Você avalia essa mudança positivamente? O que mais te marcou durante toda essa transição? Como você enxerga a mudança de seu colega? Enfim, questões de cunho reflexivo que busquem incitar o aluno a chegar a uma resposta para a atividade não de maneira objetiva e superficial, mas que ele tente relacionar sempre suas opiniões e posicionamentos com base em suas próprias experiências.

Já a segunda afirmação, que é a afirmação correta, afirma que: pertencer a um grupo é parte do desenvolvimento da identidade para adolescentes. Novamente, questionar se essa afirmação é verdadeira ou não para cada um, pois cada um vivencia as fases e experiências de maneira individual, então talvez essas mudanças para um sejam diferentes do que para outros. Ao taxar uma alternativa como certa ou errada não só limita o pensamento do aluno como desqualifica toda a sua trajetória e experiências que o levaram até ali.

A discussão, então, pode levar os alunos a refletirem sobre a necessidade de pertencimento que marca essa fase, é uma questão de crescimento ou é meramente o medo de estar sozinho? Até que ponto tenho que me moldar a fim de encaixar em determinado grupo? Como eu mesmo vejo e avalio as pessoas a minha volta?

#### **Atividade 4 e 5**

A atividade 4 introduz o áudio ao qual ouvirão. Trata-se de um *vlog* postado por Carrie, uma jovem *vlogger* britânica que também é atriz e cantora. Carrie se destacou em seus vídeos em formato de *vlog* por compartilhar suas experiências pessoais e como ela lida com os problemas que cercam a vida adolescente, tudo isso através de uma linguagem jovem que faz com que milhares de outros adolescentes se identifiquem com ela. O vídeo em

questão é intitulado *Finding Yourself* (Descobrimo você mesmo). A atividade propõe que, inicialmente, com base somente no título, os alunos identifiquem, por meio da escolha entre duas alternativas, àquela que melhor expõe a temática principal que, provavelmente, o vídeo discutirá.

**Figura 11: Atividade 4 *listening* da Unidade 1**

- 4 You will listen to the introduction of a vlog post called *Finding Yourself*. It was posted by Carrie, a young British vlogger. Based on the title, what can you say about the topic of the video? Write the correct answer in your notebook.
- a. Young people's search for their own identity. ✓
  - b. The journey from childhood to adolescence.

*Circles I*, Unidade 1, p. 18

Novamente a atividade já estabelece duas alternativas, fazendo com que a leitura do aluno tenha que se encaixar em percepções já pré-estabelecidas que talvez não condiz com a leitura que o aluno possa fazer do título. Além disso, pela proposta da atividade, não é possível afirmar que existe uma resposta correta ou não, já que é o entendimento que cada um tem sobre o ato de se encontrar e descobrir, que pode ter diferentes significações para cada um. Trata-se de uma temática muito abrangente e pessoal para que se limite à duas afirmações.

Assim, a instrução da atividade pode somente ser:

4) *Você irá ouvir, posteriormente, um vlog intitulado Finding Yourself, discuta em grupos:*

- a) *O que essa expressão significa para você?*
- b) *Com base nessa afirmação, qual tema você acredita que o vídeo discutirá?*

Finalmente, na atividade 5, os alunos irão simplesmente ouvir ao *vlog* e checarão se suas previsões feitas na atividade anterior estão corretas.

**Figura 12: Atividade 5 *listening* da Unidade 1**

**WHILE-LISTENING**

 **5** Now, listen to the vlogger, and check if your prediction in Activity 4 was correct.

*Circles I, Unidade 1, p. 18*

Para adaptar à sugestão da atividade anterior, o enunciado pode ser:

5) Agora que ouviu ao áudio, discuta as seguintes perguntas:

a) A expressão *Finding yourself* ainda tem o mesmo significado para você? Se não, o que mudou?

b) O áudio abordou o que você esperava dele? Se não, o que faltou?

Essas perguntas expandem simples atividades de decodificação para atividades que façam sentido aos alunos e que causem, de fato, algum efeito neles, fazendo com que, ao mesmo tempo em que a leitura e interpretação sejam influenciadas por quem são, quem eles são sejam também influenciados e modificados pela leitura.

**Atividade 6**

A atividade seguinte sugere que os alunos ouçam ao áudio mais uma vez com o intuito de identificarem levantamentos pontuais a respeito das informações trazidas nele, novamente apresentando duas alternativas para que o aluno selecione apenas uma.

**Figura 13: Atividade 6 *listening* da Unidade 1**

Caso a atividade seja muito desafiadora para os estudantes, eles podem trabalhar em duplas.

**6** Listen to the vlogger again. Then, choose the correct answers.  
Keep track of them in your notebook.

- a. According to Carrie, who tells teenagers to find themselves?
- Friends.
  - Teachers, parents, and any person older than the teenager. ✓
- b. What kind of model person do teenagers want to find when they start looking for themselves?
- Someone who has only good qualities. ✓
  - Someone who has both flaws and good qualities.



Carrie Hope Fletcher is a young British actress and singer, who is also famous for her vlog. In her videos, she shares her personal issues and everyday anecdotes with teens and young adults.

*Circles I*, Unidade 1, p. 18

Por exemplo, o item a) questiona: De acordo com a fala de Carrie, quem diz aos adolescentes para se encontrarem? De um lado: amigos; e de outro: professores, pais, ou qualquer outra pessoa que seja mais velha que você. A segunda alternativa, tida como a correta, é exatamente a fala de Carrie no *vlog*, ou seja, os alunos nem precisariam estar atentos ou fazer uma leitura mais profunda para desvendarem a resposta correta, visto que somente a partir de uma palavra-chave, que eles podem ou não, saber o significado, eles já conseguiram responder à pergunta.

O item b) questiona que tipo de pessoa os adolescentes almejam encontrar quando começam a busca por eles mesmos. De um lado: alguém que tem apenas qualidades boas. E de outro: alguém que tem qualidades porém, também tem defeitos.

O *vlog* traz uma reflexão tão significativa sobre este tópico logo no início do vídeo, de uma forma tão simples e profunda, questionando que a todo momento, dentro dessa fase de crescimento, as pessoas em volta enfatizam constantemente a importância e a necessidade pela busca pelo autoconhecimento e pela construção da identidade. Entretanto, ninguém diz de fato, como fazê-lo ou onde procurar, levando-os a uma busca incansável e inútil por uma figura idealizada que não corresponde à realidade, ao invés de estarem olhando para si mesmos e valorizando aquilo que já são e os aspectos que os caracterizam, sejam eles bons ou ruins.

Um aspecto multimodal e que talvez seja relevante para a identificação dos alunos é o fato de que, ao lado das atividades, há um quadro que apresenta uma foto de Carrie, a *vlogger*, e uma breve descrição sobre quem ela é e sobre os temas que discute em seus *vlogs*. Assim, é relevante enfatizar e destacar a importância da leitura deste quadro para que, através deste modo de representação, os alunos possam se identificar, criar laços e tornar a escuta do

áudio ainda mais significativa para eles ao se visualizarem nela, seja pela idade, pelo gênero, pela cor dos cabelos, da pele, dos olhos, enfim, os alunos podem ter alguma característica que enxerguem nela e, assim, criarem um laço.

Todos os enunciados dessa seção de *listening* destacam somente o imperativo “*listen*”, não há menção de que os alunos devam assistir ao vídeo ou somente ouvir o áudio, podendo estar a critério do professor o modo de reprodução. Ressalto que as imagens podem trazer informações extras que talvez não pudessem ser percebidas pelos alunos através de somente o áudio, como por exemplo, os gestos, as expressões, o olhar, a postura corporal, enfim, diversos aspectos que somente o visual pode trazer.

Assistindo ao vídeo podemos destacar o cenário como um grande fator representativo, já que ela se encontra em seu quarto, sentada em sua cama, tendo como fundo uma parede recheada de desenhos, fotografias, mensagens, pinturas, entre outras coisas que representam seu mundo. O ar de intimidade que o vídeo transmite, uma das grandes características dos *vlogs*, nos leva a de fato nos colocar neste papel, nos transporta para dentro daquela fala e daquela realidade e, a partir daquela reflexão, há a identificação, a internalização e a transformação de maneira única para cada um.

Embora o tom de voz, a melodia, a entonação, sejam também representações extremamente importantes recheadas de significado, para o propósito da atividade, que é o de realmente tocar o aluno e trazê-lo dentro daquela fala, quanto mais elementos multimodais que contribuam para a ampliação da leitura deste texto de uma maneira mais crítica, pessoal e forte, melhor. Assim, os elementos do vídeo, como o cenário, a postura, as expressões e gestos, citados anteriormente, podem contribuir para a ampliação de significação ao trazer outros elementos pelos quais os alunos podem se identificar e, assim, transformar suas leituras.

### **Atividade 7**

Na atividade 7 os alunos ouvirão ao áudio pela terceira e última vez, com o intuito de preencher, novamente, os espaços vazios de um texto por palavras-chave. Assim, a atividade apresenta oito palavras apresentadas em um quadro, e abaixo, um excerto de uma fala da *vlogger* com espaços em brancos.

**Figura 14: Atividade 7 *listening* da Unidade 1**



7 Listen to the vlogger once more, and use the words in the box to replace the ● in the script. Keep track of your answers in your notebook.

Caso a atividade seja muito desafiadora para os estudantes, eles podem trabalhar em duplas.

amazing	finding	happy	moment
teachers	travel	understand	yourself

Carrie: ● yourself – that's the time that gets thrown around a lot as you grow up, by ●, by parents, by anyone older than you. They tell you to search for ●, but strangely, they never tell you where to look. We then go off on this quest, searching for ourselves. We ● far and wide looking for this ● person who can be confident in front of anyone, who can be funny or sassy in the right ●, who's outspoken enough to get their point across, but open-minded enough to ● the other person. Someone who everyone's ● to see the moment they walk in the room [...].

Finding; teachers; yourself; travel; amazing; moment; understand; happy

FLETCHER, Carrie Hope. The Quest to Find Yourself. *ItsWayPastMyBedTime*, 25 maio 2013. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=sLQWGFtI7I](http://www.youtube.com/watch?v=sLQWGFtI7I)>. Acesso em: 28 de set. 2015.

*Circles I*, Unidade 1, p. 19

A apresentação de um trecho da fala na linguagem verbal é interessante pois pode ajudar a um aluno que não tenha tanto domínio da língua inglesa a compreender melhor o conteúdo do áudio por meio de uma outra linguagem, caso ele tenha mais familiaridade com a leitura verbal do que com a de áudio. Isso valoriza a temática e o conteúdo do vídeo que não é perdido, podendo ser de fato compreendido por todos os alunos e atingindo os propósitos comunicativos, reflexivos, sociais e também linguísticos.

Como possibilidade de ampliação, a atividade pode sugerir que os alunos discutam em grupos o excerto, discorrendo sobre suas percepções e experiências com o relato contado pela Carrie.

Uma característica multimodal interessante desta atividade é que no texto há algumas palavras em destaque, que são os adjetivos utilizados para caracterizar o ideal de pessoa que muitos adolescentes buscam alcançar. Esse elemento multimodal é importante para a reflexão proposta na atividade seguinte, que busca questionar quem é essa pessoa.

