



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

**DO ENTRETENIMENTO À CRÍTICA: LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM BASE EM
GÊNEROS DOS QUADRINHOS**

TESE DE DOUTORADO

Nathalia Rodrigues Catto Predebon

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**DO ENTRETENIMENTO À CRÍTICA: LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM BASE EM
GÊNEROS DOS QUADRINHOS**

por

Nathalia Rodrigues Catto Predebon

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de
Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

Orientadora: Prof.^a Dra. Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Predebon, Nathalia Rodrigues Catto
Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos / Nathalia Rodrigues Catto Predebon.-2015.
241 p.; 30cm

Orientadora: Graciela Rabuske Hendges
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Letramento multimodal crítico 2. Livro didático de inglês 3. Gêneros dos quadrinhos I. Hendges, Graciela Rabuske II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**DO ENTRETENIMENTO À CRÍTICA: LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO
LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM BASE EM GÊNEROS DOS QUADRINHOS**

elaborada por
Nathalia Rodrigues Catto Predebon

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)
Presidente e Orientadora

Barbara Jane Wilcox Hemais, Dra. (PUCRJ)

Valeria Iensen Bortoluzzi, Dra. (UNIFRA)

Najara Ferrari Pinheiro, Dra. (UNIFRA)

Francieli Matzembacher Pinton, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Quanto mais longo o percurso acadêmico, mais referências são necessárias para reconhecer as inúmeras contribuições intelectuais e afetivas no processo de formação profissional. Espiritualmente, enfatizo a força divina que tem me sustentado nessa caminhada. Pessoalmente, ofereço o meu agradecimento e reconhecimento especial à minha orientadora, Prof.^a Graciela Rabuske Hendges, por seus seis anos de dedicação à minha formação acadêmica e profissional, desde a graduação. Seus *insights* e sua dedicação à ciência da linguagem me motivam. Hoje percebo a importância do seu distanciamento intencional para que essa desafiadora tarefa pudesse ser concluída. Espero ter merecido ocupar a posição privilegiada de “primeira orientanda de doutorado”.

Nesse caminho tortuoso, mas decididamente nem um pouco solitário, agradeço aos amigos e familiares, longe ou perto, cuja torcida, compreensão, paciência e parceria tornaram essa etapa mais leve e contribuíram para manter os sentimentos relativamente equilibrados. Do lado afetivo, agradeço às amigas e colegas Daiane e Janete pelo companheirismo e apoio constante, pelos comentários e ideias, ou por simplesmente me deixarem desabafar quando os dados me desafiavam. Agradeço aos queridos companheiros e amigos que Alegrete me presenteou, presenças imprescindíveis nos meus dias cinza ou ensolarados, os quais aguardam pacientemente para por em prática a lista de promessas pós-defesa.

Ao meu irmão Gabriel, por me receber no apê em Santa Maria quando já não podia considerá-lo minha casa e esperar sempre com uma cama impecavelmente arrumada quando eu chegava às 4h30 da madrugada de Alegrete. Aos meus amados pais, Janice e Sergio, pelas orações e pelo imenso incentivo, sem os quais essa etapa seria apenas um sonho. A minha tia-prima-irmã Gi, pelo carinho e pelo ouvido, ombro e mão que sempre ofereceu, independentemente do motivo. Ao meu amado Lucas, que pacientemente entendeu as renúncias, me reergueu quando o cansaço me impedia de continuar, gentilmente ofereceu seu apoio e carinhosamente me envolvia em seus abraços quando parecia que o mundo ia desabar. Todos merecem meu agradecimento especial pelo apoio incondicional, pela paciência inesgotável, pelos abraços calorosos. Dedico este trabalho a vocês.

A pesquisa aqui construída é resultado da interação entre minhas experiências e encontros em oito anos de formação acadêmica e profissional. Professores, colegas e amigos do LabLeR, do curso de Letras, graduação e pós-graduação, alunos e servidores da UFSM, cada um à sua maneira cooperou para que eu concluísse mais essa etapa. Tive a felicidade em poder conviver com tanta gente dedicada e interessada, os quais me inspiraram de diversas formas. Das contribuições intelectuais, destaco como base fundamental o trabalho incansável da Prof.^a Desirée Motta-Roth, nossa mentora. Suas discussões teóricas e metodológicas movem grande parte da produção acadêmica no campo da Linguística Aplicada, enriquecendo nossas pesquisas e iluminando nossos projetos. Ecoam também na minha pesquisa as intensas discussões mobilizadas nas aulas entre professores e alunos do Programa de pós-graduação em Letras. Ofereceram grande motivação os colegas e alunos do Instituto Federal Farroupilha, campus Alegrete, os quais me proporcionaram experiências ricas e me instigam no constante aprimoramento de minha atuação profissional. Agradeço à instituição por não medir esforços em possibilitar afastamento integral de minhas atividades profissionais por um ano e meio para dedicar-me exclusivamente à pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras pela oportunidade em realizar esta pesquisa. Pelas orientações, lembretes e puxões de orelha, agradeço ao secretário do Programa, Jandir, cuja personalidade desafiadora não desqualifica sua imensa capacidade em auxiliar nos momentos em que a burocracia do sistema nos impõe limites. Aos professores que participaram do Exame de Qualificação, Prof. Clecio Bunzen, Prof.^a Sara Scotta Cabral, Prof.^a Roséli Gonçalves do Nascimento e Prof.^a Najara Ferrari Pinheiro, e da Banca Examinadora de defesa da tese, Prof.^a Barbara Hemais, Prof.^a Valeria Bortoluzzi, Prof.^a Francieli Pinton e novamente Prof.^a Najara, agradeço imensamente pelas contribuições feitas ao trabalho e pela disponibilidade em compartilhar seu tempo e sua experiência para qualificar a pesquisa.

Espero que cada página do trabalho aqui apresentado evidencie as diversas contribuições referidas e reconhecidas nesta seção. Embora uma etapa esteja se encerrando, sempre haverá novas descobertas, pois sei que é apenas o início de minha caminhada profissional. Mesmo que esta pesquisa tenha me possibilitado fazer algumas descobertas, aprendi que ainda há inúmeras formas de produzir conhecimento na área da ciência da linguagem.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

DO ENTRETENIMENTO À CRÍTICA: LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM BASE EM GÊNEROS DOS QUADRINHOS

AUTORA: NATHALIA RODRIGUES CATTO PREDEBON

ORIENTADORA: GRACIELA RABUSKE HENDGES

Local e Data da defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

Os conceitos de multimodalidade e gênero discursivo e uma perspectiva crítica sobre a linguagem tem sido recorrentes em debates contemporâneos, tanto no contexto local (BRASIL, 2006; MOTTA-ROTH, 2008b; NASCIMENTO, 2012; para citar apenas alguns) quanto global (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012; KRESS, 2003; JEWITT, 2005, 2008; O'HALLORAN, 2008, para citar apenas alguns). No entanto, pouco se sabe sobre práticas de aplicação desses conceitos de forma explícita e inter-relacionada no contexto pedagógico. Com base em um processo de recontextualização desses conceitos, como conhecimentos contemporâneos da ciência da linguagem, investigo na presente pesquisa em que medida e como atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos oferecem potencial para promover o que denomino letramento multimodal crítico para o ensino de inglês. Com base na proposta da Análise Crítica de Gêneros (MOTTA-ROTH, 2008b), ao associar uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional e sociossemiótica, uma perspectiva de ensino e aprendizagem baseada em gêneros discursivos e uma abordagem crítica sobre o discurso, pretendo verificar práticas de letramento multimodal crítico em livros didáticos de inglês (LDI) integrantes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Médio (BRASIL, 2009b, 2011). Para responder ao objetivo da pesquisa, 1) os contextos de produção, circulação e consumo do gênero LDI do PNLD foram investigados em busca de referências aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, orientados pela perspectiva dos multiletramentos, os quais teórica e metodologicamente associados compõem uma proposta de letramento multimodal crítico; 2) atividades didáticas que exploram os gêneros dos quadrinhos foram selecionadas e analisadas com base nos estratos linguísticos e contextuais da Linguística Sistêmico-Funcional acionados em combinação a movimentos epistêmicos, os quais descrevem os objetivos analíticos e pedagógicos das atividades; 3) os dados contextuais e textuais encontrados foram combinados para interpretar e explicar em que medida e como a organização das atividades didáticas oferece potencial para promover letramento multimodal crítico. Os resultados revelaram que as atividades apresentam potencial para explorar práticas de letramento multimodal crítico, no entanto carecem de expansão em relação à aplicação dos conceitos de multimodalidade e letramento crítico de maneira sistemática. Foram observadas ocorrências de atividades relacionadas a todos os estratos dos sistemas semióticos, apesar do sistema semiótico imagético ser sistematicamente explorado nos estratos gráfico e lexicogramatical. Embora tenham sido identificadas poucas ocorrências de atividades voltadas para a análise do estrato do discurso, há potencial de expansão das discussões, conforme apontam as orientações ao professor e a avaliação apresentada no Guia de Livros Didáticos. Nesse sentido, a ênfase situa-se no papel de professores, como especialistas em linguagem e principais agentes no processo educacional e não no LDI. O LDI funcionaria como um gênero mediador das práticas sociais da esfera escolar, o qual parece estar sendo deslocado do centro desse processo, como uma das muitas práticas discursivas de recontextualização do discurso da ciência da linguagem no contexto educacional.

Palavras-chave: Letramento multimodal crítico. Livro didático de inglês. Gêneros dos quadrinhos.

ABSTRACT

Doctoral dissertation
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

FROM ENTERTAINMENT TO CRITICISM: CRITICAL MULTIMODAL LITERACY IN THE ENGLISH TEXTBOOK BASED ON COMICS AS GENRES

AUTHOR: NATHALIA RODRIGUES CATTO PREDEBON
SUPERVISING PROFESSOR: GRACIELA RABUSKE HENDGES
Place and Date of defense: Santa Maria, February 26, 2015.

The concepts of multimodality and genre and a critical perspective on language have been recurrent in contemporary debates, both in the local context (BRASIL, 2006; MOTTA-ROTH, 2008b; NASCIMENTO, 2012; to name a few) and global (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012; KRESS, 2003; JEWITT, 2005, 2008; O'HALLORAN, 2008, to name a few). However, little is known about how to implement these concepts through explicit and interrelated ways in the pedagogical context. Informed by the concept of recontextualization of these concepts, related to current knowledge of language science, this study aimed at investigating to what extent and how activities based on comics genres offer potential to promote what I call critical multimodal literacy for English teaching. Based on the proposal of Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2008b), by combining a language theory based on a systemic functional and a social semiotic approach, a genre-based pedagogical perspective and a critical approach to language, I intend to verify critical multimodal literacy practices in English textbooks, part of the National Textbook Program for Modern Foreign Language in high school level education (BRASIL, 2009b, 2011). In order to meet the objective of the research: 1) the contexts of production, circulation and consumption of the textbooks, considered under the concept of genre, were investigated in search of references to the concepts of genre, multimodality and critical literacy (guided by the perspective of multiliteracies), which theoretically and methodologically associated generate a proposal for critical multimodal literacy; 2) activities that explore comics genres were selected and analyzed on the basis of linguistic and contextual strata of Systemic Functional Linguistics exploited in combination with epistemic moves which describe the analytical and pedagogical objectives of the activities; 3) contextual and textual data were combined to interpret and explain to what extent and how the activities have the potential to promote critical multimodal literacy. The results showed that the activities offer great potential to explore practices of critical multimodal literacy, although they lack systematic application of the concepts of multimodality and critical literacy. Occurrences of activities were observed across all strata, although the visual semiotic resources were usually explored in graphic and lexicogrammatical strata. Although fewer occurrences of activities focused on the analysis of the contextual stratum of discourse were identified, there is potential for expansion of the discussions, as the teacher's guide and the evaluation presented in the Textbooks Guide indicate. In this sense, the emphasis lies in the role of teachers as language experts and key players in the educational process and not in the textbook. The textbook functions as a mediator genre of social practices of the school context, which appears to be displaced from the center of this process, as one of many discursive practices which recontextualize discourses from language science in the educational context.

Keywords: Critical multimodal literacy. English textbook. Comics genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do círculo de pesquisa para a análise crítica de gêneros	39
Figura 2 – Representação visual das etapas previstas pela pedagogia de gêneros da escola australiana, denominada <i>The Wheel</i> (“A Roda”).	51
Figura 3 – Representação visual da relação entre os processos de conhecimento, enquanto tipos de atividades para a aplicação de projetos de multiletramentos.	70
Figura 4 - Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos de sistemas semióticos	73
Figura 5 – Tira em quadrinhos analisada para exemplificar os padrões conceituais e narrativos da imagem	77
Figura 6 – Os parâmetros composicionais Dado/Novo e Ideal/Real no cartum da coleção <i>Prime</i>	78
Figura 7 – Descrição e exemplificação de aspectos visuais característicos dos gêneros dos quadrinhos.	79
Figura 8 – Cartum explorado no volume 1 da coleção <i>Prime</i>	82
Figura 9 – Capas das coleções de livros didáticos de inglês para o Ensino Médio <i>English for all</i> e <i>Prime</i> selecionadas para análise, as quais integram o PNLD de 2012.	101
Figura 10 – Organização da tabela de conteúdos na coleção <i>English for all</i>	102
Figura 11 – Organização da tabela de conteúdos na coleção <i>Prime</i>	103
Figura 12 – Critérios organizadores avaliados pelo PNLD nas coleções de LD de LA	104
Figura 13 – Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos combinados aos movimentos epistêmicos das atividades didáticas	117
Figura 14 – Representação do entrecruzamento do discurso da ciência da linguagem nos contextos científico, político e pedagógico e da localização dos LDI na interseção entre os três.	128
Figura 15 - Esquema representativo das etapas referentes ao processo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição de obras didáticas no Programa Nacional do Livro Didático.	131
Figura 16 – Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna	136
Figura 17 – Símbolo que remete a orientações no guia do professor ao fim da coleção <i>Prime</i> as quais oferecem argumentos para expandir as discussões sobre determinado tema.	149
Figura 18 – Gráfico sobre os movimentos epistêmicos predominantes nas atividades didáticas em cada coleção do <i>corpus</i>	161
Figura 19 – Caixa de texto intitulada “Be aware” encontrada na seção “Genre Analysis”, a qual oferece orientações sobre aspectos multimodais.	163
Figura 20 – Caixa de texto intitulada “Tip”, encontrada ao longo dos LDI, a qual oferece dica para o uso das informações não verbais.	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais práticas contempladas no letramento multimodal, sistematizado a partir da literatura sobre o assunto.	54
Quadro 2 – Sugestões de perguntas orientadas para a promoção de letramento crítico, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001).	61
Quadro 3 – Sugestões de perguntas para explorar o contexto do texto em vista de uma análise crítica, de acordo com Motta-Roth (2008a, p. 255-256).	62
Quadro 4 – Sugestões de perguntas para reflexão sobre o texto em uma rede ampla de relações, propostas por Motta-Roth (2008a, p. 264).	63
Quadro 5 – Resumo das abordagens pedagógicas, conceitos centrais e pressupostos pedagógicos que embasam teórica e metodologicamente o letramento multimodal crítico.	66
Quadro 6 – Caracterização das atividades didáticas que compõem o <i>corpus</i>	108
Quadro 7 – Questionário estruturado aplicado com professores participantes do projeto Portal <i>WebEnglish</i>	113
Quadro 8 – Classificação das atividades do <i>corpus</i> associando movimento epistêmico e dimensão do sistema de estratificação dos planos comunicativos, com descrição das formas de realização.	118
Quadro 9 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de gênero discursivo. (BRASIL, 2009b, p. 25).	133
Quadro 10 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna relacionados à multimodalidade ou aspectos visuais (BRASIL, 2009b, p. 25).	134
Quadro 11 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de letramento crítico (BRASIL, 2009b, p. 24-25).	135
Quadro 12 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de gênero discursivo.	138
Quadro 13 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna relacionados à multimodalidade ou aspectos visuais	139
Quadro 14 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de letramento crítico.	140
Quadro 15 – Resumo das concepções subjacentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico nos documentos referentes ao PNLD	150
Quadro 16 – Exemplos de índices lexicais nos enunciados referentes ao recurso semiótico imagético dos gêneros dos quadrinhos	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativos referentes às respostas das questões 1, 2, 4, 5 e 6 do questionário	153
Tabela 2 – Quantitativos referentes às respostas das questões 7, 8 e 9 do questionário	154
Tabela 3 – Quantitativos referentes às respostas das questões 10, 11 e 13 do questionário	155
Tabela 4 – Quantitativos referentes às ocorrências de atividades em cada um dos estratos linguísticos e contextuais	160
Tabela 5 – Quantitativos de ocorrências de movimentos epistêmicos nas atividades didáticas das coleções analisadas que materializam cada estrato das linguagens	165

LISTA DE SIGLAS

ACG	Análise Crítica de Gênero
EA	Coleção <i>English for all</i>
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
GDV	Gramática do Design Visual
LA	Língua(s) adicional(is)
LD	Livro(s) didático(s)
LDI	Livro(s) didático(s) de inglês
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LRG	Lições do Rio Grande
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Coleção <i>Prime</i>
OCN	Orientações Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

Capítulo 1 Introdução	23
1.1 Contextualização e delimitação do estudo	23
1.2 Justificativas e relevância da pesquisa	25
1.3 Objetivos do estudo e organização do texto	32
Capítulo 2 Revisão da Literatura	37
2.1 Introdução	37
2.2 Análise Crítica de Gêneros	38
2.3 O conceito de recontextualização	42
2.4 Embasamento teórico e metodológico para o letramento multimodal crítico	46
2.4.1 Gênero discursivo	49
2.4.2 Multimodalidade e letramento multimodal	53
2.4.3 Letramento crítico	58
2.5 Perspectiva dos multiletramentos	67
2.6 Perspectiva multifuncional	72
2.7 Os quadrinhos como referência para o letramento multimodal crítico	75
2.8 O livro didático como gênero	85
2.8.1 Aspectos contextuais do livro didático como gênero	87
2.8.2 Aspectos textuais do livro didático como gênero	92
2.9 Síntese do referencial teórico e metodológico da pesquisa	95
Capítulo 3 Metodologia	99
3.1 Orientações metodológicas	99
3.2 Universo de análise	100
3.3 Seleção e caracterização do corpus	105
3.4 Etapas de análise	109
3.4.1 Dimensão contextual do livro didático de inglês: análise documental e questionários	110
3.4.2 Dimensão textual do livro didático de inglês: atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos	115
Capítulo 4 Resultados – Análise do contexto	127
4.1 Introdução	127
4.2 Dados documentais: Programa Nacional do Livro Didático	129

4.2.1 Edital de Convocação – processo para inscrição de obras didáticas no PNL D	130
4.2.2 Guia de Livros Didáticos	136
4.2.2.1 Ficha de avaliação	137
4.2.2.2 Resenhas	141
4.2.3 Orientações teóricas e metodológicas no Manual do Professor	144
4.3 Dados de participantes: o papel da multimodalidade na prática educacional	150
4.4 Síntese dos resultados da análise do contexto	157
Capítulo 5 Resultados – Análise do texto	159
5.1 Introdução	159
5.2 O letramento multimodal crítico nas atividades didáticas	162
5.2.2 Atividades didáticas: dimensão contextual	165
5.2.3 Atividades didáticas: dimensão textual	174
Capítulo 6 Conclusões, implicações pedagógicas e limitações da pesquisa	179
Referências	193
ANEXO A – Páginas das atividades didáticas do corpus	211
ANEXO B – Descrição da análise das atividades didáticas	235

Capítulo 1 Introdução

1.1 Contextualização e delimitação do estudo

É inquestionável o ampliado potencial de multimodalização dos textos nos contextos comunicativos contemporâneos, um fenômeno motivado em especial pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas de uma sociedade altamente interconectada e multicultural (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO, 2012). Podemos caracterizar esses contextos comunicativos a partir da interação entre diversas culturas, línguas, recursos semióticos e tecnologias. Produzir vídeos e *blogs*, participar de redes sociais e produzir materiais didáticos são exemplos de atividades de linguagem marcadas por uma orquestra de sistemas semióticos, como cores, palavras, imagens, sons, gestos, orientados para produzir sentido coletivamente. Diversidade é um termo chave para compreender atividades dessa natureza (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012).

Considerando o período instável e fluido que identifica a sociedade contemporânea, caracterizado como pós-modernidade ou modernidade tardia (ROGERS, 2011), observamos transformações e substituições de teorias gerais e metodologias confiáveis, por mostrarem-se ineficientes na compreensão sobre como o mundo globalizado e diversificado funciona (ROGERS, 2011, ix-x). Concordo com Rogers (2011) ao associar tais condições à necessidade de perspectivas críticas que orientem para questionamentos sobre poder e injustiça social, em especial para informar práticas educacionais.

Para que haja participação bem sucedida nessa diversidade, formas transformadas e/ou novas de ação social são convocadas (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012). De acordo com Meurer (2011, p. 185), “o uso eficiente de recursos semióticos no mundo atual constitui um ‘capital’ autoritativo importante” para participar em práticas sociais. Surgem novos desafios a fim de interpretar e participar dessas práticas à medida que recursos semióticos arranjam-se em composições multimodais.

Abordagens multimodais concebem que todos os textos são e sempre foram multimodais, com destaques diferentes para cada modo semiótico (KRESS, 1997). O interesse científico por pesquisas sobre linguagem associada ao conceito de

multimodalidade tem ampliado nos últimos anos à medida que novas publicações acadêmicas, grupos de pesquisa e eventos se concentram nessa temática. Eventos tradicionais na área, como o Simpósio de Gêneros Textuais (SIGET), têm se baseado amplamente na apresentação e discussão de pesquisas voltadas para perspectivas multimodais sobre as práticas sociais (LUZ; WITTKKE; ROIS; HENDGES, 2011). No Brasil, pesquisas em Linguística Aplicada crescem expansivamente em busca de respostas para questões pertinentes relacionadas ao funcionamento da linguagem no âmbito social e discursivo, em contextos variados. A presente pesquisa focaliza o contexto pedagógico de ensino de inglês, especificamente duas coleções de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (BRASIL, 2009b, 2011), o qual tem buscado acompanhar transformações semióticas e epistemológicas sobre como ensinar e aprender linguagem.

Como um gênero que circula amplamente pela esfera pedagógica, o livro didático (LD) tem figurado como pivô nas práticas sociais do contexto educacional de ensino de línguas. No contexto brasileiro, em relação aos livros didáticos de inglês (LDI), os mesmos tinham, e em muitas esferas ainda têm, sua representatividade marcada por materiais produzidos em outros países, grande parte provenientes de países cuja língua oficial é a língua inglesa (BRASIL, 2000, p. 25). A inclusão da disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve grande impacto na produção editorial de LDI no Brasil, impulsionando a produção de obras nacionais, uma vez que “esse programa representa um investimento vultoso por parte do Governo Federal na educação pública, além de ser ótima oportunidade comercial para um segmento do mercado editorial do país” (TENUTA; OLIVEIRA, 2011, p. 315).

Alguns estudos tem evidenciado que a forma de apresentação dos LDI vem sofrendo transformações ao longo dos anos (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009; PAIVA, 2009), acompanhando o desenvolvimento de diferentes perspectivas metodológicas sobre o ensino, à medida que pesquisas sobre linguagem apontam diferentes olhares sobre esse mesmo objeto. Além das mudanças em relação às perspectivas didáticas adotadas, os LDI têm se modificado, sobretudo, visualmente (KRESS, 1997; BEZEMER; KRESS, 2009; GRAY, 2010): a inclusão de um maior número de imagens, as quais ocupam grande parte das páginas dos materiais, o uso de *layouts* cada vez mais elaborados, nos quais imagem e palavra interagem e mesclam-se

como unidade semântica, são exemplos de fatores que tem mobilizado pesquisas sobre a multimodalidade desse gênero (NOVELLINO, 2007; TEIXEIRA, 2008; HEMAIS, 2009; SOUZA, 2011; KUMMER, 2015).

Como consequência, também as formas de manipulação desses recursos didáticos devem sofrer alterações. Sob esse ponto de vista, acredito que uma visão crítica de análise torna-se essencial, especialmente pela inter-relação entre imagens, palavras, cores e tipografias, ocupando o mesmo espaço na produção de sentido, e que, em sua totalidade, podem instalar, reforçar e/ou desafiar determinadas representações ideológicas (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006; FAIRCLOUGH, 2003). Com essas modificações, principalmente visuais, considero concepções como as de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico essenciais para participar do LDI como evento comunicativo, cujo objetivo é (ou ao menos deveria ser) formar cidadãos multiletrados, ou seja, linguisticamente informados e críticos para interagir na diversidade (BRASIL, 1998, 2000, 2006).

1.2 Justificativas e relevância da pesquisa

Os conceitos de multimodalidade e gênero discursivo e uma perspectiva crítica sobre a linguagem tem sido recorrentes em debates contemporâneos, tanto no contexto local (BRASIL, 2006; MOTTA-ROTH, 2008a, 2008b; NASCIMENTO, 2012; HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, para citar apenas alguns) quanto global (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KRESS, 2003; JEWITT, 2005, 2008; O'HALLORAN, 2008, para citar apenas alguns). No entanto, pouco se sabe sobre práticas de aplicação desses conceitos de forma explícita e inter-relacionada no contexto pedagógico.

Como uma de suas iniciativas, a abordagem interdisciplinar da Análise Crítica de Gêneros (MEURER, 2002, 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; MOTTA-ROTH, 2008b; BHATIA, 2010) busca responder a essa lacuna na área. Para isso, propõe investigações de linguagem além de sua “configuração linguístico-retórica” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 124)¹, situada em contextos específicos a partir de uma perspectiva crítica. A Análise Crítica de Gêneros (referida aqui pela sigla

¹ Essa concepção, segundo uma abordagem multimodal, poderia ser entendida como uma configuração *verbal* retórica. No presente trabalho o termo “linguística/o” refere-se a linguagens em suas diversas manifestações, sem restringir o termo a elementos da linguagem verbal unicamente.

ACG), base teórica e metodológica para a presente pesquisa, caracteriza-se pela articulação teórica e metodológica de pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989), Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003; van LEEUWEN, 1996; 2008) e da Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004), para investigar “a linguagem como sistema sociosemiótico, interpretável como gênero e como discurso” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 125).

Teórica e metodologicamente orientada pela ACG, inter-relaciono nesta pesquisa três conceitos chave a fim de investigar práticas de letramento mobilizadas em LDI: a) *gênero discursivo* (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004); b) *multimodalidade* (HODGE; KRESS, 1988; KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006; KRESS, 1997, 2003; van LEEUWEN, 2004; JEWITT, 2005, 2008); e c) *letramento crítico* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; FAIRCLOUGH, 1992, 1995, 2003), atravessados pela perspectiva dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012) e por uma abordagem multifuncional sobre linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Da combinação desses três conceitos, designo o termo *letramento multimodal crítico* como núcleo da presente pesquisa. Por isso, para fins de análise, foram reunidos os princípios que embasam as visões de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, com base nas perspectivas de multiletramentos e sistêmico-funcional, para gerar um enquadramento analítico com potencial pedagógico, o qual contemple práticas sociais de investigação e produção de textos, embasadas pelo conceito de gênero discursivo em sua multiplicidade de recursos semióticos, do ponto de vista crítico.

A perspectiva dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000) defende como meta pedagógica central promover, ampliar e qualificar a participação social por meio da educação para os multiletramentos. Essa perspectiva enfatiza um olhar sobre o conhecimento de forma conectada à ação em favor dos diferentes modos de atuação em uma comunidade, entendendo como a negociação de significado se configura em cada um desses modos. Do ponto de vista dos multiletramentos, “a competência com a palavra escrita é ainda vital, porém não mais tudo que é necessário para participar significativamente nas diversas

esferas da vida”² (MILLS, 2010, p. 36). É preciso ainda dar conta da produção de sentido multimodal a partir de um olhar crítico sobre essas formas de comunicação (MILLS, 2010, p. 36). O foco está na ampliação do acesso a contextos culturais variados por meio de saberes especializados, valorizados em uma sociedade altamente tecnologicada, globalizada e culturalmente complexa (COPE; KALANTZIS, 2000).

O modelo dos multiletramentos destaca dois argumentos importantes e correlacionados na reavaliação sobre os letramentos (no plural), múltiplos em dois sentidos: 1) na diversidade cultural e linguística; e 2) na influência de novas tecnologias comunicativas (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 197). O primeiro inclui as múltiplas variedades linguísticas e culturais nos âmbitos profissional, nacional, escolar, e o segundo contempla a multimodalidade como inerente às formas contemporâneas de representação e aos novos espaços por meio dos quais interagimos. O segundo argumento aponta para uma visão de letramento multimodal e de letramento visual como práticas fundamentais para expandir o acesso a esses espaços. Ser letrado do ponto de vista dos multiletramentos implica, além de uma ampliação na possibilidade de participação em atividades sociais diversificadas, também a capacidade de análise dessas atividades sob uma perspectiva crítica.

A educação como um todo, e principalmente a educação linguística, orienta-se para a formação de cidadãos críticos, conforme preconizam diretrizes curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006) e as Lições do Rio Grande (LRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009). No entanto, conforme apontado pelas OCN (BRASIL, 2006), há uma “distância entre o idealizado (pelas teorias) e o realizado (pelas práticas) na educação brasileira” (p. 112). Essa distância já havia sido observada por Unsworth (2001), o qual defende a necessidade de ampla investigação sobre a interface entre teoria e prática, considerando os multiletramentos inerentes às práticas textuais contemporâneas de maneira sistemática e explícita nos currículos escolares. Busco, então, ampliar o olhar sobre os letramentos a fim de possibilitar propostas de letramento multimodal crítico para uma participação ativa na sociedade da era da informação (UNSWORTH, 2001, p. 71).

² Todas as citações em outro idioma foram traduzidas pela autora.

Tradicionalmente, pedagogias nascem da associação entre teoria e prática (BERNSTEIN, 2003). A presente pesquisa assemelha-se a pesquisas anteriores com fins pedagógicos pela escolha em incorporar abordagens de natureza teórica e metodológica na concepção de propostas pedagógicas. Espero, portanto, ressaltar nas discussões ao longo da pesquisa que a intenção é estabelecer um diálogo entre teorias e pedagogias para enfatizar os conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico do ponto de vista dos multiletramentos na prática de ensino de inglês. Deste modo, o desenho de pedagogias poderia estar articulado com visões sobre linguagem e letramentos, a fim de promover práticas investigativas e produtivas típicas da ciência da linguagem³. Essa combinação visa a fomentar um debate tanto sobre iniciativas de qualificação do processo de educação linguística quanto sobre o papel da área da ciência da linguagem na sociedade.

Busco estabelecer um diálogo entre perspectivas teóricas da esfera científica sobre o ensino de linguagem e o LDI, como gênero da esfera pedagógica. Em um movimento dinâmico de recontextualização, a esfera pedagógica influencia e recebe influência ao mesmo tempo em que articula conhecimentos da ciência da linguagem. Esses conhecimentos deslocam-se em um processo cíclico e bidirecional de transformação discursiva entre o contexto científico, o político e o pedagógico (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012).

Consideramos que todo e qualquer letramento se realiza necessariamente em gêneros discursivos (LEMKE, 2010, p. 457). Portanto, para que o conceito de letramento multimodal crítico seja colocado em prática no contexto pedagógico, concebo no presente estudo a pedagogia de gêneros enquanto letramento (COPE; KALANTZIS, 1993; NEW LONDON GROUP, 1996; MARTIN, 1999; UNSWORTH, 2001; KRESS, 2003; STREET, 2003; ROJO, 2008, 2012). Propor pedagogias com base em gêneros discursivos contempla basicamente três etapas: reconhecimento da relevância de determinado evento comunicativo situado em uma prática social definida; descrição, análise e caracterização desse evento e dessa prática; e criação

³ As práticas típicas da ciência da linguagem referidas aqui correspondem às concepções contemporâneas sobre e à forma como concebemos a investigação de textos situados em seus contextos. Aliada à noção de contexto, contemplamos uma abordagem crítica e multimodal de análise. Dessa maneira, a ênfase no presente estudo está nos conhecimentos recentes produzidos no campo da Linguística Aplicada para a ciência da linguagem, apesar de reconhecer inúmeras contribuições desse campo igualmente relevantes para a ciência da linguagem. Reiteramos, portanto, que ao longo do trabalho, nos referiremos à ciência da linguagem em Linguística Aplicada.

de propostas de pedagogização desses eventos que contemplem as atividades necessárias para promover uma participação social eficiente e crítica.

As etapas da pedagogia de gêneros se refletem no meu percurso de pesquisa, uma vez que tenho buscado concretizá-las em meu processo de formação como professora-pesquisadora. Em primeiro lugar, evidenciei o gênero tira em quadrinhos como relevante no contexto onde atuava como professora em fase de formação no ano de 2008. A investigação sobre esse gênero teve início nesse período e culminou no Trabalho Final de Graduação (CATTO, 2009). Os resultados desse trabalho final foram combinados ao objetivo da pesquisa de mestrado (CATTO; HENDGES, 2010; CATTO, 2012), na qual investiguei a configuração de tiras em quadrinhos, a fim de explorar seu funcionamento como gênero discursivo.

Para dar conta de uma abordagem com base na concepção de linguagem como gênero, todo esse percurso analítico está orientado para propostas de pedagogização do gênero. Conseqüentemente, os resultados da investigação sobre o gênero deveriam ser transformados em propostas didáticas que recontextualizam exemplares de gêneros com fins pedagógicos, as quais poderiam compor materiais didáticos, como o LD, por exemplo. Em vista da observação recorrente de exemplares de gêneros dos quadrinhos em materiais didáticos, o foco do presente estudo é, portanto, verificar e explicar como propostas didáticas sobre os quadrinhos oferecem potencial para recontextualizar os conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, com base na abordagem teórico-metodológica interdisciplinar da ACG (MEURER, 2002, 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; MOTTA-ROTH, 2008b; BHATIA, 2010) (detalhada no Capítulo 2).

Por muito tempo os quadrinhos foram discriminados como objeto de estudo legítimo no contexto acadêmico (GROENSTEEN, 2009, p. 9). Apesar de tal discriminação nesse contexto, seu reconhecimento e relevância no contexto pedagógico não têm sido questionados dada a sua onipresença em materiais didáticos (ANDRADE, 2009). Além da presença constante em LD para o ensino de línguas, pesquisas sobre os gêneros dos quadrinhos se justificam principalmente pelo fato de seu uso na sala de aula de linguagens ser repetidamente recomendado em documentos educacionais oficiais: PCN (BRASIL, 1998, p. 54) e LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.101-102), em vista de uma formação cidadã, a qual promove “a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na

sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa” (BRASIL, 2006, p. 93).

No entanto, pouco se sabe sobre em que medida e como o LDI explora gêneros dos quadrinhos do ponto de vista da multimodalidade (ANDRADE, 2009). No presente estudo, considero esses gêneros legítimos como objeto de estudo e justifico a delimitação da análise sob o viés do letramento multimodal crítico pelo destaque ao componente visual na realização desses gêneros. Tendo em vista a saliência do recurso semiótico imagético⁴ nesses gêneros (CATTO, 2012), fica evidente a necessidade de análises que considerem as potencialidades desse recurso visual, em combinação com o sistema semiótico verbal, para promover análises críticas dos gêneros dos quadrinhos. Nesse sentido, saber participar em gêneros dessa natureza está intimamente relacionado ao modo de comunicação atual, cada vez mais multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000; UNSWORTH, 2001; KRESS; van LEEUWEN, 2001; KRESS; van LEEUWEN, 2006).

A escolha pelo universo de análise voltado para o LDI deve-se a várias razões. Em primeiro lugar, à relevância desse recurso didático no contexto de ensino de línguas, já evidenciado em pesquisas prévias (ALMEIDA FILHO, 1991; TICKS, 2003; BUNZEN, 2005, para citar alguns). Em segundo lugar, deve-se à minha formação para e atuação como docente no ensino de língua inglesa, conforme apontado anteriormente. Em terceiro lugar, à extrema relevância desse gênero discursivo no repertório de gêneros que a população brasileira mais lê, segundo pesquisa publicada em 2011 pelo Instituto Pró-Livro sobre o comportamento leitor no Brasil. Conforme os resultados desse levantamento, o LD ocupa o segundo lugar (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011) dentre os gêneros mais lidos. Por fim, a escolha por esse recorte deve-se à recente inclusão da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no PNLN de 2012, oferecendo obras didáticas para a rede pública (BRASIL, 2009a).

Permeia este estudo uma concepção de linguagem sob o paradigma sociosssemiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989), o qual conecta linguagem e sociedade.

⁴ Limitaremos na presente pesquisa referências às imagens estáticas, representadas em geral em forma de desenho nos gêneros dos quadrinhos, ao uso do termo “recurso (ou sistema ou elemento) semiótico imagético”. Para nos referirmos aos elementos semióticos verbais, adotaremos os termos “linguagem verbal” e “recurso (ou sistema ou elemento) semiótico verbal”. O termo “linguagem não verbal” normalmente abrange diferentes recursos semióticos como som, cor, vídeo, tipografia, os quais não fazem parte do escopo do presente estudo. Em vista da configuração semiótica dos gêneros dos quadrinhos, delimitamos nossa análise aos recursos semióticos verbal escrito e visual estático.

A partir desse ângulo, linguagem é simultaneamente semiótica e social devido ao seu potencial de construção da experiência de maneira situada e motivada por contextos social e culturalmente relevantes. Portanto, o conceito de linguagem refere-se a conjuntos de sistemas semióticos como construtos sociais mediadores de práticas discursivas “que constituem um grupo social” (MOTTA-ROTH, 2011[2006], p. 155). Para promover engajamento nessas práticas constituídas pela linguagem “é necessário [...] ter um sentido compartilhado sobre como determinada prática comumente se constitui (em termos de função social, objetivo comunicativo e textualização)” (ARNT, 2012, p. 24-25). A recorrência dessas práticas as define como gênero discursivo. Com base em Miller (1984), Bazerman (1988) e Swales (1990), concebemos gêneros discursivos como eventos comunicativos ou ações retóricas que funcionam como “resposta a situações recorrentes e definidas socialmente” (CARVALHO, 2005, p. 133).

Acrescento à discussão o conceito de multimodalidade, para chamar a atenção para dimensões de produção de sentido além de sua representação verbal escrita ou oral, orientadas pela concepção de linguagens em relação a sistemas semióticos diversos. O conceito de multimodalidade refere-se à

a qualidade de um produto ou evento semiótico construído, programado ou desenhado com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 44-45, citando van LEEUWEN, 2011, p. 20).

Sistematizações relacionadas a formas de recontextualização das práticas envolvidas em uma abordagem baseada no conceito de letramento multimodal crítico parecem inéditas na literatura, apesar de pesquisas prévias defenderem propostas similares (DEVITT, 2009; ARNT, 2012; ROSSI, 2012; KUMMER, 2014). A proposta desenvolvida neste estudo inclui investigar formas para contemplar essa visão no ensino de linguagem, a qual propõe conectar, por meio de um contínuo, o nível da expressão, o nível do conteúdo e o nível do contexto, em termos sistêmico-funcionais (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O elo que possibilita a compreensão sobre como se conectam texto e contexto é a noção de gênero discursivo.

O foco é explorar textos em seus contextos: por meio de análise lexicogramatical, tanto verbal e visual, em relação ao sentido que escolhas

linguísticas produzem particularmente no contexto de situação (registro) e recorrentemente no contexto de cultura (gênero) (MOTTA-ROTH, 2008a), busca-se explicar como representações textualmente construídas podem ser desnaturalizadas e problematizadas com relação aos discursos que atravessam tais representações por meio de uma análise crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992, 1995, 2003; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

1.3 Objetivos do estudo e organização do texto

O projeto guarda-chuva em andamento, intitulado “Análise crítica de gêneros e implicações para os multiletramentos” (HENDGES, 2012), sob o qual este estudo está situado, apresenta como objetivo central “desenvolver estudos da linguagem em uso sob a perspectiva da Análise Crítica de Gêneros com implicações à pedagogia dos multiletramentos” na busca por “indicar implicações e produzir aplicações para o desenvolvimento dos multiletramentos” (HENDGES, 2012). Nesse sentido, a contribuição da presente pesquisa para os objetivos desse projeto é investigar em que medida e como uma abordagem de letramento multimodal crítico, aliada à perspectiva dos multiletramentos, movimenta-se através das esferas científica, política e pedagógica, com foco no potencial de atividades didáticas de duas coleções de LDI do PNLD na promoção de tal abordagem.

A fim de impulsionar relações entre teoria e prática, esta pesquisa busca acompanhar o percurso de recontextualização do conceito de letramento multimodal crítico em diferentes contextos. Nesse sentido, visa a explicar em que medida e como documentos da esfera política, constitutivos do PNLD para o Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna (LEM), e atividades didáticas sobre os gêneros dos quadrinhos de duas coleções de LDI poderiam ensejar propostas de letramento multimodal crítico como uma abordagem para o ensino de linguagem.

O objetivo da análise voltada para LDI aprovados pelo PNLD limita-se a uma investigação do ponto de vista discursivo e não simplesmente avaliativo. Sob tal paradigma, os LD são contemplados enquanto gêneros, inseridos em uma cadeia de discursos, social, histórica e culturalmente situados.⁵

⁵ Concebo no presente estudo os LDI como fonte legítima de estudo sobre o funcionamento da linguagem no contexto pedagógico, como parte integrante e essencial a este. De forma alguma

No presente trabalho, analiso em duas coleções de LDI distribuídos pelo PNLD de 2012 para o Ensino Médio atividades de produção e compreensão textual cujo objeto de análise seja composto por exemplares de gêneros dos quadrinhos, qual seja charge, cartum, tira em quadrinhos e/ou história em quadrinhos, a fim de identificar e discutir em que medida e como essas atividades oferecem potencial de promoção de letramento multimodal crítico. Tendo em vista a relevância desse conceito para o ensino de inglês discutido nesta seção e no Capítulo 2 com maior aprofundamento, procuro explicar como o papel e a abordagem da multiplicidade de recursos semióticos podem ser explorados na formação de sujeitos críticos e multiletrados.

O principal desafio da pesquisa é esclarecer como seria possível promover uma educação linguística do ponto de vista multimodal e crítico em LDI. Decomponho esse desafio em três questionamentos:

- 1) Em que medida e de que maneira documentos constitutivos do Programa Nacional do Livro Didático representam uma concepção de letramento multimodal crítico por meio da recontextualização dos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico?;
- 2) Como as atividades didáticas exploram a natureza multimodal dos quadrinhos?;
- 3) Em que medida e como a concepção de letramento multimodal crítico é recontextualizada nas atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos nos LDI analisados?

A partir desses questionamentos, a presente pesquisa busca evidenciar os conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, recorrentes em pesquisas contemporâneas do campo da Linguística Aplicada, ao explorar o potencial do LDI na aplicação desses conceitos em atividades didáticas. Em relação à análise do contexto, investigo os contextos de produção, circulação e consumo desse gênero (contextos político e pedagógico) em busca de referências ao conceito de letramento multimodal crítico mobilizados: a) em documentos constitutivos ao PNLD, como o Edital de convocação para inscrição de obras didáticas (BRASIL, 2009b) e o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011); b) em orientações teóricas e metodológicas apresentadas para o professor no Manual do Professor (versão do

livro para o professor) e c) a partir de questionários aplicados com professores da rede pública de ensino para identificar as representações discursivas que esses participantes constroem sobre a multimodalidade em seu contexto educacional. A análise do texto compreende uma investigação de atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos a fim de explorar a recontextualização dos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico nas atividades didáticas sobre esses gêneros.

As informações coletadas, compiladas, analisadas e discutidas estão organizadas ao longo deste trabalho com base em capítulos, seções e subseções. Cada capítulo apresenta uma breve introdução que resume o objetivo argumentativo do mesmo e seções que expandem conceitualmente cada aspecto tomado como relevante para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste Capítulo o objetivo foi apontar orientações conceituais a fim de situar a pesquisa no campo da Linguística Aplicada ao delimitar o foco do trabalho e detalhar os objetivos investigativos que direcionam, motivam e justificam o estudo. O Capítulo 2 está organizado segundo as bases teóricas a partir das quais o trabalho está fundamentado. Descrevo e caracterizo conceitos centrais, considerando os pressupostos que embasam a Análise Crítica de Gêneros, a definição do conceito de recontextualização e as concepções de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico que embasam o conceito de letramento multimodal crítico. Associo a esse conceito a perspectiva dos multiletramentos e a abordagem sistêmico-funcional. Dentro desse enquadramento teórico e metodológico, focalizo os gêneros dos quadrinhos como referência para propostas de letramento multimodal crítico e proponho um debate com base em estudos prévios sobre o LDI, caracterizando esse gênero em sua dimensão textual e contextual.

O Capítulo 3 tem como objetivo traçar os procedimentos e as etapas que guiaram metodologicamente a pesquisa, direcionando, em primeiro lugar, na Seção 3.1, o enquadramento metodológico seguido. Na Seção 3.2 identifico o que compreende o universo de análise deste estudo ao apresentar as duas coleções selecionadas para análise, *English for all* e *Prime*. Em seguida, na Seção 3.3, explico como o *corpus* foi selecionado e apresento informações a fim de caracterizá-lo. Em relação aos procedimentos analíticos, descrevo na Seção 3.4 as etapas de análise do contexto e do texto. A dimensão contextual de análise envolve dados coletados de documentos que compõem o PNLD bem como dados de participantes

obtidos por meio de questionários estruturados. A dimensão textual de análise abrange atividades didáticas de ambas as coleções baseadas especificamente em gêneros dos quadrinhos e o potencial destas na promoção de letramento multimodal crítico.

Os Capítulos 4 e 5 apresentam os resultados das análises contextual e textual, respectivamente. No Capítulo 4, os dados estão organizados com base no tipo de evidência contextual analisada: documental – Edital de inscrição do PNLD (Seção 4.2.1), Guia de Livros Didáticos (Seção 4.2.2), orientações teóricas e metodológicas no Manual do Professor (Seção 4.2.3) – ou envolvendo sujeitos, por meio de questionários e entrevistas (Seção 4.3). O Capítulo 5 apresenta os resultados da análise das atividades didáticas do *corpus*, descrevendo exemplos e índices linguísticos que remetem à recontextualização das visões de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, com base nas etapas descritas no Capítulo de Metodologia, relacionando os objetivos das atividades didáticas a procedimentos investigativos e produtivos com base na dimensão do texto e do contexto. Delinear conclusões, propor discussões e implicações pedagógicas a partir das relações entre os dados contextuais e textuais são os objetivos do Capítulo 6, com vistas à construção de um panorama sobre o papel da concepção de letramento multimodal crítico para a formação de sujeitos multiletrados e críticos.

Espero, dessa forma, contribuir nas discussões teóricas e práticas da linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” e, de alguma forma, informar propostas pedagógicas desenvolvidas no Grupo de trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT/LabLeR) para, possivelmente, qualificar as práticas de educação linguística tanto no âmbito acadêmico quanto escolar. Busco, nesse sentido, oferecer resultados suficientemente relevantes para informar o contexto público de ensino de inglês no Brasil e fomentar novas discussões sobre propostas de recontextualização do discurso da ciência da linguagem transformadas em aplicações práticas, com foco na natureza multimodal e crítica dos gêneros discursivos.

Capítulo 2 Revisão da Literatura

2.1 Introdução

Grande parte das discussões recentes em Linguística Aplicada tem destacado uma perspectiva multimodal sobre os gêneros discursivos (HEBERLE, 2010; NASCIMENTO, 2012; HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013). Contextos diversos figuram em investigações cujo foco é a multimodalidade, o que indica uma intensa mobilização a fim de compreender maneiras de analisar e ensinar linguagem sob o viés da multiplicidade semiótica na produção de sentido. Apresento aqui o que a literatura revela considerando propostas de sistematização e detalhamento sobre como pedagogizar uma visão multimodal para a educação linguística.

Situo o presente estudo em termos teóricos e metodológicos, em vista de uma validação do trabalho na área de pesquisa e de definições para conceitos chave que o embasam. O percurso adotado na discussão que apresento a seguir contempla, em primeiro lugar, a fundamentação teórico-metodológica da ACG (MEURER, 2002, 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; MOTTA-ROTH, 2008b; BHATIA, 2010). Em seguida, para explicar como ocorre o processo de transferência e transformação do conceito de letramento multimodal crítico do contexto científico para o contexto pedagógico, representado aqui pelo LDI, adoto o conceito de recontextualização, conforme propostas de Bernstein (1996) e Fairclough (2003).

Para fundamentar a origem do termo letramento multimodal crítico, discuto os conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, amparados pela perspectiva dos multiletramentos e por uma abordagem multifuncional. Dentro desse enquadramento teórico e metodológico de letramentos realizados em gêneros, focalizo os gêneros dos quadrinhos como referência para propostas de letramento multimodal crítico e proponho um debate com base em estudos prévios sobre LD, em especial o LDI, objeto de estudo da presente pesquisa, caracterizando-o como gênero em sua dimensão textual e contextual.

2.2 Análise Crítica de Gêneros

A Análise Crítica de Gêneros orienta teórica e metodologicamente a presente pesquisa como um aporte fundamental para uma reflexão crítica sobre gênero, sob o pano de fundo do contexto, elemento essencial para a complementação dos estudos de gêneros. De acordo com Motta-Roth (2008b, p. 362), a abordagem crítica para análise de gêneros considera “primeiramente as condições de produção, distribuição e consumo do texto, o momento histórico, [olhando] o texto para interpretar a prática social da qual o texto faz parte”. A noção de gênero discursivo em suas dimensões textual e contextual fundamenta uma análise crítica do texto e do discurso (MOTTA-ROTH, 2008a, 2008b).

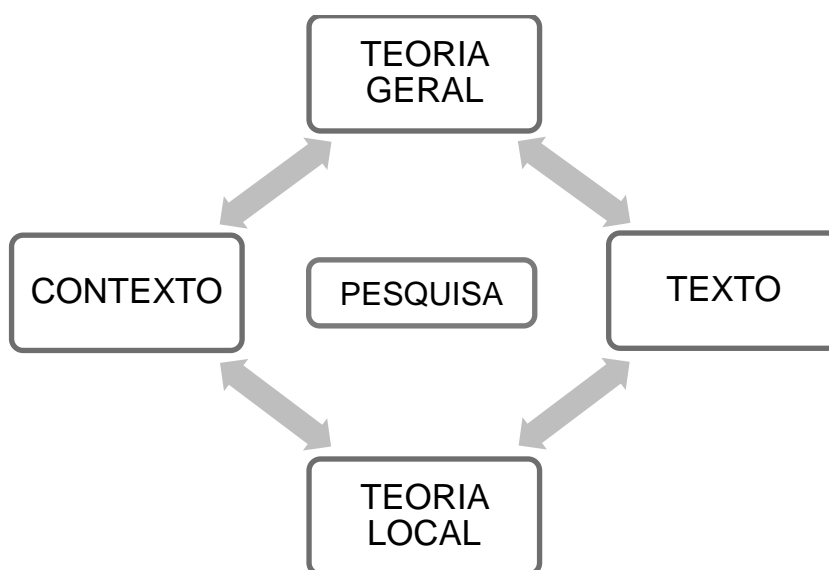
A ACG, concebida inicialmente por Meurer (2002) e Bhatia (2004), vem sendo mais recentemente defendida por Motta-Roth (2008b; 2011[2006]) e seus seguidores (alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação e colegas da linha de pesquisa *Linguagem no contexto social*). Este trabalho se alia à ACG a partir da combinação de pressupostos teóricos da Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004) com os da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003; van LEEUWEN, 1996; 2008) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989), atravessados pelo princípio dialógico proposto por Bakhtin (1981; 2003) que orienta as atividades sociais (cf. MOTTA-ROTH, 2008b; MARCUZZO, 2011; SCHERER, 2013).

Pesquisas cuja perspectiva de linguagem seja associada a gênero discursivo seguem um fluxo contínuo de interpretação em diferentes etapas, como um “círculo de pesquisa”: baseado na “literatura de referência (teoria GERAL), no estudo dos textos, na teoria do pesquisador (teoria LOCAL) e no depoimento de entrevistados, participantes da interação” (MOTTA-ROTH, 2011[2006], p. 167), conforme mostra a Figura 1. Nessa representação, Motta-Roth (2011[2006], p. 167) busca demonstrar as etapas de investigação e a relação entre as mesmas para uma análise crítica de gêneros.

Ao contemplar ambas as dimensões textuais e contextuais de análise, a abordagem investigativa da ACG é bidirecional: em primeiro lugar, “se presta a uma análise [...] detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e

no espaço” e, em segundo lugar, se presta a uma análise “problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 370). Com grandes contribuições para a Linguística Aplicada, essa proposta evidencia um aporte teórico-metodológico rico para a análise sobre como a linguagem funciona em diferentes esferas e práticas sociais.

Figura 1 – Representação do círculo de pesquisa para a análise crítica de gêneros



Fonte: Produção autoral,
de acordo com Motta-Roth (2011[2006], p. 167).

A riqueza analítica da ACG deve-se a combinações de perspectivas teóricas e metodológicas distintas para responder à investigação detalhada e problematizadora dessa proposta. Cada uma das bases teóricas convocadas em uma análise crítica de gêneros contribui em diferentes dimensões de realização das linguagens. Algumas fundamentam a investigação do texto, outras, do contexto.

Para contemplar a dimensão detalhada para uma análise crítica de gênero, em relação à explicação e localização de elementos linguísticos, pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) dão forma à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a qual oferece um amplo ferramental para descrição e análise linguística. Apesar da identificação como gramática, ao focalizar tanto o sistema quanto a função, a GSF localiza a produção de significados em uma rede de escolhas e possibilita descrever, analisar e explicar

eventos comunicativos, de maneira multifuncional, em termos ideacionais, interpessoais e textuais, simultaneamente.

No desenvolvimento de uma análise crítica detalhada do ponto de vista da ACG, está prevista ainda a explicação de elementos linguísticos em um determinado tempo e espaço. Para tanto, a ACG busca na perspectiva teórica e metodológica da sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004) maneiras de sistematização da organização retórica das atividades sociais. Suas contribuições para a dimensão de análise textual estão orientadas pelo conceito de gênero como “mais do que um texto” (SWALES, 1990, p. 6), ou seja, como um evento comunicativo, ou “ação retórica tipificada” (MILLER, 1984), motivado por propósitos comunicativos reconhecíveis (múltiplos e variados de acordo com o contexto), os quais delimitam o potencial de escolhas linguísticas para sua realização. Nesse sentido, a sociorretórica contribui na interpretação dos textos como realizações discursivas relativamente estáveis que instanciam práticas sociais, segundo uma organização retórica, conteúdo e participantes social e culturalmente reconhecíveis.

Apesar da extrema relevância da abordagem sociorretórica para a dimensão de análise do texto e suas recentes discussões enfatizando o papel do contexto (SWALES, 2004; BHATIA, 2004), modelos analíticos rigorosamente interessados na dimensão social da linguagem foram associados à ACG para dar conta do contexto de maneira sistematizada, como a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003; van LEEUWEN, 1996; 2008).

A fim de contemplar a dimensão problematizadora para a análise de gêneros, a ACG apoia-se nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), a qual oferece uma proposta investigativa ao mesmo tempo social e linguística. O programa de pesquisa da ACD, proposto inicialmente por Fairclough (1992, 2003), é informado por teorias sociais e orienta analiticamente a dimensão contextual e crítica da ACG, em especial por sua ampla relevância em pesquisas de natureza crítica. O foco da ACD é preencher uma lacuna na área da pesquisa crítica social, cujas análises mostram-se insuficientes, ao oferecer o que Fairclough (2003) denomina de “análise do discurso textualmente orientada”. Uma pesquisa dessa natureza propõe análises mais detalhadas linguisticamente, as quais sejam capazes de desvelar problemas sociais, considerando a potencialidade dos

textos em estabelecer, manter e mudar relações sociais de poder, dominação e exploração (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9).

Um dos objetivos constitutivos da ACG é fornecer subsídios para intensificar discussões teóricas, metodológicas e pedagógicas em busca da inter-relação sistemática entre texto e contexto. Essa busca tem sido reivindicada por alguns pesquisadores na área, mais enfaticamente por Meurer (2002, 2004) em vista de lacunas de natureza sociológica observadas em estudos sobre linguagem, a fim de descrever e explicar detalhadamente o elo que conecta as dimensões de texto e contexto.

A dimensão do contexto defendida pela ACG busca referência e suporte tanto nas propostas da ACD, na abordagem dos textos do ponto de vista da prática social (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) quanto da LSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), com base nas dimensões do contexto de situação e do contexto de cultura. Sobre a ACD, Gee (2011) indica que

a linguagem em uso é sempre parte integrante, e parcialmente constitutiva de, práticas sociais específicas e que as práticas sociais têm sempre implicações para as questões inerentemente políticas como status, solidariedade, distribuição de bens sociais e poder (p. 28).

Meurer (2004) propõe uma discussão rica sobre formas para estabelecer conexões entre texto e contexto, ao defender noções sociológicas sistemáticas, descritas como “elementos para uma contextualização mais abrangente da análise de textos” (MEURER, 2004, p. 136). Contribuições da LSF na investigação do contexto da situação, em suas variáveis campo, relações e modo, e do contexto de cultura, “com sua ligação a aspectos socioculturais mais amplos da atividade humana” (p. 134) buscam revelar a maneira como registro e gênero funcionam social e linguisticamente. Teorias de base social, como a LSF e a ACD, têm sido metodologicamente associadas em um compromisso científico de aproximação entre linguagem e contexto social. Em sua discussão, Meurer (2004) amplia essa associação e explora contribuições da teoria da estruturação de Giddens para “construir mais conhecimento explícito sobre os conjuntos de significações bem como sobre as normas e os recursos que de uma forma ou outra moldam as práticas humanas.” (MEURER, 2004, p. 152).

As contribuições da ACD para a pesquisa sob um viés crítico, da LSF e das propostas que dela partiram para a descrição dos sistemas semióticos em funcionamento, seja verbal (Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004)) ou imagético (Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006)), aliadas à noção de gênero discursivo de natureza sociorretórica enquanto eventos comunicativos recorrentes, formam uma configuração multi e interdisciplinar para a ACG. Esse caráter múltiplo e mestiço da ACG reflete a identidade híbrida que caracteriza pesquisas em Linguística Aplicada na busca pela compreensão “dos fatos envolvidos com a linguagem” (SCHERER, 2013, p. 24 citando MOITA-LOPES, 2006).

Alguns dos conceitos defendidos nessas perspectivas teóricas servem como suporte para políticas públicas como os PCN (BRASIL, 1998), as OCN (BRASIL, 2006), e, recentemente, no Rio Grande do Sul, as LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009), reforçando “o papel do conceito de gênero como recurso pedagógico para o ensino de como a linguagem funciona” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 349) e a formação de sujeitos discursivamente críticos.

Defendo a aplicação de procedimentos investigativos de natureza crítica que deflagrem discursos e desafiem a ilusória “transparência” ideológica das imagens e as (re)conectem com seus contextos situacionais e culturais. O conceito de recontextualização, apresentado na próxima seção, segundo Bernstein (1996) e Fairclough (2003), oferece mecanismos para compreender como o conceito de letramento multimodal crítico mobilizado por meio de gêneros discursivos dos quadrinhos pode ser identificado no contexto pedagógico.

2.3 O conceito de recontextualização

O conhecimento levado de um contexto a outro pode ser compreendido por meio de um processo denominado recontextualização, proposto por Bernstein (1996) e expandido por Fairclough (2003). Esse conceito oferece potencial para explicitar de que maneira o discurso científico transforma-se em pedagógico em um movimento nada transparente entre teoria e pedagogia, mesmo que a pedagogia sempre se movimenta dentro de um contexto teórico (DEVITT, 2009, p. 342). Neste estudo, o foco é compreender em que medida e como o conceito de letramento

multimodal crítico atravessa os contextos científico, político e pedagógico, este último representado aqui pelo LDI.

Considerando os conceitos centrais que caracterizam e definem o aporte teórico-metodológico da ACD, tomo como base para a presente análise o conceito de recontextualização. Fairclough (2003) compreende a organização do discurso em três dimensões: Ação, Representação e Identificação, as quais ocorrem simultaneamente. Para analisar cada uma dessas dimensões, há diferentes categorias e procedimentos analíticos que oferecem perspectivas específicas para o texto. Concentro a presente análise na categoria de Representação a fim de explorar em que medida e como o conceito de letramento multimodal crítico é representado em um conjunto de atividades didáticas. Considerando esse objetivo, a análise concentra-se na categoria de Representação como recontextualização. O conceito de recontextualização adotado aqui corresponde ao

processo de transferência de textos de um contexto a outro e envolve o “deslocamento do campo” original e a “relocação do discurso” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 91) do seu contexto primário de produção para outro contexto de práticas sociais. É o processo de movimentação de discursos e gêneros de um contexto de práticas sociais para outro, dentro da rede de articulação entre práticas sociais (Fairclough, 1999, p. 93). (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011, p. 6).

Segundo Fairclough (2003, p. 139), ao representar um evento social, estamos incorporando-o em um novo contexto, de outro evento social, e, portanto, recontextualizando-o. Dessa maneira, determinados eventos sociais são representados com base em determinados princípios de recontextualização. Esses princípios “subjazem às diferenças entre as formas nas quais um tipo particular de evento social é representado em diferentes campos, redes de práticas sociais e gêneros” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139). Recontextualização representa, portanto, um deslocamento “dos textos de seu campo primário de produção do discurso para o contexto secundário de reprodução do discurso, por meio de um campo intermediário recontextualizador” (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011, p. 6, citando BERNSTEIN, 1996).

Na presente pesquisa, o contexto primário corresponde aos conceitos produzidos em pesquisas no contexto científico sobre gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico. O contexto secundário de reprodução do

discurso científico corresponde ao LDI, constitutivo da esfera pedagógica, atravessado por discursos de natureza científica, política e pedagógica. O contexto intermediário que transforma o discurso científico em propostas pedagógicas pode ser mediado segundo critérios de duas instâncias: documentos orientadores referentes ao contexto político, com objetivos regulatórios e avaliativos, e autores, diagramadores, revisores, editores e professores do contexto de produção de LD, os quais se adequam de acordo com os contextos científico e político. Dessa forma, o processo de recontextualização da ciência da linguagem realiza-se “com o apoio de uma infinidade de atividades e atores além do cientista, tais como os elaboradores de políticas públicas, jornalistas, técnicos, historiadores e sociólogos da ciência, bem como o público” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 517).

Sob um prisma crítico de análise, o conhecimento científico é reorganizado e reestruturado em conhecimento escolar de acordo com interesses de instituições sociais como o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, autores e produtores de LD e professores, como especialistas atuantes nas práticas educacionais. Essas diferentes esferas políticas e educacionais de regulação (BERNSTEIN, 1996) transformam o conhecimento acadêmico de acordo com a lógica das instituições escolares, largamente motivados por interesses políticos e ideológicos (BRASIL, 2013, p. 112).

Um dos esforços investigativos centrais propostos pela linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” é explicar processos de popularização da ciência em gêneros midiáticos (PINTON, 2012; MOREIRA, 2012), especialmente na notícia de popularização da ciência (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, 2011; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010; HENDGES; MARQUES; NASCIMENTO, 2013; SCHERER, 2013, para citar alguns). Nesse contexto, o processo de popularização da ciência é associado ao conceito de recontextualização e serve à função de informar a respeito de descobertas do mundo da ciência (MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, 2011; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010). Discursos científicos produzidos em esferas especializadas, como a universidade, são recontextualizados e popularizados em contextos específicos para o público leigo ou não especialista e “disseminam conhecimento científico na sociedade mais ampla” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 515).

Apesar do enfoque no contexto midiático, algumas pesquisas (FLORÊNCIO, 2012; ROSSI, 2012) têm investigado o processo de recontextualização do discurso da ciência da linguagem no LDI. Rossi (2012) explora seções de leitura de uma coleção aprovada pelo PNLD 2012 para o ensino médio, a coleção *Prime* (integrante ao *corpus* da presente pesquisa), a fim de verificar a recontextualização dos conceitos de linguagem como gênero discursivo, leitura como letramento crítico e letramento científico. Similarmente, Florêncio (2014) explora como o LDI populariza conhecimentos da ciência da linguagem do campo da Linguística Aplicada, como aprendizagem sociocultural, linguagem como gênero e leitura como letramento crítico para o contexto educacional. Os resultados de ambas as pesquisas apontam indícios de recontextualização de conceitos da ciência da linguagem, contemplados em uma visão discursiva, social e crítica sobre a linguagem a partir da didatização do discurso científico (FLORÊNCIO, 2012; ROSSI, 2012).

O LD é reconhecido como um gênero de popularização da ciência (HILGARTNER, 1990; BEACCO et al., 2002; MYERS, 2003; OLIVEIRA; PAGANO, 2006; MOTTA-ROTH, 2009, citados por FLORÊNCIO, 2014), o qual atua tanto para informar quanto para ensinar pedagogicamente princípios e conceitos da ciência e da pesquisa (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 640). Portanto, esse recurso didático constitui um dos gêneros em que o processo de recontextualização dos discursos da ciência se instancia, localizado no extremo mais popularizado de um contínuo que “pode variar desde o contexto primário de investigação durante a prática investigativa do laboratório ou os seminários de pesquisa”, de caráter mais científico, “até a base, incluindo-se aí o livro didático e a notícia na mídia de massa” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 517).

Entender esse processo de recontextualização significa explicar de que maneira um texto, conceito ou prática social passa a ser realocado e reconfigurado de um contexto para outro. É sob essa perspectiva que exploro em que medida e como propostas referentes ao letramento multimodal crítico deslocam-se entre contextos: científico, político e pedagógico. No entanto, a transformação desses conceitos em propostas pedagógicas parece uma tarefa bastante complexa e, portanto, estabelecer mecanismos para revelar esse movimento de recontextualização revela um desafio analítico que almejo compreender.

Nas próximas subseções, apresento uma descrição e discussão em relação às concepções contemporâneas que acredito serem fundamentais para uma educação linguística multimodal e crítica: gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico. Por mais ambiciosa que possa ser a combinação desses conceitos, entendo essa combinação como alternativa para dar conta da complexidade e pluralidade das novas formas de interação baseadas na multiplicidade de linguagens e discursos. Defendo o letramento multimodal crítico como proposta pedagógica aplicável ao ensino de inglês sob a perspectiva dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008) e uma abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989).

2.4 Embasamento teórico e metodológico para o letramento multimodal crítico

A diversidade de linguagens, culturas e tecnologias que constitui as práticas sociais contemporâneas exige conhecimentos sobre essa heterogeneidade para participar consciente e eficientemente das atividades que medeiam essas práticas (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008; KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2006). Nesse contexto, surge a necessidade de pensar novas formas de letramento. Uma das marcas que preconizam tal transformação desse conceito corresponde à pluralização da palavra letramento, destacada em pesquisas na área (GEE, 1996; LANKSHEAR, 1997; COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2003; DIONÍSIO, 2006; ROJO, 2008, 2012). Discussões em documentos educacionais contemporâneos, como as OCN (BRASIL, 2006), por exemplo, defendem essa pluralização, ao indicarem que

o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais (p. 109).

Historicamente, as configurações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas influenciam e sofrem influência de inúmeras formas de pensar e agir no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012). Os paradigmas teóricos, metodológicos e

pedagógicos que norteiam as ações nos âmbitos científico e educacional estão vinculados a esses variados arranjos contextuais.

Kumaravadivelu (1994) e Kalantzis e Cope (2012), por exemplo, elaboram um panorama com fases distintas sobre perspectivas teóricas que embasaram (e embasam) o ensino a partir da reunião de tendências pedagógicas. Kumaravadivelu (1994) propôs uma sistematização cronológica em tendências metodológicas no ensino de inglês, expandida por Ticks (2003) e Paiva (2009), e defende uma superação da noção de métodos para o ensino de linguagem. Esse autor observa três abordagens de ensino: centrada na linguagem, centrada na aprendizagem e centrada no aprendiz. A crítica está na idealização de um método único e suficientemente abrangente, ou seja, “cada método de ensino de línguas na sua versão idealizada consiste de um conjunto único de princípios teóricos derivados de disciplinas alimentadoras e um conjunto único de procedimentos direcionados aos professores” (KUMARAVADIVELU, 1994).

Similarmente à discussão de Kumaravadivelu (1994), Kalantzis e Cope (2012) discriminam quatro paradigmas pedagógicos influentes sobre as abordagens de letramento, denominados didático, autêntico, funcional e crítico. Pedagogias contemporâneas deslocam o foco isolado em aspectos estruturais e cognitivos da aprendizagem (paradigmas didático e autêntico) e o ampliam para abranger o aspecto social e interacional do processo (paradigmas funcional e crítico). Esse deslocamento pode ser observado gradativamente no desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de linguagem. Mais recentemente, propostas pedagógicas de caráter crítico surgem como perspectiva complementar para esses paradigmas, com o intuito de reconectar o texto com questões sociais, políticas e culturais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Pedagogias críticas para a educação linguística visam ao engajamento com questões do mundo e associam linguagem e poder (KALANTZIS; COPE, 2012).

Assim como esses autores (KALANTZIS; COPE, 2012), visualizo uma concepção contemporânea de letramentos na integração de aspectos dessas quatro filiações pedagógicas.⁶ Escolhas sobre *como*, *o que* e *por que* ensinar refletem cada

⁶ Motta-Roth (2008b) observa configuração similar nos estudos de gêneros e representa visualmente uma ampliação nos estudos sobre linguagem por meio dos planos de estratificação da linguística sistêmico-funcional, partindo da dimensão mais concreta até a mais abstrata. A autora reúne estudos

uma dessas visões referentes ao processo de educação linguística, as quais podem ser mantidas, expandidas e/ou fortalecidas (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 64).

Pesquisas recentes na área de educação linguística delimitam diferentes abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas com o propósito de atender à ampliação do conceito de letramento. Dentre as principais, assinalo aquelas propostas que servirão como base para a presente pesquisa: a pedagogia de gêneros (MARTIN, 1991, 1999; TICKS, 2003, 2005), o letramento multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2001, 2006; KRESS, 1997, 2003; JEWITT, 2005, 2008; KRESS; van LEEUWEN, 2001; UNSWORTH, 2001, 2006; KRESS; JEWITT, 2003; WALSH, 2009; ROWSELL; WALSH, 2011; ROJO, 2012), e o letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; FAIRCLOUGH, 1992, 1995, 2003), em vista de projetos de multiletramentos.

Uma formação linguística de base crítica envolve, em essência, compreender funções de uso da linguagem em práticas sociais situadas. Em vista de tal objetivo, foram combinadas no presente estudo perspectivas teóricas a) sobre gêneros, de natureza sociocultural, ao situar a educação linguística em eventos social e culturalmente recorrentes, b) sobre multimodalidade, para descrever e analisar a variedade de recursos semióticos que moldam as atividades discursivas exploradas nos LDI e c) a proposta de letramento crítico, a qual reconhece textos enquanto historicamente situados, socialmente construídos e, especialmente, transformáveis (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 citando LANKSHEAR; McLAREN, 1993, p. 44).

Para fins de análise, reuni por meio de levantamento na literatura contemporânea concepções subjacentes ao letramento multimodal crítico. Na presente pesquisa, a discussão proposta remete à promoção de letramentos essencialmente realizada por meio de gêneros discursivos (LEMKE, 2010, p. 457). O conceito de letramento multimodal crítico, portanto, está direta e indissociavelmente relacionado aos conceitos de gênero discursivo e de letramento crítico. Dessa maneira, constituem-se como ações de letramento multimodal crítico *conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos*:

de gêneros em um panorama evolutivo sobre as diferentes fases desses estudos, desde orientações analíticas estruturais até perspectivas investigativas críticas sobre a linguagem.

- a) no nível lexicogramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos – verbal e imagético;
- b) no nível semântico e pragmático, em seu potencial para representação da experiência, estabelecimento de relações e organização das informações de forma coesa e coerente;
- c) no nível do registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação;
- d) no nível do gênero, mobilizando configurações textuais e contextuais recorrentes em uma cultura;
- e) no nível ideológico, explorando e desafiando os diversos discursos que atravessam os textos;
- f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível (intra-nível) e na relação entre diferentes níveis (inter-nível);
- g) e na interação entre todos esses níveis.

Conceber o ensino de línguas sob esse viés envolve, do ponto de vista pedagógico, contemplar os diferentes níveis de significação dos recursos semióticos em uma relação dialética, conectando texto e contexto. É nesse contexto que um conceito como o letramento multimodal crítico pretende funcionar. Discuto nas próximas seções o conceito de gênero discursivo vinculado à proposta da pedagogia de gêneros, o conceito de multimodalidade em vista de um letramento multimodal, e de análise crítica associada a pedagogias críticas e à proposta de letramento crítico.

2.4.1 Gênero discursivo

Em Linguística Aplicada, como um campo inter e transdisciplinar, diferentes metodologias podem ser combinadas “para pensar possibilidades de estudar os diversos contextos em que textos escritos, orais e multimodais interagem na construção de significados e de identidades sociais” (BUNZEN, 2009, p. 123). Letramentos, na concepção adotada aqui, torna-se conceito central para o ensino de línguas, “como o próprio objeto de aprendizagem” (BUNZEN, 2009, p. 124). Conceber letramento sob tal enfoque inclui um conceito como o de gêneros discursivos enquanto mediadores das interações nas diferentes esferas sociais, ou ainda “um conjunto relativamente estável de convenções, que é associado com e, particularmente, engendra, um tipo socialmente ratificado de atividade” (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010, p. 46 citando FAIRCLOUGH, 1992, p. 126).

Conforme relações estabelecidas pela abordagem da ACG, as contribuições pedagógicas da escola australiana sistêmico-funcional para um ensino com base em

gêneros (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989) são associadas no presente estudo às concepções sobre gênero da escola norte-americana da Sociorretórica (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984) e da escola britânica de English for Specific Purposes, comumente referida como Análise de Gênero (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).⁷ Sob tais perspectivas, gênero funciona como ferramenta de agência social, relevante para a promoção de projetos locais e engajamento na vida de comunidades (BAZERMAN, 2005, p. 19). Aprender inglês de maneira significativa, de acordo com uma visão de gênero discursivo, pressupõe “pensarmos, então, sob a perspectiva de eventos comunicativos, nos quais os alunos possam identificar a natureza da atividade e onde ela acontece, os papéis que os participantes assumem e como o evento se realiza textualmente.” (TICKS, 2005, p. 41).

Considerar gêneros enquanto eventos comunicativos (SWALES, 1990) ou ações retóricas tipificadas (MILLER, 1984) implica no (re)conhecimento sobre as diversas dimensões semânticas e discursivas que se articulam nas situações concretas de uso da linguagem. Como categoria funcional e semântica, a noção de gênero busca conectar as dimensões de texto e contexto. Do ponto de vista multimodal, funcionam nos gêneros de maneira interativa diferentes modos e recursos semióticos, em uma rede de significações, os quais atuam segundo diferentes lógicas de organização (temporal, no caso da linguagem verbal, e espacial, no caso da linguagem não verbal imagética) e oferecem potencialidades de representação em práticas sociais e discursivas determinadas (MEURER, 2005; FAIRCLOUGH, 1992, 2003).