### Atividade 8

Por fim, a última atividade desta seção propõe a discussão e reflexão de duas perguntas. A primeira retoma o trecho retirado da fala da *vlogger* na atividade anterior, questionando quem é essa “pessoa incrível” repleta de qualidades a qual se refere – que é confiante na frente dos outros, que sabe como ser engraçada ou atrevida nos momentos apropriados, que sabe como se comunicar para expor seu ponto de vista, mas que, ao mesmo tempo, tem a mente aberta para compreender os outros, ou seja, alguém que agrada a todos

– finalmente trazendo à discussão reflexões de caráter mais crítico que fizeram tanta falta nas atividades anteriores.

Para responder a essa pergunta os alunos terão que retomar o texto e, imediatamente, se sentirão atraídos pelas palavras destacadas, mencionadas anteriormente, que enfatizam as características desta pessoa que o áudio denomina de “incrível”. Ao refletir sobre todos esses adjetivos, os alunos compreenderão que esse ideal de pessoa não existe, é uma idealização daquilo que talvez eles julguem como certo ou que talvez a própria sociedade taxe como ideal.

### Figura 15: Atividade 8 *listening* da Unidade 1

#### POST-LISTENING

**8** Discuss the questions below with your teacher and your classmates. Respostas possíveis no Guia Didático.

- a. In your opinion, who is this “amazing person” full of qualities that Carrie, the vlogger, is talking about?
- b. Do you agree that society puts too much pressure on teenagers to decide who they are? Why / Why not?

*Circles I*, Unidade 1, p. 19

Fazendo uma relação com a pergunta anterior, o item b questiona se os alunos concordam com o fato de que a sociedade coloca uma pressão enorme nos adolescentes para que se descubram e decidam quem são. Este momento é extremamente relevante e pertinente à realidade deles e o professor deve saber como conduzir a discussão para se abrir um espaço em que eles possam se sentir confortáveis e a vontade para expor suas próprias percepções, aflições e experiências em relação à descoberta de quem eles querem ser, quem os outros querem que eles sejam e quem eles de fato são.

A necessidade de pertencer a um grupo ou de ser aceito por ele faz com que os adolescentes tentem ser perfeitos o tempo todo e busquem alcançar um modelo idealizado que simplesmente não existe para atingir as expectativas de outras pessoas colocadas sobre eles. A pressão de ser perfeito, de ser correto ou de ser aceito leva os adolescentes a uma percepção sobre si que não é real, distanciando cada vez mais a busca dele de quem eles realmente são e se tornarão.

#### Exemplo 2

O próximo exemplo foi retirado da unidade 5 do livro didático que tem como temática *on the way to gender equality* (no caminho à igualdade de gêneros). A unidade começa discutindo as mudanças que o papel da mulher sofreu ao longo dos anos, evidenciando, principalmente, a batalha travada por nós em busca de nossos direitos e a luta pela igualdade de gêneros. São trabalhados com dois anúncios de propaganda da ONU mulheres, com o intuito de, a partir da leitura destes textos, motivar os alunos a uma reflexão sobre o papel, a luta, as conquistas e a representação estereotipada, com base em presunções históricas e ultrapassadas, da mulher.

### Atividade 1

As três primeiras perguntas que marcam a seção de leitura são de cunho reflexivo e buscam somente propor discussões orais sobre questões que envolvem a representação da mulher na sociedade, seja ao longo da história ou mesmo nos dias atuais. A primeira pergunta questiona a representação da mulher em propagandas e anúncios publicitários e como tal representação mudou, ou não, ao longo do tempo.

**Figura 16: Atividade 1 da Unidade 5**

**PRE-READING**

2. Possible answers: The internet can be an important means of making people aware of problems that affect society if it is used to spread ideas in favor of respect and equality. / It is not useful for making people aware of social problems because I think they don't discuss things seriously over the Internet.

1. **When you see women being portrayed in ads, how are they depicted? Has this depiction changed throughout time?** Possible answer: It depends, but it is very common that women are depicted as housewives or are sexualized. Although this has been changing over time, complaints against these ads are still very common

*Circles I, Unidade 5, p. 85*

O professor pode iniciar a discussão com os alunos levantando o papel da mulher no passado, quando ela era vista como simples donas de casa cuja função era meramente cuidar do marido, da casa e dos filhos. Ainda vemos, nos dias de hoje, propagações dessa representação vinda da antiguidade, quando a grande maioria das propagandas de produtos de limpeza, de móveis ou eletrodomésticos ou do ramo culinário é sempre relacionada à mulher. Quando não isso, a mulher é tida como símbolo sexual, explorando sua imagem a fim de atrair o público masculino, como é o caso das propagandas de cerveja, por exemplo.

Embora muitos direitos tenham sido alcançados ao longo da história, resquícios de um passado preconceituoso e depreciativo ainda marcam a forma como a mulher é representada, vista e propagada na sociedade contemporânea.

### Atividade 2 e 3

As propagandas que serão trabalhadas a seguir no livro contemplam o resultado de uma busca feita na internet sobre suposições acerca da mulher. Por esse motivo, torna-se relevante refletir sobre o papel da internet na disseminação de informações imbuídas de pré-conceitos e o cuidado que se deve tomar ao utilizá-la, tanto como na posição de quem acessa essas informações, como de quem as propaga, evidenciando a responsabilidade, autonomia e posicionamento que se deve ter ao ter acesso a todos os tipos de informações.

### Figura 17: Atividade 2 e 3 da Unidade 5

- 2** In your opinion, is the Internet useful to make people aware of social problems? In which ways?
- 3** When you see something disrespectful on the Internet, what should you do? If you are out of ideas, you can do some research on the Internet. Possible answers: You should not access that website anymore and, if possible, should report it. On many websites, there is a channel to report inappropriate content. If someone disrespects you directly, you should ban that person from any contact with you and your personal acc

*Circles I, Unidade 5, p. 85*

A segunda atividade questiona, então, o uso da internet como meio de informação e conhecimento, refletindo sobre as potencialidades ou não como meio de conscientização de problemáticas sociais. O intuito da atividade, como é descrito no livro do professor, é que ao mesmo tempo em que a internet se tornou um meio de acesso a informação fácil, rápido e instantâneo, ela pode ser também uma arma de propagação de ideias preconceituosas e generalizadas, visto que está à disposição do julgamento e opinião de qualquer pessoa.

É importante refletir sobre isso ao pensarmos no leitor que almejamos formar, que é aquele que critica, que debate, que questiona, que reflete e que, com base em suas próprias acepções, chega a uma própria conclusão, portanto, expande-se para além de um trabalho “objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais” (DUBOC, 2012, p.84), para a compreensão de que o saber é construído socialmente e por isso, “passível de contestação, questionamentos e transformação” (JORDÃO, 2015, p. 81). E não aquele que aceita e concorda com tudo que lhe é imposto sem questionar ou refletir sobre. Ainda mais pensando-se na globalização e no crescimento, cada vez mais significativo, da internet e dos meios de comunicação e informação digital, que tornou mais fácil a publicação e o compartilhamento de informações que não precisam necessariamente ser verídicas.

O letramento crítico sugere, justamente, este olhar crítico perante as informações, que o sujeito saiba como filtrá-las, como ir além, como fazer as articulações necessárias para não ser manipulado, mas que seja capaz de ler criticamente o texto e assumir uma postura autônoma perante ele.

A terceira pergunta investiga justamente a reação do aluno ao se deparar com alguma informação falsa ou desrespeitosa na internet, qual atitude que ele tem frente a isso.

#### **Atividade 4**

Na atividade 4 finalmente são apresentados os dois anúncios publicitários que irão servir como base às atividades posteriores. A instrução é que, fazendo a leitura da campanha, os alunos escolham, entre quatro alternativas, àquela que mais reflete a mensagem do cartaz.

A campanha traz a imagem do rosto de uma mulher, em fundo preto, com sua boca coberta por uma caixa de pesquisa da internet apresentando sugestões de busca (as mais frequentes) sobre o que a mulher deveria fazer (*women should...*). Entre os tópicos mais procurados encontra-se: as mulheres deveriam ficar em casa, serem escravas, estar na cozinha e não ter direito de falar em igrejas. Logo abaixo encontra-se uma frase que vai contra todas essas suposições, que afirma: As mulheres deveriam ter o direito de tomar suas próprias decisões. Como texto verbal, há também o símbolo da organização que promoveu as campanhas, a ONU mulheres.

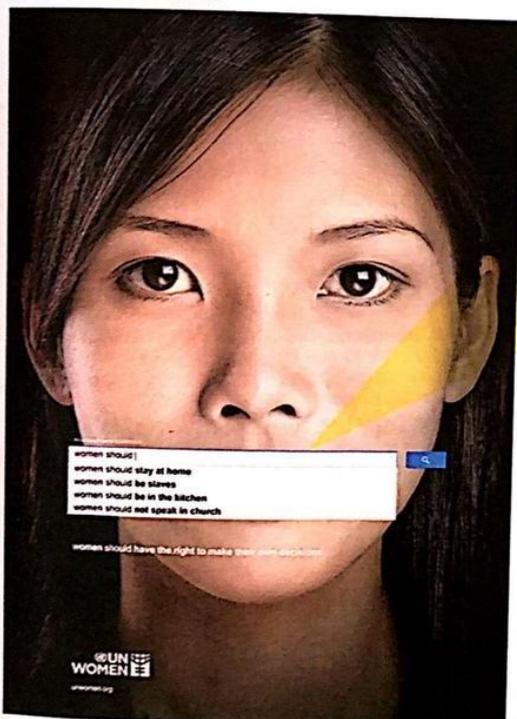
Ao lado, há a caixa de pesquisa ampliada para facilitar a leitura e compreensão dos tópicos descritos nela.

#### **Figura 18: Atividade 4 da Unidade 5**

**WHILE-READING**

Seria propício comentar, junto aos estudantes, sobre as ferramentas de busca na internet e perguntar com que propósito eles costumam usar essas ferramentas, se as sugestões oferecidas costumam ajudar, se já se surpreenderam com sugestões oferecidas pela ferramenta etc. É aconselhável também explicar à turma que as sugestões mostradas correspondem às buscas mais frequentes realizadas pelos usuários da rede.

**4 Look at the campaign ad below. What is it about?**



women should  
 women should stay at home  
 women should be slaves  
 women should be in the kitchen  
 women should not speak in church

women should have the right to make their own decisions

UN WOMEN. The Autocomplete Truth.  
 Disponível em: <[www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads](http://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads)>. Acesso em: 5 nov. 2015.

Ao olhar para um texto, é possível observar alguns de seus elementos e elaborar hipóteses sobre ele, como a disposição das sentenças (se é um poema ou uma carta, por exemplo), a presença de títulos e subtítulos (como em notícias e reportagens), de fotos ou ilustrações etc. Uma observação prévia da imagem ao lado, combinada com pequenos fragmentos de texto, ajuda a apresentar pistas acerca do gênero *campaign ad* (anúncio de propaganda).

Ver Banco de Gêneros.

- Prejudice against women. ✓
- The role of women in society.
- Government discrimination against certain groups of women.
- Family obligations in society.

**5 What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates.**

Possible answer: The white band over her mouth is probably an indication that society tries to silence women.

*Circles I*, Unidade 5, p. 85

A campanha também é disponibilizada em forma de vídeo, embora não seja trabalhado no livro, onde é apresentado um percurso histórico da mulher ao longo da história, desde o começo de sua luta pela voz, a conquista pelo voto, o papel da mulher na economia do mundo ao se inserir no mercado de trabalho, o envolvimento das mulheres na política, no esporte, na aviação e em muitas áreas que eram ocupadas predominantemente pelos homens. Tudo isso para evidenciar ainda mais que, mesmo depois de toda essa lutas e conquistas, ainda na atualidade, no contexto da criação da campanha (2013), a imagem da mulher ainda era representada, predominantemente, sob uma perspectiva sexista e discriminativa.