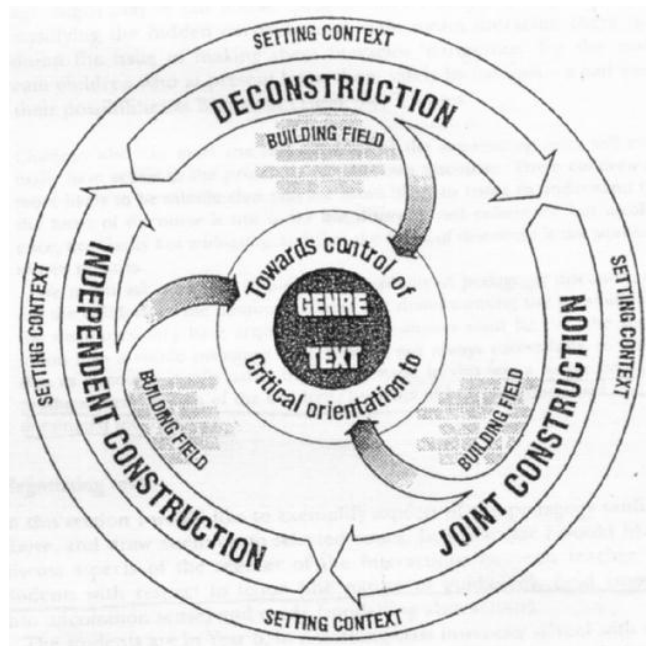
Nesse sentido, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, o texto enquanto instanciação de um gênero assume papel central na compreensão sobre o funcionamento social da linguagem. De acordo com uma perspectiva sistêmico-funcional sobre linguagem, o ensino com base em gêneros discursivos inclui análises basicamente em duas dimensões: desde o nível textual concreto (fonológico/ grafológico/ gráfico e lexicogramatical) até níveis abstratos do contexto e dos discursos instanciados pela linguagem (contexto de situação, contexto de

⁷ Reconheço a relevância de discussões e aplicações pedagógicas propostas pela Escola Suíça de Genebra para o ensino com base em gêneros, porém focalizo as concepções da Sociorretórica e ESP para gênero discursivo e na sistematização pedagógica da Escola australiana, devido à trajetória científico-metodológica adotada pela linha de pesquisa à qual me filio.

cultura e ideologia) (HALLIDAY, 1994; 2004; MARTIN, 1999; MOTTA-ROTH, 2006, 2009). Dessa forma, consideram-se tanto as camadas linguísticas explícitas quanto as extralinguísticas (GOUVEIA, 2009, p. 26 citando BUTT; FAHEY; FEEZ; SPINKS; YALLOP, 2000, p. 7) de forma conectada: o gênero enquanto evento comunicativo, gerado por um contexto particular, funciona enquanto mediador de práticas sociais, estabelece relações sociais e representações de mundo a partir de uma organização retórica relativamente estável segundo objetivos específicos (MOTTA-ROTH, 2011 [2006]).

A proposta pedagógica da Escola Australiana de Sidney (MARTIN, 1999) (Figura 2) oferece para o letramento multimodal crítico um enquadramento para aplicação do conceito de gênero discursivo em práticas de produção e compreensão textual no contexto educacional.

Figura 2 – Representação visual das etapas previstas pela pedagogia de gêneros da escola australiana, denominada *The Wheel* (“A Roda”).



Fonte: Martin (1999, p.131)

Denominada pedagogia de gêneros, essa proposta oferece um guia para professores e alunos sobre como analisar e produzir textos enquanto instanciações de gêneros discursivos. A aula, então, organiza-se em fases distintas de exploração de exemplares do gênero, desde a dimensão ampla de definição do contexto e

consequente localização do texto nesse contexto, em direção a etapas de reconhecimento semântico e funcional do gênero. Cada uma dessas fases, denominadas Desconstrução, Construção conjunta e Construção independente (apresentadas na Figura 2), é cercada pela etapa de definição do contexto, a qual constrói conhecimento de aspectos sociais do gênero partindo da experiência prévia dos alunos (MARTIN, 1999, p. 130).

Esse modelo é sustentado por uma perspectiva sócio-interacional sobre o processo de ensino e aprendizagem, a qual joga luz sobre a interação social como premissa básica sobre o papel da linguagem (VYGOTSKY, 2007). Em um contexto de construção do conhecimento sobre linguagem, sujeitos experientes e novatos interagem de acordo com enfoques participativos distintos, os quais dão forma a cada uma das fases da pedagogia de gêneros e ao ciclo como um todo. Os mecanismos mobilizados nesse processo destacam explicitamente o conceito de gênero discursivo, em suas influências sociais, culturais, políticas, econômicas do contexto e convenções retóricas em sua organização textual.

Em resumo, subjacentes à perspectiva sobre gêneros discursivos adotada aqui, encontram-se dois pressupostos que orientam esta investigação: 1) o conceito de gênero discursivo envolve relações entre texto (organização retórica, estrutura textual) e contexto (natureza da atividade, papéis dos participantes, propósitos comunicativos); 2) os gêneros funcionam socialmente e devem ser localizados a partir das condições sociais de produção e interpretação (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 354).

Adotar uma pedagogia de gêneros na promoção de letramentos desloca a produção textual do âmbito subjetivo e as situa dentro de um modelo objetivo a partir do qual professores e alunos podem trabalhar em direção a propósitos visíveis (MARTIN, 1999, p. 131). Idealmente, associar as concepções de letramento crítico e letramento multimodal, ambas incluídas na perspectivas dos multiletramentos, poderia potencializar a eficiência da pedagogia de gêneros. Apresento na próxima subseção um detalhamento conceitual sobre multimodalidade e letramento multimodal e suas contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas para este estudo.

2.4.2 Multimodalidade e letramento multimodal

Uma vez que o objetivo pedagógico dos multiletramentos é “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 205), o conhecimento desses padrões depende, dentre outros fatores, da manipulação de diferentes recursos semióticos.⁸ A forma como esses recursos são arranjados depende do que é considerado central e qualificado para a produção de sentido em contextos específicos. Aprender sob essa perspectiva significa reconhecer o potencial dos diversos modos semióticos e compreender que a escolha entre textos impressos ou eletrônicos, construídos com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras depende de propósitos definidos (BULL; ANSTEY, 2007).

Para dar conta de análises que contemplem a natureza multissemiótica das práticas sociais, o conceito de multimodalidade diz respeito a como variadas tecnologias comunicativas contribuem para a produção de sentido. Um breve levantamento em literatura especializada sobre multimodalidade e letramento multimodal (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 1997, 2003; KRESS; van LEEUWEN, 2001; UNSWORTH, 2001, 2006; KRESS; JEWITT, 2003; DIONÍSIO, 2006; JEWITT, 2005, 2008; WALSH, 2009; ROWSELL; WALSH, 2011; ROJO, 2012) revelou práticas essenciais a esse letramento, sistematizadas no Quadro 1.

Práticas de letramento multimodal demandam desde a identificação de elementos na imagem, passando por níveis de interpretação sobre o processo de produção de sentido até uma análise crítica sob a luz de concepções sociais, culturais e políticas a fim de compreender as representações ideológicas promovidas pelos textos na sua multimodalidade (SERAFINI, 2010).

A noção de multimodalidade parte da premissa básica de que toda forma de produção de sentido é criada, distribuída e interpretada por meio de diferentes recursos semióticos, entendidos como conjuntos de recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido, ou ainda, tecnologias para representação de

⁸ Apesar da ampla relevância do letramento multimodal para os multiletramentos como parte integrante de e essencial a este, algumas pesquisas atribuem a multimodalidade como a característica central da abordagem dos multiletramentos. Essa diferenciação advém apenas de focos analíticos distintos. Confusões conceituais e terminológicas podem ser consideradas típicas enquanto uma proposta ou conceito teórico-metodológico busca sedimentação na área em que se insere, considerando a recente inclusão desses conceitos em estudos sobre o assunto.

significados (KRESS; JEWITT, 2003). Recursos semióticos correspondem a “ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos” (van LEEUWEN 2004, p. 285), os quais podem ser produzidos por meios fisiológicos como a fala, a escrita, expressões faciais e gestos, por exemplo, ou por meios tecnológicos, como caneta, tinta, ou hardware e software de computadores (van LEEUWEN 2004, p. 285).

Quadro 1 – Principais práticas contempladas no letramento multimodal, sistematizado a partir da literatura sobre o assunto.

- saber compreender as formas de representação que têm predominado na comunicação e representação de significados;
- usar de maneira qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais;
- estabelecer relações informadas de produção e consumo entre os diferentes modos semióticos;
- identificar propósitos e contextos, definidos de maneira multimodal;
- saber escolher mídias e modos semióticos mais adequados para os objetivos de cada atividade social;
- conhecer as diferentes relações interssemióticas;
- manipular conhecimentos de multimodalidade para interagir em novas e clássicas tecnologias;
- reconhecer as especializações funcionais e o comprometimento epistemológico de cada modo semiótico;
- analisar os discursos multimodais / multimídia com ferramental adequado;
- desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles.

A realização de eventos comunicativos por meio de uma diversidade de recursos semióticos não é um fenômeno recente (KRESS, 1997). Embora imagens e palavras, por exemplo, interajam no mesmo espaço há muitos anos e ocupem simultaneamente o mesmo espaço em diversos textos, a diferença reside no apagamento de uma concepção multimodal sobre esses textos em vista da dominação cultural e política assumida pela linguagem verbal, especialmente a escrita.

A presença de modos semióticos além do verbal não é um fato novo em si mesmo; o que pode ser considerado novo é o ponto de vista sob o qual essas formas de representação são concebidas (KRESS, 1997). A premissa básica da multimodalidade é que toda construção de significado é multimodal (KRESS, 1997). Mesmo em textos em que se observa uma predominância do recurso semiótico verbal escrito, elementos verbais interagem com elementos visuais tipográficos,

como, por exemplo, negrito, itálico e sublinhado, tamanhos, fontes e cores diferentes. Todos esses elementos visuais empregam sentidos distintos com objetivos específicos para cada escolha.

A reconfiguração social em termos de produção de sentido, da qual o letramento multimodal procura dar conta, revela uma noção ampliada de texto, ou seja, “qualquer instância comunicativa em qualquer modo semiótico ou em qualquer combinação de modos” (KRESS, 2003, p. 48). Além de um conceito ampliado sobre texto, o letramento multimodal está fundamentado por noções como o desafio à visão de linguagem verbal como essencial ou suficiente em si mesma, o papel da diversidade de modos semióticos para o ensino; a representação de diferentes aspectos do sentido de formas variadas por cada recurso semiótico, denominada “especialização funcional” (KRESS, 2003); a manifestação de um sentido parcial por cada modo semiótico em relação ao todo, os quais combinados revelam o sentido geral; igual significância de cada modo semiótico para a comunicação e representação, de acordo com suas potencialidades específicas (KRESS; JEWITT, 2003).

Cada recurso semiótico representa ao mesmo tempo um potencial de significação, de acordo com usos anteriores, e um conjunto de “afordabilidades”, com base em possibilidades de uso “atualizados em contextos sociais concretos onde seu uso está sujeito a alguma forma de regime de sentido” (van LEEUWEN 2004, p. 285). O termo “afordabilidade” remete a tudo que cada recurso possibilita em termos de produção de sentido na realização de práticas discursivas.

Somam-se a essas perspectivas as noções de “especialização funcional” e “comprometimento epistemológico”, fundamentais para explorar o funcionamento dos recursos semióticos. Compreende-se que cada recurso semiótico oferece potencialidades de significação distintas para a representação e, escolher determinado recurso semiótico compromete o produtor com as construções geradas por essa escolha. Fazer escolhas no uso de cada recurso semiótico, seja linguístico, gestual, imagético ou sonoro, demanda comprometimentos inevitáveis (KRESS, 2010, p. 16-17) segundo a forma como desejamos representar e apresentar a experiência. Determinado recursos semióticos caracterizam-se em termos de especialidades funcionais e oferecem potencialidades distintas de significação, de tal forma que podemos, por exemplo, representar espacial e simultaneamente em uma

imagem várias cenas, enquanto tais cenas seriam apresentadas verbalmente uma após a outra, em vista da lógica temporal e sequencial que predomina no recurso semiótico verbal. Conseqüentemente, a participação dos indivíduos para a produção de sentido é tomada tanto do ponto de vista da criação quanto da modificação dos recursos, reconfigurando e ressignificando cada modo semiótico de acordo com comprometimentos epistemológicos distintos. Dessa forma,

explicações sobre formas e efeitos demandam atenção às origens sociais dos textos tanto quanto aos seus efeitos semióticos: atenção aos potenciais e às limitações dos modos bem como suas interações em recursos de aprendizagem – imagem, escrita, imagem em movimento, fala – e atenção aos potenciais e às limitações das mídias – a ‘mídia impressa, como os livros didáticos, ou a mídia eletrônica, como a Web (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 168).

De acordo com Bezemer e Jewitt (2010), a noção de multimodalidade refere-se mais a um campo de aplicação do que a uma teoria, e depende de perspectivas analíticas distintas disponíveis na literatura para explorar o fenômeno da multimodalidade. Apesar do uso indiscriminado tanto do termo letramento multimodal quanto do termo multimodalidade para se referir ao mesmo fenômeno, em termos teóricos, é consensual entre grande parte dos trabalhos referência às discussões de Kress e van Leeuwen (2001), Kress (2003) e Kress e Jewitt (2003), sob os pressupostos teórico-metodológicos da semiótica social (HALLIDAY, 1978; HODGE; KRESS, 1988).

Bezemer e Jewitt (2010) sistematizam os estudos sobre multimodalidade segundo afinidades teóricas e metodológicas, a partir de duas abordagens: sociolinguística e sociossemiótica. A abordagem sociolinguística focaliza teorias linguísticas e explora realizações linguísticas situadas em interações. A abordagem sociossemiótica, ou semiótica social, segundo Kress (2013), procura investigar o trabalho semiótico do ponto de vista tanto das motivações contextuais para a produção de sentido quanto dos princípios utilizados na seleção, transformação e arranjo de recursos semióticos. Em vista dessa sistematização, a análise proposta aqui aproxima-se de uma abordagem sociossemiótica de análise multimodal, a qual considera a multiplicidade de recursos semióticos como social e culturalmente situados (BEZEMER; JEWITT, 2010) e conta com uma ferramenta descritiva e analítica de imagens, a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; van LEEUWEN,

1996, 2006), orientada pelos pressupostos teóricos da LSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Assim como a linguagem verbal, imagens são capazes de, simultaneamente, representar a experiência, estabelecer relações entre os participantes e organizar textualmente um evento comunicativo de maneira reconhecível para seus participantes (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A GDV, como uma ferramenta analítica multifuncional para a análise de imagens (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006), oferece categorias para explorar e interpretar construções semióticas através das quais interagimos socialmente. Nesse sentido, contribui para os multiletramentos na tentativa de repensar o letramento como um processo multimodal, pois, conforme aponta Unsworth (2001, p. 8),

a fim de se tornarem participantes efetivos nos multiletramentos emergentes, os alunos precisam entender como os recursos da linguagem verbal, das imagens e da retórica digital podem ser empregados independente e interativamente para construir diferentes tipos de significado.

Subjacentes à perspectiva multimodal, encontram-se três pressupostos essenciais que orientam esta investigação: 1) todo texto é multimodal, ou seja, realiza-se na interação entre mais de um recurso semiótico; 2) cada recurso semiótico oferece potencialidades particulares de produção de sentido; 3) uma ferramenta como a GDV oferece uma metalinguagem para a descrição e análise de recursos semióticos imagéticos.

A perspectiva da semiótica social focalizada nesta pesquisa contempla como os significados são produzidos tanto na dimensão da representação quanto da interpretação (ROGERS, 2011, p. 14) e teve sua origem a partir da necessidade de mostrar como as imagens são ideologicamente construídas, semelhantemente a outros sistemas semióticos como a linguagem verbal (ROGERS, 2011, p. 13). A fim de embasar sistematicamente a proposta problematizadora da semiótica social, associo à noção de multimodalidade uma abordagem analítica crítica em relação ao conceito de letramento crítico, discutido na próxima seção.

2.4.3 Letramento crítico

Se a pedagogia dos multiletramentos já previa a extrema relevância da multimodalidade para o contexto em que o manifesto de 1996 foi publicado (NEW LONDON GROUP, 1996), as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocam em caráter de urgência o emprego consciente e explícito de uma perspectiva crítica sobre a educação linguística. Nesse sentido, incorporar o conceito de multiletramentos nas práticas educacionais busca promover uma participação consciente e informada dos alunos nas diferentes esferas de atuação que configuram a sociedade atual.

A fim de dar destaque ao aspecto crítico pressuposto na visão contemporânea de letramento(s), foi acrescentado o epíteto “crítico” ao termo letramento multimodal. Participar em gêneros discursivos demanda uma articulação entre as escolhas no nível textual, motivadas pela dimensão do contexto, à medida que olham para a configuração da situação e da cultura, sob a ação de diversos discursos e ideologias (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 248). Conectar as dimensões do texto à do contexto é uma das tarefas centrais para conceber uma abordagem crítica para a educação linguística.

Promover propostas pedagógicas de natureza crítica, ou seja, que considerem a indissociabilidade do texto com seu contexto, significa investigar com o mesmo rigor tanto os aspectos linguísticos e textuais que materializam os eventos comunicativos quanto a dinâmica contextual que gera os textos.

Estudos sobre letramento crítico, a partir de perspectivas teóricas distintas, sugerem que, em geral, uma abordagem textual crítica “difere-se de procedimentos habituais de decodificação de informações textuais e de uma participação complacente nas práticas textuais estabelecidas e institucionalizadas de uma cultura” (UNSWORTH, 2001, p. 14). Resumidamente, o objetivo de teorias críticas de letramento é auxiliar na compreensão sobre como valores e ações constroem e/ou reforçam determinadas representações do mundo (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 149).

Kalantzis e Cope (2012, p. 149) propõem um conjunto de práticas referentes ao letramento crítico: identificar tópicos relevantes e de poder, analisar e documentar fatos e evidências, considerar pontos de vista alternativos, formular possíveis

soluções para determinados problemas e talvez testar tais soluções, tomar as próprias conclusões e construir argumentos bem articulados para sustentar sua posição. Tais práticas orientam os letramentos críticos “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2010, p. 437).

Além desse conjunto de práticas, Kalantzis e Cope (2012, p. 151) e Rojo (2010, 2012) argumentam a favor da inclusão de práticas sociais típicas da mídia popular no currículo de línguas. Tradicionalmente propostas críticas de letramento focalizam práticas discursivas valorizadas social e culturalmente, do contexto político e acadêmico, por exemplo, enquanto instâncias ditas “sérias” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 151). Contudo, algumas iniciativas (ROJO, 2010, 2012) têm incentivado a inclusão de gêneros da mídia popular de massa, comumente associados e limitados ao âmbito do entretenimento. Os gêneros dos quadrinhos são um exemplo desses gêneros cuja presença no LD de línguas respondia exclusivamente à função de entreter.

Em relação a materiais e recursos didáticos especificamente, Tomlinson e Masuhara (2013) discutem conceitos associados ao desenvolvimento de consciência crítica do ponto de vista analítico desses recursos. Esses autores (TOMLINSON; MASUHARA, 2013) destacam as representações de mundo e de valores, o desenvolvimento de confiança crítica, pensamento crítico e de um construtivismo crítico dos procedimentos de aprendizagem como fatores relevantes para potencializar uma visão crítica sobre o ensino e sobre os recursos didáticos adotados em tal processo.

De acordo com esses autores (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 44-45), materiais didáticos, para que sejam de fato promotores de letramento crítico, devem: fornecer textos controversos para que os alunos possam responder a eles; fazer uso de textos que engajem os alunos afetiva e cognitivamente; propor tarefas que estimulem o pensamento individual em diferentes etapas da análise textual; estimular críticas construtivas sobre as visões, opiniões e atitudes representadas nos textos. O argumento principal desses autores (TOMLINSON; MASUHARA, 2013) é que de nada adianta documentos educacionais oficiais defenderem uma visão de pedagogia crítica para o ensino se obras didáticas selecionadas, aprovadas

e altamente recomendadas pelo mesmo órgão que publica tais documentos fogem de tal perspectiva.

Alguns autores buscaram sistematizar que princípios subjazem a uma visão crítica sobre a linguagem e de que maneira é possível desenvolver uma análise crítica de gênero como proposta pedagógica. A proposta de Cervetti, Pardales e Damico (2001), por exemplo, constitui-se como sistematização consistente sobre estudos de natureza crítica na proposta de um letramento crítico. Essa proposta apresenta as principais diferenças entre leitura crítica e letramento crítico a partir da combinação de três linhas teóricas de base crítica: teoria crítica social, pós-estruturalismo e pedagogia freireana. Por meio da interação entre essas três propostas, os autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) buscam definir o conceito de letramento crítico.

De acordo com esses autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), da teoria crítica social, o letramento crítico toma como referência a noção de textos enquanto produtos de forças ideológicas e sócio-políticas os quais devem ser continuamente submetidos a métodos de crítica social. Entende-se, do ponto de vista da crítica social, que os significados devem ser sempre contestados, enquanto construções e não constatações. Sob essa perspectiva teórica, é possível desafiar desigualdades sociais ao expô-las por meio da crítica e reconstruí-las, em partes, por meio da linguagem (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Segundo conceitos da teoria pós-estruturalista, os textos são concebidos como construções ideológicas integrantes de sistemas discursivos. Esses sistemas discursivos, organizados segundo lógicas específicas controladas por instituições específicas e comunidades de prática, regulam possibilidades de produção de sentidos em contextos particulares. Do ponto de vista pós-estrutural (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), relações de poder validam ações, comportamentos e discursos, contrariando a crença de que tais restrições em relação ao papel da linguagem em práticas discursivas são naturais e neutras ou descritivas e factuais.

Em relação às discussões e aos conceitos da pedagogia freireana, parte-se do pressuposto que todas as práticas de letramento devem ter como dedicação fundamental a busca por justiça social, liberdade e equidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, com base em FREIRE, 1985). O objetivo pedagógico dessa abordagem é o desenvolvimento de consciência crítica a qual impulsiona

ações concretas de desafio a situações opressoras e de transformação social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). De acordo com Kumaravadivelu (1999), algumas evidências aproximam a pedagogia crítica de pedagogias pós-estruturalistas, como a noção de poder e de ideologia, fatores influentes na constituição das práticas discursivas, e o desafio às relações de poder desiguais e opressoras.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) oferecem sugestões de perguntas que o professor pode propor em sala de aula para explorar princípios de letramento crítico para o ensino de línguas, sintetizados no Quadro 2. Esses autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) discutem os principais aspectos que diferenciam uma abordagem de leitura crítica de práticas de letramento crítico. Cada um dos questionamentos sugeridos nessa proposta expande a análise linguística para a análise dos elementos do contexto que motivaram a produção e divulgação do texto em questão.

O foco de perguntas dessa natureza é ampliar a dimensão de análise para alcançar o contexto no qual o texto circula a fim de revelar pressuposições ideológicas que subjazem aos textos. A proposta do letramento crítico é estimular procedimentos investigativos de compreensão e produção textual de caráter questionador, ao examinar as formas por meio das quais os textos criam e/ou preservam determinados interesses sociais, econômicos e políticos.

Quadro 2 – Sugestões de perguntas orientadas para a promoção de letramento crítico, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Perguntas orientadas para a promoção de letramento crítico
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como os significados são associados a determinado dado ou evento em um texto?</i> • <i>Como o texto busca fazer com que os leitores aceitem suas representações?</i> • <i>Qual o objetivo do texto?</i> • <i>Aos interesses de quem a disseminação desse texto serve? Aos interesses de quem esse texto não serve?</i> • <i>Que visão de mundo é representada pelas ideias no texto? Que visões de mundo não o são?</i> • <i>Que outras construções de mundo são possíveis?</i>

Com o mesmo intuito de contribuir para aplicações da perspectiva crítica no contexto didático, Motta-Roth (2008a) contempla muitas das questões propostas por

Cervetti, Pardales e Damico (2001) e expande-as a fim de propor um roteiro de discussão. Esses questionamentos visam a explorar desde o contexto do texto (descritas no Quadro 3), até uma reflexão sobre o texto em uma rede ampla de relações entre texto, discursos e papéis sociais (delineadas no Quadro 4). Segundo Motta-Roth (2006b, p. 501), conceber contexto como “construtos intersubjetivos da coletividade”, ou seja, como “critério para se escolher o que e como dizer ou escrever”, demanda orientar o ensino de gramática pela análise do contexto para “escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário”.

Quadro 3 – Sugestões de perguntas para explorar o contexto do texto em vista de uma análise crítica, de acordo com Motta-Roth (2008a, p. 255-256).

Perguntas para explorar o contexto do texto
<ul style="list-style-type: none"> • <i>É possível situar onde, quando e por quem o texto foi escrito? De onde o texto foi extraído?</i> • <i>É possível identificar o objetivo comunicativo do texto? É possível nomear o gênero do texto? Que elementos ajudam na identificação?</i> • <i>Quem interage por meio do texto nesse gênero? Quem serão os prováveis leitores? Por quê?</i> • <i>Qual é o provável campo semântico recoberto pelo texto? Sobre que tema tratará o texto?</i>

As sugestões de perguntas orientadas ora para o contexto ora para o texto buscam fomentar um processo reflexivo tanto para o professor enquanto produtor de materiais didáticos e mediador das práticas educacionais, quanto para os alunos como potenciais analistas do discurso. Ao propor um exercício de debate e desnaturalização dos discursos e identidades estabelecidas linguisticamente, concebe-se “o texto como um todo significativo: as marcas gráficas no papel, os sentidos explícitos e implícitos dessas marcas, o significado social desses sentidos, o todo que une linguagem e significado.” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 265, citando FREIRE, 1996). Dessa maneira, os questionamentos buscam estabelecer conexões entre camadas textualmente orientadas, como lexicogramática, semântica, pragmática, e camadas contextualmente orientadas, como registro, gênero, discurso, ideologia (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 265).

Nas camadas contextuais, exploram-se tanto características do gênero, por meio de questões como “É possível identificar o objetivo comunicativo do texto? É

possível nomear o gênero do texto? Que elementos ajudam na identificação?” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 255-256), conectadas aos discursos e pontos de vista representados e construídos textualmente, a partir de questionamentos como “Quais são os pontos de vista apresentados no texto sobre o assunto? Com que objetivo?” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 264) a partir do reconhecimento sobre a possibilidade de transformação social, por meio de problematizações que busquem alternativas, ao questionar “Que outras construções de mundo são possíveis?” (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001).

Quadro 4 – Sugestões de perguntas para reflexão sobre o texto em uma rede ampla de relações, propostas por Motta-Roth (2008a, p. 264).

Perguntas para reflexão sobre o texto situado no contexto
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Há elementos de discurso exortativo ou de comodificação no texto? Há expressões de avaliação positiva, de descrição de vantagens ou qualidades, de exortação, etc.?</i> • <i>Há elementos de autopromoção relativos a grupos, pessoas ou objetos específicos? Quais?</i> • <i>Há elementos intertextuais, por exemplo, que invocam discursos reconhecidamente situados em outro contexto de tempo ou de espaço como o discurso político ou religioso?</i> • <i>Quais são os pontos de vista apresentados no texto sobre o assunto? Com que objetivo?</i>

Diretrizes curriculares recentes têm oferecido discussões ricas com vistas à inclusão de pedagogias críticas nas práticas educacionais de ensino de línguas, como as OCN (BRASIL, 2006), por exemplo, as quais funcionam como “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (BRASIL, 2006, p. 6). Nesse documento, explicitamente vinculado a uma visão de letramento crítico, teoricamente embasada pelas discussões de Cervetti, Pardales e Damico (2001), a intenção é “oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico”.

Exemplos de práticas para uma análise crítica dos textos nesse documento (BRASIL, 2006) exploram questionamentos distintos focados mais no texto ou mais no contexto. Um exemplo de atividade didática explorada pelas OCN (BRASIL, 2006), conforme mostra o Exemplo 1, procura ilustrar a ampliação pretendida em projetos de letramento crítico, a fim de alcançar dimensões do contexto na análise dos textos situados em práticas sociais.

Exemplo 1 – Atividade didática explorada nas OCN (BRASIL, 2006, p. 115) referente à leitura na concepção de letramento crítico

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães, extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não?*
- b. Quais as mães que não estão representadas no anúncio?*
- c. Que filhos vão dar presentes às mães?*
- d. Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?*
- e. Quem cria/produz esses anúncios?*
- f. Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?*

Nessa atividade, “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais.” (BRASIL, 2006, p.115). O foco, portanto, é ideológico, de tal forma que relações de poder são problematizadas, desafiadas e, possivelmente, transformadas.

Para dar conta dessa dimensão ideológica, a ACD (FAIRCLOUGH, 2001) investiga os textos a partir de três fatores discursivos inter-relacionados em sua constituição como eventos sociais: a) dominação, ligado às noções de ideologia e hegemonia, b) diferença, ligado às noções de acesso, inclusão/exclusão, c) resistência, ligado às noções de contradições, lacunas. A consideração de tais fatores busca explicar como diferentes gêneros (maneiras de interagir), discursos (maneiras de representar) e estilos (maneiras de ser) (FAIRCLOUGH, 2001) constroem textualmente representações de classe, gênero social, identidade, por exemplo, em busca de uma transformação nas formas de agência e participação social. Nesse sentido, Rogers (2011) argumenta que teorias de natureza crítica não somente pretendem “resistir, criticar e reagir à dominação”, mas buscam “projetar e tecer formas alternativas de representar, ser e interagir no mundo com o objetivo de criar uma sociedade livre de opressão e dominação” (ROGERS, 2011, p. 5).

A intenção pedagógica de perspectivas críticas é avançar em direção à dimensão social, cultural, política e econômica das representações ideológicas mobilizadas no texto. Ideologias são “representações de aspectos do mundo as quais podem ser reveladas por contribuírem com o estabelecimento, a manutenção

e a mudança de relações sociais de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Nos termos da ACD, são discursivamente constituídas e, portanto, podem ser sistematicamente analisadas.

Essas representações são construídas no texto enquanto “realização linguística na qual se manifesta o discurso” (MEURER, 2005, p. 87). Discurso, nesse contexto, envolve “o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições” (MEURER, 2005, p. 87), sejam elas políticas, econômicas, pedagógicas, por exemplo. O conceito de discurso adotado aqui corresponde às diferentes formas de significação da experiência a partir de um determinado ponto de vista (discurso feminista, racista, religioso, entre outros), sob uma perspectiva crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 2003).

Em resumo, subjacentes a um projeto pedagógico orientado pelo letramento crítico encontram-se três pressupostos que embasam a presente pesquisa: 1) todo texto é mediado por construções ideológicas mais ou menos explícitas; 2) resistir, questionar e problematizar são procedimentos investigativos para o desenvolvimento de consciência crítica; 3) práticas de letramento crítico visam, em última instância, interferir socialmente de forma a desafiar relações de poder. Em resumo, o Quadro 5 reúne referências, conceitos-chave e abordagens pedagógicas que embasam o termo letramento multimodal crítico, os quais foram discutidos ao longo desta seção e serão adotados como referência para as investigações do texto e do contexto do *corpus*.

Por entendermos que aprender linguagem é o mesmo que analisar discurso (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 374) (expandindo o conceito de linguagem para todos os sistemas semióticos), adoto três passos inter-relacionados para explorar procedimentos de análise textual e contextual, com base em Fairclough (2001): descrever, interpretar e explicar. Cada um desses procedimentos relaciona-se a diferentes ângulos de análise de gêneros discursivos, de acordo com a abordagem tridimensional proposta por Fairclough (1992) (cf. MEURER, 2005, p. 94-95; MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 648), a partir dos quais gêneros enquanto eventos discursivos podem ser investigados: *descrever* em relação à dimensão do texto, *interpretar* na dimensão da prática discursiva e *explicar* em relação à dimensão da prática social.

Quadro 5 – Resumo das abordagens pedagógicas, conceitos centrais e pressupostos pedagógicos que embasam teórica e metodologicamente o letramento multimodal crítico.

Letramento Multimodal Crítico			
<i>Abordagens pedagógicas</i>	Pedagogia de gêneros	Letramento multimodal	Letramento crítico
<i>Conceitos centrais</i>	Gênero discursivo Sociorretórica Perspectiva sistêmico-funcional	Multimodalidade Semiótica Social	Análise crítica de gêneros Pedagogias críticas
<i>Pressupostos pedagógicos</i>	Incluir a dimensão social de funcionamento dos textos Identificar padrões retóricos	Incorporar a noção de recurso semiótico Ampliar a abordagem textual para além da linguagem verbal	Engajamento crítico na produção e investigação de textos Transformação social
<i>Principais referências</i>	Miller, 1984; Bazerman, 1988; Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004; Halliday e Hasan, 1989[1985]; Martin, 1989[1985], 1999; Motta-Roth, 2011[2006]	Kress e van Leeuwen, 1996, 2006; Kress, 1997, 2003; Jewitt, 2005, 2008	Fairclough, 1995, 2001; Cervetti, Pardales e Damico, 2001; Motta-Roth, 2011; Meurer, 2002, 2005

Em procedimentos investigativos sobre o texto, o analista descreve “elementos linguísticos, incluindo o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto” (MEURER, 2005, p. 94). Em relação à dimensão da prática discursiva, a análise busca “interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo” (MEURER, 2005, p. 94) ao incluir “questões de coerência, recepção e interpretação por parte dos leitores e a relação que o texto analisado estabelece com outros textos e discursos” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 648). Sob o terceiro ângulo de análise, conceber “gênero como prática social implica explicar seus aspectos sociais e ideológicos com o propósito de desnaturalizar discursos hegemônicos” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 648).

Entendo essas etapas de análise como práticas de letramento previstas no projeto de ensino de linguagem sob uma perspectiva social e criticamente orientada. No entanto, é evidente que a aplicação na prática dos conceitos discutidos aqui referentes ao letramento multimodal crítico não depende de um processo claro e

óbvio de transposição. Nessa transformação, determinados aspectos desse conceito podem ser “excluídos ou incluídos, enfatizados ou desenfaturados (princípio da presença) [...] receber um grau maior ou menor de abstração, generalização a partir de eventos concretos (princípio da abstração)” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 653) revelando um movimento dinâmico e complexo do conceito de letramento multimodal crítico entre contextos variados.

Em vista da complexidade desse processo, mecanismos discursivos precisam ser identificados para acompanhar o movimento de recontextualização do discurso da ciência sobre letramento multimodal crítico delineado em literatura especializada sobre o assunto para o discurso pedagógico do LDI. Busquei traços referentes a esses conceitos nas dimensões do texto e do contexto, focalizando o LDI como gênero.

Conceber gênero sob esse viés contextual enfatiza a conexão que se busca estabelecer entre o conhecimento dos diferentes sistemas de produção de sentido e as representações ideológicas que esses sistemas instanciam em diferentes contextos culturais, como em uma entrevista de emprego, uma tira em quadrinhos, uma notícia de popularização da ciência ou em um LDI. Essas concepções buscam integrar um projeto de multiletramentos para repensar as práticas educacionais no ensino de linguagem. Portanto, acredito que a tarefa central em projetos de letramento multimodal crítico seja qualificar as práticas tanto produtivas quanto analíticas de gêneros discursivos, considerando seu caráter multimodal sob um viés crítico. Descrevo na próxima seção a perspectiva dos multiletramentos e como entendo sua relação com o letramento multimodal crítico.

2.5 Perspectiva dos multiletramentos

Uma das discussões que expande o conceito de letramento para além da linguagem verbal foi proposta pelo *New London Group* (1996), o qual definiu o termo “multiletramentos” como uma nova abordagem. Essa perspectiva oferece argumentos para repensar as relações comunicativas e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária (NEW LONDON GROUP, 1996).

Na visão dos multiletramentos, expande-se a concepção sobre letramento que se restringia predominantemente às habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal (JEWITT, 2008, p. 244), para uma visão de linguagem pluri-semiótica, a partir da qual se pressupõe a interação entre diferentes modos semióticos – imagem, cor, som, textura, tipografia, palavras. Tal expansão estaria relacionada ao contexto contemporâneo marcado, principalmente, por grandes desenvolvimentos tecnológicos, pelo fenômeno da globalização e, conseqüentemente, pela aproximação entre a imensa diversidade cultural e social. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 17), o foco está em uma concepção abrangente de letramento por meio da expansão da noção de habilidade com a leitura e a escrita, combinada à diversidade de “atitudes necessárias para uma participação ativa e competente” (SOARES, 2002, p. 146) nas diferentes práticas de interação social cuja realização é baseada na multiplicidade de modos semióticos.

A proposta dos multiletramentos prevê uma descentralização em torno de gêneros discursivos valorizados socialmente em direção a atividades sociais diversificadas, antes pouco apreciadas no contexto escolar, como a produção e publicação de vídeos e *blogs* (ROJO, 2012). Prova disso seria a inclusão de culturas, gêneros, mídias e linguagens que fazem parte do contexto onde os alunos estão inseridos como ponto de partida na sala de aula. Espaços como *blogs*, *wikis*, jogos online, SMS, *chats*, e mesmo tecnologias clássicas como o LD impresso e os gêneros dos quadrinhos, exigem novas formas de interagir. Dentre elas, um novo vocabulário: “criamos” e “construímos” em vez de escrever apenas, e “navegamos” e “exploramos” em vez de ler apenas, pois a participação nesse contexto é visto como um processo ativo e interativo (DALEY, 2003, p. 177-178).

À medida que nos educamos em direção aos multiletramentos, as ações em busca de uma participação mais influente na vida contemporânea se tornam mais informadas segundo saberes especializados. Tal especialização está relacionada a saber interagir em situações (gêneros discursivos) familiares e não familiares e ser capaz de procurar por pistas para uma participação mais apropriada nessas práticas (COPE; KALANTZIS, 2008, 2009). Cada ato de linguagem depende da seleção de recursos semióticos social e culturalmente relevantes que servem a propósitos contextualmente motivados uma vez que “a realidade da língua não depende simplesmente da reprodução de padrões e convenções regularizados” (COPE;

KALANTZIS, 2008, p. 204). Esses saberes promoveriam um alcance cada vez mais abrangente em termos de acesso a diferentes esferas de atuação social. A perspectiva dos multiletramentos amplia a visão de letramento de tal forma que as práticas sociais de leitura e escrita dependem da multiplicidade de modos e recursos semióticos para a interação social, como processos socialmente constituídos.