Outros dois anúncios também fizeram parte da campanha onde, assim como nestes, trazem indagamentos acerca da busca pelo papel da mulher na sociedade, sendo eles: *women need...* (as mulheres precisam...) e *women cannot...* (as mulheres não podem...)

Retomando à proposta da atividade, após a leitura do texto é proposto que os alunos escolham, entre quatro alternativas, àquela que melhor reflete o intuito da campanha. As quatro alternativas são: a) Preconceito contra a mulher; b) O papel da mulher na sociedade, c) Discriminação do governo contra um determinado tipo de grupo, e d) Obrigações familiares na sociedade. Como resposta correta, o livro sugere que é a primeira alternativa, que trata do preconceito contra às mulheres.

Porém, se analisarmos atentamente e ampliarmos as significações de leitura e interpretação do texto, a segunda alternativa também é possível, visto que ela sugere que o anúncio discute o papel da mulher dentro da nossa sociedade. As sugestões de busca que aparecem na campanha refletem, justamente, a imagem que se tem da figura feminina e de sua função social. Os primeiros tópicos, por exemplo, sugerem que as mulheres devem ficar em casa e na cozinha, o que implica numa visão patriarcal de que as mulheres devem ser donas de casa e cuidar do marido e dos filhos.

Sendo assim, já que a caixa de pesquisa levanta o que as mulheres devem ser e fazer e as sugestões se referem a suas funções na sociedade, a segunda alternativa, que descreve justamente o papel da mulher na sociedade, é totalmente plausível de se configurar como um dos propósitos principais da campanha.

Novamente a questão da objetividade que este tipo de atividade tem limita e direciona a leitura do aluno para um viés específico que pode, ou não, ser a leitura que ele pode fazer. Além disso, meninas e meninos podem ter uma leitura e interpretação diferente do texto pois a significação atribuída a eles tem como suporte elementos extra linguísticos. Ou seja, cada um terá uma visão da realidade com base em suas experiências pessoais, em suas leituras de mundo, seus princípios, sua bagagem teórica, histórica e emocional, conhecimento de mundo, e tantos outros fatores que interferem na visão que temos acerca da realidade, que reflete na leitura que fazemos do texto, visto que tal realidade é construída social e localmente (CERVETTI *et al*, 2001).

Assim, a sugestão da atividade pode somente implicar no levantamento, a partir da discussão e reflexão, sobre os possíveis temas (no plural) que a campanha aborda, já que, um tema de tamanha dimensão social, histórica e cultural, tem tanta bagagem a ser debatida.

### **Atividade 5 e 6**

A quinta atividade levanta um elemento multimodal da campanha que carrega um significado simbólico enorme, que diz respeito a presença da caixa de pesquisa localizada no

rosto da mulher, cobrindo sua boca, sugerindo que os alunos reflitam e discutam sobre a presença desta faixa branca.

### Figura 19: Atividade 5 da Unidade 5

**5** What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates.  
Possible answer: The white band over her mouth is probably an indication that society tries to silence women.

*Circles I, Unidade 5, p. 85*

Como possível resposta, o livro sugere que essa faixa sobre a boca da mulher representa a sociedade tentando silenciá-la perante todas essas suposições sobre ela que vem de um estereótipo histórico que ainda segue, diminui e menospreza as mulheres, invalidando toda sua luta ao longo de todos esses anos.

Assim, a representação da caixa de pesquisa foi estrategicamente pensada e colocada a fim de retratar exatamente como a mulher se sente perante todos estes pré-conceitos que já as definem e que a sociedade assume como verdade, completamente silenciada, impotente, vulnerável, perdendo sua autonomia, voz e direitos.

A atividade 6 pede que os alunos destaquem a única afirmação da campanha que não desrespeita ou fere os direitos da mulher, que diz respeito à frase que encontra-se abaixo da caixa branca e não faz parte da pesquisa, mas contempla a campanha, que diz que as mulheres deveriam ter o direito de fazer suas próprias escolhas, garantindo assim, o respeito aos direitos da mulher, de estar onde querem estar, de se posicionar quando tiverem algo a dizer ou de terem a profissão que desejarem ter.

### Figura 20: Atividade 6 da Unidade 5

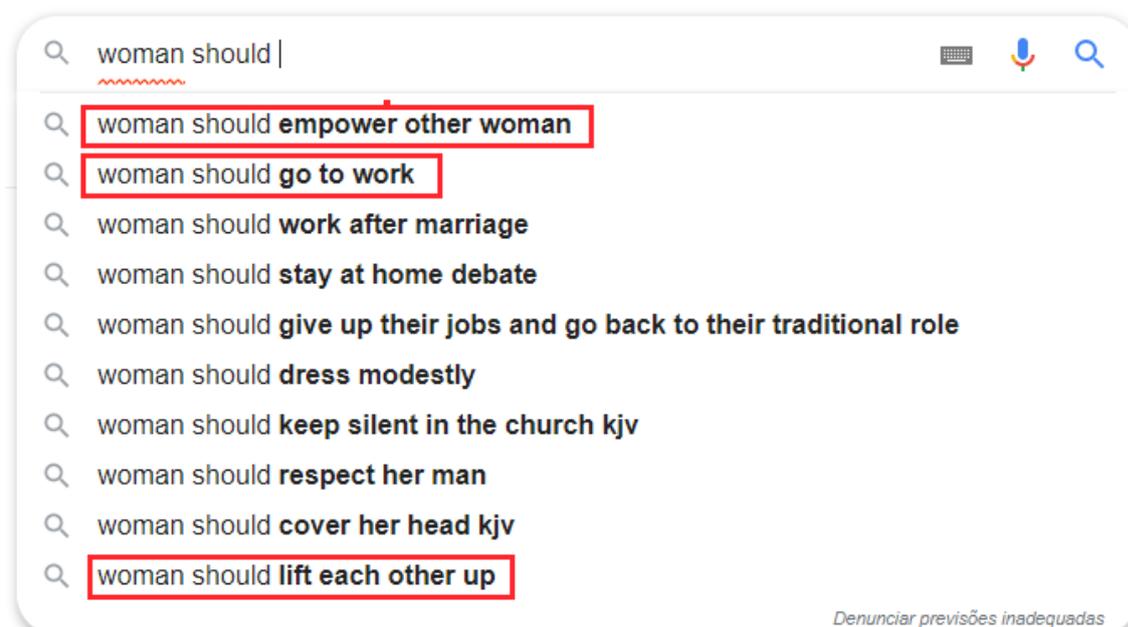
**6** Only one of the sentences is respectful of women's rights. Which one? Why? Discuss with your classmates.  
Only the last one, which is not part of the search, is respectful of women's rights. The others reveal gender discrimination against women.

*Circles I, Unidade 5, p. 86*

Devido ao fato de que a campanha foi realizada em 2013 com base nos registros de pesquisa daquela época, é válido levantar que, neste momento cada vez mais marcado pela globalização e pela ascensão, cada mais intensa, da tecnologia, do acesso à informação, ao conhecimento e à educação, tornou-se mais acessível e possível a constante educação e formação independente e autocrítica, fazendo com que, de maneira simples e rápida, as pessoas possam se informar criticamente e se construir como pessoa, como sujeito e como ser humano. Portanto, é válido considerar todas as mudanças de atitude, pensamento e comportamento que a luta das mulheres alcançou durante esses anos que se passaram desde 2013, quando a campanha foi criada, verificando, de maneira crítica, os possíveis avanços, retrocessos ou estancamento de uma consciência voltada para a igualdade de gêneros.

Por isso, embora não haja essa sugestão no livro, a atividade pode ser repensada e expandida para promover uma discussão mais atual e dentro da realidade de 2020 sobre essa mesma temática. Assim, propõe-se que os alunos busquem na internet o tópico: *woman should* e averiguem quais resultados aparecem. Eu, por curiosidade, fiz a pesquisa e me deparei com as seguintes sugestões.

**Figura 21: Busca no Google**



Fonte: Google, 2020

De dez sugestões para essa pesquisa, somente três, apresentadas em destaque, não tem como fundamento uma visão patriarcal e preconceituosa da mulher. Duas delas,

inclusive, marcam bem a luta pelos direitos da mulher atualmente que é regida pelo ideal de empoderamento, e incentiva a união e apoio que as mulheres devem ter umas às outras, como nosso papel de nos defender, de nos unir pela causa, de nos respeitar e pregar o respeito e de nos impor sempre que tentarem nos calar.

Essa reflexão pode evidenciar que, mesmo após todos esses anos de luta e muitos direitos conquistados em termos de lei, a sociedade como um todo ainda tem um olhar preconceituoso e estereotipado acerca da mulher, de seus direitos e de seu papel, que é de submissão ao homem, de lugar social inferior e de privilegiar o casamento e a família acima de carreira ou escolhas pessoais.

A discussão pode abranger também quem seria o possível público que torna essas sugestões de pesquisa as mais frequentes e o intuito de pesquisá-las. Por exemplo, há uma sugestão que diz: *woman should stay at home “debate”*, isso pode sugerir que alguém, com o intuito de se aprofundar nessa questão, pesquisou este tema para se inteirar na discussão de gênero, da história da mulher no mercado de trabalho, das desigualdades sociais e salariais e todo e qualquer outro tópico que envolva a premissa de que o lugar da mulher é em casa.

Há também a expansão da discussão para o fato de que, ainda nos dias atuais, há a premissa de que: *woman should dress modestly*, implicando que as mulheres devem se vestir de maneira modesta, ou seja, é o ideal de que uma mulher de respeito não liga para vaidade, deve se vestir com roupas descentes, “apropriadas” e simples.

### **Atividade 7**

A atividade 7 apresenta o segundo anúncio da campanha, que segue a mesma estrutura da outra, porém, com a imagem de uma outra mulher e de um outro tópico de pesquisa: *women shouldn't...* (as mulheres não deveriam...). Como sugestões, há cinco tópicos de coisas que as mulheres não deveriam ter ou fazer, sendo eles: as mulheres não deveriam ter direitos, as mulheres não deveriam votar e as mulheres não deveriam trabalhar.

### **Figura 22: Atividade 7 da Unidade 5**

7 Read another ad from the same campaign and answer the questions that follow.



Incentivar os estudantes a levantar hipóteses sobre quem pode ter sido o autor do anúncio e qual poderia ser o intuito da instituição nomeada "UN Women". Na página eles lerão um boxe que traz informações a esse respeito podendo, então, verificar ou refutar suas ideias anteriores.

women shouldn't  
women shouldn't have rights  
women shouldn't vote  
women shouldn't work  
women shouldn't box

women shouldn't suffer from discrimination anymore

UN WOMEN. The Autocomplete Truth. Disponível em: <[www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-shouldn't](http://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-shouldn't)> Acesso em: 5 nov. 2013.

Ver Banco de Gêneros

Antes de analisar minuciosamente um texto, a compreensão do contexto em que foi produzido e dos possíveis objetivos para sua divulgação pode ajudar a interpretá-lo de modo mais adequado. Observando o anúncio de propaganda ao lado, o leitor poderia se perguntar, por exemplo: "Trata-se de um fato localizado em regiões específicas ou de algo comum na maioria dos países?"; "A quem interessa um anúncio de propaganda como esse?"; "Eu, leitor, estou entre o público-alvo do texto?"; "Ele remete a eventos recentes ou a problemas que sempre fizeram parte da sociedade?" etc.

Seria relevante ressaltar que as frases estão dispostas de modo a tapar a boca da mulher, o que dialoga com o fato de que essas afirmações preconceituosas trazem a ideia de que as mulheres não teriam autonomia, voz ou direitos.

*Circles I*, Unidade 5, p. 86

No momento desta atividade, como instrução ao professor, o livro sugere que os alunos reflitam sobre os possíveis criadores da campanha e a motivação que os levou a discutir tal questão, bem como o intuito da organização que disseminou a campanha. A ONU mulheres (*UM Women*) foi criada em 2010 com o intuito de unir, fortalecer e ampliar a busca da defesa pelos direitos das mulheres e como um símbolo de empoderamento e igualdade de gêneros. Partindo desta premissa, a campanha foi desenvolvida por pessoas que, engajadas neste ideal, se indignaram com os resultados obtidos no *Google* pela busca do papel da mulher e decidiram transformar isto em uma campanha mundial que promove a inquietação, o questionamento, a reflexão e o posicionamento dos leitores.

O intuito da atividade em questão que apresenta o segundo anúncio é que, a partir de sua leitura, análise e reflexão sob tais aspectos, os alunos respondam as duas atividades que se seguem.

### Atividade 8 e 9

As duas atividades seguintes buscam trabalhar com as percepções de leitura a partir dos diferentes elementos multimodais presentes na composição dos anúncios para os efeitos da campanha. Novamente, ambas as perguntas oferecem alternativas para que os alunos escolham aquela que se aproxima mais do propósito da pergunta.

**Figura 23: Atividade 8 e 9 da Unidade 5**

- 8** What is the relation between the image and the sentences? Copy the correct answer(s) in your notebook.
- a. The sentences over the woman's mouth reinforce that some people don't want to give them a voice. ✓
  - b. The image reinforces the prejudicial statements about women not being autonomous or having rights. ✓
  - c. Both campaign ads try to make people aware of the equality that women have conquered after years of struggle.
  - d. The image and the text are conflicting: the image exposes the prejudice against women, but the text doesn't.
- 9** If we had only the image or only the text separately, would the effect the campaign ad has on us be the same? Why / Why not? Choose the best answer among the options below and copy it in your notebook.
- a. Yes, because both the image and the text by themselves carry all the meanings that the campaign ad conveys.
  - b. No, because it is the combination of text and image which creates the intended effect. ✓
  - c. It depends, because the text wouldn't be enough, but the image would.
  - d. It depends, because the image wouldn't be enough, but the text would.

*Sugerimos discutir com os estudantes o fato de que, embora seja possível apreender algumas informações com base nesses elementos separadamente, a foto ou o texto isolados não teriam o mesmo impacto que têm quando se complementam.*

*Circles I, Unidade 5, p. 86*

A atividade 8 questiona a relação entre a imagem e as frases para a construção dos anúncios, fazendo com que os alunos façam uma leitura voltada para todos os elementos do texto, não somente os verbais, e reflitam sobre o sentido que tal composição possibilita à leitura e interpretação do texto. Assim, há quatro alternativas das quais duas estão corretas, sendo elas: a) As frases sobre a boca da mulher reiteram que a sociedade não quer dar voz a elas, b) A imagem consolida as afirmações de cunho preconceituoso sobre a mulher não ter autonomia e direitos, c) Ambos os anúncios buscam conscientizar as pessoas acerca da igualdade que as mulheres conquistaram após anos de luta, e d) A imagem e o texto conflitam: a imagem expõe o preconceito contra a mulher, mas o texto não. As alternativas corretas são as duas primeiras que evidenciam que as afirmações verbais a respeito da mulher refletem na imagem do rosto delas, séria, com o olhar vazio e triste, sem oportunidade de expressão, sem voz, sem direito.

A atividade 9, por sua vez, questiona caso a imagem aparecesse desvinculada ao texto ou vice-versa, se eles teriam o mesmo efeito causado nos leitores, apresentando quatro alternativas para que uma fosse escolhida. A) Sim, porque tanto a imagem quanto o texto carregam por si só os significados que a campanha busca transmitir, b) Não, porque é a combinação de texto e imagem que cria o significado pretendido, c) Depende, porque somente o texto não seria suficiente, mas a imagem sim, e d) Depende, porque a imagem não seria suficiente, mas o texto sim.

Essas duas questões abrem uma possibilidade de discussão enorme acerca da constituição do texto diante de variados elementos multimodais, principalmente em se tratando de um anúncio de propaganda que, dependendo do suporte, pode apresentar uma imensidão de linguagens, como a verbal, a visual ou de áudio. No caso dos anúncios da campanha trabalhada, a linguagem verbal e a linguagem visual conversam, se articulam e se complementam de forma a criar o impacto desejado no leitor.

Caso estes elementos fossem apresentados separadamente, ainda assim estariam carregados de informação, sentido e mensagem, porém, quando combinados, expandem as dimensões de leitura para outras significações, como defende Vieira (2007) ao estabelecer que não é possível “interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral” (VIEIRA, 2007, p. 54), pelo contrário, um texto “deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção” (VIEIRA, 2007, p. 54), pois cada um deles representa um potencial de significação diferente.

Sugere-se assim que os alunos não simplesmente selecionem a(s) alternativa(s) correta(s), mas se reflita e se discuta qual a relação entre o texto verbal e o texto visual, como os dois modos de linguagem se articulam e se completam, o significado de todos os elementos para a construção do anúncio, como eles contribuem para a mensagem do texto e caso os elementos tivessem sido apresentados separadamente, se o efeito teria sido o mesmo. É importante que os alunos desenvolvam, de forma autônoma, a compreensão de que todos os elementos carregam sentido e qual a função de cada um deles, tanto em termos estruturais, para a construção do texto, como em termos de significação, para o processo de atribuição de sentido.

### **Análise das atividades linguísticas com potencial**

A temática da quinta unidade, “no caminho da igualdade de gêneros”, continua sendo, assim como foi por anos, uma discussão importante e necessária dentro de uma sociedade

machista que se recusa, mesmo diante de tantos esforços, a reconhecer o papel e valor da mulher no mundo. Relacionando com a temática da primeira unidade (na qual o outro exemplo se insere) a da descoberta de si, este tema pode contribuir para que, ainda durante o processo de descoberta e autoconhecimento, os alunos possam tanto, no contexto feminino, se reconhecerem como mulher e se inserir neste grupo ao criar uma identificação, como podem também compreender e simpatizar pela luta, no caso dos meninos, e contribuírem para a formação de uma sociedade cada vez mais crítica.

Discorrendo sobre as atividades em si, observou-se que, no segundo exemplo, onde são exploradas campanhas publicitárias, há três perguntas iniciais que contemplam a seção *pre-reading* de cunho reflexivo, que contribuem para a mobilização e articulação de conhecimento e o posicionamento do aluno, incentivando-o à reflexão sobre a temática dentro de um viés mais crítico, com o intuito de prepará-lo para a leitura e discussão do texto que procede, que são os anúncios de propaganda de uma campanha publicitária.

Entretanto, com exceção delas, praticamente todas as outras atividades que contemplam a presente categoria possuem propósitos meramente pontuais, objetivos e estruturais, já que o intuito é o simples reconhecimento de informações, indo contra os pressupostos do LC que entende a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade como fatores essenciais para uma leitura de cunho crítico (KALANTZIS; COPE, 2008).

O texto das campanhas publicitárias (figura 20 e 22), por exemplo, embora tenha um forte potencial de leitura tanto em termos da multimodalidade como no sentido crítico, perde um pouco de sua potencialidade ao limitar as respostas à quatro alternativas, exigindo do aluno que enquadre sua leitura dentro de uma proposta específica, assim como ocorreu em outras atividades analisadas e assim como ocorre em atividades ao longo de todo o livro. Edmundo (2013, p.74) estabelece que

ler não é simplesmente extrair sentidos dados em um determinado texto, mas construir sentidos no ato de leitura; o texto não carrega os sentidos possíveis na malha textual, mas tais sentidos são conferidos ao texto pelo leitor no momento da leitura, quando seu conhecimento de mundo e suas práticas de leitura informam o processo de construção de sentidos do texto (EDMUNDO, 2013, p. 74)

Isso pressupõe que não há verdades absolutas ou respostas prontas no corpo do texto, pelo contrário, a autora ainda defende que a leitura, dentro do contexto de LC, contrapõe-se à perspectiva de leitura tradicional, proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001) e retomada a seguir, visto que seu objetivo é simplesmente a promoção da compreensão do

mundo, já que se distancia do pressuposto “de que haveria uma realidade fora do sujeito, a qual poderia ser alcançada por meio da língua” (EDMUNDO, 2013, p. 74).

Ainda, o reconhecimento dessas informações é feito de maneira ainda mais superficial já que o próprio livro oferece sempre alternativas, que induzem a uma resposta particular, sem possibilidade do próprio aluno refletir sobre e, por si só, chegar a alguma conclusão. Na maioria dos casos as alternativas eram simplesmente retiradas do texto, fosse ele verbal, visual ou de áudio, de maneira exata a como aparecia no corpo do texto, ou seja, não exigia dos alunos nem ao menos uma leitura mais profunda e de cunho crítico que os fizesse interpretar, refletir e internalizar algo, era a simples identificação de informação.

Este tipo de leitura que as atividades deste cunho propõem se enquadram muito mais numa perspectiva de leitura crítica, proposta por Cervetti *et al* (2001), do que do letramento crítico, propriamente dito. Na perspectiva do LC, o conhecimento não é algo neutro que pode ser compreendido sempre dentro de um mesmo contexto, pelo contrário, tem como base contextos específicos de uma sociedade em particular, inseridos dentro de um espaço na história, por isso, o conhecimento assume funções muito mais ideológicas do que meramente linguísticas.

Ao propor alternativas e pedir, somente, que o aluno selecione a resposta “correta”, automaticamente exclui-se qualquer outro tipo de leitura e interpretação pessoal e subjetiva que um aluno poderia realizar, visto que a pergunta implica, necessariamente, em somente uma resposta correta. Essa ideia se enquadra na perspectiva de leitura crítica ao evidenciar que existe uma realidade padrão e reconhecida sobre a qual nos baseamos para a realização das inferências. Na perspectiva do LC, entretanto, “decisões sobre verdade não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, mas deve, entretanto, ser reconhecida localmente” (CERVETTI *et al*, 2001).

Isso pressupõe que não há verdades absolutas diante da imensidão de leituras e interpretações plausíveis diante de um texto crítico e multimodal, pelo contrário, não há uma realidade única e incontestável, o sentido, na realidade, é sempre múltiplo e situado sócio, histórico e culturalmente, portanto, impossível de ser homogêneo e objetivo.

Por fim, estas atividades cujo propósito é somente a identificação da resposta “correta” dentre outras alternativas não pressupõem reflexões em nenhum nível, tendo como objetivo o mero desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação, encaixando-se portanto, na leitura crítica (CERVETTI *et al*, 2001). Entretanto, ao expandir as atividades para outros níveis de compreensão que exija do aluno a leitura não só em termos linguísticos, estruturais ou interpretativos, mas reflexivos e independentes ao possibilitar que

ele seja o responsável pela sua própria construção de sentido, aproximamo-nos mais dos pressupostos do LC, visto que o intuito é alcançar a consciência crítica a partir da reflexão e do posicionamento.