Nessa perspectiva, são indispensáveis práticas transformadas, tanto de produção quanto de análise crítica (ROJO, 2012), porque, segundo Dionísio (2006 p. 131)

[a] noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Nos anos 90, o grupo de pesquisadores do New London Group institui uma proposta de pedagogia com base no termo “design”, entendido como desenho ou projeto. O uso do termo é intencionalmente ambíguo oscilando entre “produto” e “processo” e define a visão sobre a pedagogia dos multiletramentos. O projeto pedagógico da abordagem dos multiletramentos defende o uso de uma metalinguagem acessível para que professores e alunos possam descrever as diversas formas e dimensões de produção de sentido. Em relação à natureza desse processo de ensino-aprendizagem, a pedagogia dos multiletramentos sugere que o ensino de línguas esteja baseado na complexa integração de quatro fatores: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.⁹

Em uma versão recente dessa pedagogia, Kalantzis e Cope (2012) redefinem esses fatores como processos de conhecimento¹⁰, ou ainda como um repertório de “movimentos epistêmicos”, entendidos como ações pedagógicas que visam a transformar as práticas institucionalizadas de ensinar e aprender (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 358; ROJO, 2012, p. 27). O que antes era denominado prática situada, atualmente refere-se a experiência, o que antes era instrução aberta, refere-se a conceituação, o conceito de enquadramento crítico,

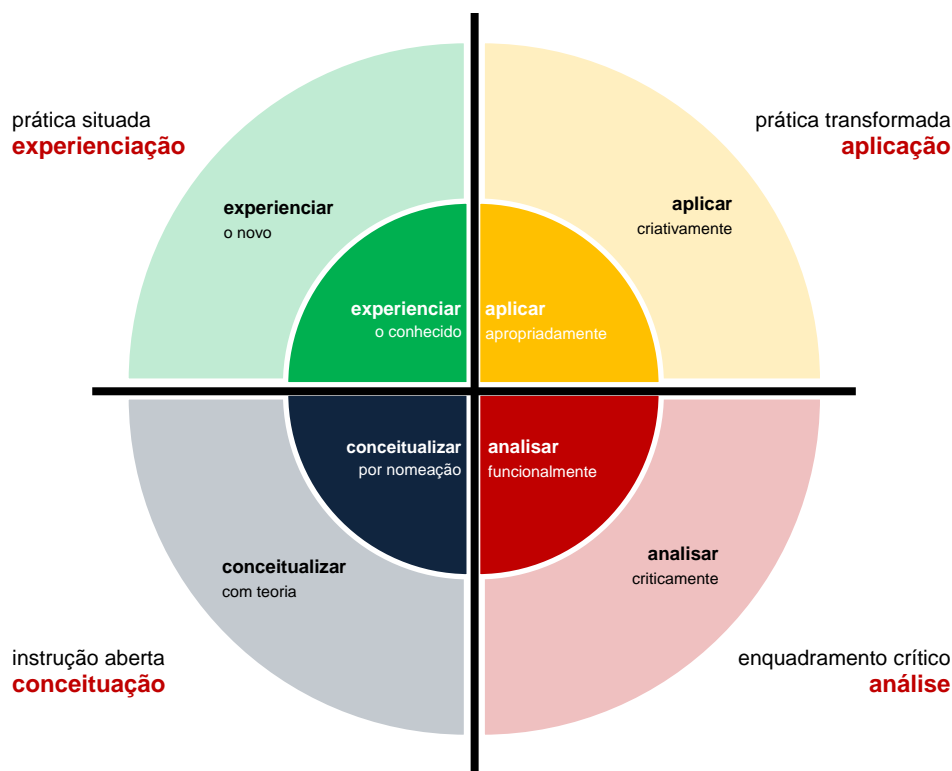
⁹ Tradução dos termos em inglês com base em Rojo (2012, p. 29-30). No original, “situated practice”, “overt instruction”, “critical framing” e “transformed practice”, respectivamente.

¹⁰ No original, “knowledge processes”.

atualiza-se no movimento epistêmico de análise, e a prática transformadora, refere-se ao movimento de aplicação. Uma representação na forma de diagrama ilustra a relação entre os diferentes processos, livres de sequência específica, conforme mostra a Figura 3.

As definições e o objetivo que inspiram esses quatro fundamentos pedagógicos se mantêm. No entanto, a proposta contemporânea desses autores expande a anterior revelando oito passos pedagógicos distintos que contemplam o “como” e o “por que” do ensino, com um caráter e foco únicos e empregados com propósitos ou intenções específicas. Da forma como os processos de conhecimento foram ampliados, os autores destacam, conseqüentemente, uma alteração nas possibilidades de operacionalização e execução dessas etapas.

Figura 3 – Representação visual da relação entre os processos de conhecimento, enquanto tipos de atividades para a aplicação de projetos de multiletramentos.



Fonte: Traduzido e adaptado de Kalantzis e Cope (2012).

Em todas as fases estão previstos dois níveis de análise. A etapa de experiencição contempla uma relação entre conhecimentos prévios que são familiares aos alunos com situações e perspectivas novas e pouco familiares. O

movimento epistêmico de conceituação propõe tanto uma categorização quanto um trabalho com conceitos e teorias. A etapa de análise envolve funcionalmente o estudo de elementos estruturais e padrões textuais e criticamente, propõe avaliações sobre perspectivas, interesses e motivações ideológicas. A fase de aplicação busca colocar em prática os conhecimentos elaborados em contextos legítimos, para testar sua validade quanto ao conceito de adequação, e intervir no mundo de maneira interativa e criativa, transferindo os conhecimentos para situações novas.

O objetivo em articular uma metalinguagem para descrever o processo pedagógico poderia qualificar o ensino à medida que professores e alunos possuem um modelo comum, deliberado e explícito para nomear a variedade de movimentos epistêmicos realizados no contexto de sala de aula (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 359). Além disso, uma concepção social e crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem baseia-se em práticas de interação social em contextos culturais determinados. Diferencia-se, portanto, de pedagogias cognitivistas, cuja abordagem concentra-se no desenvolvimento de habilidades e competências especificamente dependentes do potencial cognitivo do aluno para participar nas práticas pedagógicas.

O conceito de movimento epistêmico oferece embasamento para explicar o funcionamento pedagógico das atividades didáticas do *corpus* deste estudo. É possível estabelecer relações entre a noção de movimento epistêmico (KALANTZIS; COPE, 2012) e a categoria de movimento retórico, proposta por Swales (1990, 2004) a qual nomeia os estágios argumentativos que realizam determinadas funções nos gêneros discursivos, como uma “unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente” (SWALES, 2004, p. 228). Em vista do recorte delimitado para o presente estudo voltado para práticas investigativas de gêneros com vistas à formação de analistas do discurso, adoto o conceito de movimento epistêmico como unidade discursiva que didatiza e explicita os procedimentos analíticos necessários na exploração de textos e seus contextos.

Está pressuposto no movimento epistêmico como unidade de análise os objetivos que subjazem as tarefas promovidas pelas atividades na contribuição para o processo de investigação do texto (em sua composição multissemiótica) e do

contexto (em sua ampla configuração social e discursiva). Do ponto de vista epistêmico, atividades centrais na prática de ensino de linguagem exploram, por exemplo, a descrição de índices linguísticos e a interpretação do papel textual e contextual dos mesmos a fim de explorar a dimensão social da linguagem. O conceito de movimento epistêmico torna evidentes as práticas de investigação fundamentais à ciência da linguagem necessárias para agir no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 356).

Busco evidenciar nessa explicação referências a uma abordagem multifuncional em relação às práticas investigativas e produtivas sobre a linguagem. Portanto, explico na próxima seção de que maneira uma abordagem sistêmico-funcional sobre textos e seus contextos embasa uma proposta de letramento multimodal crítico.

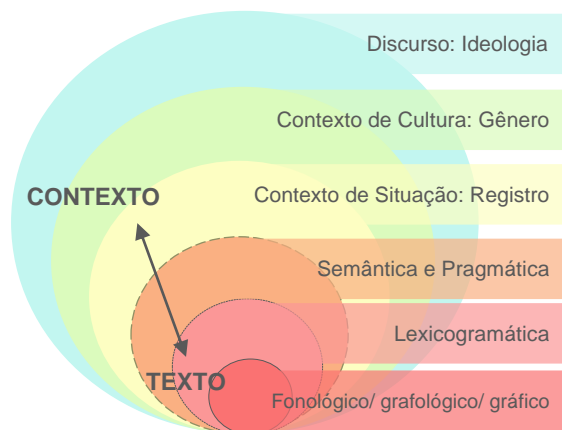
2.6 Perspectiva multifuncional

A partir da expansão da orientação analítica sintática da gramática tradicional, uma gramática de natureza sistêmico-funcional “procura considerar e identificar o papel dos vários itens linguísticos em qualquer texto em termos de suas funções na construção de significado” (HALLIDAY, HASAN, 1985/1989, p. ix). O texto é a instanciação do sistema da mesma maneira que o sistema é instanciado na forma de textos (HALLIDAY, 2004, p. 26). Essa pluralidade de funções corresponde à base multifuncional da linguagem, a qual é estruturada para produzir diferentes tipos de significado. O conceito de metafunção está associado à noção de função enquanto princípio organizador fundamental da linguagem.

Sob uma perspectiva multifuncional, compreendem-se os sistemas semióticos a partir da inter-relação entre dimensões distintas, porém integradas. Nesse sentido, reconhece-se que as linguagens são sistemas semióticos complexos que apresentam variados níveis ou estratos de significação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24). Segundo Gouveia (2009, p. 23), para caracterizar cada sistema semiótico, “a LSF faz uso do conceito de estratificação para dar conta dos níveis organizacionais, ou estratos, em que se jogam as escolhas linguísticas” dos participantes. Uma visão sistêmico-funcional sobre os sistemas semióticos

concebe-os em diferentes níveis, associados por meio de um processo de instanciação, conforme mostra a representação na Figura 4.

Figura 4 - Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos de sistemas semióticos



Fonte: Adaptado de Martin (1991, p. 145), Motta-Roth (2006, 2009) e O'Halloran (2008).

A dimensão do contexto orienta as escolhas instanciadas na dimensão do texto e cada nível realiza-se por meio de outro nível em um contínuo, seja extralinguístico (contextos de situação e cultura) ou de conteúdo (sistemas semântico e pragmático e lexicogramatical) (GOUVEIA, 2009, p. 24), até a sua realização no nível da expressão, por meio dos sistemas grafológico, fonológico (sistema semiótico verbal) e/ou gráfico (sistema semiótico visual), considerando a natureza multimodal dos textos (O'HALLORAN, 2008).

A Figura 4 representa o nível fonológico/ grafológico/ gráfico como o mais concreto dos sistemas verbal e imagético e o discurso como o mais abstrato (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 645). Os estratos da semântica e pragmática, da lexicogramática e fonológico/ grafológico/ gráfico representam possibilidades de escolhas com base no sentido que se quer produzir. Esses estratos atualizam-se por meio de pistas contextuais, dos estratos do registro, do gênero e do discurso. As cores do esquema representam o potencial descritivo de cada nível, desde a concretude da materialidade linguística nos níveis fonológico/ grafológico/ gráfico e lexicogramática, em cores avermelhadas, afastando-se até os níveis abstratos do contexto e do discurso, em tons claros e azulados.

Uma exploração multifuncional avança pelos estratos, desde as realizações concretas dos sistemas semióticos no nível da expressão e da lexicogramática, até os níveis contextuais, sobre o funcionamento social e cultural dos textos, não necessariamente nessa ordem.

Todos os níveis estão sob uma relação dialética, em que o nível da semântica e pragmática, por exemplo, realiza ou instancia o nível posterior, do registro. Os estratos fonológico/ grafológico/ gráfico, da lexicogramática e da semântica e pragmática voltam-se para a análise do texto, cuja concretude está indicada pelos contornos dos círculos, os quais limitam a fronteira (virtual) entre texto e contexto e ficam menos espessos à medida que se aproximam do contexto. Já os estratos do registro, do gênero e do discurso compõem a dimensão do contexto, representado visualmente sem fronteiras lineares. O nível do discurso remete à “conformação de visões particulares formuladas na linguagem em uso (Fairclough 2003:3) [o qual] pressupõe uma visão particular de como o mundo é, deve ou pode ser.” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 646).

Nessa concepção multifuncional, destaco o conceito de gênero discursivo como elemento conector entre texto e contexto, o qual se realiza “discursivamente por elementos linguísticos em diferentes planos” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 247), articulados em um todo significativo. Recebe destaque nessa abordagem o papel do contexto, o qual tanto no nível situacional quanto cultural “é extremamente importante na LSF, no sentido em que configura, no quadro de estratificação dos níveis de organização do sistema, a realização de níveis extralinguísticos em níveis linguísticos.” (GOUVEIA, 2009, p. 25).

Assim como a linguagem verbal, as imagens devem ser vistas como “um código de significação composto por estruturas sintáticas próprias, e dotada de significado potencial, e não como veículo neutro desligado de seu contexto social e cultural” (SANTOS, 2009, p. 87). As estruturas visuais também apontam para interpretações e representações particulares da experiência e de formas de interação social, além de representações construídas por meio da combinação dessas linguagens (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 2).

Essencialmente baseada nos princípios da LSF, particularmente nas categorias da GSF de Halliday (1994; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), a GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), está voltada especificamente à

análise de recursos semióticos imagéticos estáticos e possibilita desvelar e tornar analiticamente acessíveis os significados derivados de imagens (HENDGES, 2007, p. 5). O modelo desses autores está baseado no design visual contemporâneo de culturas ocidentais (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 3).

Uma das características essenciais dos quadrinhos é apontada como a integração entre linguagem verbal e imagem, em uma relação de interdependência (HARVEY, 2001, p. 75). Exploro na próxima seção as dimensões textual e contextual dos gêneros dos quadrinhos, considerando como as tiras em quadrinhos, as charges, os cartuns e as histórias em quadrinhos se configuram enquanto gêneros discursivos. Os traços textuais e contextuais essenciais para a realização desses gêneros serão descritos sob uma perspectiva multimodal com base em categorias da GDV por meio de exemplos pertencentes ao *corpus* deste estudo.

2.7 Os quadrinhos como referência para o letramento multimodal crítico

Exemplares de gêneros dos quadrinhos têm sido constantemente recontextualizados em LD, adotados como referência relevante para o ensino de línguas. Esses eventos comunicativos são aqui referidos como gêneros em vista da perspectiva analítica de gênero discursivo defendida para o letramento multimodal crítico. No entanto, esses exemplares, ao serem recontextualizados para os LD, passam a funcionar com fins pedagógicos, como parte do gênero LD, não mais em função de objetivos comunicativos do contexto de publicação original, porém carregam pistas contextuais que devem ser exploradas pelas atividades didáticas que constituem os LD.

Tira em quadrinhos, assim como a charge, o cartum e as histórias em quadrinhos têm como configuração típica a combinação dos recursos semióticos verbais e imagéticos na realização de seus objetivos. São raras as ocorrências de tiras em quadrinhos cuja realização independe de linguagem verbal (CATTO, 2012), ou seja, para a produção de sentido nesses gêneros o conceito de multimodalidade é visto como essencial, uma vez que palavras e imagem se fundem na realização de objetivos, inalcançáveis se funcionassem isoladamente nesse contexto (McCLOUD, 1994; HARVEY, 2001, 2009; CATTO; HENDGES, 2010, CATTO, 2012). No presente trabalho, considero os gêneros dos quadrinhos sob esse paradigma. Organizo,

portanto, discussões sobre os gêneros dos quadrinhos relacionadas às suas configurações textuais e contextuais.

Do ponto de vista textual, em vista da natureza multimodal dos gêneros dos quadrinhos, categorias da GDV (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006) orientam a análise do recurso semiótico imagético nessas práticas. Com relativas similaridades em relação à GSF, a GDV oferece um ferramental sistemático em termos de categorias para a análise de imagens considerando as três metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004): ideacional, interpessoal e textual, denominadas na GDV de representacional, interativa e composicional, respectivamente.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a estrutura representacional, correspondente na linguagem verbal à metafunção ideacional, é composta de padrões narrativos e conceituais os quais mobilizam determinados aspectos visuais para a construção da experiência. Os padrões narrativos se realizam essencialmente por meio de linhas de direção (vetores) explícitas ou implícitas que representam ações e eventos em desenvolvimento, processos de transformação e organizações espaciais transitórias (KRESS; van LEEUWEN, 1996, p. 56). As estruturas narrativas podem ser identificadas por Processos de ação, reação, mentais ou verbais.

Na tira em quadrinhos na Figura 5, identificam-se ações representadas na imagem por meio de vetores implícitos formados pela direção do olhar, do filho para a mãe e da mãe para o filho (demarcados com setas). Além do olhar, um dos vetores típicos do registro dos gêneros dos quadrinhos é indicado pelo *apêndice* dos balões de fala (RAMOS, 2009), denominado na GDV como Processos verbais ou mentais. Segundo nomenclatura adotada por Ramos (2009), o apêndice refere-se ao elemento que faz a ligação entre o balão e o participante representado, como uma “extensão do balão, que se projeta na direção do personagem” (RAMOS, 2009, p. 43). Na Figura 5, é possível observar a falta de demarcação do contorno do balão de um dos participantes representados. O vetor, nesse caso, é marcado apenas por um traço que representa o apêndice.

Padrões conceituais da estrutura representacional constroem representações de classe, estrutura ou significado e tem como referência verbal os Processos relacionais. A função dessa dimensão visual é atribuir identidade e/ou

destacar características visuais dos Participantes representados. No exemplo da Figura 5, é possível identificar aspectos conceituais como expressões faciais e traços visuais do desenho identificam quem são os personagens. Aspectos visuais enquanto atributos, como os braços cruzados, o cabelo comprido e preso, a calça comprida, a posição em pé e a expressão facial brava, apontam para uma definição do participante representado como mulher, adulta, mãe, e os outros dois, pelo tamanho, pelas sardas no rosto, pela posição como estão sentados, os define como crianças, meninos e filhos. Essa representação evidencia uma hierarquia em termos de relações de poder, a qual indica visualmente poder da mãe sobre os filhos, porém na inter-relação com as informações construídas verbalmente, um dos filhos desafia a autoridade parental por meio de uma resposta em tom ríspido.

Figura 5 – Tira em quadrinhos analisada para exemplificar os padrões conceituais e narrativos da imagem



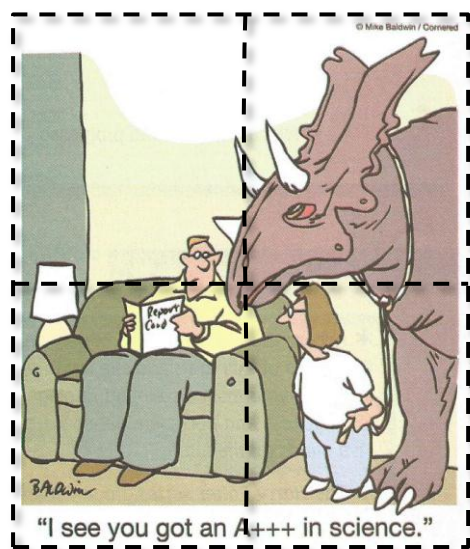
Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2010, v. 1, p. 28), com destaques autorais.

As estruturas interacional e composicional da GDV correspondem respectivamente às metafunções interpessoal e textual da GSF. Em uma relação entre os participantes representados e os leitores constitui-se a dimensão interacional das representações visuais. Os significados interacionais destacam as formas de interpelação entre os participantes representados visualmente e/ou entre participantes representados e leitores a partir das categorias contato, referente ao tipo de interação social (demanda ou oferta), distância social, seja pessoal, impessoal ou social, e atitude, a qual revela o tipo de relação social estabelecida, de acordo com mais ou menos poder dos participantes.

A dimensão composicional de significado compreende o espaço visual em termos de valor da informação, saliência (tamanho, por exemplo) e enquadramento (em relação à representação de limites visuais). Sob a categoria de valor da informação, a imagem pode ser analisada pelo posicionamento dos participantes representados no eixo horizontal da imagem, pela categoria dado/novo, no eixo vertical pela categoria ideal/real e ainda pela categoria centro/margem.

Na Figura 6, se o cartum for analisado a partir dos eixos horizontal e vertical (em destaque com linhas pontilhadas), percebe-se que o participante representado dinossauro ocupa, simultaneamente, as posições novo e ideal. Posicionar esse participante representado no plano visual como elemento novo/ideal na imagem representa uma situação pouco provável pelo fato de animais como esse terem sido extintos e não poderem ser encontrados vivos. Conseqüentemente, a presença desse animal, considerada um fato inesperado (novo), cria uma representação potencialmente cômica sobre a situação.

Figura 6 – Os parâmetros composicionais Dado/Novo e Ideal/Real no cartum da coleção *Prime*

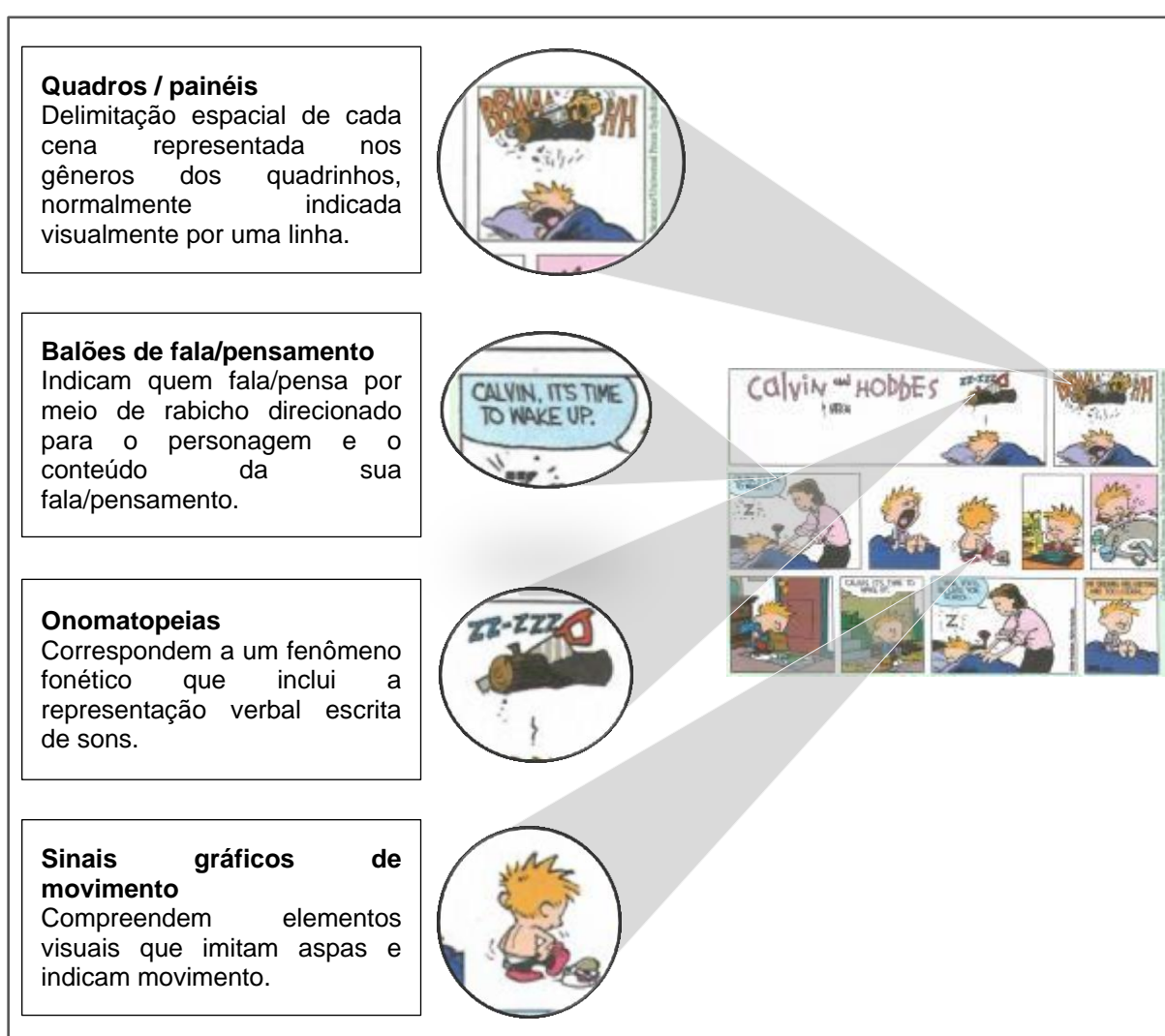


Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v.1, p. 63), com destaques autorais.

Esses gêneros compartilham características em comum que os unem em uma única categoria. Dentre as principais, estão a harmoniosa combinação entre modos semióticos verbais e não verbais (HARVEY, 2009), o teor de crítica social

pelo viés do humor, presente de forma mais ou menos velada, e uma tendência caricatural abstratamente icônica, a qual reduz semelhanças específicas para ampliar o potencial de sentido (McCLOUD, 1994; EL REFAIE, 2009). Características visuais essenciais aos gêneros dos quadrinhos já foram amplamente sistematizadas em trabalhos prévios (McCLOUD, 1994; GUIMARÃES, 2003; SANTOS, 2003; RAMOS, 2009) e estão exemplificadas na Figura 7.

Figura 7 – Descrição e exemplificação de aspectos visuais característicos dos gêneros dos quadrinhos.



Fonte: Produção autoral.

Técnica de aproximação e destaque de elementos da imagem inspirada em Scherer (2013).

Aspectos visuais, típicos da linguagem dos quadrinhos, são compartilhados por esses gêneros, como a organização dos eventos narrados em formato de

quadros, também denominados painéis; balões de fala que simbolizam a tomada de turno e o momento de enunciação de cada personagem; estratégias de representação da oralidade, como onomatopeias em tipografia diferenciada; e sinais gráficos que realçam expressões e sentimentos.

Em relação à dimensão contextual dos gêneros dos quadrinhos, pesquisas têm demonstrado, em vista da relativa fluidez e flexibilidade criativa desses gêneros, um dilema conceitual na busca por uma classificação e caracterização de cada um dos gêneros que compõem essa categoria. É possível delinear alguns aspectos que diferenciam tiras em quadrinhos de histórias em quadrinhos, charges de cartum, por exemplo, já que cada um desses gêneros serve a objetivos relativamente variados e apresenta configurações textuais e contextuais particulares.

Um dos conflitos conceituais mais comumente observados é o uso do termo história em quadrinhos como referência a uma categoria mais abrangente, envolvendo todos os outros gêneros dos quadrinhos baseados na técnica de representação de histórias ou cenas delimitadas por quadros. No entanto, o termo história em quadrinhos é escolhido aqui para fazer referência a um gênero específico, cuja realização difere dos outros três pela sua extensão, normalmente mais longa (a partir de uma página), publicado normalmente em gibis (isto é, publicações específicas de quadrinhos), como “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza. Esse gênero geralmente tem como referência personagens fixos.

O gênero tira em quadrinhos (exemplo da Figura 7), apesar dos diferentes títulos (tira cômica, tirinha, entre outros) é uma narrativa curta, baseada em um personagem fixo, disposta em um ou mais quadros, a qual tem como objetivos entreter e/ou criticar de maneira cômica, apresentando um desfecho inesperado. (McCLOUD, 1994; RAMOS, 2007, 2011; MENDONÇA, 2008; CATTO; HENDGES, 2010; CATTO, 2012). Sua organização retórica assemelha-se ao gênero piada (RAMOS, 2011).

A organização retórica desse gênero foi analisada por Catto (2012) e os resultados dessa análise apontaram três movimentos retóricos: *Contextualizar*, *Gerar tensão* e *Apresentar um desfecho inesperado*. O Movimento 1, ao contextualizar, “apresenta a situação, informando quem, o quê e, eventualmente, onde e quando ocorre o evento”, o Movimento 2 tem a função de “desestabilizar”, “intensifica[r] um conflito” e “cria[r] expectativas” e o Movimento 3, ao apresentar um

desfecho inesperado, “oferece uma resolução conflitante; causa humor” (CATTO, 2012, p. 62).

Já a charge e o cartum apresentam mais semelhanças entre si por serem sempre apresentados em um quadro apenas, possivelmente delimitado por uma linha, apresentando normalmente personagens variados, tanto celebridades (no caso das charges) quanto personalidades reconhecidas ou com características típicas na representação de determinado papel social (mãe, professor, dentista, por exemplo). Os participantes representados são em geral representados de maneira caricatural em ambos os gêneros, porém podem ser distinguidos por sua temática e objetivo.

O cartum, diferentemente da charge, descarta referência direta a alguma notícia ou acontecimento específico. Apesar da fluidez temporal, os cartuns abordam temas historicamente localizados e culturalmente relevantes, como fome, educação, saúde, guerras. Em geral, predomina um tom irônico na representação dos temas.

Na Figura 8, exemplo de um cartum da coleção *Prime*¹¹, identificam-se referências verbais a práticas atuais de destruição em massa (“terrorists with weapons of mass destruction”), contrastadas com referências visuais a acontecimentos passados que remetem a conquistas territoriais por meio de viagens marítimas. Visualmente, essas referências podem ser identificadas pela representação dos Participantes exploradores, identificados por atributos referentes a trajes típicos da realeza do século XV, e índios também identificados por atributos como cocar e trajes típicos indígenas, além de elementos de contextualização como a aldeia indígena à beira-mar e o barco a vela.

Embora os gêneros dos quadrinhos compartilhem a função de crítica e contestação social, o tom satírico e/ou polêmico é mais evidente na charge, cujo foco é representar uma notícia ou acontecimento normalmente de caráter político. Esse gênero é tipicamente encontrado na seção editorial de jornais, a partir da referência a algum fato ocorrido no mesmo dia ou na mesma semana. Para que informações sobre o contexto situacional sejam recuperadas, referências à data, local de publicação e autoria são necessárias.

¹¹ Concebo o exemplo da Figura 8 como cartum na presente pesquisa devido à falta de referência temporal do texto, considerando que foi retirado de um repositório de cartuns (www.cartoonstock.com). No entanto, será observado na descrição dos resultados que na coleção *Prime* há referência a esse texto como “newspaper editorial cartoon” (“charge”).

Figura 8 – Cartum explorado no volume 1 da coleção *Prime*



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, p. 130).

No entanto, ler quadrinhos, em especial charges, requer mais do que a habilidade de identificar correspondência entre os fatos representados visualmente e os acontecimentos do mundo aos quais remetem (EL REFAIE, 2009, p. 182). Além de conhecimento e interesse em assuntos de natureza política, descrever diferentes níveis semióticos de representação, tanto verbal quanto imagético, estabelecer relações entre metáforas visuais e verbais e argumentos políticos e explorar diferentes perspectivas e pontos de vista podem ser considerados procedimentos investigativos essenciais à exploração da dimensão ideológica das charges (EL REFAIE, 2009, p. 186). Na presente pesquisa, esses procedimentos são tomados como essenciais na exploração de todos os gêneros dos quadrinhos.

Conforme destacado anteriormente, os PCN, tanto para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) quanto para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), as OCN (BRASIL, 2006) e as LRG (RIO GRADE DO SUL, 2009) indicam os gêneros dos quadrinhos como referência didática seja para o ensino de língua materna ou de línguas adicionais (cf. VERGUEIRO; RAMOS, 2009 para um levantamento detalhado sobre tais referências em documentos educacionais). Nas LRG (RIO GRADE DO SUL, 2009) é possível encontrar uma variedade de propostas em diferentes disciplinas nas quais os gêneros dos quadrinhos figuram como protagonistas. Além da relevância e necessidade em contemplar a natureza multimodal de gêneros como tiras em quadrinhos, charges, cartuns e histórias em

quadrinhos no contexto pedagógico, tais documentos destacam práticas orientadas por questionamentos críticos.

Apesar de tal necessidade, esses gêneros foram raramente tomados como referência em pesquisas no campo da ciência da linguagem e em materiais didáticos, como o LD de línguas. Frequentemente esses gêneros estavam presentes nas seções denominadas “para rir”, essencialmente como forma de entretenimento. Uma das razões para esse desprestígio dos gêneros dos quadrinhos pode estar relacionada ao preconceito sobre a natureza humorística e infantil por vezes associada a esse tipo de publicação (SANTOS, 2003; MENDONÇA, 2008; CATTO, 2012).

Concebidos normalmente enquanto integrantes da esfera do entretenimento (a qual frequentemente escapa ao escrutínio de análises críticas, segundo van Leeuwen (2004, p. 15)), esses gêneros mobilizam interativamente recursos semióticos verbais e recursos semióticos imagéticos, sendo os últimos constantemente considerados tão “subjetivos” e “transparentes” que a necessidade crítica de análise permanece em segundo plano. Apesar desse desprestígio em relação à análise crítica tanto verbal quanto visual de gêneros dos quadrinhos, o objetivo é contemplar os “significados ideológicos e políticos na sociedade contemporânea” nesses gêneros na mesma proporção que em “discursos parlamentares, editoriais jornalísticos e entrevistas de rádio da BBC” (van LEEUWEN, 2004, p. 15) e, por isso, merecem uma abordagem crítica a fim de problematizar e desnaturalizar discursos.

Um caso recente merece referência na discussão sobre o papel e o impacto social dos quadrinhos. Doze pessoas, dentre elas quatro cartunistas do jornal semanal francês “Charlie Hebdo”, morreram em um ataque à sede do jornal no dia sete de janeiro de 2015. Conhecido por suas publicações em tom provocador, autointitulado “satírico e social”, o jornal costuma publicar cartuns e charges que ironizam aspectos religiosos, especialmente de origem islâmica, orientados pelo uso de humor contra o fanatismo religioso.

Pequenos grupos provavelmente guiados por questões fundamentalistas de ordem religiosa e/ou étnica tentam impor-se contra tais representações de forma violenta por meio de ataques armados. Acontecimentos como esse são tipicamente

referidos como terroristas e representam atos violentos considerados legalmente criminosos e moralmente injustificados.

Contudo, a repercussão do caso tomou proporções internacionais e gerou debates polêmicos motivados, por um lado, pela luta contra a imposição de limites à liberdade de expressão e, por outro, pela publicação sobre religiões islâmicas de tom altamente ofensivo. Há uma dualidade de argumentos, porém o destaque da mídia ocidental recai na natureza coercitiva e violenta do ataque, ao disseminar internacionalmente o slogan “Je suis Charlie” (“Eu sou Charlie”) como referência a um atentado contra a liberdade de imprensa.

Apesar desse enfoque, a revolta natural causada pela crueldade do ato não deveria mascarar dimensões profundas sobre as possíveis motivações sociais, culturais, étnicas e econômicas desse fato. Zúnica (2014) argumenta que se a disseminação desse slogan não for acompanhada de duras críticas “sobre a situação dos muçulmanos na Europa e as razões da islamofobia na França”, esse destaque poderá servir apenas como “combustível para a xenofobia”. O foco da mídia nesse slogan poderia desviar os olhares sobre “todo o contexto de marginalização e discriminação da comunidade muçulmana na França” e parece tentar “ignorar à que se propõe e quais os efeitos dessas charges no contexto político-ideológico de um país com níveis alarmantes de racismo”.¹²

Apesar de alguns veículos de imprensa divulgarem abertamente charges publicadas pelo referido jornal, possíveis motivos dos ataques violentos à sede do jornal na França, muitos veículos internacionais de grande abrangência, como a rede de televisão e jornal CNN, resistiram à divulgação das imagens por serem consideradas deliberadamente provocativas. Uma das questões principais geradas a partir desses fatos é a definição e os limites do humor. Talvez na medida em que críticas dão lugar à intolerância, e discursos de ódio, atitudes agressivas e ofensas são tratadas como piada, ações políticas e institucionais poderiam interferir e coibir representações, sejam estas de natureza humorística, política ou acadêmica.

Movimentações sociais dessa natureza revelam a dimensão que os discursos veiculados por meio de gêneros dos quadrinhos podem alcançar, considerando seu papel influente nas discussões sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas contemporâneas. Pretendo, nesse sentido, investigar

¹² Fonte: <http://descolonizacoes.blogspot.com.br/2015/01/por-que-nao-sou-charlie-hebdo.html>

práticas que visem à promoção de letramento multimodal crítico no contexto educacional as quais investiguem os textos sob diferentes pontos de vista e os projetem em seus contextos de produção e circulação.

Especificamente do ponto de vista do contexto educacional, discuto na próxima seção as diferentes perspectivas e papéis delineados na literatura sobre o LD de línguas e apresento argumentos que definem o LDI na presente pesquisa enquanto mediador das práticas sociais da esfera pedagógica.

2.8 O livro didático como gênero

Um dos objetivos da educação linguística no contexto educacional brasileiro segundo diretrizes curriculares, como os PCN (BRASIL, 1998, 2000) e as OCN (BRASIL, 2006), é a formação de sujeitos capazes de participar de maneira informada e qualificada em práticas de produção e análise dos textos que constituem atividades socialmente relevantes. Essa visão sustenta o fato de que a escola funciona (ou, pelo menos, deveria funcionar) como um espaço essencial para a formação individual, social, cultural e política das pessoas (BEZERRA, 2011, p. 167). Nesse contexto, o LDI pode funcionar como um instrumento para mediar as práticas educacionais.

Dessa forma, o LDI pode ser definido como gênero discursivo com base em quatro argumentos principais: 1) apresenta organização retórica relativamente tipificada; 2) compreende um evento comunicativo situado em práticas sociais de ensino de línguas; 3) possui papel social estabelecido, em vista de um contexto de produção, publicação e consumo; e, dessa maneira, 4) está orientado por objetivos comunicativos culturalmente reconhecíveis.

O primeiro argumento que configura o LD como gênero pode ser evidenciado pela sua materialização relativamente tipificada, por meio de unidades, seções, objetivos delimitados e diferentes oportunidades de exploração da linguagem por meio de atividades didáticas. Sua função formadora no contexto de ensino de línguas compreende o segundo e o terceiro argumentos na caracterização do LD como gênero, ao situá-lo como instanciamento do discurso escolar e das práticas pedagógicas. O LD funciona como instância recontextualizadora em um processo de popularização de conhecimentos sobre a ciência da linguagem em

propostas pedagógicas (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010), segundo resultados de pesquisas na área, o que explica o quarto argumento, sobre os objetivos comunicativos do LD. Bunzen (2009), por exemplo, tem observado que a tendência discursiva do mercado editorial é valorizar materiais atualizados segundo resultados mais recentes de estudos na área, discurso reconhecido pelos professores, responsáveis pela seleção das obras mais apropriadas para seu contexto de ensino.

O LD pode ser definido como ação social, a partir de Miller (1984) e, como evento comunicativo, segundo Swales (1990). Ambas essas definições corroboram o conceito de gêneros como atividades retóricas tipificadas dentro de situações recorrentes (MILLER, 1984) e, nas palavras de Bawarshi e Reiff (2010, p. 4), “moldadores de textos, significados e ações sociais, poderosos, ideologicamente ativos e historicamente em transformação”. Sob tal concepção, gêneros são investigados segundo parâmetros investigativos que transitam entre texto e contexto.