Ferraz (2014) ainda discorre sobre tipos de atividades desde âmbito ao pontuar que “trata-se de uma visão linear que focaliza as estruturas gramaticais e a aprendizagem de palavras que, apesar de essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, não deveriam ser os únicos objetivos” (FERRAZ, 2014, p. 165). Portanto, na perspectiva do letramento visual, o trabalho com as imagens possibilita diversos outros aspectos que podem ser explorados no texto.

Embora o mundo tenha mudado e os textos tenham adquirido novas linguagens que possibilitaram novas ampliações de exploração por meio da discussão de temáticas de grande peso social, estas não são contempladas a fim de serem evidenciadas nessa leitura.

As análises evidenciaram também que, ao propor o trabalho com um gênero que é composto na mesma medida ou, às vezes, até majoritariamente por texto visual, evidencia-se o trabalho com os pressupostos da multimodalidade ao compreender a relevância dos mais diversos elementos para a composição e leitura destes textos. Este aspecto é destacado pelo livro do professor ao instruí-lo a

comentar com a turma que as características tipográficas de um texto, assim como o layout e as imagens disponibilizadas, devem ser consideradas em conjunto, na medida em que contribuem para a construção de sentidos. Portanto, aprender a interpretá-las contribui para a compreensão global desses textos (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 202)

Isso é observado até mesmo no enunciado de algumas perguntas que propõem o olhar atento para algum elemento extra linguístico que compõe o texto, como por exemplo, no caso da atividade 5 que questiona a presença e o significado da caixa de pergunta localizada bem em cima da boca da mulher.

Além disso, o livro destaca também alguns critérios de leitura, dentro da perspectiva das características tipográficas mencionadas acima, que contribuirão para uma leitura eficiente, sendo elas: “observar cores, traços, técnica e suporte da imagem; compreender o texto e possíveis sentidos; analisar que sentidos são construídos a partir da combinação de textos e imagens, etc.” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 202)

Embora haja atividades, como o exemplo dado acima, que direcionam a leitura para os aspectos multimodais, observa-se que essa questão é muito mais enfatizada na teoria do que na prática, já que as atividades de identificação da afirmação “correta” predominam e

sobressaem às atividades que realmente se voltam, em seu enunciado, para a leitura dos elementos multimodais. Entretanto, já que traz instruções tanto ao professor quanto ao aluno, a possibilidade de ampliação se encontra justamente nessas brechas, onde o professor pode instruir o aluno a direcionar a leitura para estes outros elementos que contemplam os textos trabalhados.

Um exemplo de que a questão da multimodalidade é muito mais enfatizada na teoria do que na prática é que, em nenhum momento é destacado, nem nas atividades e nem nas orientações ao professor, o uso do formato de áudio para a atividade de *listening* do primeiro exemplo que contempla essa categoria, muito menos o fato do áudio estar em formato de vídeo. Discute-se sim o formato *vlogger*, porém, em termos meramente estruturais, não propõe a discussão de seu propósito social, como o de alcançar um público mais jovem, por exemplo, para evidenciar e propagar a discussão e reflexão de temáticas relevantes ao universo adolescente. Não discute também, mais especificamente, o caráter multimodal do texto, que é o vídeo, e as possibilidades de leitura e releitura por meio de tantos outros elementos multimodais que podem ser explorados.

Particularmente em relação ao vídeo, deve-se ressaltar que se trata de uma tecnologia multimídia que envolve diversas tecnologias para a construção de significados multimodais através da combinação de movimento, língua, fala, efeitos sonoros e vários elementos semióticos visuais que não estão apenas justapostos, mas se integram, formando significados que se somam aos outros meios na configuração dos sentidos (PINHEIRO, 2015, p. 214)

Para Pinheiro (2015), o vídeo configura um tipo de texto que é composto por diversas tecnologias diferentes que pressupõem significados multimodais, por meio de elementos tais quais a língua em si, a fala, os movimentos gestuais, os efeitos sonoros, o cenário, as expressões, postura, enfim, vários elementos semióticos que se articulam de modo a produzir significados mais amplos do que se fossem apresentados por meio de somente um deles. Isso pressupõe que os sentidos não são únicos ou fixos, mas se multiplicam por meio da articulação entre a palavra, que é modificada pelo contexto, e pelo contexto, que é modificado pela palavra (PINHEIRO, 2015, p.214).

Portanto, o vídeo configura um tipo de linguagem que consegue articular, simultaneamente, diversos elementos semióticos que, quando integrados, possuem um potencial de representação muito maior do que simplesmente a fala ou o visual conseguem sozinhos.

Diante disso, a atividade pode explorar os recursos também visuais, além do de áudio, a fim de tornar a proposta ainda mais significativa em termos de sentido, e ainda mais ampla, em termos de multimodalidade, como foi sugerido na apresentação das atividades.

As análises das atividades da presente categoria demonstraram, de maneira geral, que mesmo que não apresentassem, eu seu enunciado ou nas orientações ao professor, todas elas têm potencial de expansão para além da leitura crítica, homogênea e objetiva. Por meio de um direcionamento mais específico, as atividades podem evidenciar uma leitura que promova o exercício da crítica e que esteja voltado também para a problematização evidenciando, dessa maneira, o caráter social da linguagem.

A partir do levantamento das análises das duas categorias estabelecidas aqui, é possível responder às duas perguntas de pesquisa inicialmente propostas, sendo a primeira delas:

*1) Como se caracterizam as atividades do livro didático, considerando a diversidade linguística e o teor crítico dos textos contemporâneos?*

Com base no levantamento e análise das atividades do livro, os resultados demonstraram que a obra contempla tanto atividades voltadas para o letramento crítico, ao fomentar a discussão de temáticas de grande peso social e, também a multimodalidade, ao se trabalhar com gêneros e textos marcados por dois ou mais modos semióticos em sua composição, exigindo a articulação de todos eles para a leitura do texto e desvendando o funcionamento deles para as possíveis significações que, a partir deles, podem ser gerados.

É inclusive essa ideia proposta pelas autoras do livro ao discorrerem sobre os princípios norteadores que embasam a obra, sendo, o principal, o que elas chamam de “multiletramentos críticos”, e defendem a ideia de que

o ato de ler e interpretar e também o de produzir textos com diferentes propósitos deixam de ser exclusivamente vinculados à palavra escrita e/ou impressa para envolver e articular diferentes modalidades de linguagem, como a imagem, a fala e a música, buscando a significação e ressignificação do propósito do texto (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 166).

De fato os textos selecionados para o trabalho nas atividades contemplam sim diferentes modalidades de linguagem, ao se trabalhar com gráficos, *memes*, cartaz de filme, música, *vlogs*, campanha publicitária, infográficos, entre outros, porém, não é sempre que é feita a articulação mencionada acima, já que algumas atividades propõem-se a trabalhar,

principalmente, com os elementos linguísticos e/ou estruturais da língua, que são também extremamente importantes para o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Assim, com base nas atividades analisadas, pode-se observar que o livro balanceia bem atividades que se voltam para o letramento crítico e a multimodalidade, ao propor a discussão de temáticas sociais que visam engajar, estimular o posicionamento e desenvolver a consciência crítica do aluno, por meio de textos que articulam diferentes elementos multimodais. Assim como atividades com objetivos mais pontuais e linguísticos, que são necessários serem trabalhados no contexto de ensino da língua.

Por esse motivo, para análise, além de destacar as atividades que abrangem os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, a pesquisa se voltou também para propor sugestões simples, a partir da própria proposta da atividade, que pudessem expandir a leitura para outros níveis de interpretação, a partir do visual por exemplo, contribuindo para uma leitura mais profunda e ampla. O que nos leva para a próxima pergunta de pesquisa.

*2) Quais os potenciais de ampliação e exploração dos textos para processos de significação e ressignificação conforme os pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade?*

A análise evidenciou que, como destacado na resposta da pergunta anterior, o livro contempla tanto atividades voltadas para o LC e a multimodalidade e também atividades que possuem objetivos mais linguísticos e pontuais, que também são extremamente importantes para o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Neste sentido, para responder a segunda pergunta, o intuito foi apresentar possibilidades de expansão que o próprio livro oferece ao professor por meio de suas brechas, aproveitando a temática e os textos multimodais trabalhados nas unidades, para evidenciar que o social, o multimodal, o crítico e o linguístico podem ser trabalhados em conjunto no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, embora o trabalho com atividades linguísticas, gramaticais ou estruturais sejam pertinentes, é importante buscar contribuir para processos de construção de sentido mais amplos e significativos, que possibilitam ao aluno não somente a aquisição dos elementos linguísticos da língua, mas também, oportunizem a leitura, reflexão e internalização do texto, tanto por meio de seus aspectos gramaticais, como também sociais.

Por esse motivo que a análise evidenciou que todas as atividades, com propósitos linguísticos ou não, apresentavam brechas que permitiam a expansão da leitura com o intuito de levá-la a níveis mais profundos e significativos de leitura e interpretação, ao evidenciar,

por exemplo, o significado de todos os elementos multimodais na constituição de sentido do texto. Assim, as atividades analisadas podem facilmente ser ampliadas de modo a contemplar, também, os aspectos do LC, ao propor uma leitura que leve ao desenvolvimento da consciência crítica (CERVETTI *et al*, 2001), bem como se aproximar de um modo de representação mais atual, que utiliza sempre dois ou mais recursos multimodais (van LEEUWEN, 2011), já que palavra e imagem jamais representarão maneiras similares de expressarem a mesma coisa (KRESS E van LEEUWEN, 2001).

Deste modo, as atividades que contemplaram a segunda categoria de análise, referentes às atividades linguísticas com potencial, apresentaram grandes potenciais de ampliação, ao possibilitar uma exploração diferente tanto da discussão da temática da unidade, como também dos diferentes elementos multimodais que contemplam os textos trabalhados, contribuindo para que, a partir da própria proposta da atividade, ela pudesse ser levada para diferentes níveis de interpretação.

Assim, é válido ressaltar que todas as sugestões propostas tiveram como intuito enriquecer ainda mais o trabalho do professor com o livro didático, diante das potencialidades que as atividades já apresentam, com o intuito de aproximá-las cada vez mais dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, contribuindo para uma formação cada vez mais didática, crítica e social.

## CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propus-me a investigar, na presente pesquisa, a construção de atividades de um livro didático de língua inglesa (PNLD- 2018) por meio da composição dos textos e das possíveis explorações textuais, com base nos pressupostos da multimodalidade e do letramento crítico. Investiguei, neste sentido, como o texto articulava os diferentes elementos semióticos e como a leitura destes elementos contribui para a compreensão da língua como uma prática social fomentadora do senso crítico.

Visto que a pesquisa surgiu a partir de uma percepção particular minha de que as pessoas acreditavam que o ensino da língua inglesa deveria se voltar, exclusivamente, para o ensino dos elementos linguísticos dela, interessei-me em defender que, embora eles sejam, de fato, extremamente importantes para o processo de aquisição de uma língua, há espaço para discussões e reflexões cujo foco não se limite somente a um ou a outro, pelo contrário, é possível e necessário que o ensino e aprendizagem da língua ocorra por meio tanto do trabalho com seus elementos linguísticos, como também, que leve em consideração o caráter social e dinâmico da língua.

Por esse motivo, além de apresentar exemplos de como o livro didático *Circles* (PNLD-2018) propõe atividades que se aproximam dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade, a pesquisa evidenciou também as potencialidades de leitura e exploração do texto para além do que é proposto no enunciado das atividades que apresentavam, inicialmente, propósitos linguísticos, mobilizando práticas que possibilitam a ampliação dos processos de significação do texto.

A pesquisa teve como motivação a necessidade da formação de leitores/sujeitos críticos/reflexivos diante das novas modalidades de escrita que caracterizam os textos contemporâneos inseridos numa realidade cada vez mais digital e multimodal. Tais textos contemporâneos, por sua vez, pressupõem o domínio de diferentes tipos de letramentos (SOARES, 2002). Por isso, evidencia a importância de leitores que não somente reconheçam os aspectos linguísticos da língua, mas que, por meio dela, possam assumir uma postura cada vez mais letrada, autônoma e crítica perante o mundo a sua volta.

Para isso, a pesquisa apresentou alguns levantamentos teóricos que contribuem para a compreensão da língua como uma prática social (SOARES, 2003), inserida dentro de uma sociedade em um contexto específico (JORDÃO, 2013), e com um forte potencial ideológico. Foram discutidos então, aspectos dos multiletramentos no contexto de intensas inovações tecnológicas que desencadearam novas maneiras de se ler e interpretar os textos, bem como

do letramento crítico e da multimodalidade, que evidenciam as potencialidades de leitura e construção de sentido cada vez mais autônomas, críticas e amplas.

A escolha do livro como material didático para análise se justifica por ele se caracterizar, no contexto de ensino da rede básica, predominante nas salas de aula de língua inglesa, por isso a pesquisa voltou-se a investigar como ele trabalha com os pressupostos levantados acima, de modo a contribuir, também, para a formação crítica e social deste aluno/leitor. Além disso, dada a importância do Guia do PNLD para a análise e seleção dos livros didáticos que serão trabalhados nas escolas da rede pública de ensino do país, este foi um dos principais critérios para a seleção do livro didático a ser trabalhado na pesquisa, que fosse uma coleção que tivesse passado e sido aprovado pelos critérios de análise do guia.

Este se pautou num critério importante visto que o guia do PNLD oportuniza a pré-seleção de materiais didáticos de qualidade, cabendo a escola e ao professor a escolha daquele material que melhor condiz com a sua realidade, com seu contexto e suas necessidades, por isso, não poderia deixar de mencionar a importância do Guia e a importância do papel do professor neste momento para que se possa selecionar o livro que melhor contemple suas necessidades locais.

Além disso, é válido ressaltar a importância também da utilização de materiais nacionais, visto que contemplam as necessidades e a realidade de aprendizes brasileiros. Este, inclusive, foi também um dos principais critérios de seleção do livro, já que é importante que as temáticas trabalhadas nele reflitam a realidade dos alunos, para que o ensino se torne cada vez mais significativo a eles.

Destaca-se, neste sentido, a importância do livro didático propor práticas pedagógicas que conversem cada vez mais com as práticas sociais, ao evidenciar que os textos que nos rodeiam atualmente são compostos pela articulação entre diferentes linguagens, sejam elas verbais, visuais, de áudio, gestuais, entre outros (JEWITT, 2008), e a necessidade de um pensamento e posicionamento sempre crítico diante da quantidade de informação que nos é exposto ou mesmo imposto.

Essa percepção denota a necessidade de livros didáticos que se proponham a se encaixar dentro de uma realidade cada vez mais crítica e multimodal. Denota também que o trabalho do professor com o livro didático em sala de aula pode modificar e/ou ampliar as possibilidades de leitura ao evidenciar as potencialidades de uma leitura multimodal e que tenha como princípios os pressupostos do letramento crítico.

A partir desses levantamentos acerca dos livros didáticos no ensino da língua, pode-se considerar que o livro *Circles*, analisado na pesquisa, se enquadra dentro da perspectiva

acima, visto que preocupa-se em trabalhar com uma variedade de gêneros que apresentam características multimodais, que surgiram a partir do advento da tecnologia que possibilitou novas práticas para a leitura e escrita dos textos. Assim, as autoras preocuparam-se em abordar gêneros contemporâneos a partir de discussões extremamente relevantes acerca das temáticas de forte cunho social selecionadas pelo livro, o que propicia discussões e leituras mais significativas.

É importante destacar também que o intuito não é a desvalorização das atividades tidas como linguísticas, até porque o trabalho com a gramática, com o vocabulário, estrutura de gêneros e etc. são extremamente importantes para a aquisição de uma língua. O que me propus a investigar foi com o intuito de evidenciar a importância e a validade da articulação entre o linguístico, o multimodal e o crítico, enfatizando a importância de o ensino da língua passar por todas essas dimensões atribuindo a elas mesma importância.

Reconheço o desafio da construção de um livro didático e o mérito daqueles que se propõem a desenvolvê-los, portanto, a partir do propósito da pesquisa, que foi o de analisar as atividades de um livro didático a fim de averiguar sua aproximação com os pressupostos do LC e da multimodalidade, a análise evidenciou também algumas possibilidades de expansão e exploração a partir do que as próprias atividades do livro já propõem.

Deste modo, espero que a pesquisa tenha contribuído tanto para autores de livros didáticos como também para a prática docente ao evidenciar a importância de recursos didáticos de qualidade, assim como o livro analisado, que auxiliam e facilitam o professor em seu trabalho em sala de aula. O livro *Circles*, por já apresentar uma preocupação em se aproximar dos pressupostos do LC, ao trabalhar com temáticas sociais ao longo de todas as suas unidades, e da multimodalidade, ao propor a leitura e o trabalho com textos e gêneros multimodais, evidencia facilmente possibilidades de expansão para outros tipos de leitura e interpretações a partir daquilo que o próprio livro já apresenta. Por esse motivo, meu trabalho aqui foi simplesmente apresentar diferentes percepções e explorações do texto que se direcionam para outras perspectivas.

Deste modo, reconheço a qualidade do livro *Cicles* por apresentar um conjunto muito rico de textos multimodais, e também a coragem de propor temáticas tão importantes e necessárias serem discutidas no contexto atual. Ao mencionar a escolha das temáticas, é importante destacar também a importância de oportunizar momentos de discussão, reflexão e (des)construção de ideias e posicionamentos que se voltem para uma formação mais crítica e autônoma do aluno.

O trabalho com o letramento crítico, inclusive, pressupõe um ensino voltando para essa formação, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência e posicionamento crítico diante de um mundo onde algumas vozes e verdades se impõem sobre outras, tornando cada vez mais difícil nos impor. Diante do contexto em que vivemos, em que temas sociais são cada vez mais deixados de lado, torna-se importante nos colocarmos socialmente e possibilitar ferramentas para que os alunos também tenham argumentos e condições para isso.

E pensar que mesmo nos dias atuais, após tantos anos de luta contra a opressão e a censura, estamos perto de retornar à época em que impunham o que poderíamos ou não dizer em sala de aula e os temas que os livros didáticos podiam abordar. Por isso, discutir questões de gênero, o papel da mulher na sociedade, diversidade, estereótipos, preconceitos, entre tantos outros assuntos que o livro analisado aborda, é de se admirar a coragem de propor temáticas desse cunho. Por isso, é importante que, antes que esse direito nos seja tomado novamente, aproveitemos, enquanto possível, para discutir, evidenciar e problematizar temáticas tão relevantes em nossa sociedade, enquanto não nos proibam de ofertar uma educação voltada também para a formação crítica.

Como limitações do trabalho, é válido ressaltar que, como apresentado no capítulo de metodologia, a análise se insere dentro de uma pesquisa de cunho documental, onde o livro didático se configura como o principal objeto de estudo. Por esse motivo, não se atém a uma pesquisa de base etnográfica que se propõe a verificar como o livro é ou pode ser trabalhado no contexto de ensino. Tais verificações podem apresentar novas perspectivas e percepções acerca da análise realizada aqui, ao propor possibilidades de ampliação e significação diferentes das propostas no trabalho.

Ademais, a pesquisa teve como intuito evidenciar uma nova configuração de leitura e escrita que condiz com a realidade multimodal atual, destacando a necessidade da formação de leitores que saibam como articular os diferentes recursos linguísticos que compõe os textos contemporâneos, bem como propor uma leitura que objetiva a construção e reconstrução social, ativa e crítica do aluno/leitor.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a fomentação de uma prática de ensino que leve em consideração os contextos atuais e que busque ter como princípio essa percepção da língua como prática social e por isso, carregada de significado, ideologia e criticidade. Portanto, sugere-se a exploração dos textos cada vez mais pelo seu crítico e pelos elementos semióticos que caracterizam a multimodalidade desses textos contemporâneos.

Para mim, particularmente, tanto como professora como também pesquisadora, me vi em diversos momentos da pesquisa ao me colocar no papel do professor em sala de aula diante de todos os desafios que encontramos no caminho. A pesquisa teve uma importância enorme para mim pois pude refletir sobre a minha própria prática e quais são minhas dificuldades e minhas potencialidades enquanto docente.

E é justamente com isso que espero ter contribuído também para outros professores, fazê-los perceber que, principalmente no contexto atual, é imprescindível que contribuamos para um ensino voltado cada vez mais para a construção do sujeito como um agente ativo dentro da sociedade, que possui voz, direitos e que se posicionar é não somente um direito, como também um dever.

Assim, ao mesmo tempo em que há a preocupação com a aquisição da língua por meio de seus elementos linguísticos, há também a preocupação com uma formação que possibilite a construção do senso crítico do aluno, propiciando a ele condições de uma leitura multimodal que enxergue a língua como discurso e como prática social que vai muito além dos seus elementos linguísticos e superficiais, para uma leitura significativa que tenha como base seus elementos subjetivos que contribuem para um ensino fomentador da formação social.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRAMFORD, A. (2009) The visual literacy white paper. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/80f6/1a7d142f45399b544c5e3fb1aa7cc2db531a.pdf?ga=2.148845431.1358769835.1582487430-443417178.1570044314>>. Acesso em: 28 nove. 2019.

Cervetti, G. N., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and ducatonal goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, 4(9). Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/334372467\\_A\\_Tale\\_of\\_Differences\\_Comparing\\_the\\_Traditions\\_Perspectives\\_and\\_Educational\\_Goals\\_of\\_Critical\\_Reading\\_and\\_Critical\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy)>

*Circles* 1ºano: ensino médio/Viviane Cristina Carvalho Kirmeliene [et al.] – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2016. – (Coleção circles)

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, A.P.M. Atitude Curricular: Letramento Crítico nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

DUBOC, A.P.M.; GATOLIN, S. R. B. “Letramentos e Línguas Estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso”. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.) *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Vol.1. Campinas: Pontes, 2015.

FERRAZ, D. M. *VISUAL LITERACY: the interpretation of images in English classes* - Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014

\_\_\_\_\_, D. M. Letramento Visual: As imagens e as aulas de inglês. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP. P. 255-270.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogia? Ou tudo isso ao mesmo tempo? *In: Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta, Zaira Bomfante dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p.

FERREIRO, E. *O momento atual é interessante porque põe a escola em crise*. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTES, L. Z. Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. *In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Daniel de Mello Ferraz, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan – organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

GEE, J. *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. New York, NY: Guilford Press, 2010.