Pesquisas contemporâneas preconizam o papel do LD enquanto mediador, com propósitos discursiva e socialmente definidos. Esse papel cumpre-se a partir do encontro do texto, o LD, com seu contexto, a sala de aula (LEFFA, 2008, p. 39). A meta desse gênero discursivo é a educação linguística, com vistas à formação de sujeitos linguisticamente qualificados para a participação social.

Nesta seção, estabeleço relações entre o presente estudo e pesquisas anteriores sobre LD, em especial sobre os LDI, com base em discussões pertinentes sobre o objeto de estudo. Esses estudos poderão informar parâmetros de interpretação e discussão dos resultados com base em resultados prévios de análises sobre o LD. É importante situar o contexto contemporâneo de produção e análise de LDI considerando o incentivo recente de políticas públicas para a produção desses materiais a partir da inclusão do componente curricular LEM no PNLD (BRASIL, 2009a).

Organizo esta seção a partir de duas dimensões analíticas sobre os LD: apresento discussões baseadas no contexto e baseadas no texto. Do ponto de vista contextual, proponho discussões pertinentes com base em pesquisas prévias sobre configurações contextuais que definem o LD como gênero, investido de elementos sociais, culturais, econômicos e políticos. Do ponto de vista textual, exploro estudos que caracterizem e analisem aspectos relevantes no LD enquanto prática discursiva,

em termos de organização interna desse recurso. Compor esse panorama ajuda a compreender a configuração do LD como ação retórica e ilumina os possíveis percursos investigativos sobre esse objeto.

2.8.1 Aspectos contextuais do livro didático como gênero

Os LD procuram acompanhar mudanças sociais, políticas, tecnológicas, econômicas e culturais as quais interferem diretamente no processo de produção e circulação desses materiais. Do ponto de vista histórico e cultural, Bunzen (2005, p. 12) afirma que os LD têm função central enquanto engrenagem no contexto educacional. Nesse sentido, podem ser definidos como instrumentos que promovem movimentos de recontextualização e de ressignificação (ROSSI, 2012, p. 64).

Esse recurso didático tem recebido diversas identidades e estatutos. Apesar de limitado aos livros de história, um levantamento de Choppin (2004) oferece perspectivas relevantes para esta discussão. Choppin (2004) aponta que os LD podem ser analisados como produto, como instrumento legitimador e fonte de autoridade ou ainda como veículo de representação social e cultural. Cada uma dessas abordagens gera uma configuração teórico-metodológica específica para explicar seu funcionamento.

Defino no presente estudo, corroborando o que pesquisas prévias têm apontado (TICKS, 2003; BUNZEN 2005; HEMAIS, 2009; ARNT, 2012; ROSSI, 2012), o LDI como atividade retórica a partir de uma visão discursiva. O papel do LDI no contexto educacional pode se reconfigurar à medida que ângulos distintos são adotados para investigar o mesmo objeto, cujo caráter multifacetado (BUNZEN, 2005, p. 559) requer uma composição analítica complexa.

É possível delinear duas posições sobre o papel do LD em sala de aula, as quais variam de acordo com o tipo de interação estabelecida pelos professores no contexto de uso desse recurso didático: como guia e principal orientador das oportunidades de aprendizagem (GERALDI, 1991; MATENCIO, 1994; BATISTA, 1997; SILVA, 1998, 2000; SUASSUNA, 2002; BRITTO, 2003 citados em BUNZEN, 2009, p. 129) e como recurso didático passível de adaptações e complementações, porém rico em suas potencialidades para o ensino (BORTONI; LOPES, 1991; BUNZEN, 2009). Podem ser identificadas críticas na literatura à primeira posição

(TICKS, 2003, 2005), uma vez que essa visão apaga o papel do professor e transfere a decisão sobre o que deve ser ensinado exclusivamente para o LD.

O contexto que gera o LDI analisado no presente trabalho revela uma rede de relações, essencialmente políticas, que orientam, regulam e avaliam sua produção. Políticas públicas de incentivo têm validado o LDI como um dos principais recursos para esse fim, fator evidenciado tanto pela publicação do Decreto-lei nº 1006 de 30/12/1938, o qual instaurou uma política de legislação e controle de produção e circulação de LD no Brasil (BRASIL, 1938), quanto pela implantação do PNLD (BRASIL, 1985), a partir do qual o Ministério da Educação e Cultura fortalece o acesso a esse recurso didático, inicialmente para o ensino fundamental.

Segundo Bunzen (2008), o resultado do processo de produção de LD a partir de seleções e combinações de objetos didáticos (tais como gêneros, *layout*, atividades, explicações e exemplos) evidencia a função social do gênero de “re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2008, p. 7-8).

Privilegio nas discussões propostas aqui o termo “língua adicional”, cuja referência encontra justificativas nas LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009).¹³ Esse documento destaca a relevância do termo na representação sobre o papel das línguas comumente denominadas “estrangeiras” no cenário contemporâneo. Em detrimento a uma referência “externa” sobre o aprendizado de línguas, a escolha por referir-se ao inglês ou ao espanhol, por exemplo, como língua adicional (LA) enfatiza o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

Consequentemente à fundamentação legal para a necessidade do aprendizado de uma língua adicional, a publicação de documentos educacionais orientadores como os PCN de LEM, em 1998 para o ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio, fomentou um ensino de línguas voltado para conhecimentos atualizados com base em resultados de pesquisas na área da ciência da linguagem, em especial sobre a pedagogia de gêneros e ensino de leitura (BRASIL, 1998, 2000). Em 2004, a partir da Resolução nº 38 do FNDE (BRASIL, 2003), o ensino médio é contemplado pelo PNLD, prevendo “a universalização de livros didáticos

¹³ Referência apontada por Florêncio (2012).

para os alunos do ensino médio público de todo o país”, inicialmente atendidos com LD de português e matemática.¹⁴

Entretanto, apesar da intensa mobilização em torno da produção e distribuição de materiais didáticos para o ensino básico em diversas disciplinas pelo PNLD, é apenas em 2009 que o programa inclui as LA aos componentes curriculares, por meio da Resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a)¹⁵, publicada mais de 20 anos depois da criação do PNLD (BRASIL, 1985) e mais de dez anos após a publicação dos PCN de LEM (BRASIL, 1998). Considerando a influência de políticas públicas no contexto escolar, a reformulação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, que determina a necessidade de inclusão de uma língua adicional no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade no ensino médio (BRASIL, 1996), inaugura iniciativas políticas de reconhecimento dessa disciplina como saber legítimo para uma formação cidadã.

No entanto, Dourado (2008) expõe a negligência de políticas para incluir e avaliar os LD de LA no PNLD, uma vez que esse apagamento do componente curricular LEM do programa influencia o papel dessa disciplina no contexto educacional. Essa ampliação do PNLD revela um grande incentivo para revalidar o ensino de LA na escola pública e “reconhecidamente contribui para a constituição e a distribuição de letramentos na escola” (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 296 baseado em ROJO, 2009) ao situar o aprendizado de línguas como meta governamental e, decididamente, alicerça o papel institucional desse conhecimento.

Em vista do destaque que oferece a esse componente curricular, a inclusão da LEM no PNLD reforça a necessidade de conhecer pelo menos uma LA “como instrumento de ação social” (ROCHA, 2010, p. 5). Em uma sociedade globalizada e pluricultural, mobilizações políticas como essa e outras iniciativas governamentais, como o programa “Inglês sem Fronteiras”, reforçam o papel de LA no contexto contemporâneo e enfatizam especialmente o aprendizado da língua inglesa como um dos bens simbólicos altamente valorizados no contexto contemporâneo. Fatores sociais, culturais e econômicos posicionam esse idioma como língua global (GRADDOL, 2006) em um estatuto internacional (ROCHA, 2010, p. 5) de relevância.

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=582&id=12371&option=com_content&view=article

¹⁵ Essa inclusão contempla a distribuição de livros didáticos de inglês e de espanhol aos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio.

Considerar todo esse processo envolvido na produção e na circulação do LD implica reconhecer as diversas instâncias que os influenciam e analisá-las criticamente. Bunzen (2009, p. 132) confirma o contexto complexo no qual o LD é colocado em funcionamento, considerando que “as formas que os objetos de ensino são apresentados, as facetas que são focalizadas e elementarizadas (cf. SCHNEUWLY, 2000) vão depender das interações verbais e não verbais que ocorrem entre os sujeitos e os instrumentos semióticos”.

Diferentes discursos institucionais, especialmente políticos e educacionais, exercem influência sobre o LD. Uma das reivindicações de pesquisas sobre esse recurso compreende propor diálogos entre o material didático e a prática pedagógica do professor em sala de aula, possibilitando uma reflexão direcionada para a adaptação do LD adotado e/ou produção de material didático próprio. Não é recente o fato de evidências científicas (ALMEIDA FILHO et. al. 1991; CONSOLO, 1992; TICKS, 2003) e diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1998; 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009) convocarem o professor como principal autor das oportunidades de aprendizagem mobilizadas no contexto pedagógico. Ao tomar o LD como uma das opções de referência didática e, ao mesmo tempo, ser capaz de identificar as potencialidades desse recurso e propor adaptações, o professor pode reposicionar a sua função e desafiar o papel equivocado do LD como fonte essencial de todo o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo que o LD integre a prática pedagógica, discussões sobre o papel do professor defendem sua autonomia em busca de um fortalecimento profissional a fim de informar e propor teorias a partir de sua prática:

A condição pós-método, no entanto, reconhece o potencial dos professores em conhecer não só a forma de ensinar, mas também saber como agir de forma autônoma dentro das limitações acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículos e livros didáticos. Além disso, promove a capacidade dos professores em saber como desenvolver uma abordagem reflexiva sobre a sua prática de ensino, como analisar e avaliar a sua própria prática docente, como iniciar a mudança em sua sala de aula, e como monitorar os efeitos de tais mudanças (Richards, 1991; Wallace, 1991). Em suma, a promoção da autonomia do professor significa habilitar e capacitar professores para teorizar a partir de sua prática e praticar o que eles têm teorizado. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30)

Além do destacado papel do professor, o processo de produção de LD contempla uma complexa rede de relações baseada na interação entre autores,

editores, diagramadores, designers gráficos e revisores. Bunzen (2013) ainda chama a atenção para a multiplicidade de interesses, públicos e privados, que concorrem e instauram disputas durante o processo de produção de LD. Todos esses participantes no contexto de produção e ainda alunos e professores enquanto representantes do contexto primário e secundário (GRAY, 2010), interagem segundo diferentes posições ideológicas sobre como deve idealmente se desenvolver o processo de ensinar-aprender.

Nessa disputa política e ideológica, é possível identificar uma inter-relação entre duas dimensões sobre a aprendizagem em funcionamento no LD (LEMKE, 1994 citado por ROJO, 2012, p. 27), as quais podem ser postas em prática dependendo do contexto de circulação: a dimensão curricular e a dimensão interativa ou colaborativa. Na dimensão curricular, o LD funciona orientado a partir da organização dos conteúdos, propósitos para ensinar e aprender e uma abordagem sobre o conhecimento em geral previamente estabelecida por documentos educacionais oficiais com base em um programa definido. Já a dimensão interativa ou colaborativa da aprendizagem enfatiza o funcionamento do LD em contextos situados de acordo com escolhas definidas por professores e alunos. Segundo as variáveis do seu contexto, o foco dessa dimensão está na autonomia e na flexibilidade para buscar alternativas e construir o conhecimento por meio da interação e colaboração (ROJO, 2012, p. 27).

Diversos trabalhos têm buscado oferecer diferentes perspectivas para transgredir essa função de principal referência e orientar análises para avaliar, adaptar e produzir materiais didáticos informados teórica e metodologicamente (TICKS, 2005). Para responder a questionamentos relacionados à composição do LD e identificar perspectivas analíticas voltadas para sua configuração interna, busco trabalhos sobre o LD em busca de definições e resultados pertinentes para este estudo. Em vista da abrangência teórica e metodológica para investigar esse objeto, baseio minha discussão em estudos voltados especificamente para o LDI e, especialmente, para a multimodalidade nesse gênero (NOVELLINO, 2007; TEIXEIRA, 2008; BEZEMER; KRESS, 2009; HEMAIS, 2009; SOUZA, 2011), elaborados na próxima seção.

2.8.2 Aspectos textuais do livro didático como gênero

O LD tem sido alvo de investigação de um volume significativo de estudos, em especial na forma de dissertações e teses (TICKS, 2003; NOVELLINO, 2007; ARANTES, 2008; ARNT, 2012; ROSSI, 2012, para citar apenas alguns). Esse volume pode ter ampliado pelo fortalecimento de programas de distribuição de obras didáticas, a partir da década de 90, como o PNLD (BUNZEN, 2009). No entanto, tal fortalecimento é bastante recente, pois, segundo Moita Lopes (1999), por trinta anos (de 1968 a 1999), o interesse em investigações sobre LD figurou em posições desprestigiadas no campo da Linguística Aplicada. Dentre os tópicos de pesquisa mais frequentes no Brasil nesse período, destacavam-se a formação de professores e o ensino de leitura (SILVA, 2010).

Em relação a perspectivas sobre o LD como texto, uma variedade de abordagens analíticas tem buscado respostas para explicar o papel do LD no contexto escolar. Dentre elas, observam-se propostas de estudo recentes, especialmente do contexto brasileiro, discursivamente orientadas na avaliação desses recursos didáticos (TILIO; ROCHA, 2009), relacionadas a temas específicos do processo de ensino-aprendizagem, como a perspectiva de gêneros (BARROS; NASCIMENTO, 2007), tipos de questionamentos em atividades de leitura (OLIVEIRA, 2000), atividades de produção escrita (TENUTA; OLIVEIRA, 2011; COUTO; CRISTÓVÃO, 2014) e relacionadas a uma perspectiva crítica (PEREIRA, 2000). Nota-se pelas referências uma expansão sistemática aproximadamente nos últimos dez anos.

O cenário atual se reconfigura com o incentivo de políticas públicas específicas para a produção desses materiais. Consequentemente, pesquisas interessadas em investigar o funcionamento do LD de LA têm aumentado e se especializado em busca de explicações sobre a complexidade desse evento (SILVA, 2010). O periódico “Semina: Ciências Sociais e Humanas”, da Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, publicou em 2014 um dossiê dedicado especificamente a discussões referentes ao impacto da inclusão das LA no PNLD. Além disso, os efeitos gerados na produção e avaliação de LD voltados para a constante qualificação do LD encontra respaldo na “relação de continuidade da

política de aquisição e distribuição do LD, pelo Estado, por mais de uma década” (FERNANDEZ, 2014, p. 13).

A recente inclusão da disciplina de LEM no PNLD revela que as ações políticas de avaliação de publicações didáticas para o ensino médio no Brasil eram até recentemente escassas ou inexistentes (ROJO, 2003; DOURADO, 2008). Antes do PNLD do Ensino Médio incluir as LA na produção e distribuição de obras didáticas criteriosamente avaliadas (BRASIL, 2009a), os estudos voltados para esse objeto visavam em última instância tanto avaliar essas obras quanto propor modelos avaliativos segundo critérios específicos. Contudo, tal perspectiva analítica tem recebido críticas em vista do teor de “vigilância epistemológica” (BUNZEN, 2009, p. 16), ao tomar os LD como produtos, ignorando o processo de produção e consumo desses gêneros discursivos.

Em geral, os LDI adotados eram produzidos fora do Brasil, tanto de origem britânica quanto americana, e focalizavam o desenvolvimento da habilidade oral (PAIVA, 2009). No contexto brasileiro havia pouco incentivo para a produção desses materiais, uma vez que as propostas didáticas dos chamados “global textbooks” (GRAY, 2010) atendiam em maior escala aos critérios estabelecidos para o ensino de língua inglesa, como a oralidade, por exemplo (PAIVA, 2009). Portanto, ideologicamente, o ensino qualificado da oralidade dependia do conhecimento altamente valorizado dos “nativos” na língua-alvo, título apreciado por décadas no contexto de ensino de inglês e espanhol, aos poucos enfraquecido por políticas educacionais, como os PCN (BRASIL, 1998) e as OCN (BRASIL, 2006).

Silva (2010), em um levantamento sobre o lugar ocupado pelo LD no ensino de línguas estrangeiras, evidenciou temas voltados para a análise: a) dos agentes mediadores do LD: “Como se configura o processo plural de autoria nos LD?”; b) do LD como referência para a exploração de gêneros discursivos específicos: “Como determinados eventos comunicativos servem na promoção de uma educação linguística com base em gêneros?”; c) para propostas, abordagens metodológicas e sistemas de avaliação no LD: “Que critérios podem ser definidos para avaliar determinado aspecto explorado nos LD?”; d) para o ensino das habilidades de escrita e leitura no LD: “Como o LD medeia as práticas sociais de leitura e escrita?”. Além disso, Silva (2010, p. 223) observa que tem havido um avanço nos estudos sobre a multiplicidade de recursos semióticos que estruturam o LDI.

No intuito de tornar os LD recursos pedagógicos cada vez mais visualmente atraentes e significativos, produtores de LD, entre eles autores, editores, diagramadores, exploram o potencial multimodal desse gênero tanto no layout e na estruturação das atividades didáticas em si quanto na escolha dos textos por meio dos quais essas atividades se desenvolvem. Atraentes, segundo Kress (1997), para conquistar a atenção do aluno em termos interpessoais/interativos. Significativos, por outro lado, com objetivos e funções definidas, de caráter ideacional/representacional e textual/composicional. O LD, por sua configuração semiótica complexa, orienta o ensino de línguas com base em parâmetros textuais multimodais. Compreender todo e qualquer fenômeno linguístico como multimodal demanda revelar e explicar como a multiplicidade de recursos semióticos produz sentido. Em vista dessa configuração diversamente semiótica do LD, fica evidente a necessidade de exploração explícita de práticas de letramento multimodal de maneira sistemática para investigar esse gênero.

Essa configuração multimodal do LD poderia estar relacionada a dois objetivos: por um lado, representar discursivamente as formas de comunicação da sociedade atual, intensamente multimodais, e, por outro lado (e também como consequência), incentivar o mercado de produção editorial de LD, em vista do apelo visual, possibilitado pelas tecnologias digitais (BEZEMER; KRESS, 2009). Essa configuração mobiliza experiências textuais diversificadas, e, conseqüentemente, demanda novas e atualizadas formas de interação, ou seja, letramentos que expandam as oportunidades de interação nesse contexto (BEZEMER; KRESS, 2009; AJAYI, 2012).

Estudos voltados para a multimodalidade dos LD e o papel dessa perspectiva sobre a linguagem para o ensino de língua inglesa tem crescido à medida que a multimodalidade consolida-se como área de pesquisa (BEZEMER; JEWITT, 2010). Um número relativamente significativo de comunicações orais tem sido evidenciado, conforme aponta o levantamento realizado por Silva (2010, p. 223), em anais de eventos, como o Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira (SILID) e o Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos (SIMAR). Apesar de tal expansão, um número reduzido de pesquisas é publicado em esferas de largo alcance no Brasil, fator que evidencia uma carência de literatura especializada sobre o assunto. Santos (2014) notou tal escassez especificamente

em periódicos nacionais altamente qualificados para a divulgação dos resultados de pesquisas sobre multimodalidade, em suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas de análise.

Algumas pesquisas têm procurado investigar e explicar o funcionamento desse gênero do ponto de vista multimodal, as quais têm buscado respostas para questionamentos relacionados: a) à integração do estudo de imagens no ensino: como o LD explora fotografias e estabelece relações entre imagem e observador? (NOVELLINO, 2007); b) às representações sociais e identidades mobilizadas nos LDI: como determinados grupos sociais são representados em LDI? (GRAY, 2010); c) à visão de aprendizes em relação a elementos verbais e visuais: como se constitui a percepção de alunos sobre multimodalidade nos LDI? (TEIXEIRA, 2008); d) às características visuais de gêneros em LDI: como o LDI apresenta e explora o aspecto visual dos gêneros? (HEMAIS, 2009).

Cada uma dessas perspectivas oferece contribuições singulares para olhar o LDI como um objeto “multifacetado” (BUNZEN, 2005), em vista de sua complexidade como mediador no contexto pedagógico. Do ponto de vista social, uma das funções do LD é promover letramentos para uma participação social de maneira informada e contextualizada. O letramento multimodal crítico, por sua vez, envolve contemplar formas complexas de apresentação de e combinação entre diferentes sistemas semióticos para a participação em gêneros discursivos em vista da ampliação de formas de ação social dos alunos em práticas discursivas diversas. Figuram dentre os principais, o uso de ferramentas que possibilitem uma análise explícita das diversas linguagens e formas de representação as quais impactam diretamente na maneira como os alunos analisam suas próprias condições sociais, culturais e linguísticas no mundo da vida (AJAYI, 2012, p. 19).

2.9 Síntese do referencial teórico e metodológico da pesquisa

A fundamentação teórica e metodológica construída nessa seção tem como objetivo oferecer as bases sobre as quais esta pesquisa está apoiada. Uma proposta como a de letramento multimodal crítico considera todos os modos semióticos na construção e veiculação de discursos e perspectivas ideológicas na produção de sentido, os quais carecem necessariamente de reconhecimento, avaliação,

desnaturalização, questionamento e desafio à neutralidade desses discursos. No entanto, pesquisas têm apontado que essa função social do letramento, seja visual, multimodal, científico, entre tanto outros, nos materiais didáticos ou é ignorada ou é superficialmente explorada (AJAYI, 2012, p. 17, citando HOBBS; FROST, 2003, p. 330).

Diferentes pedagogias procuram contemplar essas configurações semióticas, como o letramento multimodal, a pedagogia dos multiletramentos e a pedagogia de gêneros. Uma pedagogia crítica, com base na perspectiva de letramento crítico, associada a essas pedagogias, poderia permitir ampliar o olhar sobre os textos a fim de explicar de que maneira as estruturas sociais de controle e legitimação interferem nas escolhas realizadas para a estruturação do discurso. Tal abordagem deve refletir, idealmente, na maneira como desenvolvemos educação linguística. Com base em referenciais teóricos e metodológicos, podemos prever um percurso de análise a fim de avaliar e adaptar os recursos pelos quais guiaremos nossa prática em sala de aula.

Olhar tanto para o LD como unidade semântica em toda sua riqueza de representação e, especificamente, para cada texto multimodal recontextualizado com fins didáticos nesses materiais, requer ações pedagógicas como aquela proposta pelos multiletramentos. Quando a proposta envolve ensinar explicitamente os recursos por meio dos quais há produção de sentido e, conseqüentemente, há diferentes representações discursivas e ideológicas veladas, parece essencial promover iniciativas investigativas a fim de relacionar as interpretações construídas nos LD com a configuração social ampla na qual os textos funcionam.

A fim de compreender o funcionamento do LDI como gênero, como um evento comunicativo que medeia as práticas sociais de ensino de inglês, descrevo no próximo capítulo o percurso analítico-investigativo adotado para verificar em que medida e de que maneira o conceito de letramento multimodal crítico atravessa as esferas científica, política e pedagógica, ao se reconfigurar discursivamente nas atividades didáticas sobre os gêneros dos quadrinhos no LDI. O próximo capítulo apresenta o percurso que gerou o enquadramento metodológico da presente pesquisa a fim de atender aos objetivos propostos e descreve o conjunto de ações investigativas constituídas para o encaminhamento da análise. Defino as estratégias discursivas de recontextualização de conceitos contemporâneos da ciência da

linguagem, como gênero discursivo, letramento multimodal e letramento crítico, guiados pela perspectiva dos multiletramentos. Acredito que a mobilização desses conceitos nos exemplares analisados do gênero LDI possa ensejar o letramento multimodal crítico.

Capítulo 3 Metodologia

3.1 Orientações metodológicas

A presente pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, especificamente embasada pelos pressupostos teórico-metodológicos da ACG (MEURER, 2002; 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; 2006; 2008b; BHATIA, 2010), conforme descrição apresentada com maior detalhamento no Capítulo 2. Nesse sentido, a configuração metodológica da presente pesquisa está orientada pelo paradigma multi e interdisciplinar, pelo fato de entrelaçar diferentes bases teóricas para dar conta de uma análise abrangente sobre como uma visão multimodal crítica sobre o letramento se configura no LDI.

O enquadramento epistemológico da metodologia da presente pesquisa se configura a partir do paradigma qualitativo, com procedimentos quantitativos básicos de verificação. Sob esse paradigma, o estudo se caracteriza como uma interpretação do mundo social a fim de compreender a multiplicidade de significados que constitui o objeto a ser investigado (CRESWELL, 1994; MOITA LOPES, 1994; MOTTA-ROTH, 2003). O objetivo deste estudo alinhado a tal paradigma contempla a exploração da perspectiva de letramento multimodal crítico que embasa o LDI.

O conceito de letramento está associado no presente estudo ao conceito de gênero discursivo. O letramento constitui-se em diferentes práticas sociais por meio de configurações semióticas específicas, social e culturalmente reconhecidas na forma de gêneros discursivos (LEMKE, 2010, p. 457). Para uma participação informada em diferentes formas de interação social, diversos letramentos são exigidos (p. ex., letramento científico, letramento digital, letramento crítico), dentre eles, focaliza-se aqui o letramento multimodal crítico. Com base nessa concepção sobre letramento, para fins de análise, foram tomados como referência os princípios que embasam as visões de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, atravessados por uma perspectiva de multiletramentos.

A análise buscou identificar referências a letramento multimodal crítico por meio de índices relacionados aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico nos documentos e, igualmente, nas atividades didáticas, uma vez que entendo a combinação entre os três como uma proposta para letramento

multimodal crítico localizado em projetos de multiletramentos. Com base nesses argumentos, o objetivo da pesquisa é compreender e explicar em que medida e como princípios teóricos e metodológicos associados a essa concepção de letramento movimentam-se do contexto científico para o pedagógico, representado neste estudo por atividades didáticas de LDI sobre gêneros dos quadrinhos, mediados pelo contexto político referente ao PNLD (BRASIL, 2009b, 2011).

Esta análise é, portanto, simultaneamente explicativa e propositiva. Explicativa porque busca identificar e analisar como conhecimentos teóricos estão organizados pedagogicamente em atividades didáticas em vista da concepção de letramento multimodal crítico para o ensino de inglês. Ao mesmo tempo, a pesquisa tem caráter propositivo porque ao identificar essas formas potenciais de realização pode oferecer exemplos sobre como o conceito de letramento multimodal crítico pode ser recontextualizado para o discurso pedagógico, em atividades didáticas no LDI.

3.2 Universo de análise

O universo de análise da presente pesquisa corresponde a duas coleções de LDI¹⁶, avaliadas e recomendadas pelo PNLD de 2012 para o Ensino Médio, com foco no papel da multimodalidade para o ensino de língua inglesa nesses recursos didáticos. As duas coleções selecionadas são: *English for all* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010) e *Prime – Inglês para o Ensino Médio* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010), representadas no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011) pelos códigos 25149COL33 e 25056COL33, respectivamente.

A Figura 9 mostra as capas referentes aos três volumes das coleções selecionadas. Conforme revelam as representações construídas nas capas das coleções, nota-se aspectos que caracterizam e apontam diferentes concepções sobre o ensino de inglês. Na coleção *English for all*, há referência visual das bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra, informação que reforça e limita referências para o ensino de inglês nesses dois polos hegemônicos. Já na capa da coleção *Prime*, apesar da referência a uma placa que sinaliza a Nova Zelândia como localização atual, um conjunto de placas orientam para lugares distintos, com

¹⁶ O acesso às cópias dos LDI analisados foi concedido por meio de exemplares de divulgação das coleções fornecidos às escolas públicas.

destaque visual para as placas que apontam o caminho para China, Dubai e Tóquio. Nesses locais, a língua inglesa não é a língua oficial, o que refere-se à representação do inglês como língua global, ampliando as possibilidades de interação com diferentes países ao desafiar a hegemonia linguística do inglês norte-americano e britânico.

Figura 9 – Capas das coleções de livros didáticos de inglês para o Ensino Médio *English for all* e *Prime* selecionadas para análise, as quais integram o PNLD de 2012.



Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz, (2010) e Dias, Jucá e Faria (2010)

Os três volumes referem-se aos três anos do Ensino Médio. A coleção *English for all* estabelece na página inicial de apresentação de cada volume um diálogo com o aluno, no qual indica que as atividades às quais terá acesso são “comunicativas”, para que o aluno “possa entender de forma mais ampla, transportar

para o seu mundo e agir, com segurança, nas diferentes esferas sociais” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 3). A coleção *English for all* apresenta, nos três volumes, dez unidades, divididas em oito seções, reconhecidas por meio do layout e tipografia diferenciada: “Comprehension” e “Thinking about the text” as quais acompanham um texto seguido de questões de pré-leitura, “Vocabulary study”, “Vocabulary expansion”, “Listening activity”, “Language in use”, “Communicative activity” e “Writing”.

Além disso, nas páginas iniciais, todas as coleções apresentam um quadro com os conteúdos que integram cada volume. Na coleção *English for all*, a tabela de conteúdos, apresentada na Figura 10, está organizada sob os seguintes títulos: a) *Conhecimento de mundo*; b) *Organização textual*; c) *Listening / Communicative activity*; d) *Writing*; e) *Vocabulário*; f) *Conhecimento sistêmico / gramática*.

Figura 10 – Organização da tabela de conteúdos na coleção *English for all*

Unidade	Conhecimento de mundo	Organização textual	Listening / Communicative activity	Writing	Vocabulário	Conhecimento sistêmico / Gramática
UNIT 3 Reading comics p. 26	História em quadrinhos	História em quadrinhos / Artigo Informativo	Conversa ao telefone sobre uma atividade em andamento / Atividades em andamento	Escrever diálogos para uma história em quadrinhos	Verbos	Present progressive tense False cognates

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2010).

A sequência de organização dos elementos explorados em cada unidade da coleção evidenciada nessa tabela pode situar a forma como a linguagem será analisada nesse material. O ponto de partida das propostas didáticas mobilizadas no LDI é o conhecimento de mundo, seguido pela referência à organização textual de gêneros como as histórias em quadrinhos, por exemplo, o que indica que a base para explorar o funcionamento da linguagem é o texto.

A coleção *Prime*, no item “Conheça o seu livro” no início de cada volume, apresenta cada seção do LDI aos alunos em termos de características e objetivos, com base no que é apresentado ao professor na seção de orientações. Ao fim de cada volume, são encontradas provas de vestibular e orientações e espaço para construção de um glossário. O quadro de conteúdos apresentado nas páginas

iniciais dessa coleção, como demonstra a Figura 11, está organizado pelos itens: a) *Genres*; b) *Receptive skills*; c) *Productive skills*; d) *Language system*; e e) *Strategies*.

Essa coleção organiza-se em 12 unidades, divididas em 15 seções, das quais quatro aparecem aleatoriamente nas unidades (“Career spot”, “The way it sounds”, “Talkactive” e “Put it in writing”). O layout dos títulos de cada seção apresenta características que os diferenciam dos demais itens apresentados ao longo dos volumes, apesar da diferenciação entre as seções de “Genre analysis”, “Vocabulary” e “Grammar”.

Figura 11 – Organização da tabela de conteúdos na coleção *Prime*

Units		Genres	Receptive skills
1	English for all 8 ► 21	Quiz	Reading: How well do you know the English-speaking countries? Listening: Identifying characteristics of different countries / The Alphabet
Productive skills		Language system	Strategies
Writing: A poster of your favorite English-speaking country		<ul style="list-style-type: none"> • Countries and nationalities • Word formation • Verb to be • Wh- questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Use of dictionaries


Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010).

Essa visão geral sobre os aspectos explorados em cada unidade e os objetivos de cada seção constitui-se como uma das maneiras de revelar as concepções teóricas sobre linguagem e a proposta pedagógica que subjazem à coleção. Observa-se que o eixo orientador das unidades da coleção *Prime* é a referência a gênero discursivo. Gêneros, nessa coleção, são explorados considerando habilidades receptivas e produtivas da linguagem, associadas ao sistema da língua e estratégias adotadas no aprimoramento do processo de ensinar e aprender, como o uso do dicionário, por exemplo.

Esses dois títulos foram escolhidos dentre os sete aprovados pelo PNLD 2012 para o Ensino Médio por atenderem em maior escala aos critérios de avaliação indicados na Figura 12, conforme especificados no edital de convocação para seleção de obras didáticas para o PNLD 2012 do Ensino Médio (BRASIL, 2009b) e descritos no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011).

Figura 12 – Critérios organizadores avaliados pelo PNLD nas coleções de LD de LA

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



(+) Níveis de qualificação (-)

Fonte: Brasil (2011), com destaques autorais.

A representação visual presente no Guia apresenta matizes diferentes da mesma cor para indicar o atendimento das coleções aprovadas a cada um dos critérios de avaliação: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas e manual do professor. Matizes diferentes da mesma cor indicam níveis diferentes de qualificação da obra: matizes mais escuros representam os pontos fortes da coleção em determinado critério, ao passo que matizes mais claros representam pontos fracos da coleção considerando o atendimento àqueles critérios (BRASIL, 2011, p. 11). Dessa maneira, as duas coleções selecionadas apresentam ao mesmo tempo maior número de critérios estabelecidos pelo PNLD consistentemente atendidos (*English for all* – 40%; *Prime* – 50%) e menor número de critérios superficialmente atendidos (*English for all* – 20%; *Prime* – 10%).

Consistência conceitual entre os princípios defendidos no Edital de convocação e as propostas apresentadas nessas coleções revela maior probabilidade de coerência entre essas instâncias contextuais política e pedagógica. Portanto, delimitar a análise especificamente nessas duas coleções poderia

provavelmente revelar maiores possibilidades para identificar como os conceitos aqui investigados atravessam os contextos de produção (PNLD) e circulação (LDI), em vista da proximidade discursiva entre os mesmos.

Em relação aos critérios organizadores avaliados descritos no Guia de Livros Didáticos sobre cada uma das coleções, a coleção *English for all* recebe destaque nos itens “Seleção de textos”, “Compreensão escrita”, “Produção escrita” e “Manual do Professor”. Ambas as coleções analisadas no presente estudo foram bem avaliadas nos critérios “Seleção de Textos”, “Compreensão escrita” e “Manual do Professor”. Porém, a coleção *Prime* recebe especial destaque pelo seu “Projeto gráfico-editorial” e pelas “Questões teórico-metodológicas”. Ambas as coleções apresentam referência insuficiente, segundo o Guia, para o desenvolvimento da habilidade de produção oral, a qual poderia ser justificada pela interpretação (equivocada (TÍLIO, 2012)) de que documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), priorizam o desenvolvimento da leitura como uma das tarefas centrais para a língua inglesa no Brasil. Explorar essa configuração pode oferecer indícios sobre a visão teórico-metodológica defendida para o ensino de língua inglesa e orientar a investigação proposta nesta pesquisa.

Apresento a descrição de cada um desses critérios e uma análise do Guia de Livros Didáticos no Capítulo 4, em combinação com a análise de outros documentos incluídos no levantamento de informações contextuais, descrito posteriormente na subseção 3.4.1, neste capítulo. Além disso, descrevo no Capítulo 4 a configuração de cada uma das coleções que fazem parte do universo de análise da presente pesquisa do ponto de vista do Manual do Professor, a fim de apresentar sua organização geral e características das seções que as compõem.

Uma vez apresentado o universo de análise e justificada sua delimitação, descrevo na seção seguinte os procedimentos adotados para seleção e coleta do *corpus* do presente estudo.

3.3 Seleção e caracterização do *corpus*

Para atingir o objetivo do presente trabalho o foco de análise está nos gêneros dos quadrinhos, por meio dos quais visualizo a promoção de letramento multimodal crítico, sustentado pela concepção de que todo letramento realiza-se em gêneros discursivos (LEMKE, 2010, p. 457). A fim de analisar em que medida e

como o conceito de letramento multimodal crítico é recontextualizado nessas duas coleções de LDI, foram selecionadas especificamente as atividades didáticas as quais explorassem algum dos gêneros dos quadrinhos: tira em quadrinhos, história em quadrinhos, charge ou cartum.

Optei pela análise desses gêneros em especial, a partir de seis fatores principais. Em relação às características textuais desses gêneros, destaco dois fatores: 1) em vista de sua natureza explícita e indiscutivelmente multimodal (CATTO; HENDGES, 2010; CATTO, 2012); 2) pela referência à crítica social como um de seus propósitos comunicativos (CATTO; HENDGES, 2010). Ambos os fatores poderão oferecer uma riqueza de informações para a análise do conceito de letramento multimodal crítico. Em termos contextuais, selecionei esses gêneros com base em outros quatro fatores: 3) em vista da recorrência dos mesmos no Volume 1 da coleção *Prime*, comparado com outros gêneros multimodais (na tabela de conteúdos apresentada no início da obra, 14,28% dos gêneros especificados referem-se a gêneros dos quadrinhos); 4) pelo fato de a coleção *English for all* dedicar uma unidade especialmente para a leitura de gêneros dos quadrinhos (Unit 3 *Reading comics*); 5) pela constante recomendação desses gêneros em documentos educacionais oficiais, como PCN (BRASIL, 1998) e LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009); 6) devido à minha experiência prévia em pesquisas sobre um desses gêneros, a tira em quadrinhos (CATTO, 2009; CATTO; HENDGES, 2010; CATTO, 2012).

Em vista do objetivo da pesquisa, em primeiro lugar, foram delimitadas todas as atividades didáticas que tivessem como base gêneros dos quadrinhos, ou seja, todas as ocorrências de atividades didáticas referentes aos gêneros charge, cartum, história em quadrinhos ou tira em quadrinhos. Em vista do foco no conceito de multimodalidade, uma segunda seleção foi realizada limitando as atividades didáticas àquelas cujo enunciado orientasse a análise tanto ao recurso semiótico imagético apenas quanto ao texto como um todo, em sua dimensão verbal e visual, descartadas as atividades voltadas especificamente à leitura apenas do recurso semiótico verbal para a resolução da tarefa, uma vez que inúmeras pesquisas têm olhado para essa dimensão semiótica em LD (TICKS, 2005; BUNZEN, 2009; ARNT, 2012; ROSSI, 2012, para citar algumas).