GIROUX, H. *Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político*. Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1809-3876, 12 abr. 2016.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

\_\_\_\_\_, C. *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. ; FOGACA, F. . *Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 8, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F (Orgs.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Clarissa Jordão*. *In: FOGAÇA, F. C. et al. REVISTA X*, v. 12, n.1, p. 187-194, 2017.

KALANTZIS, M. COPE, B. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Acesso em 25 de novembro de 2019

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. A social-semiotic theory of multimodality. *Multimodality - A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R, F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. *D.E.L.T.A.*, Vol. 10, Nº 2, 1994. Páginas 329 – 338.

MONTE MÓR, W. 2006. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy, *Language and Intercultural Communication*. London: Multilingual Matters.

\_\_\_\_\_. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/13106/7499> >. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, S. *texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. 2006. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/sara\\_oliveira.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf)> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

PINHEIRO, P. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional> (novos) multiletramentos para a escola. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 209-224, 2015.

PINHEIRO, P. A. (2016). *Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois*. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(2), 525-530.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

\_\_\_\_\_. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ-SILVA, J. R., DE ALMEIDA, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, 1999.

SOUZA, L. M. T. M.; MONTE MÓR, W. Afterword: Still critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies?* Critical approaches to literacy in theory and practice. Kings College, London. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 (2), may, 12, 2003.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

Van LEUWEEN. *Introducing Social Semiotics*. London; New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/ Josenia Vieira e Carminda Silvestre*. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170 p.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

**ANEXOS**

<b>Anexo 1</b> – Atividades Exemplo 1, página 1 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade .....	135
<b>Anexo 2</b> – Atividades Exemplo 1, página 2 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade .....	136
<b>Anexo 3</b> – Atividades Exemplo 2, página 1 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade .....	137
<b>Anexo 4</b> – Atividades Exemplo 1, página 1 – Atividades linguísticas com potencial .....	138
<b>Anexo 5</b> – Atividades Exemplo 1, página 2 – Atividades linguísticas com potencial .....	139
<b>Anexo 6</b> – Atividades Exemplo 2, página 1 – Atividades linguísticas com potencial .....	140
<b>Anexo 7</b> – Atividades Exemplo 2, página 2 – Atividades linguísticas com potencial .....	141

Anexo 1 – Atividades Exemplo 1, página 1 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade

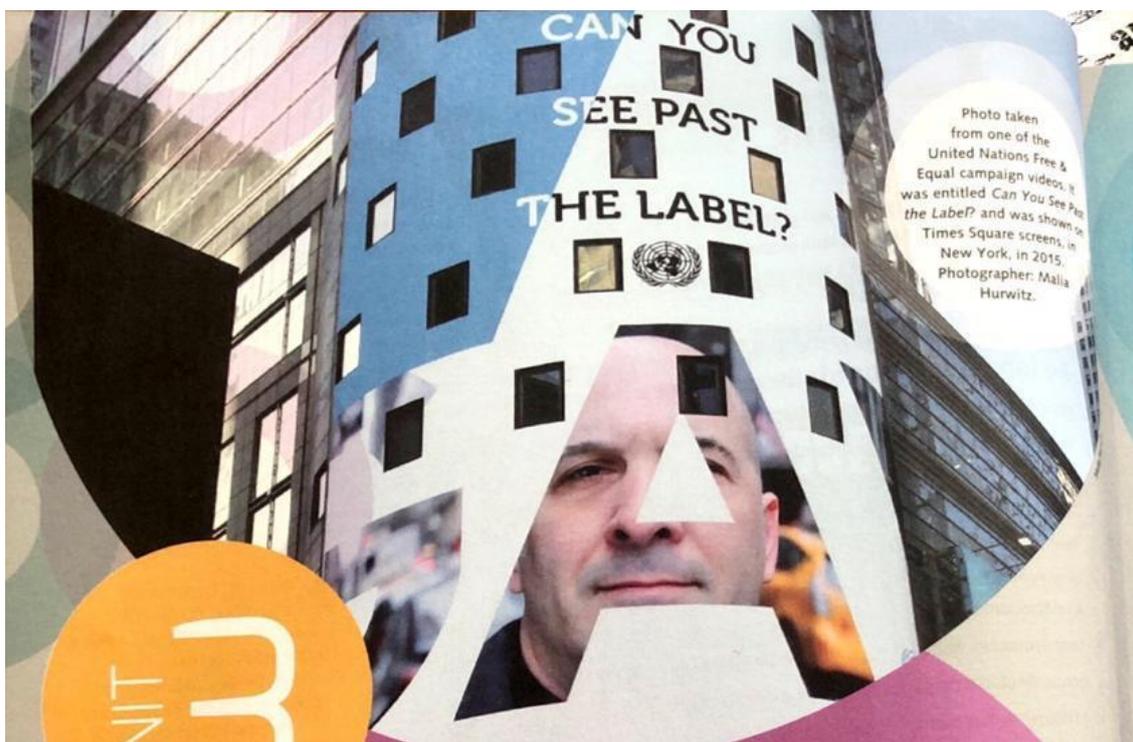


Photo taken from one of the United Nations Free & Equal campaign videos. It was entitled *Can You See Past the Label?* and was shown on Times Square screens, in New York, in 2015. Photographer: Malia Hurwitz.

**3**

## DIVERSITY: MUCH BEYOND STEREOTYPES

Para informações consultar as orientações no Guia Didático.

**DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.**

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

- A fotografia desta página faz parte de uma campanha de conscientização popular. Observando os elementos que compõem a imagem, pense em quais temas de campanhas poderiam se utilizar dela.
- Quais são os tipos de linguagens que você identifica na imagem?
- Observe o ponto de veiculação da mensagem, seu entorno e leia a legenda da foto. Que motivos podem ter justificado a escolha daquele lugar para promover a circulação da mensagem?
- O que podemos fazer para lidar com a questão dos rótulos que são impostos às pessoas pela sociedade?
- A dupla de fotos da página 47 faz parte de um projeto artístico sobre a questão dos estereótipos. O que as imagens têm em comum com aquela sobre a qual você acabou de discutir? Justifique sua resposta.
- Em sua opinião, qual das imagens desta abertura envolve mais diretamente o interlocutor? Justifique sua resposta.

CS Scanned with CamScanner

## Anexo 2 – Atividades Exemplo 1, página 2 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade

Para mais informações, consultar orientações no Guia Didático.

**NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ ...**

- discutir a questão dos estereótipos e a importância do respeito à diversidade;
- analisar como cartazes (*poster campaigns*) são usados em campanhas de conscientização social popular;
- observar as múltiplas linguagens utilizadas na elaboração de mensagens midiáticas em cartazes;
- rever diferentes usos do *imperative*, especialmente em campanhas publicitárias;
- ouvir uma canção (*song*) sobre um problema social recorrente nas escolas e discutir sua temática;
- realizar uma conversa informal (*informal conversation*) com os colegas de classe sobre o tema respeito às diversidades;
- realizar no espaço de sua escola uma mostra de cartazes de campanhas (*poster campaigns*) de conscientização popular.

Photos from the English photographer Harrison France, inspired by the work of the photographer Gillian Wearing on diversity and stereotypes.

I WEAR GLASSES  
SO I MUST BE A  
GEEK

I'M A PERSON  
SO I MUST BE  
STEREOTYPED

CS Scanned with CamScanner

## Anexo 3 – Atividades Exemplo 2, página 1 – Atividades do letramento crítico e da multimodalidade

### WARM-UP

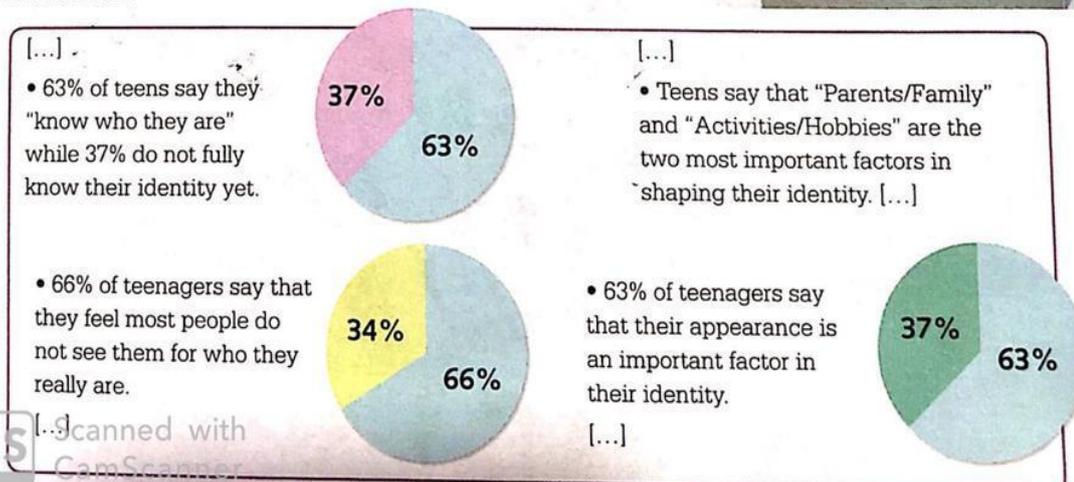
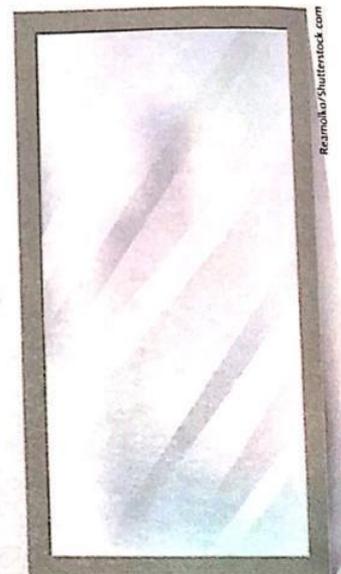
You have talked about representations of identity, using two illustrations as a starting point. Now, let's continue discussing this topic, considering your ideas about who you are and answers given by teens from another country.

Possible answers: Teenager, student, only son/daughter, brother/sister etc. É importante deixar claro que os estudantes podem, em seus cadernos, puxar outras linhas a partir da pergunta. Além da discussão na Atividade 3, este diagrama será retomado no *Wrap-up*.

- 1 People often struggle to find their identity – that is, to discover who they are. Copy the diagram into your notebook and use it to write down some ideas – don't think a lot about your answers. You will discuss them with your classmates in Activity 3. Mais informações no Guia Didático.



- 2 The image on the right is a mirror. "Look" at it and write in your notebook what you "see" that makes you unique – your identity. Possible answers: Os estudantes, provavelmente, responderão teenager, beautiful, happy etc. Incentive-os a ver além disso e buscar características que definam sua identidade.
- 3 In small groups, share your perceptions with your classmates. If you don't feel comfortable talking about all of them, just mention some. Possible answer: I see myself as ...
- 4 Write in your notebook the aspects that you believe influenced your partners' ideas in Activity 3. Personal answers. Possible answer: Probably my classmates' answers are related to what other people say about them. One of them mentioned the word athlete, and I know this is important to him/her because he/she plays basketball almost every day.
- 5 Look at part of a survey report below. It depicts the highlights of a survey about identity conducted with teenagers in the United States. Do you think the answers would be similar for Brazilian adolescents?



## Anexo 4 – Atividades Exemplo 1, página 1 – Atividades linguísticas com potencial



2. Sugerimos ressaltar que experiências anteriores como leitores de blogues e espectadores de vlogs podem ajudar a turma a realizar a atividade. Você pode orientar os estudantes que assistem a vlogs regularmente a ajudar aqueles que não tenham familiaridade com o gênero.