Para compreender de que maneira as atividades didáticas exploram o aspecto visual desses gêneros, considerando sua natureza multimodal, foram

mapeados índices linguísticos dos enunciados das atividades referentes à exploração do recurso semiótico imagético e/ou da multiplicidade de recursos semióticos, com base na proposta de Kummer (2012, 2014). Índices como “modos/recursos semióticos”, “linguagem não verbal”, “multimodalidade”, indicavam que a atividade contemplava aspectos multimodais dos textos. Foram incluídos índices relacionados à exploração de imagens e questões cujas respostas demandam a análise desse recurso semiótico. Já as atividades direcionadas à análise do texto como um todo foram incluídas na análise à medida que exigiam como resposta uma análise tanto do que está visualmente representado quanto do que está descrito verbalmente. Nesse tipo de atividade didática a resposta deve ser alcançada por meio da análise combinada dos aspectos verbal e visualmente representados. Foram identificadas atividades didáticas a partir desses critérios de seleção estabelecidos para análise nos três volumes da coleção *Prime* e no volume um da coleção *English for all*.

Após essa triagem inicial, as atividades didáticas foram organizadas e sistematizadas, conforma mostra o Quadro 6, de acordo com suas principais características para oferecer um panorama abrangente sobre a configuração do *corpus*. As atividades foram organizadas considerando: a) o gênero dos quadrinhos que exploram; b) a unidade e a seção do livro em que aparecem; c) a habilidade ou aspecto que exploram (de acordo com classificação da Tabela de Conteúdos na seção de apresentação de cada coleção); d) o número de atividades didáticas sobre cada exemplar do gênero explorado.

No total, foram selecionadas 49 atividades didáticas¹⁷ as quais exploram os seguintes gêneros dos quadrinhos: tira em quadrinhos e história em quadrinhos em EA1; charge, cartum e tira em quadrinhos em PR1; charge em PR2; história em quadrinhos e tira em quadrinhos em PR3.

Em relação às seções e aspectos predominantemente explorados pelas atividades, há maior ocorrência de atividades sobre compreensão textual, nas seções “Text 1”, “Comprehension” e “Thinking about the text” da coleção *English for all* (sete atividades de oito; 87,5%) e “Talkactive”, “Reading beyond the words”, “Genre Analysis” e “Have your say” da coleção *Prime* (27 de 41; 65,8%).

¹⁷ O código adotado para referência ao volume e unidade do livro didático segue: PR para a coleção *Prime* e EA para a coleção *English for all*, seguida do número que corresponde ao referido volume (1, 2 ou 3).

Quadro 6 – Caracterização das atividades didáticas que compõem o *corpus*

Volume	Páginas	Unidade	Seção	Gênero analisado	Habilidade/aspecto explorado	Nº de atividades	
EA1	26	3 – <i>Reading comics</i>	<i>Text 1</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual	2	
	27		<i>Comprehension</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual	4	
	28		<i>Thinking about the text</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual	1	
	32		<i>Writing</i>	História em quadrinhos	Produção textual	1	
PR1	63	4 – <i>How are you “intelligent”?</i>	<i>Talkactive</i>	Cartum	Compreensão textual / Produção oral	1	
	130-131	9 – <i>How funny is it?</i>	<i>Reading beyond the words</i>	Charge	Compreensão textual	3	
	132		<i>Genre analysis</i>	Charge	Análise de gênero	1	
	133		<i>Vocabulary</i>	Charge	Vocabulário/ gramática	3	
	137		<i>Talkactive</i>	Charge	Produção oral	3	
	138		<i>Put it in writing</i>	Charge	Produção textual	2	
	144-145		<i>Reading beyond the words</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual	4	
	146		10 – <i>Digital natives</i>	<i>Genre analysis</i>	Tira em quadrinhos	Análise de gênero	1
	147		<i>Genre analysis</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual / Análise de gênero	3	
	173-174		12 – <i>Constant connectiveness</i>	<i>Reading beyond the words</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual	8
175	<i>Genre analysis</i>		Tira em quadrinhos	Análise de gênero	3		
PR2	11	1 – <i>Hip hop culture</i>	<i>Have your say</i>	Charge	Compreensão textual e produção oral	1	
PR3	114-115	8 – <i>Savvy shopper</i>	<i>Reading beyond the words</i>	História em quadrinhos	Compreensão textual	4	
	118		<i>Genre analysis</i>	História em quadrinhos	Análise de gênero	1	
	160	11 – <i>A place for everything and everything in its place?</i>	<i>Have your say</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual e produção oral	2	
	183	12 – <i>When I get older...</i>	<i>Talkactive</i>	Tira em quadrinhos	Compreensão textual e produção oral	1	
TOTAL						49	

No Quadro 6 observa-se uma atividade da coleção *English for all* e duas da coleção *Prime* referentes a práticas de produção textual sobre gêneros dos quadrinhos. Em vista do foco das coleções em atividades voltadas para propostas de análise dos gêneros dos quadrinhos, essas ocorrências de atividades de produção textual serão contabilizadas na investigação proposta aqui, porém a descrição e a discussão dos resultados enfatizará as atividades com objetivos analíticos.

Descrevo, a seguir, os passos que guiaram a análise na dimensão do contexto, com base em documentos referentes ao PNLD de 2012, orientações no manual do professor e questionários com professores da rede pública, e na dimensão do texto, os passos que guiaram a análise dessas 49 atividades selecionadas das duas coleções de LDI.

3.4 Etapas de análise

Sob a luz dos pressupostos teórico-metodológicos da ACG (MEURER, 2002; 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; 2008; BHATIA, 2010), os procedimentos analíticos envolvem tanto uma análise abrangente do contexto quanto uma análise rica do texto. Para desenvolver tais análises, combinações de diferentes linhas teóricas possibilitam enxergar amplamente o evento comunicativo e oferecem uma abordagem a qual incorpora perspectivas complementares em termos analíticos e, conseqüentemente, pedagógicos.

Estudos prévios sobre a recontextualização do conhecimento científico para a esfera pedagógica (ARNT, 2012; ROSSI, 2012; PINTON, 2012; FLORÊNCIO, 2014), sobre a identificação do papel do recurso semiótico imagético em LDI (NOVELLINO, 2007; TEIXEIRA, 2008; HEMAIS, 2009; KUMMER, 2015), e análises piloto (CATTO, 2012; CATTO, 2013) revelaram traços ricos em significação (BARTON, 2002) para os procedimentos analíticos do *corpus* do presente estudo. Para identificar elementos recontextualizadores, determinei como evidências linguísticas referências lexicais explícitas e semânticas que contemplassem concepções subjacentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, mobilizados no contexto científico, por meio de análise das práticas discursivas constitutivas dos contextos político e pedagógico.

Para a investigação contextual, índices lexicais explícitos e/ou semânticos que remetessem às concepções subjacentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico revelaram-se como suficientemente relevantes para essa etapa de análise. No entanto, na investigação do texto, representados pelas atividades didáticas de LDI sobre gêneros dos quadrinhos, esses conceitos se recontextualizam em discurso pedagógico. Dessa forma, encontrei como alternativa investigativa propor um modelo analítico de base pedagógica que pudesse revelar como o conceito de letramento multimodal crítico poderia ser realizado em propostas pedagógicas.

Descrevo nas próximas seções os procedimentos adotados para a análise contextual, com base na descrição dos passos seguidos para exploração de documentos referentes aos PNLD de 2012 para o ensino médio e de questionários aplicados com professores no contexto pedagógico, e para a análise textual, delimito as etapas envolvidas na organização, categorização e interpretação dos dados gerados na investigação das atividades didáticas.

3.4.1 Dimensão contextual do livro didático de inglês: análise documental e questionários

Ao olhar simultânea e recursivamente do contexto para o texto e vice versa, em um processo cíclico (MOTTA-ROTH, 2006, p. 145) este trabalho evidencia a necessidade de descrever, interpretar e explicar (FAIRCLOUGH, 1995, p. 97) como os discursos medeiam as práticas sociais. Ainda não existe consenso na área sobre tudo o que deve contar como contexto (HENDGES, 2009). No entanto, tudo aquilo que circunda o ambiente em que o texto é usado pode ser considerado evidência relevante para a análise do contexto. Podemos considerar, ainda, tanto o contexto mais imediato (informações sobre a mídia em que o texto foi publicado) quanto o mais geral no qual o texto está situado (configuração social, econômica e cultural relativa à época de publicação do texto) (HENDGES, 2009 citando BHATIA, 2006, p. 125).

Uma análise que investigue simultaneamente contexto e texto deve movimentar-se em duas direções: compreende a situação para construir o texto e usa o texto para construir a situação (HENDGES, 2009 citando HALLIDAY, 1991, p. 14-15). Em relação à metodologia da ACG especificamente, parte-se

necessariamente de um exame abrangente do contexto para depois olhar o texto e assim sucessivamente essas etapas compõem o processo de investigação. Para tanto, a ACG considera discussões recentes sobre procedimentos de investigação do contexto (ASKEHAVE; SWALES, 2001; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; 2008a; MEURER, 2002, 2004, 2005), conforme apresentado previamente na seção 2.2 sobre as bases da ACG. Um dos grandes desafios, no entanto, para o pesquisador é estabelecer relações e recolocar o texto no seu contexto, segundo “condições de significação e interpretação” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 147).

A partir de tais observações sobre o contexto para a ACG, a etapa de análise contextual envolveu uma investigação documental nos contextos de produção e circulação do *corpus* para situar o LDI em práticas discursivas que o definem como gênero. Foi realizado um levantamento de referências às concepções subjacentes aos conceitos de a) gênero discursivo, b) multimodalidade e/ou letramento multimodal e c) letramento crítico em três documentos, dois deles referentes ao PNLD 2012 e um integrante ao Manual do Professor das coleções de LDI selecionadas enquanto instâncias recontextualizadoras:

- 1) Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2012 – Ensino Médio (BRASIL, 2009b). Foram enfatizadas no edital as informações contidas no Anexo III, relacionadas aos princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, comuns a todas as áreas e específicos à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e à disciplina Língua Estrangeira Moderna;
- 2) Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (BRASIL, 2011) para o componente curricular de LEM, o qual inclui a Ficha de Avaliação utilizada pela equipe de avaliadores e as resenhas com os resultados da avaliação pedagógica de cada coleção aprovada;
- 3) Orientações teórico-metodológicas relacionadas à proposta pedagógica de cada obra apresentadas no Manual do Professor (versão do livro para o professor) das duas coleções pertencentes ao *corpus* da presente pesquisa.

Em todos esses gêneros do contexto de produção, o foco da investigação em cada um dos documentos analisados deteve-se na busca por referência aos conceitos que norteiam o letramento multimodal crítico. Dessa maneira, pretendo identificar perspectivas teóricas e tendências pedagógicas as quais revelem os

objetivos e os conceitos centrais que orientam política e pedagogicamente o ensino de inglês no contexto brasileiro.

Busquei nesses documentos referências aos conceitos que subjazem ao letramento multimodal crítico tanto por meio de mecanismos de busca nas versões digitais em PDF dos arquivos (Ctrl+F) quanto por meio de busca manual, em cada parágrafo e página. Os expoentes linguísticos explícitos referentes ao conceito de gênero discursivo remetem explicitamente a “gênero”, textual ou discursivo, “tipos de texto”, “práticas discursivas” e pressupõem textos em um “processo de interação”. Referências à multimodalidade contemplam os termos “multimodal” e “multimodalidade”, “diversidade”, “pluralidade”, bem como índices que remetam ao aspecto visual, como “texto não verbal” e “imagem”. Relacionados ao aspecto crítico da investigação contextual, analisei tais documentos em busca de referências a “crítico/a”, “contexto”, “discurso”, “intertextualidade”, “transformação social”, “leitura crítica”, “participação social”.

Em um segundo momento da análise contextual, focalizei o contexto primário de recepção (GRAY, 2010) desses LDI, integrantes do contexto pedagógico, representado por um grupo de professores da rede pública, os quais adotassem alguma das obras analisadas no presente estudo. Os professores investigados, enquanto membros de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990) integrante à rede pública de ensino de Santa Maria, participaram do projeto Portal *WebEnglish*.¹⁸ Esse projeto refere-se a uma ação institucional de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional (nível de aperfeiçoamento), oferecido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR) da Universidade Federal de Santa Maria (MOTTA-ROTH, 2012) (registro no Gabinete de Projetos da UFSM sob o nº 033098).

O plano inicial de investigação desse contexto incluía, em primeiro lugar, a aplicação de um questionário estruturado (Quadro 7) com os participantes. Os questionamentos propostos visavam a verificar se os professores adotavam alguma das obras didáticas do *corpus* da presente pesquisa e compreender em que medida e como exploravam aspectos de multimodalidade em seus contextos de atuação.

¹⁸ Destaca-se que a proposta de realização da análise com representantes do contexto de recepção corresponde a uma das etapas previstas no projeto *WebEnglish*. Portanto, o projeto foi submetido pela coordenadora do projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, identificado pelo número 30269913.2.0000.5346, correspondente ao Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE), via Plataforma Brasil.

Quadro 7 – Questionário estruturado aplicado com professores participantes do projeto Portal *WebEnglish*

Prezado(a) professor(a), Estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, sobre a exploração da multimodalidade (combinação de imagens e palavras, por exemplo) por meio de gêneros dos quadrinhos em livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD, 2011) na sala de aula de língua inglesa. Para tanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração por meio das respostas ao questionário que segue.			
1. Formação:	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
2. Área de formação em nível de graduação:	<input type="checkbox"/> Licenciatura em Inglês e suas respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Licenciatura em Inglês e Português e suas respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Outra	Instituição: _____	
3. Área de formação em nível de pós-graduação	_____	Instituição: _____	
4. Você adota alguma das coleções de Língua Estrangeira – Inglês para o Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD?			
a. <input type="checkbox"/> Sim Qual delas? <input type="checkbox"/> <i>English for All</i> <input type="checkbox"/> <i>Prime</i> <input type="checkbox"/> <i>Freeway</i> <input type="checkbox"/> <i>Take Over</i> <input type="checkbox"/> <i>Globetrekker</i> <input type="checkbox"/> <i>Upgrade</i> <input type="checkbox"/> <i>On Stage</i>			
b. <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/> Materiais didáticos próprios <input type="checkbox"/> Combinação de diversos materiais			
5. Em suas aulas, antes de participar do projeto <i>WebEnglish</i> , você explorava imagens em recursos didáticos?		<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> sempre
6. E depois de participar do projeto <i>WebEnglish</i> ?		<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> sempre
7. Se explora, que aspectos da imagem são considerados em suas aulas?	<input type="checkbox"/> tema/assunto <input type="checkbox"/> personagens <input type="checkbox"/> cores	<input type="checkbox"/> tamanho <input type="checkbox"/> expressão facial <input type="checkbox"/> ângulo	<input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ _____
8. Em que momento(s) da aula você explora o aspecto visual dos textos? (você pode marcar mais de uma alternativa)	Antes de uma atividade de	<input type="checkbox"/> listening <input type="checkbox"/> speaking <input type="checkbox"/> reading <input type="checkbox"/> writing	
	Durante uma atividade de	<input type="checkbox"/> listening <input type="checkbox"/> speaking <input type="checkbox"/> reading <input type="checkbox"/> writing	
	Após uma atividade de	<input type="checkbox"/> listening <input type="checkbox"/> speaking <input type="checkbox"/> reading <input type="checkbox"/> writing	
9. Em relação à exploração de gêneros discursivos multimodais (textos com palavras, imagens, som, etc.), você desenvolve mais:		<input type="checkbox"/> atividades de compreensão textual <input type="checkbox"/> atividades de produção textual	
10. Qual(is) gênero(s) discursivo(s) multimodais ou imagens já foi/foram produzidas na sua aula?	<input type="checkbox"/> desenhos <input type="checkbox"/> tiras em quadrinhos <input type="checkbox"/> gráficos	<input type="checkbox"/> charges <input type="checkbox"/> outro. Qual(is)? _____	
11. Que tipo de trabalho você realiza com textos multimodais?	a) <input type="checkbox"/> Chama atenção para aspectos culturais b) <input type="checkbox"/> Chama a atenção para a forma como texto verbal e imagem se complementam	c) <input type="checkbox"/> Chama a atenção para as contribuições da imagem na produção de sentido d) <input type="checkbox"/> Analisa criticamente as representações construídas visualmente	
12. Em relação à resposta anterior, de que maneira você realiza esse tipo de trabalho?	_____ _____ _____		
13. Como você avalia o envolvimento/ interesse dos alunos ao explorar atividades que envolvam a leitura/ produção de textos multimodais?		<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco
14. O que mudou nas suas aulas em relação ao papel dos aspectos visuais nos textos para o ensino de linguagem?	_____ _____ _____		

Como consequência, de acordo com as respostas a esse questionário, os professores que adotassem alguma das obras aprovadas pelo PNLD seriam entrevistados por meio de perguntas relacionadas ao uso dessa coleção em sua prática pedagógica. A entrevista tinha como objetivo entender se e como os professores desenvolviam o processo de letramento multimodal crítico em aula com base nesses recursos específicos.

No entanto, o questionário aplicado como primeira etapa revelou que nenhum dos participantes adotava coleções didáticas analisadas na presente pesquisa em suas instituições de ensino. Consequentemente, esse foi um dos fatores que motivou o abandono da segunda etapa de investigação do contexto pedagógico com base em entrevistas. Outro motivo que, de qualquer maneira, impediria a realização dessa etapa relaciona-se ao encerramento dos encontros presenciais do projeto no mesmo período em que os questionários respondidos na primeira etapa estavam sendo analisados pela pesquisadora. A falta de identificação nos questionários impossibilitaria o contato com os professores que indicassem adotar algumas das obras analisadas aqui. Mesmo assim, mantive os dados obtidos a partir das respostas ao questionário estruturado na investigação e discussão sobre o contexto pedagógico.

Incluo ainda como referências contextuais relevantes para a presente pesquisa publicações do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Básica e, especificamente, do PNLD, disponíveis na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.¹⁹ Tomo também como base para a discussão decretos, pareceres e resoluções relacionados à produção e circulação de LD, como, por exemplo, a Resolução nº. 60, a qual contempla pela primeira vez no PNLD do Ensino Médio a inscrição, produção e distribuição de LD para o componente curricular LEM na área de Linguagem, Códigos e Tecnologias (BRASIL, 2009a).

Apresento com maior detalhamento no Capítulo 4 os dados contextuais relacionados ao PNLD 2012, como o Edital de Convocação (BRASIL, 2009b) e o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011) e, relacionados ao contexto pedagógico, do ponto de vista das obras didáticas, as orientações para o professor no Manual do Professor das coleções *English for all* e *Prime* e as representações de professores

¹⁹ Informações coletadas do portal eletrônico do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/>.

sobre o papel da multimodalidade em suas aulas. Esses dados serão discutidos no Capítulo 5 em conjunto com os dados textuais obtidos por meio da análise do *corpus*.

Identifico na próxima seção os passos para a análise textual do *corpus*, representado pelas atividades didáticas sobre os gêneros dos quadrinhos. Essa análise, em combinação com a análise do contexto, pretende dar conta do objetivo desta pesquisa na investigação sobre em que medida e como o conceito de letramento multimodal crítico é recontextualizado em LDI.

3.4.2 Dimensão textual do livro didático de inglês: atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos

Como processo inicial de investigação, as atividades didáticas que compõem o *corpus* foram recorrentemente analisadas e, posteriormente descritas. Para verificar padrões e regularidades, a fim de propor uma categorização dessas atividades, foram analisados os enunciados das atividades didáticas (identificados por letras maiúsculas na coleção *English for all* e por números cardinais na coleção *Prime*), as questões dessas atividades (identificadas por números cardinais na coleção *English for all* e por letras minúsculas na coleção *Prime*) e as sugestões de resposta fornecidas no Manual do Professor. Dessa maneira, serviram como evidência as atividades didáticas que faziam referência ao recurso semiótico imagético individualmente, à natureza multimodal do gênero ou ao texto como um todo para explicar como o LDI mobiliza práticas de letramento multimodal crítico para o ensino de inglês. Os conceitos discutidos em literatura prévia relacionados a gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, conforme discutidos no Capítulo 2, serviram como referência para a interpretação dos dados.

Em seguida, os exemplares correspondentes ao Manual do Professor foram analisados e, para o cruzamento da análise textual e contextual, foram combinadas informações conceituais e orientações presentes no final do livro à interpretação dos dados. Foram propostas categorias para identificar expoentes linguísticos de recontextualização dos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, cuja combinação orienta uma proposta pedagógica de letramento multimodal crítico.

Para mapear oportunidades de promoção dessa proposta pedagógica, foram analisadas as atividades didáticas em busca de realizações da maneira como tais propostas funcionariam na prática: por meio de análise (e produção) de gêneros discursivos, tanto em sua dimensão contextual, com base em questões sociais, políticas e culturais que geram o texto, quanto em sua dimensão textual, considerando os recursos semióticos visual e verbal que realizam o gênero. Tais procedimentos investigativos caracterizam, sobretudo, uma análise crítica de gêneros (MEURER, 2002; 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; 2008b; BHATIA, 2010). Por entendermos que aprender linguagem é o mesmo que analisar discurso (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 374), são exploradas propostas para explorar procedimentos investigativos do contexto e do texto.

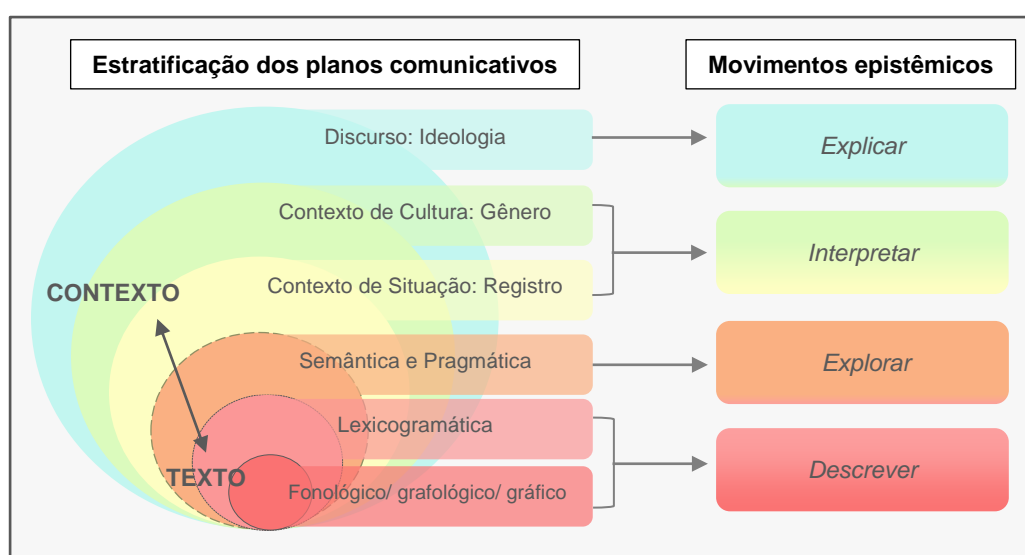
Nesse sentido, foram seguidos os seguintes procedimentos investigativos: 1) análise dos enunciados e das sugestões de resposta das atividades didáticas em busca dos objetivos de cada uma; 2) classificação das atividades didáticas do *corpus* a partir da identificação de movimentos epistêmicos, isto é, procedimentos investigativos para análise do texto e do contexto, associados às dimensões do sistema de estratificação dos planos comunicativos da linguagem.

A inclusão das sugestões de resposta em cada atividade didática apresentadas no Manual do Professor auxiliou na identificação de seus objetivos ao combinar a orientação descrita no enunciado e as respostas esperadas pela atividade. Para isso, em primeiro lugar, foi verificada a maneira como o enunciado da atividade didática orienta os procedimentos de análise do texto e/ou do contexto. Considerou-se, então, se a resposta seria alcançada por meio da análise de todos os recursos semióticos mobilizados pelo texto ou do recurso semiótico imagético individualmente e se para essa resposta, a atividade didática conduziria à análise do contexto.

A observação recursiva das atividades didáticas do *corpus* e a caracterização das funções de cada uma apontou intensa mobilização de atividades voltadas para procedimentos investigativos sobre o texto, com raras ocorrências de atividades voltadas para práticas de produção textual. A partir das informações coletadas na primeira etapa de análise, na etapa seguinte, foram gerados padrões nas atividades os quais foram nomeados de acordo com procedimentos de análise do texto e do contexto denominados movimentos epistêmicos (KALANTZIS; COPE, 2012) (apresentados na Figura 13). Do ponto de vista sosiosemiótico, as atividades

foram classificadas seguindo o sistema de estratificação dos planos comunicativos da linguagem, representado pela Figura 13, de acordo com a GSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e as adaptações que expandem essa proposta a partir de Martin (1991, p. 145) e Motta-Roth (2006).

Figura 13 – Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos combinados aos movimentos epistêmicos das atividades didáticas



Fonte: Inspirado em Martin (1991), Motta-Roth (2006), O'Halloran (2008) e Fairclough (2001, 2003).

Elaborei uma forma de categorização das atividades do *corpus* baseada no cruzamento entre estratos linguísticos e contextuais com movimentos epistêmicos que nomeiam os procedimentos investigativos do texto e do contexto. A Figura 13 ilustra a relação entre planos ou níveis dos sistemas semióticos verbal e imagético (visualmente representados por círculos) com movimentos epistêmicos. Estão reunidas no Quadro 8 as principais informações que caracterizam a classificação de cada estrato e movimento epistêmico.²⁰

²⁰ Esclareço, assim como Kummer (2015, p. 41), que não serão descritas neste trabalho todas as formas de realização. Algumas referências às categorias visuais apresentadas neste Quadro foram descritas em relação aos gêneros dos quadrinhos na Seção 2.7. O objetivo aqui é sistematizar e comparar realizações.

Quadro 8 – Classificação das atividades do *corpus* associando movimento epistêmico e dimensão do sistema de estratificação dos planos comunicativos, com descrição das formas de realização.

Estratos		Movimento epistêmico	Formas de realização			
			← Recurso semiótico verbal →		← Recurso semiótico imagético →	
CONTEXTO	Discurso – Ideologia	Explicar	Representações discursivas verbais Tipo de discurso Hegemonia/ legitimação		Representações discursivas visuais Tipo de discurso Hegemonia/ legitimação	
	Contexto de cultura – Gênero	Interpretar	Propósitos comunicativos Organização retórica Informações sobre os contextos de produção e circulação do texto		Propósitos comunicativos Organização retórica Informações sobre os contextos de produção e circulação do texto	
	Contexto de situação – Registro		Campo (sobre o que se fala) Relações (para quem se fala e que posição social ocupa) Modo (os meios através dos quais a interação é promovida)		Campo (sobre o que se fala) Relações (para quem se fala e que posição social ocupa) Modo (os meios através dos quais a interação é promovida)	
TEXTO	Semântica e Pragmática	Explorar	Sistemas de significados Sentidos mobilizados verbalmente e a rede de escolhas geradas pelo contexto Metafunção ideacional (conteúdo proposicional) Metafunção interpessoal (relações entre os participantes) Metafunção textual (forma como as informações são organizadas no texto)		Sistemas de significados Sentidos mobilizados visualmente e a rede de escolhas geradas pelo contexto Metafunção representacional (conteúdo proposicional) Metafunção interativa (relações entre os participantes representados e interativos) Metafunção composicional (forma como as informações são organizadas no texto)	
	Lexicogramática	Descrever	Sistema de transitividade	Processos Participantes Circunstâncias	Sistema de transitividade	Processos Participantes representados e interativos Contextualização
			Modo e modalidade	Modo oracional: Proposições Propostas Modo/resíduo Modalização Modulação	Contato	direção do olhar
					Distância social	Íntima Média Longa
					Atitude	Frontal Oblíquo
					Poder	Ângulo alto Ângulo médio Ângulo baixo
Modalidade	Saturação Diversidade de cores Contraste Profundidade Iluminação Orientação de codificação					
Estrutura temática	Tema-Rema Tema Ideacional Tema Interpessoal Tema textual	Valor da informação	Dado/ novo (esquerda/ direita) Ideal/ real – superior/inferior Centro – margem			
Fonológico/ Grafológico/ Gráfico				Saliência	Tamanho Luz Foco Contraste Cor Posição Perspectiva	
				Molduragem	Emolduração forte Emolduração fraca	
			Instância imediata da expressão Sistema de sons (fonemas), sistemas de escrita (morfema, sílaba, palavra, grupo nominal).	Instância imediata da expressão Sistemas gráficos visuais (características de forma, objetos, vetores)		

Fonte: Adaptado de Kummer (2015, p. 43), com base em Halliday e Matthiessen (2004) e Kress e van Leeuwen (2006)

Investiguei os objetivos de cada atividade associados aos movimentos epistêmicos: em relação aos procedimentos investigativos do contexto, as atividades podem analisar a relação entre texto e contexto ao explicar (no nível do discurso/ideologia) e/ou interpretar (no nível do registro e do gênero) como os textos funcionam discursivamente. Em relação aos procedimentos investigativos do texto, as atividades podem ter como objetivo explorar (no nível da semântica e pragmática), e/ou descrever (no nível fonológico/ grafológico/ gráfico e lexicogramatical). Sob tal perspectiva investigativa, o pressuposto central é que a configuração do contexto determina as escolhas no nível do texto de tal forma que é impossível isolar o texto de seu contexto.

Cada atividade do *corpus* foi classificada de acordo com o estrato que acionam, podendo acionar mais de um estrato simultaneamente. Assim, algumas mobilizam movimentos de descrever e explorar, por exemplo, ao focalizarem sistemas do nível lexicogramatical e semântico e pragmático na mesma atividade.

A compartimentalização das funções de cada atividade didática em diferentes níveis possui fins pedagógicos, pois se entende que práticas que promovam letramento multimodal crítico necessariamente partem de uma relação dialética entre os níveis. Apesar da forma de organização sequencial dos procedimentos, as atividades podem revelar uma ordem de exploração dessas dimensões diferente da apresentada no esquema gráfico da Figura 13. Para explorar o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em determinada prática social, o conceito de gênero foi tomado como ponto de partida, segundo orientações da pedagogia de gêneros (MARTIN, 1999). Para explicar os discursos e ideologias que atravessam os textos, aspectos linguísticos são descritos e interpretados.

Atividades referentes à dimensão contextual podem propor análises referentes aos movimentos de explicar e interpretar. Considerações alternativas sobre representações discursivas referem-se ao nível mais abstrato da investigação e localizam-se no estrato do discurso. Atividades didáticas referentes a essa dimensão tem como objetivo propor análises para *explicar* como os recursos semióticos escolhidos e mobilizados textualmente promovem determinadas representações discursivas, enfatizando o conceito de letramento crítico.

Movimentos de explicar pretendem mobilizar debates e convocam a participação dos alunos para se posicionarem frente às representações construídas no texto, se concordam, discordam, sentem-se representados (CERVETTI;

PARDALES; DAMICO, 2001). Sob uma perspectiva de gênero como prática social, o objetivo é explicar “aspectos sociais e ideológicos com o propósito de desnaturalizar discursos hegemônicos” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 648). Nesse sentido, a atividade busca problematizar, questionar e, possivelmente, transformar tentativas de controle e poder, por meio de legitimação, naturalização e/ou generalização (FAIRCLOUGH, 2001).

Para dar conta da análise da dimensão crítica, foram adotados os procedimentos metodológicos propostos por Motta-Roth (2008a), com base em Cervetti, Pardales e Damico (2001), na análise da recontextualização do conceito de leitura como letramento crítico. Parto da metodologia adotada nestes estudos ao considerar sugestões de perguntas para analisar a dimensão discursiva dos textos, conforme discutido na Seção 2.4.4, sobre o que abrange o termo “crítico” na concepção de letramento multimodal crítico.

O Exemplo 2 busca, ao propor uma “discussão” (“discuss”), entender e, possivelmente, explicar a configuração do contexto incongruente o suficiente para “surpreender o pai” (a) e comparar o estilo de vida da filha com a do pai em termos de acesso a tecnologias digitais na época em que o pai tinha a mesma idade da filha (b).

Exemplo 2 – PR3#40²¹



2. Look at the comic strip again and discuss.

Estas respostas não precisam ser necessariamente escritas.

a. Why is the father surprised? *Probably because his daughter knows a lot and it's easy for her to use the computer.*

b. How was the father's life different from his daughter's when he was her age? *People didn't have computers at home.*

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v.1, p. 144).

²¹ As atividades são identificadas por meio de referência à coleção (EA ou PR), seguida do volume (#1, #2 ou #3) e o número da atividade dentro do *corpus*.

O debate promovido pela atividade proporciona aos professores e alunos possibilidades de ampliação da discussão a partir de perguntas como “O que impede as pessoas de terem acesso à tecnologia?”, “Quais as vantagens e desvantagens do acesso a essas tecnologias?”, “Você/Quem possui e quem não possui acesso à tecnologia no mundo atual?”, “Que limitações ou restrições esse fato gera em termos de participação social?”, “Que ações sociais são necessárias para que todos possam ser incluídos em políticas de acesso à tecnologia?”.

O movimento epistêmico de *interpretar* caracteriza atividades que focalizam os estratos do gênero (contexto de cultura) e do registro (contexto de situação) e direcionam-se à dimensão contextual de análise do texto. No nível do contexto de cultura, com base na concepção de gênero discursivo, as atividades buscam levar o aluno a interpretar o objetivo social do evento comunicativo, quem utiliza e por quê, conforme evidencia o Exemplo 3. A análise busca “interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo” (MEURER, 2005, p. 94), considerando as questões (b) “Quem criou o cartum?” (“Who created it?”) e (c) “De onde foi retirado” (“Where was it taken from?”). Inclui ainda “questões de coerência, recepção e interpretação por parte dos leitores e a relação que o texto analisado estabelece com outros textos e discursos” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 648).

Exemplo 3 – PR2#33



6. Now look at this cartoon and answer the four questions.

- Who created it? [Mark Parisi](#).
- Where does the cartoon scene take place? [Probably in a house.](#)
- Where was it taken from? www.offthemark.com
- Did the cartoon make you laugh? Why? [Respostas pessoais.](#)

[Havendo disponibilidade trazer a gravação dessa música para tocar para os alunos. O texto do cartum provavelmente faz uma referência a ela, considerada pela revista *Rolling Stone*, num universo de 20 músicas, como a terceira mais irritante da época do lançamento, provavelmente porque era executada com muita frequência.](#)

Além da análise dos contextos de produção e circulação desses gêneros, o movimento de interpretar propõe a análise dos aspectos textuais e contextuais dos gêneros dos quadrinhos. Em termos textuais, índices como “quadros”, “personagens”, referem-se às características visuais do gênero. Dentro dessa visão, as atividades também explorariam a organização retórica do gênero, considerando os movimentos retóricos de *Contextualizar*, *Gerar tensão* e *Apresentar um desfecho inesperado* (CATTO, 2012).

O Exemplo 4 representa uma atividade localizada na dimensão do registro, com o objetivo de interpretar o texto em seu contexto de situação, ao explorar o campo recoberto pelo cartum, (2) “Sobre o que ele fala?” (“What does it talk about?”) em termos de assunto principal. Atividades voltadas para a dimensão do registro propõem procedimentos analíticos referentes ao assunto do texto (variável campo), às relações estabelecidas entre participantes (variável relações) e à forma como todas essas informações combinam-se de maneira coerente (variável modo).

Exemplo 4 – PR1#10



2. Read the cartoon again very carefully. What does it talk about?

O tema principal do cartum é o meio ambiente (environment), o desmatamento (deforestation) e a construção de obras que beneficiam o ser humano (soccer stadium). Possivelmente, a situação tem lugar num país sul-americano, pois fala-se de florestas tropicais (rainforest) e os animais retratados são bichos-preguiça (sloths) cujo habitat se espalha da América Central até o norte da Argentina.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v.1, p. 137)

No estrato da semântica e pragmática, as atividades têm como objetivo *explorar* os sentidos mobilizados textualmente, em termos de metafunções ideacional/ representacional, interpessoal/ interativa e textual/ composicional considerando a rede de escolhas geradas pelo contexto. Tal nível tem como foco

manipular o conteúdo e a forma textual, como revela a atividade didática do Exemplo 5. Nesse exemplo, nota-se orientação no enunciado da atividade didática relacionada ao procedimento de “sublinhar as palavras corretas de acordo com o texto”. O objetivo dessa atividade mobiliza o movimento epistêmico de explorar ao focalizar aspectos semânticos sobre o conteúdo proposicional, em termos ideacionais, relacionado ao que acontece na história (por meio da exploração de processos) e quem são os participantes representados envolvidos.

Exemplo 5 – EFA1#4



B. *Underline the correct words according to the text.*

This is a story about a little boy / girl named Calvin / Hobbes.

His father / mother is dreaming / waking him up.

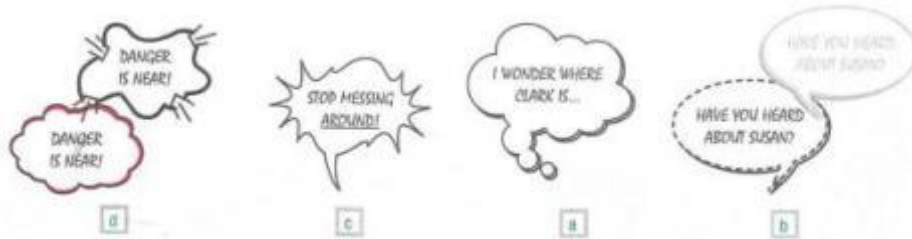
Boy / Calvin / mother / waking him up

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2010, v. 1, p. 27).

Na dimensão textual de análise, nos estratos fonológico/ grafológico/ gráfico e lexicogramatical das linguagens, as atividades didáticas têm como objetivo *descrever* elementos linguísticos verbais e visuais. No plano verbal, inclui-se léxico e opções gramaticais e no plano visual, inclui-se formas, objetos, vetores. No Exemplo 6, a atividade didática direciona a análise da tira em quadrinhos para a descrição de recursos semióticos imagéticos, especificamente relacionados aos

tipos de balões, elementos visuais característicos dos quadrinhos. A proposta é que o aluno realize o procedimento de “relacionar” cada tipo de balão com sua função.