### LISTENING

You have read a survey report about adolescence demographics and also an essay by an indigenous adolescent. Now, you will listen to a young vlogger discussing the issue of identity formation.

**PRE-LISTENING** Personal answers. Caso haja estudantes que não tenham familiaridade com vlogs e vloggers, sugerimos usar um dispositivo com acesso à internet, como celular ou tablet, para mostrar alguns vloggers em ação.

1 Vlogs are blogs with posts in video format and are a very popular type of web television. Discuss with your classmates and teacher the questions below.

- Do you watch vlogs regularly? Possible answers: Yes, I do. (or) No, I don't.
- Do you know any famous vloggers? If you do, what do they vlog about? Personal answers.

2 Like other text genres, vlogs have their own characteristics. In your notebook, replace the ● with the words and phrases in the box.

anonymous and famous	online	short and fast-paced
an informal	comment	personal experiences and ideas

Ver Banco de Gêneros.

- In their videos, vloggers usually share with viewers ●, academic information, in ● tone.
  - people can be vloggers.
  - Vlog posts are ● videos.
  - Vlogs are usually shared ●, on platforms such as YouTube.
  - Viewers can ● on the videos vloggers post.
- 3 Finding out who you are, that is, developing a self-identity, is one of the biggest challenges of teenage years. Read the introduction of an academic article about the topic written by an American psychologist, and then copy in your notebook the correct sentence about the extract.

O objetivo da leitura do texto é dar mais subsídios aos estudantes para eles realizarem as atividades a seguir.

The journey from childhood to adolescence is very challenging. Between the ages of 10 and 18 there are major changes in physical, cognitive, social, and moral development. The major task for adolescents is to establish their self-identity. By determining — as best they can — a sense of who they are, they attempt to move into a group that reflects or reinforces this self-identity. The group allows them to feel that they stand out from the crowd. This phase of development allows the adolescent to search for their sense of self. This is in order to answer the increasingly important question that they cannot consider in earlier stages of development: "Who am I?" [...]

BARNETT, Rosemary V. Helping Teens Answer The Question "Who Am I?": Cognitive Development in Adolescents. Family, Youth and Community Sciences Department, UF/IFAS Extension, Florida, dez. 2005. Disponível em: <<https://edis.ifas.ufl.edu/fy769>>. Acesso em: 29 out. 2015.

- Adolescents don't experience physical and psychological changes during teenage years.
  - Belonging to a group is part of the development of self-identity for teenagers. ✓
- 4 You will listen to the introduction of a vlog post called *Finding Yourself*. It was posted by Carrie, a young British vlogger. Based on the title, what can you say about the topic of the video? Write the correct answer in your notebook.
- Young people's search for their own identity. ✓
  - The journey from childhood to adolescence.

### WHILE-LISTENING

5 Now, listen to the vlogger, and check if your prediction in Activity 4 was correct.

## Anexo 5 – Atividades Exemplo 1, página 2 – Atividades linguísticas com potencial

Caso a atividade seja muito desafiadora para os estudantes, eles podem trabalhar em duplas.



**6** Listen to the vlogger again. Then, choose the correct answers. Keep track of them in your notebook.

- a. According to Carrie, who tells teenagers to find themselves?
- Friends.
  - Teachers, parents, and any person older than the teenager. ✓
- b. What kind of model person do teenagers want to find when they start looking for themselves?
- Someone who has only good qualities. ✓
  - Someone who has both flaws and good qualities.



Carrie Hope Fletcher is a young British actress and singer, who is also famous for her vlog. In her videos, she shares her personal issues and everyday anecdotes with teens and young adults.



**7** Listen to the vlogger once more, and use the words in the box to replace the ● in the script. Keep track of your answers in your notebook.

Caso a atividade seja muito desafiadora para os estudantes, eles podem trabalhar em duplas.

amazing	finding	happy	moment
teachers	travel	understand	yourself

Carrie: ● yourself – that's the time that gets thrown around a lot as you grow up, by ●, by parents, by anyone older than you. They tell you to search for ●, but strangely, they never tell you where to look. We then go off on this quest, searching for ourselves. We ● far and wide looking for this ● person who can be confident in front of anyone, who can be funny or sassy in the right ●, who's outspoken enough to get their point across, but open-minded enough to ● the other person. Someone who everyone's ● to see the moment they walk in the room [...].

Finding; teachers; yourself; travel; amazing; moment; understand; happy

FLETCHER, Carrie Hope. The Quest to Find Yourself. *ItsWayPastMyBedTime*, 25 maio 2013. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=sLQWGFtL7I](http://www.youtube.com/watch?v=sLQWGFtL7I)>. Acesso em: 28 de set. 2015.

### POST-LISTENING

**8** Discuss the questions below with your teacher and your classmates. Respostas possíveis no Guia Didático.

- a. In your opinion, who is this "amazing person" full of qualities that Carrie, the vlogger, is talking about?
- b. Do you agree that society puts too much pressure on teenagers to decide who they are? Why / Why not?



Scanned with  
CamScanner

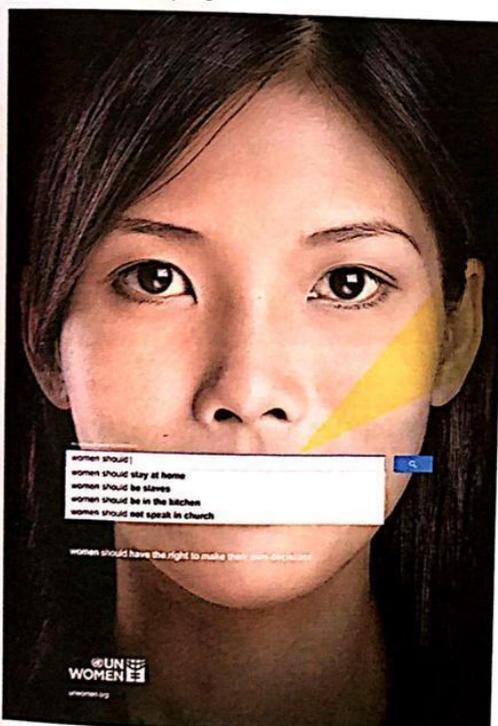
## Anexo 6 – Atividades Exemplo 2, página 1 – Atividades linguísticas com potencial

**PRE-READING** 2. Possible answers: The internet can be an important means of making people aware of problems that affect society if it is used to spread ideas in favor of respect and equality. / It is not useful for making people aware of social problems because I think they don't discuss things seriously over the Internet.

- 1 **When you see women being portrayed in ads, how are they depicted? Has this depiction changed throughout time?** Possible answer: It depends, but it is very common that women are depicted as housewives or are sexualized. Although this has been changing over time, complaints against these ads are still very common.
- 2 **In your opinion, is the Internet useful to make people aware of social problems? In which ways?**
- 3 **When you see something disrespectful on the Internet, what should you do? If you are out of ideas, you can do some research on the Internet.** Possible answers: You should not access that website anymore and, if possible, should report it. On many websites, there is a channel to report inappropriate content. If someone disrespects you directly, you should ban that person from any contact with you and your personal acc

**WHILE-READING** Seria propício comentar, junto aos estudantes, sobre as ferramentas de busca na internet e perguntar com que propósito eles costumam usar essas ferramentas, se as sugestões oferecidas costumam ajudar, se já se surpreenderam com sugestões oferecidas pela ferramenta etc. É aconselhável também explicar à turma que as sugestões mostradas correspondem às buscas mais frequentes realizadas pelos usuários da rede.

- 4 **Look at the campaign ad below. What is it about?**



women should  
 women should stay at home  
 women should be slaves  
 women should be in the kitchen  
 women should not speak in church

women should have the right to make their own decisions

UN WOMEN. The Autocomplete Truth.  
 Disponível em: <[www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads](http://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads)>. Acesso em: 5 nov. 2015.

Ao olhar para um texto, é possível observar alguns de seus elementos e elaborar hipóteses sobre ele, como a disposição das sentenças (se é um poema ou uma carta, por exemplo), a presença de títulos e subtítulos (como em notícias e reportagens), de fotos ou ilustrações etc. Uma observação prévia da imagem ao lado, combinada com pequenos fragmentos de texto, ajuda a apresentar pistas acerca do gênero *campaign ad* (anúncio de propaganda).

Ver Banco de Gêneros.

- a. Prejudice against women. ✓
  - b. The role of women in society.
  - c. Government discrimination against certain groups of women.
  - d. Family obligations in society.
- 5 **What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates.** Possible answer: The white band over her mouth is probably an indication that society tries to silence women.

## Anexo 7 – Atividades Exemplo 2, página 2 – Atividades linguísticas com potencial

- 6 Only one of the sentences is respectful of women's rights. Which one? Why? Discuss with your classmate. Only the last one, which is not part of the search, is respectful of women's rights. The others reveal gender discrimination against women.
- 7 Read another ad from the same campaign and answer the questions that follow.



Incentivar os estudantes a levantar hipóteses sobre quem pode ter sido o autor do anúncio e qual poderia ser o intuito da instituição nomeada "UN Women". Na página, eles lerão um box que traz informações a esse respeito, podendo, então, verificar ou refutar suas ideias anteriores.

women shouldn't  
women shouldn't have rights  
women shouldn't vote  
women shouldn't work  
women shouldn't box

women shouldn't suffer from discrimination anymore

UN WOMEN. The Autocomplete Truth. Disponível em: <[www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-etc](http://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-etc)> Acesso em: 5 nov. 2015.

Ver Banco de Gêneros

Antes de analisar minuciosamente um texto, a compreensão do contexto em que foi produzido e dos possíveis objetivos para sua divulgação pode ajudar a interpretá-lo de modo mais adequado. Observando o anúncio de propaganda ao lado, o leitor poderia se perguntar, por exemplo: "Trata-se de um fato localizado em regiões específicas ou de algo comum na maioria dos países?"; "A quem interessa um anúncio de propaganda como esse?"; "Eu, leitor, estou entre o público-alvo do texto?"; "Ele remete a eventos recentes ou a problemas que sempre fizeram parte da sociedade?" etc.

Seria relevante ressaltar que as frases estão dispostas de modo a tapar a boca da mulher, o que dialoga com o fato de que essas afirmações preconceituosas trazem a ideia de que as mulheres não teriam autonomia, voz ou direitos.

- 8 What is the relation between the image and the sentences? Copy the correct answer(s) in your notebook.
- The sentences over the woman's mouth reinforce that some people don't want to give them a voice. ✓
  - The image reinforces the prejudicial statements about women not being autonomous or having rights. ✓
  - Both campaign ads try to make people aware of the equality that women have conquered after years of struggle.
  - The image and the text are conflicting: the image exposes the prejudice against women, but the text doesn't.
- 9 If we had only the image or only the text separately, would the effect the campaign ad has on us be the same? Why / Why not? Choose the best answer among the options below and copy it in your notebook.
- Yes, because both the image and the text by themselves carry all the meanings that the campaign ad conveys.
  - No, because it is the combination of text and image which creates the intended effect. ✓
  - It depends, because the text wouldn't be enough, but the image would.
  - It depends, because the image wouldn't be enough, but the text would.

Sugerimos discutir com os estudantes o fato de que, embora seja possível apreender algumas informações com base nesses elementos separadamente, a foto ou o texto isolados não teriam o mesmo impacto que têm quando se complementam.