Exemplo 6 – PR1#32



2. Match the bubbles to their function.

- a. thought bubble
- b. whispering bubble
- c. burst bubble
- d. telepathic bubble

Observar que os balões telepáticos mais tradicionais têm aberturas que indicam respiração, mas há uma tendência a um design mais livre para esse tipo de balão.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v. 1, p. 175).

A análise do estrato da semântica e pragmática, combinado aos estratos lexicogramatical, fonológico, grafológico e gráfico, referentes aos movimentos epistêmicos de descrever e explorar, correspondem à dimensão textual de uma análise de base sistêmico-funcional para o letramento multimodal crítico. A combinação do movimento de explicar com os outros três, descrever, explorar e interpretar, idealmente caracteriza a forma como práticas para a promoção de letramento multimodal crítico poderiam ser desenvolvidas em um contexto de ensino de inglês.

O destaque à dimensão crítica de análise em uma concepção de letramento multimodal defende a necessidade da análise contextual em projetos de educação linguística. É crítica porque prevê uma explicação sobre como o contexto gera o texto e, em um processo cíclico de geração de novos textos, também influencia na configuração do contexto. Os diferentes discursos em contextos situados realizam-se por meio de diferentes recursos semióticos. Os textos instanciam representações, estabelecem relações e organizam-se de forma coesa e coerente segundo padrões

semânticos socialmente reconhecíveis. Esses padrões semânticos integram o nível textual ao nível contextual e referem-se ao conceito de gênero discursivo.

Com base em tais categorias, a análise visa a responder: que dimensão de análise – seja do recurso semiótico verbal ou do recurso semiótico imagético ou da interação entre ambos – cada atividade contempla e, conseqüentemente, em que medida e como as atividades buscam promover letramento multimodal crítico. As discussões e interpretações presentes nessa pesquisa sofrem interferências intuitivas/subjetivas relacionadas à experiência profissional da pesquisadora, as quais são atravessadas por diferentes identidades e relações sociais. A análise dos dados pode ser influenciada, simultaneamente, a partir de três ângulos: como professora de inglês de instituição participante do PNL D, como pesquisadora e como produtora de materiais didáticos.

Os Capítulos 4 e 5 a seguir apresentam e discutem os resultados das etapas de análise descritas aqui. De acordo com as características do *corpus* e os objetivos desta pesquisa, pretendo descrever, interpretar e explicar as evidências textuais e contextuais identificadas na investigação sobre a recontextualização do conceito de letramento multimodal crítico.

Capítulo 4 Resultados – Análise do contexto

4.1 Introdução

Para situar o texto, representado aqui pelo LDI, no seu contexto de produção e circulação, foram reunidas e analisadas informações referentes ao PNLD (Edital de inscrição e Guia de Livros Didáticos), à seção de orientações teórico-metodológicas nas versões do Manual do Professor (apresentado ao fim de cada volume da coleção) e informações coletadas por meio de questionários com um grupo de professores da rede pública de ensino de Santa Maria participantes do projeto Portal *WebEnglish*. Cada uma dessas instâncias contextuais compõe um sistema de gêneros de popularização da ciência da linguagem (BAZERMAN, 2005; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010; PREISCHARDT, 2014) de natureza política e pedagógica.

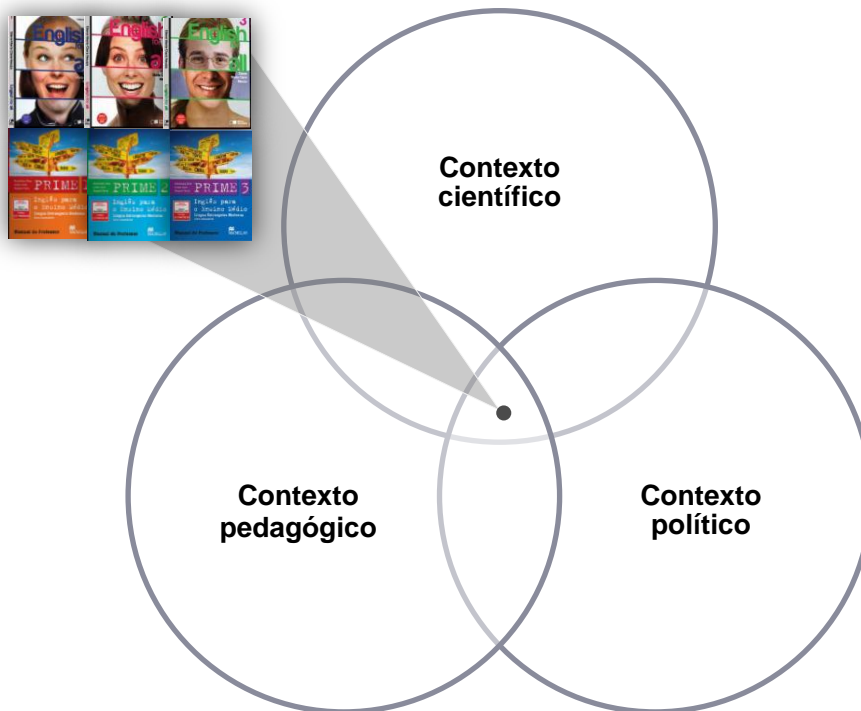
Um conceito como o de intercontextualidade (MEURER, 2004) pode iluminar a investigação sobre como os discursos, gêneros e relações sociais em cada um desses espaços influenciam a configuração do LDI, incorporando, além do conceito de “sistema de gêneros” segundo Bazerman (2005), o termo “cadeias de práticas”, de acordo com Meurer (2004) a fim de “indicar que cada prática social sempre se relaciona a outras práticas no mesmo contexto e/ou em outros contextos, em situações de intercontextualidade.” (MEURER, 2004, p. 139).

A Figura 14 representa a interconexão entre os contextos político, científico e pedagógico, os quais influenciam-se mutuamente. Com base em uma relação interativa e interconectada, uma rede de gêneros discursivos compõem esses contextos de produção e/ou circulação por meio dos quais o discurso da ciência da linguagem pode ser produzido e recontextualizado, pressupondo um processo cíclico de interferência mútua. Em uma relação de intercontextualidade entre esses contextos, visualizo a localização do LDI na interseção entre os três, influenciado pelos discursos que circulam nessas três instâncias.

Sob o conceito de recontextualização, procurei acompanhar e investigar em que medida e como discursos da ciência da linguagem, referentes a resultados de pesquisas do campo da Linguística Aplicada, são recontextualizados em discursos das esferas política e pedagógica. Pesquisas sobre ciência da linguagem podem

influenciar na construção de leis e diretrizes no contexto político, como a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 1998, 2000) (MOTTA-ROTH, 2008b). Especificamente políticas públicas de incentivo à produção e distribuição de LD, como o PNLD, impulsionam um novo processo de transformação do discurso da ciência da linguagem a partir do que defendem leis e documentos educacionais orientadores das práticas pedagógicas. Pretendo, em última instância, buscar evidências dessas transformações no LDI.

Figura 14 – Representação do entrecruzamento do discurso da ciência da linguagem nos contextos científico, político e pedagógico e da localização dos LDI na interseção entre os três.



Fonte: Produção autoral, inspirada em Hendges (2007, p. 63) e Motta-Roth e Scherer (2012, p. 654).

Investigo, portanto, na dimensão contextual política, documentos referentes ao PNLD de 2012 para o ensino médio com foco nas especificações relacionadas à disciplina de LEM, por meio: a) do Edital de convocação para a inscrição de obras didáticas no PNLD (BRASIL, 2009b) e b) do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011). Na dimensão contextual pedagógica, c) as orientações para o professor no

Manual do Professor e d) dados coletados por meio de questionários com professores representantes do contexto de circulação dos LDI.

Foram identificados índices lexicais e semânticos, propostos em análises piloto, os quais remetessem aos princípios subjacentes ao conceito de letramento multimodal crítico, ou seja, gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico. As atividades didáticas do LDI compõem a dimensão textual da investigação proposta na presente pesquisa. A dimensão contextual corresponde às informações que circundam o LDI, referentes ao PNLD.

A partir daí, o LDI realiza-se como gênero discursivo no contexto de consumo à medida que é colocado em funcionamento na prática educacional por meio da interação entre professores e alunos.²² Apesar de limitado à visão dos professores, esse contexto foi investigado por meio de questionários aplicados com um grupo de professores da rede pública de ensino a fim de verificar em que medida a perspectiva pedagógica do letramento multimodal crítico orienta as concepções teóricas e metodológicas sobre ensino desses representantes da esfera pedagógica. Descrevo primeiramente a análise de documentos referentes ao PNLD.

4.2 Dados documentais: Programa Nacional do Livro Didático

Iniciativas do governo federal para a distribuição e incentivo da produção de obras didáticas nacionais iniciaram em 1929, conforme dados fornecidos no site do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2013), com a criação de “um órgão específico para legislar sobre políticas do LD, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao LD nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção” (FNDE, 2013). De lá pra cá, ações recorrentes procuraram intensificar esse processo e o programa adquiriu continuidade, até alcançar em 1985 o título de PNLD, distribuindo obras didáticas para o Ensino Fundamental. Gradativamente, além da distribuição de LD para as disciplinas de Português e Matemática, novas disciplinas foram incorporadas ao programa (FNDE, 2013). Em 2004 o programa direcionou também o acesso a esses materiais aos alunos do Ensino Médio (FNDE, 2013).

²² Observar o LDI em uso e suas formas de aplicação no contexto educacional constitui uma etapa aprofundada de investigação do contexto que poderia ser relevante e pertinente para estudos futuros.

No entanto, foi apenas com a publicação da Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 (BRASIL, 2009a), que, a partir de 2010, o PNLD passou a incluir a disciplina de LEM aos componentes curriculares com a distribuição de LD de inglês e de espanhol a alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio (FNDE, 2013).

Dados que indicam os resultados da distribuição das obras de língua estrangeira em 2012 (FNDE, 2013) mostram que, nesse primeiro ano de inclusão dessa disciplina no edital, 350.150 exemplares da coleção *Prime* e 2.726.837 da coleção *English for all* foram selecionados pelos professores de Ensino Médio e distribuídos à rede pública de ensino. Tal diferença pode ser considerada significativamente alta entre ambas as coleções, o que é curioso em vista da avaliação do PNLD apontar que a coleção *Prime* apresenta maior coerência com os critérios estabelecidos no Edital. Esses dados podem indicar que os critérios adotados pelos professores, responsáveis pela seleção das obras didáticas, sejam divergentes daqueles defendidos em diretrizes curriculares e, possivelmente, mais atrelados à realidade contextual onde o LDI será utilizado.

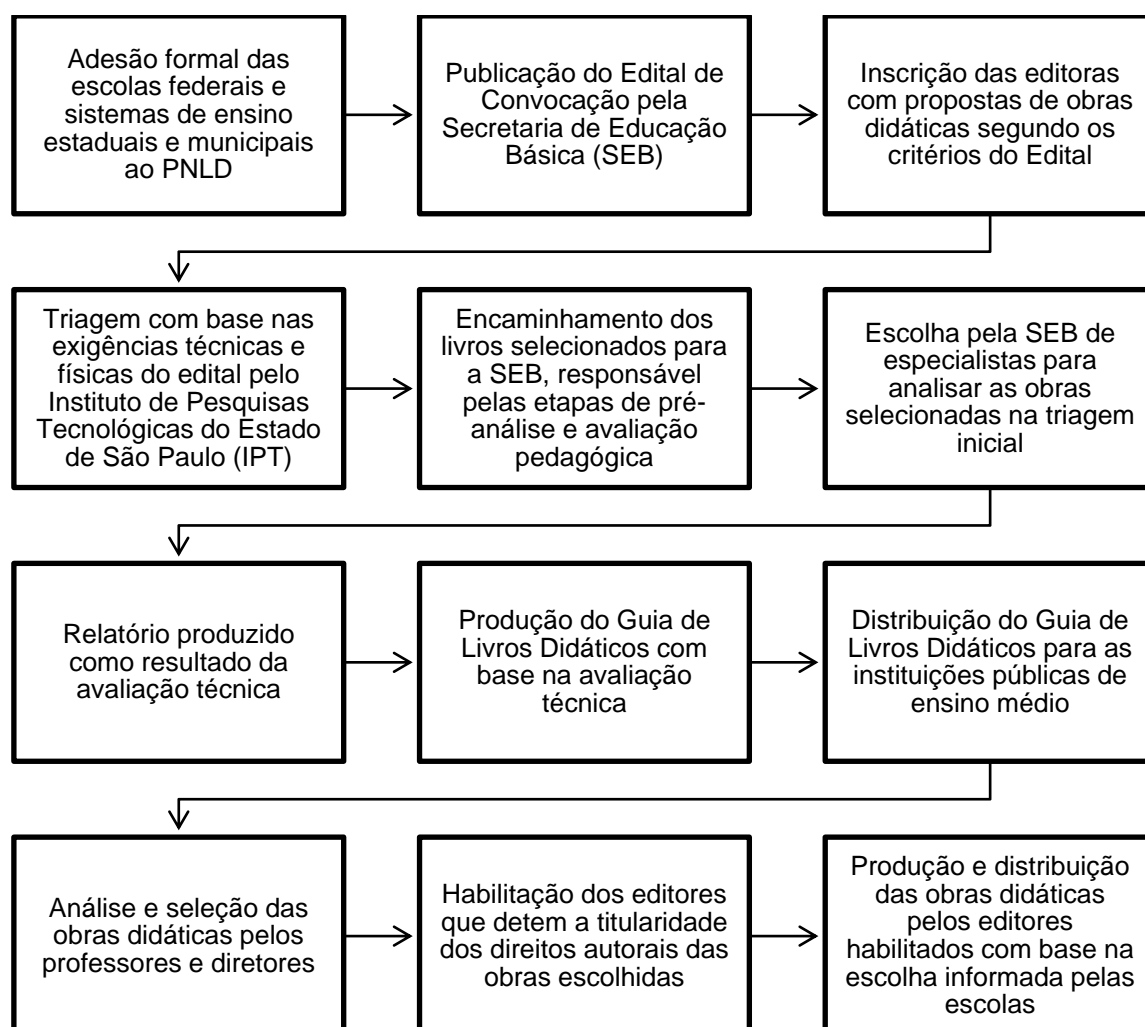
Para verificar o processo de deslocamento do discurso da ciência para o contexto político, analiso inicialmente os dados referentes ao Edital de Convocação para inscrição de obras didáticas para o PNLD.

4.2.1 Edital de Convocação – processo para inscrição de obras didáticas no PNLD

No Edital de Convocação (BRASIL, 2009b) para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2012 - Ensino Médio são descritas as condições de participação, os procedimentos para inscrição, as diferentes etapas incluídas no processo de avaliação e seleção das obras, os critérios eliminatórios e especificações técnicas para todas as áreas, bem como os princípios e critérios específicos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, voltado para a coleção como um todo e especificamente para o Manual do Professor. A Figura 15 representa as diferentes etapas previstas no edital de convocação do PNLD.²³

²³ Agradeço à Prof.^a Roséli por sugerir a produção desse esquema em sua participação no exame de qualificação.

Figura 15 - Esquema representativo das etapas referentes ao protocolo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição de obras didáticas no Programa Nacional do Livro Didático.



Fonte: Produção autoral.

As etapas de pré-análise, avaliação pedagógica e elaboração do Guia de Livros Didáticos estão sob responsabilidade da Secretaria da Educação Básica, a qual se encarrega da seleção de especialistas para realizar as etapas avaliativas (BRASIL, 2009b). Compete ainda a esse órgão “elaborar, em conjunto com o FNDE, os editais de convocação para avaliação e seleção de obras para o Programa” e “elaborar o guia de livros didáticos para a escolha das obras aprovadas na avaliação pedagógica” (BRASIL, 2009b).

Os anexos incluídos no edital organizam-se de acordo com: a) critérios para triagem inicial das obras inscritas com relação a especificações técnicas e físicas (formato e matéria-prima) (Anexos I e II); b) princípios e critérios gerais para as obras destinadas ao ensino médio, comuns a todas as áreas (Anexo III); c) critérios

eliminatórios específicos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Anexo III); e d) critérios eliminatórios específicos para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol) (Anexo III). Analiso especificamente as informações apresentadas no Anexo III do Edital, considerando os critérios gerais e especialmente os critérios referentes à área de linguagens e às LA.

Os princípios e critérios adotados na avaliação geral das obras didáticas inscritas defendem que as obras estejam em consonância com as orientações políticas preconizadas em diretrizes curriculares para o ensino médio como a LDB (BRASIL, 1996), os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e OCN (BRASIL, 2006), de acordo com critério eliminatório que determina “(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” (BRASIL, 2009b, p. 19). Em busca de índices lexicais referentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico, identifiquei referências ao longo do edital em vista da “elaboração de propostas de intervenção na realidade” (BRASIL, 2009b, p. 19) e do “desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico” (BRASIL, 2009b, p. 20).

Em relação aos critérios eliminatórios referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foram evidenciados índices relacionados a noções de gênero discursivo por meio de referência ao conceito de linguagem, descrita no edital como “(1) atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação”. Essa concepção enfatiza a função e o contexto de uso da linguagem. Referências ao conceito de multimodalidade foram identificados por meio de índices como “linguagens”, no plural, “em suas múltiplas manifestações – do linguístico ao gestual” (BRASIL, 2009b, p. 22) e em “suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas” (BRASIL, 2009b, p. 23).

Em relação a noções de letramento crítico, os critérios da área apontam linguagem como “(4) atividade política no sentido de que envolve o jogo social de criação e de consolidação dos valores, concepções e ideologias que marcam cada grupo social”. Essa descrição revela o caráter ideológico das representações produzidas segundo as lógicas de determinados grupos sociais. Segundo preconiza o edital em consonância a tais conceitos, o LD enquanto objeto de cultura e

orientador das atividades escolares, deve expandir o interesse do aluno em direção a questões socialmente relevantes e, portanto, deve

favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. (BRASIL, 2009b, p. 23).

Ao enfatizar um distanciamento e uma ampliação para além de práticas de “decodificação” da linguagem, o Edital aponta concepções sociais e contextuais sobre os textos. Especificamente para a disciplina LEM, o edital do PNLD de 2012 para o ensino médio operacionaliza tais pressupostos teóricos por intermédio de critérios sobre gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico para a avaliação de textos e atividades nos LDI inscritos no programa (BRASIL, 2009b, p. 16-17). Especifico, em primeiro lugar, os índices lexicais e semânticos relacionados às noções de gênero discursivo, apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de gênero discursivo. (BRASIL, 2009b, p. 25).

GÊNERO DISCURSIVO
<p><i>(2) contempla variedade de tipos e <u>gêneros de texto</u>, de linguagens verbal e não-verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;</i></p>
<p><i>(3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de <u>diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira</u>;</i></p>
<p><i>(6) propõe a <u>sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos</u>, a partir de <u>práticas discursivas variadas e autênticas</u>;</i></p>
<p><i>(10) propõe <u>atividades de produção escrita como processo de interação</u>, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em <u>convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto</u>, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração;</i></p>
<p><i>(11) promove a compreensão oral, com materiais gravados em CD de áudio, em <u>atividades baseadas em gêneros e propósitos variados</u>, que permitam o acesso a variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias), tanto em situação de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), como extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);</i></p>

As obras didáticas inscritas especificamente para a disciplina de LA devem observar em sua organização a presença de gêneros representativos de diferentes

esferas sociais, situados em contextos originais e autênticos, segundo propósitos comunicativos definidos. Essa concepção sobre gêneros fica evidente por meio de referências a “gêneros de texto” (2), a uma previsão sobre o funcionamento social dos textos em relação a “espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira” (3), ao conceito de “prática discursiva” por sua variedade e autenticidade (6), à inclusão da noção de interação no processo de produção escrita, associada ao papel do contexto (10) e à noção de propósitos comunicativos com base em “propósitos variados” para a realização de atividades de compreensão oral (11).

Referências ao conceito de multimodalidade estão identificadas no Quadro 10. Nesses índices, nota-se referência explícita a “linguagens verbal e não verbal” (2), a critérios para a utilização de “ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas” (5) e o estímulo à exploração contextual “de atividades de uso estético da linguagem verbal e não verbal” (14) considerando questões históricas e artísticas de obras de arte (BRASIL, 2009b, p. 25).

Quadro 10 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna relacionados à multimodalidade ou aspectos visuais (BRASIL, 2009b, p. 25).

MULTIMODALIDADE
<i>(2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de <u>linguagens verbal e não verbal</u>, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; [...]</i>
<i>(5) <u>utiliza ilustrações</u> que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...]</i>
<i>(14) <u>explora atividades de uso estético da linguagem verbal e não verbal</u>, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence.</i>

Observa-se, portanto, uma noção de multimodalidade que destaca a diversidade semiótica dos textos, porém omite a necessidade metalinguística para explorar tais representações visuais. O foco avaliativo para a inclusão de obras didáticas no PNLD de LEM está na presença e na utilização de textos do ponto de vista multissemiótico, ao focalizar exclusivamente propostas analíticas sobre “o uso estético” da linguagem artística. Referências aos aspectos visuais representam a

presença desses textos nos LD como suficiente. Processos como “contempla” e “utiliza” enfatizam mais a presença do que a análise dessas representações.

Do ponto de vista crítico, o edital orienta que as obras envolvam os alunos em atividades que os insiram na realidade que os cerca a fim de transformar tais realidades. Propostas dessa natureza referem-se às noções subjacentes ao conceito de letramento crítico, em vista de uma expansão de análise textual para além da materialidade linguística, conforme referências especificadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de letramento crítico (BRASIL, 2009b, p. 24-25).

LETRAMENTO CRÍTICO
<p><i>(1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que <u>não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;</u></i></p> <p><i>(13) <u>explora atividades que discutam e promovam relações de intertextualidade;</u></i></p> <p><i>(15) <u>propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;</u></i></p>

Contudo, ao mesmo tempo em que estabelece como critério eliminatório da obra a ausência de estereótipos e preconceitos “em relação às culturas estrangeiras envolvidas” e da “nossa própria em relação a elas” (1), o edital poderia estimular análises críticas de problematização e desconstrução de representações discursivas de natureza ideológica. Apesar desse apagamento, há referência à dimensão transformadora do letramento crítico por meio de “participação social” dos alunos “em sua comunidade como agentes de transformações” (15).

As referências encontradas nos critérios avaliativos do edital apontam que esse documento apresenta indícios de recontextualização de alguns aspectos do letramento multimodal crítico. O Edital demonstra estar baseado nas principais diretrizes curriculares adotadas para uma educação pública de qualidade, considerando que as definições e orientações conceituais que permeiam o PNLD fazem referência às concepções defendidas em documentos oficiais, como os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as OCN (BRASIL, 2006).

Em essência, foram identificadas referências a concepções teóricas contemporâneas e perspectivas educacionais sobre linguagem nos critérios

estabelecidos pelo Edital do PNLD (BRASIL, 2009b), em consonância com documentos educacionais oficiais (BRASIL, 1998, 2000, 2006) e pesquisas contemporâneas que embasam o conceito de letramento multimodal crítico (SWALES, 1990, 2004; MOTTA-ROTH, 2011[2006]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; KRESS; van LEEUWEN, 2006; FAIRCLOUGH, 2001; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MEURER, 2002, 2005): 1) natureza multimodal dos textos; 2) concepção de linguagem situada em práticas sociais; 3) perspectiva crítica e contextualmente localizada para a educação linguística.

Os resultados apontam, portanto, traços lexicais explícitos à noção de gênero discursivo, em sua dimensão textual e contextual, referências a concepções sobre multimodalidade, apesar de focalizar a presença e a qualidade de recursos semióticos imagéticos nos LD, e de leitura como letramento crítico ao orientar para propostas de atividades didáticas que explorem participação e transformação social. Cada um dos critérios desse componente curricular se reconfigura em uma Ficha de Avaliação, na forma de perguntas, incluída no Guia de Livros Didáticos. Descrevo a análise desse documento na próxima seção.

4.2.2 Guia de Livros Didáticos

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011) (Figura 16) constitui-se como um dos documentos integrantes ao PNLD e caracteriza-se como uma compilação dos resultados das análises realizadas por professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, nomeados para avaliar as obras inscritas no Edital para seleção de obras didáticas.

Figura 16 – Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna



Fonte: Brasil (2011)

Esse documento é distribuído nas instituições participantes do PNLD para informar a escolha de LD. O Guia apresenta um roteiro de perguntas que orientou a apreciação na forma de uma Ficha de Avaliação e resenhas produzidas pelos avaliadores as quais apresentam detalhes sobre as obras selecionadas, critérios gerais e específicos e princípios que nortearam a avaliação pedagógica.

4.2.2.1 Ficha de avaliação

A Ficha de Avaliação está organizada em 12 blocos, que reúnem as perguntas que orientaram a avaliação das coleções segundo critérios previamente especificados no Edital de convocação. Cada um desses blocos corresponde a critérios estabelecidos para o projeto gráfico-editorial, os textos, a compreensão leitora, a produção escrita, a compreensão oral, a expressão oral, os elementos linguísticos, as atividades, as questões teórico-metodológicas, o manual do professor, o conjunto da obra e aos critérios comuns a todas as áreas.

Busco nesse documento, da mesma forma que no Edital analisado anteriormente, referências aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico. Referências agrupadas no Quadro 12 orientam sobre a avaliação das coleções com base na concepção de gênero discursivo discutida em literatura prévia.

Observa-se referência à dimensão contextual dos gêneros por meio de elementos lexicais como “processo de interação”, considerando quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve, bem como a exploração de uma diversidade de “tipos textuais e gêneros”. Índices como “situações comunicativas”, “registros” e “práticas discursivas variadas” salientam uma abordagem sobre linguagem além da sua materialidade e de forma contextualmente localizada, corroborando a perspectiva de gênero discursivo adotada em pesquisas contemporâneas (SWALES, 2004; BAZERMAN, 2005; MOTTA-ROTH, 2008a, 2008b, 2011[2006]). Os questionamentos também investigam se a produção textual é situada em gêneros e contextos específicos (16), da mesma forma que atividades sobre oralidade devem ser baseadas em gêneros (21) para interagir de maneira significativa (23).

Quadro 12 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de gênero discursivo.

GÊNERO DISCURSIVO
<p>BLOCO II – COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:</p> <p>9. <i>Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?</i></p> <p>BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:</p> <p>15. <i>Propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?</i></p> <p>16. <i>Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?</i></p> <p>BLOCO V - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO ORAL, A COLEÇÃO:</p> <p>21. <i>Promove atividades, com materiais gravados em CD em áudio, baseadas em gêneros e propósitos variados?</i></p> <p>BLOCO VI - NO QUE SE REFERE À EXPRESSÃO ORAL, A COLEÇÃO:</p> <p>23. <i>Propõe práticas que possibilitam aos jovens estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?</i></p> <p>24. <i>Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas, que permitem o uso de diversos registros?</i></p> <p>BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, A COLEÇÃO:</p> <p>25. <i>Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?</i></p> <p>BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:</p> <p>35. <i>Explora relações de intertextualidade?</i></p>

Fonte: Brasil (2011, p. 12-16).

Em relação ao conceito de multimodalidade que parece estar subjacente ao Guia foram identificadas referências reunidas no Quadro 13. Essas referências relacionam-se às perguntas direcionadas à análise de aspectos visuais e/ou multimodais dos LD para ambas as versões de espanhol e inglês. Evidências relacionadas à perspectiva multimodal podem ser identificadas em índices lexicais tais como “recursos gráficos”, “desenhos”, “variedade de textos verbais e não verbais” e “ilustrações”.

Pode-se destacar nessas referências reunidas no Quadro 13 o item seis do Bloco I, relacionado à apresentação das ilustrações e à “adequação às finalidades para as quais foram utilizadas”. Essa questão ressalta o papel dos elementos visuais nos LDI com objetivos reconhecidos e condizentes com o potencial significativo de cada um. Tal item poderia estar relacionado ao conceito de “especialização funcional” dos modos semióticos, definido anteriormente, o qual considera cada

modo semiótico como especialista em cumprir determinadas funções na representação do mundo (imagens, por exemplo, seriam mais especializadas para mostrar relações espaciais – distância, tamanho – do que o texto verbal) (KRESS, 1997). Referências dessa natureza em materiais didáticos podem ser associadas à discussão de Kress (1997, p. 62-64) sobre as transformações no papel das ilustrações em LD de ciências, que passou de “propiciar prazer” (papel interpessoal) em LD dos anos 1930 a “oferecer conteúdo melhor apresentado de forma visual” (papel ideacional) em LD dos anos 1980.

Quadro 13 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna relacionados à multimodalidade ou aspectos visuais

MULTIMODALIDADE
<p>BLOCO I – COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:</p> <p>2. Apresenta legibilidade gráfica adequada, do ponto de vista do/a/s: desenhos; tamanho das letras; espaçamento entre letras, palavras e linhas; formato, dimensão e disposição dos textos na página; impressão do texto principal em preto; recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?</p> <p>6. Possui ilustrações que apresentam: créditos; clara identificação dos locais de custódia; gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; respeito, quando de caráter científico, às proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza e precisão; exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?</p> <p>BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:</p> <p>36. Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais?</p> <p>37. Contextualiza os textos artísticos verbais e não verbais em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem?</p>

Fonte: Brasil (2011, p. 12-16).

Além disso, a Ficha questiona sobre a inclusão de uma variedade de textos, dentre eles os de natureza não verbal, e que promovam “experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais”, fazendo referência também ao papel dos textos não verbais como manifestações de arte clássica situada, pois há uma orientação para que haja a contextualização desses eventos comunicativos “em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem”.

Sob um viés crítico do conceito de letramento (CERVETTI; DAMICO; PARDALES, 2001), foram reunidas no Quadro 14 referências na Ficha de Avaliação

à busca nas obras por uma proposta de formação linguística crítica. Índices lexicais explícitos como a indicação de estímulo à “leitura crítica” (14) e de fomento ao “desenvolvimento de capacidades básicas de pensamento autônomo e crítico” (43) revelam que os documentos do PNLD esperam que os LD promovam propostas para o letramento crítico. Orientações voltadas para transformação social, proposta para interferência social de abordagens pedagógicas críticas, estimulam, assim como nos critérios do Edital, a criação de relações entre a escola e a comunidade da qual o aluno faz parte pelo viés do impacto social do conhecimento mobilizado pelos alunos como “agentes de transformação” (38).

Quadro 14 – Critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2012 específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna que remetem ao conceito de letramento crítico.

LETRAMENTO CRÍTICO
<p>BLOCO II – COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:</p> <p>7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?</p>
<p>BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:</p> <p>14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?</p>
<p>BLOCO V - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO ORAL, A COLEÇÃO:</p> <p>22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?</p>
<p>BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, A COLEÇÃO:</p> <p>26. Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?</p>
<p>BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:</p> <p>38. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens, em sua comunidade, como agentes de transformações?</p>
<p>BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:</p> <p>43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?</p>
<p>QUANTO AOS CRITÉRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS, A COLEÇÃO:</p> <p>61. É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos?</p>

Fonte: Brasil (2009, p. 12-16).

Um dos critérios comuns a todas as áreas, tanto o Edital quanto o Guia, defendem que o LD seja isento de “estereótipos e preconceitos” (61). No entanto, o objetivo poderia ser esperar que os LD propusessem questionamentos em relação à presença de representações que promovam ou naturalizem estereótipos e preconceitos, pois discutir temas dessa natureza é uma das funções sociais do

ensino de LA reivindicadas tanto por propostas de letramento crítico na literatura (CERVETTI; PARDALES, DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH, 2008a) quanto por documentos educacionais como as OCN (BRASIL, 2006). Essa isenção parece esvaziar o mundo representado no LD de problemas sociais, culturais e econômicos que afetam a sociedade (GRAY, 2010). Talvez o enfoque no Edital e no Guia poderia ser estimular uma abordagem crítica sobre essas visões estereotipadas e preconceituosas ao indicar que o LD proporcione oportunidades de problematização e desnaturalização dessas visões em vez de pressupor a representação de um mundo ideal e livre de conflitos (TILIO, 2012).

Os PCN voltados especificamente para as peculiaridades do ensino médio (BRASIL, 2000) defendem o papel formador das LA, as quais devem ir além do desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita e incluir “a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.” (BRASIL, 2000, p. 26).

Apresento na próxima seção os dados obtidos por meio da análise das resenhas que compõem o Guia de Livros Didáticos na busca por referências ao conceito de letramento multimodal crítico.

4.2.2.2 Resenhas

O objetivo das resenhas de cada coleção é apresentar o resultado do processo de avaliação segundo critérios estabelecidos no Edital de Convocação e orientados pela Ficha de Avaliação. Cada resenha segue uma ordem fixa de informações, apresentando uma seção intitulada “Visão geral”, com uma breve caracterização destacando pontos fortes e pontos fracos do LD, uma seção de “Descrição” sobre a organização de cada volume da coleção, descrevendo os conteúdos temáticos, os conhecimentos contemplados e os textos explorados em cada habilidade (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral) e os elementos linguísticos desenvolvidos.

A seção “Análise” apresenta, com base nas informações fornecidas na seção de “Descrição”, uma avaliação sobre cada um dos itens apresentados na seção anterior, ressaltando o funcionamento do material, suas qualidades e fraquezas e os objetivos didáticos que permeiam as atividades em cada seção.

Considerando as insuficiências identificadas pela avaliação das obras didáticas nas etapas anteriores da resenha, a seção “Em sala de aula” oferece sugestões ao professor sobre como compensar as lacunas e adaptar atividades ao fazer uso do material. Incluir essa seção no Guia reforça o papel do professor enquanto especialista, o qual é responsável pela atualização, adaptação e complementação dos LD na prática de acordo com o que considera relevante e pertinente em seu contexto social e cultural de atuação.

A coleção *English for all*, segundo a resenha da coleção, tem como foco principal o desenvolvimento da leitura, considerando a forma “como as unidades são estruturadas” (BRASIL, 2011, p. 39), por estarem organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura. A resenha indica que a coleção faz referência à dimensão crítica da formação linguística na seção de pós-leitura “Thinking about the text”, a qual tem como objetivo “estimular a reflexão crítica por parte do aluno” (BRASIL, 2011, p. 37). Em relação à visão sobre gêneros discursivos, a coleção pressupõe uma abordagem contextualizada sobre os textos especialmente nas seções de produção escrita ao “considerar quem, para quem, com que objetivo e qual o modo de circulação do texto” (BRASIL, 2011, p. 39).

Na seção “Análise” da resenha, é descrito como foco da coleção o desenvolvimento da habilidade de leitura, devido às diversas ocorrências de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. De acordo com descrição da resenha, foram identificadas na coleção referências à análise de recursos semióticos visuais em algumas atividades didáticas da seção “Vocabulary expansion” com foco no trabalho com vocabulário, “de modo a proporcionar que o aluno relacione a linguagem verbal à não verbal para resolver algum tipo de problema colocado” (BRASIL, 2011, p. 40). Com base na tabela de conteúdos apresentada na seção de apresentação da coleção *English for all*, o gênero história em quadrinhos está presente nessa coleção no Volume 1, nos itens “conteúdos temáticos”, “compreensão escrita”, e na seção de “produção escrita” apenas com o objetivo de “completar história em quadrinhos”.

Em relação à descrição sobre a avaliação da coleção *Prime*, a resenha destaca as potencialidades dessa coleção em vista da “precisão e atualização de conceitos e informações linguísticas e culturais” (BRASIL, 2011, p. 57), chamando a atenção para a diversidade de textos verbais e não verbais mobilizados em cada volume. A coleção é ainda consagrada por estimular “o aluno a sair da posição de

leitor passivo para a de leitor crítico” (BRASIL, 2011, p. 57), o que aponta para um dos pressupostos subjacentes à concepção de letramento crítico.

Sobre os gêneros dos quadrinhos, a seção Descrição aponta a presença de “tiras cômicas” nos Volumes 1 e 3, considerando a exploração mais expressiva desse gênero nesses dois volumes. A obra recebe especial destaque pela “organização clara, coerente e funcional” de seu projeto gráfico-editorial “adequada à proposta didático-pedagógica” (BRASIL, 2011, p. 59). Em relação à presença de diversas imagens de lugares, eventos e pessoas relacionadas aos assuntos abordados em cada Unidade, tal iniciativa é avaliada como um potencial “que favorece a discussão com os alunos” (BRASIL, 2011, p. 59).

O fato de a coleção oportunizar atividades sob uma perspectiva de leitura crítica é ressaltado na resenha dessa coleção. Além de referência ao aspecto crítico na abordagem aos textos, a resenha orienta na seção “Em sala de aula” que em vista da diversidade de textos não verbais presentes ao longo da coleção, o professor pode produzir atividades a fim de “desenvolver o multiletramento dos alunos”. Desse modo, fica evidente que, segundo a resenha, cabe ao professor explorar uma perspectiva de multiletramentos por meio dos gêneros discursivos presentes na coleção. Quanto às informações destacadas nas resenhas de cada uma das coleções, foram observadas referências a “textos verbais e não verbais” nas resenhas de ambas as obras, considerando a presença de uma variedade de gêneros textuais, e propostas didáticas voltadas para uma análise crítica dos textos multimodais.

Tais referências apontam que a coleção *Prime* abrange em larga escala os critérios previamente estabelecidos pelo Edital, orientados por parâmetros e diretrizes educacionais oficiais. Em vista do foco da presente pesquisa no letramento multimodal crítico, a avaliação apontou mobilização dos conceitos de “leitura crítica”, “multimodalidade” e “gêneros discursivos” nessa coleção.

Análise, como terceira etapa da análise do contexto, a configuração discursiva da seção de orientações para o professor presentes no Manual do Professor, o qual oferece as bases sobre as quais cada coleção se fundamenta teórica e metodologicamente.

4.2.3 Orientações teóricas e metodológicas no Manual do Professor

Ambas as coleções, conforme exigência do edital para todas as obras inscritas no PNLD 2012, apresentam uma versão do LDI denominada “Manual do professor”, no qual constam além das sugestões de respostas para cada atividade didática também pressupostos teórico-metodológicos que orientam a proposta didática desenvolvida pela obra e referências teóricas sobre esses pressupostos como forma de aprofundamento e reflexão para o professor.

O Manual do Professor é descrito no Edital de Convocação como um “instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente” o qual colabora “para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral” (BRASIL, 2009b, p. 21). Em vista do objetivo do presente trabalho, foco a análise da seção de orientações para o professor no mapeamento do conceito de letramento multimodal crítico, o qual abrange referências aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico nos manuais das coleções *English for all* e *Prime*. Essa caracterização sobre cada coleção pode revelar as concepções sobre esses conceitos subjacentes aos LDI do *corpus*.

4.2.3.1 Coleção *English for all*

A seção de orientações para o professor na coleção *English for all* é denominada “Manual do Professor” e organiza-se, resumidamente, com base na apresentação da coleção, dos fundamentos teórico-metodológicos e orientações para o ensino de inglês, da proposta didático-pedagógica, objetivos gerais, estrutura interna dos volumes, estrutura das unidades, procedimentos básicos para cada seção, avaliação e sugestões de leitura para o professor (para citar os principais).

O objetivo da coleção *English for all* apontado nessa seção é apresentar de “forma integrada, as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de línguas” e propor “um trabalho com a linguagem sob as perspectivas cognitiva e sociointeracional” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 3). Esse objetivo remete à proposta defendida pelos PCN (BRASIL, 1998, 2000), sobre a natureza sociointeracional da linguagem, a qual

indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (BRASIL, 1998, p.15).

Fundamentada nessas perspectivas, a coleção (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010) também indica como objetivo “desenvolver no aluno consciência crítica sobre a língua inglesa e a linguagem” (p. 7) e “atitude crítica diante do texto e da pesquisa” (p. 7), além de pautar o ensino “em torno do estudo do texto” (p. 5), por meio de uma variedade de gêneros com base no conhecimento das dimensões “lexical, gramatical, semântica, estética, política e cultural” (p. 4-5) mobilizadas nos textos. Tais objetivos sugerem que as noções de letramento crítico e de gênero discursivo perpassam a proposta pedagógica dessa coleção em termos de recontextualização dos conceitos por meio de referências a “atitude crítica” e “consciência crítica” e ao conhecimento das diferentes dimensões da linguagem.

Na seção de orientações ao professor constam os objetivos de cada seção a partir das quais cada unidade do LDI organiza-se. Na descrição de cada uma das seções que compõem a coleção *English for all* foram evidenciadas referências à concepção de gêneros, multimodalidade e letramento crítico.

Em relação ao conceito de multimodalidade, há pressuposição de que o aluno deva interagir com os textos explorando aspectos visuais como forma de ativação de conhecimento prévio. Algumas orientações denominadas “estratégias de leitura” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 31), indicam que o aluno deve “explorar visualmente o formato e a apresentação do texto” (p. 31), “associar texto e imagem” (p. 32) e “interpretar gráficos” (p. 32). Na etapa denominada de pré-leitura há evidências sobre a exploração de aspectos visuais do texto, por meio das referências lexicais “formato”, “ilustrações” e “gráficos” (p. 9) com vistas a “identificar [o] tema central, fazer previsões e deduções” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 9). Em relação à etapa de leitura, saber realizar “explorações visuais do texto” (p. 6) é um dos conhecimentos necessários para desenvolver o processo de

leitura em língua inglesa, assim como “interpretar gráficos e completar tabelas” (p. 10) e “associar imagens a estilos” (p. 10). Já as atividades da seção “Vocabulary Expansion” preveem uma “associação de palavras a ilustrações” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 11).

Foram identificadas referências explícitas ao conceito de gênero discursivo na seção de orientações no item “estratégias de leitura” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 9), previstas pelas atividades de compreensão textual, como “identificar gêneros textuais” (p. 31), “descobrir a função do texto” (p. 31) e “identificar o público alvo de um texto” (p. 32). Em relação à estrutura textual, a coleção aponta como estratégias para o trabalho com a leitura “comparar textos para identificar sua organização” (p. 9), “elucidar a organização do texto e seu conteúdo” (p. 9) e “compreender a organização do texto” (p. 10).

Associada a essa concepção sobre gêneros, na seção “Thinking about the text”, é possível identificar uma perspectiva de leitura crítica a partir da qual o trabalho com a leitura deverá ser realizado ao “distinguir fato de opinião”, “avaliar a intenção do autor” por meio de “uma avaliação ética e estética do que leu” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 10). Em complementaridade a essa concepção de leitura crítica proposta pela coleção, espera-se que uma perspectiva de educação linguística com vistas à promoção de letramento crítico busque desafiar iniquidades sociais ao considerar de que maneira textos, ações e situações (estruturas de significação) implicam e estão implicados nas práticas sociais sob a regulação de estruturas de legitimação (instituições legais) e de dominação (políticas, econômicas, teóricas, intelectuais, etc.).

É possível observar, portanto, com base nessas evidências, destaque nessa coleção à investigação da linguagem localizada em textos. Porém, o enfoque na organização dos textos, em processos como “identificar” e “explorar”, aponta para uma perspectiva sobre linguagem centrada em sua dimensão estrutural. Esses dados serão elaborados com maior detalhamento a partir da investigação das atividades didáticas a fim de explicar em que medida e como uma proposta de letramento multimodal crítico em gêneros dos quadrinhos poderia estar contemplada nessa coleção.

4.2.3.2 Coleção *Prime*

A seção de orientações ao professor na coleção *Prime* é denominada “Teacher’s guide” e organiza-se de acordo com a apresentação de uma visão geral da coleção, dos pilares essenciais que orientam teórica e metodologicamente as atividades didáticas, da visão de linguagem e de aprendizagem que embasam a coleção, de conceitos como letramento crítico, letramento digital, gêneros, autonomia e metacognição e avaliação, além de orientações específicas para o trabalho com as unidades, roteiro de áudio e indicações de leitura.

O objetivo da coleção *Prime* descrito nessa seção refere-se ao desenvolvimento do “letramento dos alunos para o uso do idioma inglês em práticas sociais de comunicação contextualizadas na modalidade oral, na produção escrita e na leitura” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p. 4, guia), prevendo a relação desse objetivo com “aspectos educativos sobre multiletramento e multimodalidade” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p. 4).

As autoras estabelecem um diálogo com os alunos na página de apresentação ao explicarem de que maneira a proposta didática se desenvolverá, ressaltando pontos positivos em destaque na configuração da proposta didática do material e traçando as metas que orientarão o trabalho em sala de aula. A apresentação coloca o aluno na posição de principal interlocutor e revela uma visão de ensino de linguagem voltada para o desenvolvimento da “habilidade de expressão oral e escrita em situações de comunicação similares àquelas que podem ser encontradas dentro e fora da sala de aula”, com foco na língua em uso.

A descrição sobre a seção “Genre analysis” indica que o aluno encontrará referência às características básicas dos gêneros trabalhados em cada unidade. Na visão das autoras da coleção, os gêneros são explorados como “práticas sociais com as quais [os alunos] têm de lidar no cotidiano acadêmico e pessoal” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p. 10). Além disso, são entendidos como objetos de ensino dos quais consideram “suas características básicas, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos”.

Observa-se na descrição sobre a seção “Put it in writing” destaque ao papel do contexto nas práticas de produção textual e à variedade de recursos semióticos nesse processo. Já a seção “Reading beyond the words” é apresentada para o aluno como uma proposta de desafio para “interpretar textos de maneira crítica” a qual

contempla a “interpretação de textos sob o viés do letramento crítico apoiado na abordagem via gêneros”. Dentre os conhecimentos fundamentais à educação linguística apresentados na seção de orientações ao professor, a coleção destaca as “inter-relações entre informação verbal e não-verbal [sic]” e “a noção de multimodalidade” como “aspectos cruciais da linguagem da era digital” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p. 4, 9).

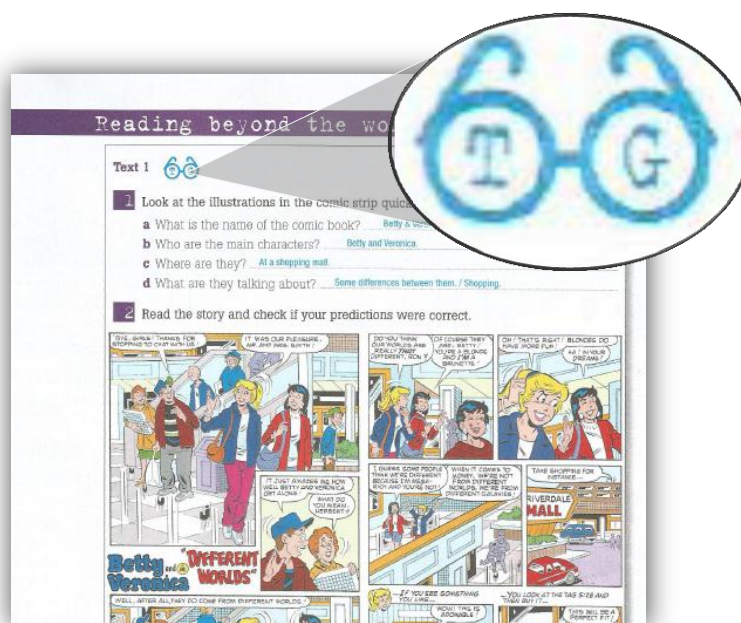
Em algumas atividades do manual do professor há indicação visual que direciona às orientações para o professor ao fim do livro. Essa referência pode ser identificada no manual do professor por meio de um par de óculos com as letras “TG” em cada lente (Figura 17), referindo-se ao “Teacher’s Guide” (Guia do Professor). O símbolo remete o professor a orientações que poderão oferecer explicação e definição sobre objetivos da atividade a qual se refere e sugestões sobre como essa atividade poderia ser desenvolvida.

No Volume 1 da coleção *Prime*, por exemplo, o símbolo remete a sugestões sobre o tema abordado em uma das atividades, as quais indicam que o professor deve

conduzir a discussão de forma que os alunos compreendam que, embora as charges façam rir, sua intenção é mostrar / criticar / ironizar / denunciar, de forma bem-humorada, questões ou situações consideradas sérias em virtude de suas consequências para a sociedade (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p. 20)

Referências dessa natureza projetam papéis para o professor e pode ser indício de um posicionamento de dependência entre o professor e o material didático, ao posicionar o LD como orientador da dinâmica da sala de aula (fato já denunciado em literatura sobre o tema (TICKS, 2005; BUNZEN, 2005, 2008)). No entanto, o símbolo poderia sinalizar uma tentativa para estabelecer um diálogo entre produtores e professores, ao explicar o que foi proposto pelos produtores do LD e as formas como preveem a manipulação das atividades didáticas no contexto educacional em que o LD é posto em funcionamento. Nesse sentido, Moreira (2009) defende uma nova concepção sobre LD que o conceba como “uma malha discursiva aberta e plural, [...] possibilitando múltiplos trajetos, cadeias ou caminhos em uma textualidade aberta, inacabada e descrita metaforicamente como rede, trama ou teia”.

Figura 17 – Símbolo que remete a orientações no guia do professor ao fim da coleção Prime as quais oferecem argumentos para expandir as discussões sobre determinado tema.



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v. 3, p. 114), com destaque autoral.

Com base nessas evidências, é possível constatar referência aos princípios relacionados aos conceitos de multimodalidade, marcados pela referência explícita aos termos “multimodalidade”, “multiletramento” e “interações entre informação verbal e não verbal”. Essas evidências serão relacionadas aos resultados obtidos por meio da análise das atividades didáticas em vista do potencial das atividades sobre gêneros dos quadrinhos na promoção de letramento multimodal crítico.

Em síntese, alguns princípios dos conceitos relacionados ao letramento multimodal crítico estão contemplados nos documentos analisados (reunidos no Quadro 15). Ambas as coleções parecem se alinhar às concepções subjacentes a propostas de letramento multimodal crítico, como gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico. Esse alinhamento refere-se à promoção de saberes voltados tanto para uma análise dos recursos semióticos verbais de forma sistematizada e crítica quanto para a análise da função dos recursos semióticos imagéticos na produção de sentido. A lacuna que parece ainda permanecer na abordagem de recursos semióticos imagéticos corresponde à metalinguagem em termos de categorias sistematizadas para descrever e analisar imagens pelo viés do letramento

crítico, as quais deveriam receber status de modo semiótico, assim como a linguagem verbal, do ponto de vista da multimodalidade.

Quadro 15 – Resumo das concepções subjacentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico nos documentos referentes ao PNLD

Documento		Gênero discursivo	Multimodalidade	Letramento crítico
Edital de convocação (BRASIL, 2009b)		<i>Linguagem situada em práticas sociais</i>	<i>Presença de uma diversidade de linguagens</i>	<i>Participação social como agentes de transformação</i>
Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011)	EA	<i>Contexto de uso da linguagem</i>	<i>Relação da linguagem verbal à não verbal</i>	<i>Estímulo à reflexão crítica</i>
	PR	<i>Diversidade de gêneros de textos</i>	<i>Diversidade de textos não verbais</i>	<i>De leitor passivo para leitor crítico</i>
Orientações Manual do Professor	EA	<i>Diferentes dimensões da linguagem Função/ organização do texto</i>	<i>Associação de palavras a ilustrações Exploração visual dos textos</i>	<i>Atitude/ consciência crítica Distinguir fato/ opinião Avaliar intenção do autor</i>
	PR	<i>Práticas sociais de comunicação contextualizadas</i>	<i>Multiletramento e multimodalidade Inter-relações entre informação verbal e não verbal</i>	<i>Interpretar textos de maneira crítica, sob o viés do letramento crítico</i>

A busca por evidências do contexto de circulação dos LDI da presente pesquisa compreendeu a aplicação de questionários com um grupo de professores participantes de um projeto de formação continuada. O objetivo era investigar em que medida as representações construídas por esses professores poderiam revelar como os conceitos analisados aqui estariam sendo aplicados na prática pedagógica desses professores. Apresento na próxima seção os dados coletados nessa etapa de análise do contexto.

4.3 Dados de participantes: o papel da multimodalidade na prática educacional

A segunda etapa de análise do contexto contempla as representações de professores de inglês da rede pública sobre o papel e o uso da multimodalidade no

seu contexto de atuação.²⁴ Os membros da comunidade discursiva investigados fizeram parte de um projeto de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional o qual integra o Programa Mais Educação do governo federal. Com base na atenção especial que órgãos governamentais têm dedicado à formação continuada de professores de língua estrangeira/adicional da educação básica, esse projeto tem como meta implementar políticas regionais que visem à formação continuada desses profissionais da educação.

O projeto Portal *WebEnglish* (MOTTA-ROTH, 2012) vincula-se não só aos objetivos do referido programa, mas também ao trabalho investigativo que tem sido realizado pela linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* e pelo Grupo de Trabalho do Laboratório de Leitura e Redação (GT-LabLeR), vinculado ao GRPesq/CNPq *Linguagem como Prática Social* do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM. O foco das pesquisas nesse campo de investigação tem sido descrever, analisar e interpretar a linguagem em uso em diferentes contextos, como o profissional, o acadêmico e o escolar, com vistas à educação linguística. É dentro dessas relações sociais de produção de conhecimento entre escolas públicas e universidade no Projeto Portal *WebEnglish* que o contexto de consumo dos LDI do PNLD será analisado.

O questionário foi aplicado no dia 29 de novembro de 2013, data em que um dos encontros semanais do projeto estava sendo realizado, no qual foi possível contar com a colaboração de 15 professores presentes neste dia. Para fins de contextualização, o projeto organiza-se em quatro etapas, sendo que a primeira, com discussões teóricas e presenciais, teve início em abril de 2013 e finalização em setembro do mesmo ano.²⁵ Nesse período, o cronograma do projeto incluiu a realização discussões teóricas, voltadas para propostas correntes na literatura sobre linguagem. Foi identificada referência a discussões relacionadas ao conceito de multimodalidade em uma das unidades do programa, no Módulo “Multiletramentos em Língua Inglesa”, na disciplina “Diretrizes curriculares para o ensino de inglês na escola”, Unidade 3, Seção 3.1 “Multimodalidade e multiletramentos”. Tal informação

²⁴ Na fase em que o questionário foi aplicado, o foco de investigação da tese restringia-se à exploração do conceito de multimodalidade. Em análises e reflexões posteriores à aplicação do questionário, foram incluídos os conceitos de letramento crítico e gênero discursivo considerando a concepção do termo letramento multimodal crítico. Por esse motivo, as perguntas propostas no questionário direcionam apenas a aspectos visuais referentes ao conceito de multimodalidade.

²⁵ Informações sobre o projeto foram coletadas de sua versão final (submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio de cadastro na Plataforma Brasil) e do portal eletrônico do projeto, disponível em <http://coral.ufsm.br/webenglish/>, acessado em 11 de novembro de 2014.

é relevante, pois direcionou a seleção de perguntas para o questionário bem como orientou a interpretação dos dados em vista do provável progresso já conquistado com as atividades e discussões no período em que a coleta de dados foi realizada.

A aplicação dos questionários possibilita uma reflexão sobre a prática em sala de aula tanto para os próprios professores quanto para a pesquisadora. As perguntas que compõem o questionário buscam: a) oferecer uma contextualização sobre o histórico de formação dos professores; b) especificar os materiais didáticos adotados em seu contexto de atuação pedagógica, dentre eles, coleções do PNLD 2012 para o Ensino Médio ou materiais didáticos próprios; c) conhecer a exploração de imagens em suas aulas antes e depois da participação no projeto; d) identificar os aspectos das imagens explorados em sua prática; e) identificar o momento e o objetivo de exploração das imagens; f) verificar se a exploração da multimodalidade dos gêneros restringe-se a atividades de compreensão textual ou se abrangem também atividades de produção textual; g) conhecer os gêneros produzidos em aula; h) definir o tipo de trabalho realizado com os gêneros e a forma de realização do ponto de vista da multimodalidade, em termos de aspectos culturais, complementariedade entre os recursos semióticos, contribuições da imagem na produção de sentido e análise crítica das representações visualmente construídas; i) avaliar o envolvimento dos alunos em relação à análise/produção de textos sob a ótica da multimodalidade; e j) propor uma reflexão sobre as mudanças em sala de aula ao ampliar a visão de linguagem para além do recurso semiótico verbal e explorar aspectos visuais na educação linguística.

Foram compiladas e interpretadas as respostas aos questionários a fim de investigar as formas como os professores exploram uma abordagem multimodal em suas aulas. Em geral, as respostas aos questionários revelam que, discursivamente, os professores consideram princípios referentes ao conceito de multimodalidade e exploram o papel das imagens em sua prática pedagógica. Mesmo após participarem de discussões e reflexões sobre noções de multimodalidade e multiletramentos previstas na Unidade 3 do projeto, os professores apontaram já incluírem práticas de exploração de recursos semióticos além da linguagem verbal em suas aulas. As oportunidades de discussão e reflexão motivaram alguns professores a expandir tal exploração. Organizei a apresentação dos dados coletados em três grupos: a) identificação e caracterização do perfil profissional dos

participantes, b) exploração de imagens em recursos didáticos, e c) avaliação sobre tal exploração.

A Tabela 1 organiza os dados quantitativos referentes às respostas das questões 1, 2, 4, 5 e 6 do questionário.²⁶ Em relação ao perfil profissional do grupo investigado, as respostas às questões iniciais revelaram que 66,67% possuem especialização em nível de pós-graduação, com graduação em Letras com Licenciatura em Inglês e Português e suas respectivas literaturas, conforme mostram os dados da Tabela 1. Especificamente sobre a adoção de alguma das obras selecionadas no PNLD 2012, 33,33% dos professores responderam adotar alguma delas, dentre elas “Upgrade” e “On Stage”, apesar de nenhuma exclusivamente, visto que a preferência de 46,67% é a combinação de diversos materiais.

Foram observadas indicações de variação na exploração de imagens em recursos didáticos antes das discussões propostas no projeto e depois (de raramente para frequentemente, de frequentemente para sempre). Contudo, a maior parte respondeu que manteve a mesma frequência de exploração, ou seja, já incluíam referências à análise visual em suas aulas, tanto frequentemente (53,33%) quanto sempre (20%).

Tabela 1 – Quantitativos referentes às respostas das questões 1, 2, 4, 5 e 6 do questionário

1. Formação	Graduação 33,33% (5)	Especialização 66,67% (10)	Mestrado -	Doutorado -
2. Área de formação em nível de graduação:	Licenciatura em Inglês e suas respectivas literaturas 13,33% (2)	Licenciatura em Inglês e Português e suas respectivas literaturas 86,67% (13)	Outra 6,67% (1)	
4. Você adota alguma das coleções de Língua Estrangeira – Inglês para o Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD?	Sim 33,33% (5)	Não 66,67% (10)	Materiais didáticos próprios 20% (3)	Combinação de vários materiais 46,67% (7)
5. Em suas aulas, antes de participar do projeto WebEnglish, você explorava imagens em recursos didáticos?	Nunca -	Raramente 13,33% (2)	Frequentemente 66,67% (10)	Sempre 20% (3)
6. E depois de participar do projeto WebEnglish?	-	-	66,67% (10)	33,33% (5)

²⁶ A pergunta 3 do questionário busca especificação sobre o tipo de especialização e a instituição em que foi realizada.

A pergunta voltada para os aspectos considerados na exploração de imagens, indicou maior recorrência nos itens “tema/assunto” e “personagens” (86,67%), seguidos da exploração de “expressão facial” (66,67%) e “cores” (53,33%), de acordo com os dados apresentados na Tabela 2 (essa Tabela reúne ainda os dados referentes às questões 8 e 9). Poucas referências foram observadas aos itens “tamanho” (13,33%) e “ângulo” (6,67%), apesar de respostas ao item “outros” no questionário incluírem referência à “fonte da imagem” (Q#11), ao “contexto (local, tempo)” (Q#4), a “aspectos que descrevem algo (altura, poluição, preconceito...)” (Q#4) e a “comparações” (Q#4).²⁷ A referência ao termo “preconceito” como categoria analisada nas imagens demonstra reconhecimento do potencial das imagens na criação ou propagação de preconceitos, traço indicativo das práticas em vista do desenvolvimento de letramento crítico.

Tabela 2 – Quantitativos referentes às respostas das questões 7, 8 e 9 do questionário

7. Se explora, que aspectos da imagem são considerados em suas aulas?	Tema/ assunto	Personagens	Cores	Tamanho	Expressão facial	Ângulo
	86,67% (13)	86,67% (13)	53,33% (8)	13,33% (2)	66,67% (10)	6,67% (1)
8. Em que momento(s) da aula você explora o aspecto visual dos textos? (você pode marcar mais de uma alternativa)		Listening	Speaking	Reading	Writing	
	Antes	53,33% (8)	33,33% (5)	86,67% (13)	46,67% (7)	
	Durante	33,33% (5)	20% (3)	46,67% (7)	40% (6)	
	Após	40% (6)	33,33% (5)	46,67% (7)	26,67% (4)	
9. Em relação à exploração de gêneros discursivos multimodais (textos com palavras, imagens, som, etc.), você desenvolve mais:	Atividades de compreensão textual			Atividades de produção textual		
	86,67% (13)			20% (3)		

A questão referente ao momento da aula em que as imagens e/ou aspectos visuais dos textos são explorados buscou identificar se os professores o faziam antes, durante ou depois de atividades sobre *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. O objetivo dessa pergunta é compreender o papel e os objetivos que mais motivam a exploração dos aspectos multimodais dos textos, com base na posição que uma análise dessa natureza ocupa em relação à organização da aula. Nota-se na Tabela 2 que a maioria dos professores respondeu que explora tais aspectos predominantemente antes de uma atividade de *reading* (86,67%). Esse dado é

²⁷ Os questionários foram identificados pelo código Q#, numerados em ordem aleatória.

relevante por remeter à função dos aspectos visuais dos textos e/ou das imagens como recurso para recuperar conhecimento prévio e explorar o conteúdo proposicional do texto.

As respostas a essa questão revelaram ainda 46,67% de inclusão de exploração de aspectos visuais durante uma atividade de *reading*, o que aponta reconhecimento da relevância dos recursos visuais também em procedimentos de análise do texto. A questão de número nove pretendia mapear em que medida referências à natureza multimodal dos gêneros discursivos concentravam-se em atividades de produção ou compreensão textual. As respostas indicam maior ocorrência (86,67%) de propostas de atividades voltadas para a dimensão da compreensão textual do ponto de vista multimodal. Apesar do foco na compreensão, esse dado revela iniciativas de expansão do conceito de linguagem a fim de analisar os diferentes recursos semióticos textualmente mobilizados na produção de sentido.

Em relação à produção de exemplares de gêneros, foi observada maior ocorrência de produção de “desenhos” (80%) e “tiras em quadrinhos” (66,67%), com algumas referências a “charges” (26,67%) e “gráficos” (20%). Os dados referentes a essa questão e às questões 11 e 13 estão organizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativos referentes às respostas das questões 10, 11 e 13 do questionário

10. Qual(is) gênero(s) discursivo(s) multimodais ou imagens já foi/foram produzidas na sua aula?	Desenhos	Tiras em quadrinhos	Gráficos	Charges	Outro
	80% (12)	66,67% (10)	20% (3)	26,67% (4)	13,33% (2)
11. Que tipo de trabalho você realiza com textos multimodais?	Chama atenção para aspectos culturais	Chama a atenção para a forma como texto verbal e imagem se complementam	Chama a atenção para as contribuições da imagem na produção de sentido	Analisa criticamente as representações construídas visualmente	
	33,33% (5)	66,67% (10)	80% (12)	20% (3)	
13. Como você avalia o envolvimento/ interesse dos alunos ao explorar atividades que envolvam a leitura/ produção de textos multimodais?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco
	-	46,67% (7)	33,33% (5)	13,33% (2)	6,67% (1)

Na sequência, a pergunta 11 tinha como objetivo verificar o tipo de trabalho conduzido na exploração textual sob uma perspectiva multimodal, considerando se contemplava aspectos culturais, a forma como o texto verbal e imagem se complementam, as contribuições da imagem na produção de sentido e se analisava

criticamente as representações construídas visualmente. Com a possibilidade de indicar mais de uma opção como resposta, predominou entre os professores a exploração das contribuições da imagem na produção de sentido (80%) e a forma como texto verbal e imagem se complementam (66,67%).

O foco das respostas nesses dois tipos de trabalho encontra-se na dimensão textual, no nível semântico de representação. Foram escassas as referências aos tipos de trabalho que contemplavam dimensões do contexto nos quais os textos são construídos, como a exploração de aspectos culturais (33,33%) e de análise crítica das representações visualmente construídas (20%). Contudo, referências à expansão da educação linguística em direção a outros recursos semióticos além da linguagem verbal e em níveis de análise além da lexicogramática apontam para uma noção ampliada sobre o processo de produção de sentido. Nesse caso, poderia estar prevista uma integração entre recursos semióticos verbais e imagéticos.

A pergunta 12, descritiva, buscava verificar de que maneira os professores realizavam o tipo de trabalho indicado na questão anterior ao solicitar que descrevessem as práticas adotadas em suas aulas. Foram identificadas referências à exploração de “informações que a imagem passa” (Q#6) e à investigação e pesquisa de “todas as formas de informações possíveis” (Q#2), assim como a função de previsão do assunto do texto associada a imagens para “perceber / tentar entender o texto escrito” (Q#15). As representações construídas apontam para iniciativas de inclusão de referências a recursos semióticos imagéticos como função essencial na análise de textos. Um dos questionários faz referência ao uso do gênero tira em quadrinhos “para trabalhar algum aspecto gramatical e compreensão e interpretação textual” (Q#3), dado que parece focalizar na perspectiva estrutural do gênero.

Algumas respostas revelam interações com práticas de análise multimodal ao referirem-se à noção situada das imagens, por meio da “contextualização da imagem” (Q#4), e à noção de interação entre elementos semióticos, a partir de referências como a “compreensão do texto e imagem” (Q#10) e “de acordo com as imagens (situações ou ações), relacionam com o texto ou com diversas partes do texto” (Q#8). Por meio de especificação detalhada dos elementos analisados na imagem, uma das respostas aponta para “a fonte da imagem, a expressão dos personagens e o que pode-se (sic) inferir a partir das imagens” (Q#11), o que

salienta o reconhecimento do papel desses elementos na produção das significações textuais.

Em relação ao interesse e envolvimento dos alunos à medida que as atividades propostas em aula explorassem a multimodalidade nos textos, 46,67% respondeu avaliar como “muito boa” essa interação dos alunos. As respostas à questão 14, descritiva, considerando as possíveis mudanças nas aulas ao contemplar o papel de aspectos visuais no ensino de linguagem, revelam que prevalece uma exploração da dimensão interpessoal das imagens, em sua função de atrair e conquistar a atenção do aluno. Grande parte das representações construídas para a questão 14 mencionam critérios como “mais motivados” (Q#14), “mais interesse na atividade” (Q#6), “mais interessantes” (Q#13), “maior envolvimento” (Q#5), “atrativo” (Q#12) em relação ao resultado da exploração de aspectos visuais nos textos em suas aulas. Alguns ainda apontam transformações em suas próprias práticas, não apenas nas dos alunos, por meio de descrições, tais como “estou valorizando mais este aspecto e assim influenciando os alunos” (Q#2) e “eu acho que agora eu valorizo ainda mais os aspectos visuais no texto” (Q#15).

Apesar da relevância dos dados gerados a partir da aplicação de questionários com representantes do contexto pedagógico e de sua consideração na interpretação dos resultados, considero essa etapa de investigação do contexto limitada. Em termos etnográficos, essa etapa de análise não fornece dados estatisticamente significativos sobre a configuração do contexto pedagógico devido à parcela de representatividade de participantes desse contexto ser restrita. Contudo, as respostas aos questionários revelam que atividades como explorar a diversidade semiótica dos textos e analisar recursos semióticos imagéticos fazem parte das práticas discursivas dos professores consultados.

4.4 Síntese dos resultados da análise do contexto

O objetivo da análise da dimensão contextual foi investigar a interação do conhecimento sobre ciência da linguagem (conceito de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico) entre os contextos científico (publicações de pesquisas), político (documentos relacionados ao PNL D) e pedagógico (representações de professores participantes).

Além das informações geradas pelos dados contextuais, esta investigação toma como base evidências nas atividades didáticas as quais apontem iniciativas de promoção do letramento multimodal crítico. Estabeleço relações entre os dados textuais, gerados pela análise das atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos, e os dados contextuais coletados nesta etapa da pesquisa, com o objetivo de verificar em que medida e como tais referências ao conceito de letramento multimodal crítico observadas nos documentos orientadores e avaliativos estão recontextualizadas nas atividades didáticas.

Capítulo 5 Resultados – Análise do texto

5.1 Introdução

Na presente pesquisa, parto do pressuposto de que a promoção de uma educação linguística multimodal e crítica almeja formar potenciais analistas do discurso (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 374), a partir de abordagens investigativas e produtivas situadas em gêneros discursivos. Tal perspectiva pedagógica depende, portanto, de letramentos, sob um viés multimodal e crítico. No intuito de redimensionar a abrangência do conceito de letramento, evidencio o conceito de multimodalidade como traço constitutivo de todas as práticas sociais contemporâneas. O conceito de letramento multimodal crítico pretende enfatizar uma participação crítica e multissemioticamente informada nessas práticas sociais considerando essa diversidade semiótica tanto na análise quanto na produção textual.²⁸

As atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos foram exploradas no intuito de fazer emergir desses dados textuais categorias de análise para explicitar em que medida e como concepções subjacentes aos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico eram recontextualizadas no LDI. Os resultados em relação à análise das atividades didáticas das coleções *English for all* (EA) e *Prime* (PR) serão apresentados e discutidos ao longo deste Capítulo.

Segundo os critérios estabelecidos para a seleção do *corpus*, foram identificadas e avaliadas oito atividades da coleção EA e 41 da coleção PR, voltadas tanto para a análise do texto em sua completude, com base na exploração conjunta dos modos semióticos mobilizados no texto, quanto na análise de recursos semióticos imagéticos apenas. A identificação da maneira como a atividade explora o recurso semiótico imagético isoladamente ou em combinação com o modo semiótico verbal depende do objetivo ao qual a atividade se propõe. Quando a referência ao modo semiótico que deve ser analisado para responder às atividades não está explícita no enunciado, a investigação tomou como base as sugestões de

²⁸ Apesar de incluir atividades de produção textual na seleção do *corpus*, a maioria das atividades do *corpus* é predominantemente de análise textual (ver Seção 3.3 para um panorama sobre as atividades didáticas do *corpus*), por isso a descrição dos resultados ficará restrita a atividades dessa natureza.

resposta oferecidas no Manual do Professor, considerando o(s) modo(s) semiótico(s) que precisa(m) ser analisado(s) para realizar o objetivo da atividade.

Organizo os resultados conforme previsto na seção de metodologia: em primeiro lugar, apresento as ocorrências de referências nas atividades aos recursos semióticos imagético dos textos. Em segundo lugar, apresento os dados coletados a partir da análise dos enunciados e das sugestões de resposta das atividades didáticas a fim de identificar os objetivos de cada uma. Em terceiro lugar, as recorrências e padrões nos dados geraram uma proposta de enquadramento para classificação do *corpus* de acordo as dimensões do sistema de estratificação dos planos comunicativos da linguagem acionadas em associação com movimentos epistêmicos (unidades discursivas que revelam o objetivo pedagógico e analítico realizado na atividade), podendo acionar simultaneamente mais de um estrato e, conseqüentemente, mais de um movimento epistêmico.

Com base na interpretação desses dados, busco responder em que medida e de que maneira as duas coleções de LDI selecionadas, integrantes ao PNLD de 2012 para o ensino médio, apresentam potencial para o desenvolvimento de propostas de letramento multimodal crítico. Os resultados da etapa de investigação do texto serão projetados no pano de fundo contextual, com base nos resultados da investigação do contexto dos LDI, apresentados no capítulo anterior.

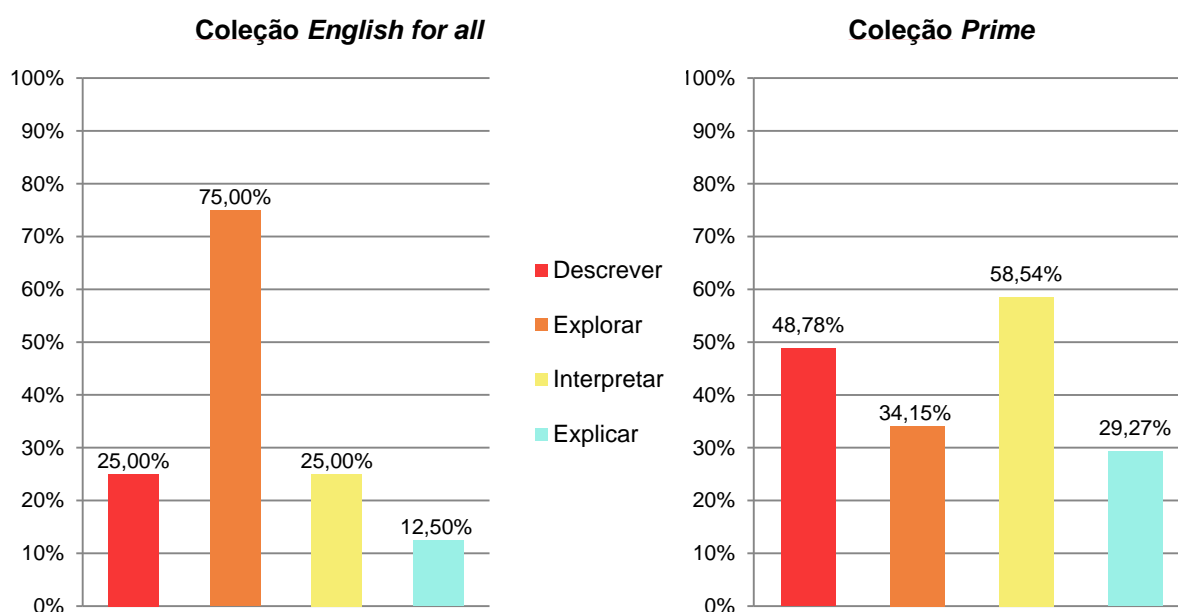
A investigação das atividades didáticas mostrou que os LDI analisados mobilizam aspectos subjacentes às concepções de letramento multimodal crítico em suas atividades didáticas sobre os gêneros dos quadrinhos, as quais se distribuem, embora em proporções distintas, por todos os estratos linguísticos e contextuais, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Quantitativos referentes às ocorrências de atividades em cada um dos estratos linguísticos e contextuais

	Discurso	Gênero	Registro	Semântica/ Pragmática	Lexicogramática	Fonologia/ Grafologia/ Gráfico
EA	2	1	1	6	1	1
PR	13	10	20	13	15	13
n	15	11	21	19	16	14
Total						
%	30,61	22,45	42,86	38,78	32,65	28,57

Na Figura 18 é possível visualizar quais movimentos epistêmicos (descrever, explorar, interpretar e/ou explicar) as atividades didáticas de cada coleção acionam, em relação aos procedimentos investigativos de texto e/ou contexto. Embora fique claro nessa representação gráfica que atividades relacionadas à dimensão contextual ocorram em menor proporção no *corpus*, os objetivos das atividades didáticas abrangem todas as dimensões das linguagens ao propor movimentos epistêmicos para descrever, explorar, interpretar e explicar textos enquanto gêneros discursivos.

Figura 18 – Gráficos sobre os movimentos epistêmicos predominantes nas atividades didáticas em cada coleção do *corpus*



Fonte: Produção autoral.

Os dados que comprovam tais resultados serão detalhados e discutidos por meio da descrição de exemplos do *corpus* ao longo deste capítulo. Em primeiro lugar, destaco as referências à multimodalidade identificadas nos enunciados das atividades didáticas. Com base nessas referências, categorizo as atividades de acordo com o(s) estrato(s) acionado(s) (referentes às dimensões linguísticas fonológica/ grafológica/ gráfica, lexicogramatical, da semântica e pragmática, e/ou contextuais, do contexto de situação, do contexto de cultura, do discurso) e, considerando o objetivo pedagógico que a atividade parece articular, qual movimento epistêmico orienta sua realização. Uma interpretação conjunta desses

dados poderá oferecer embasamento para explicar como as atividades didáticas do *corpus* poderiam oferecer oportunidades para promover letramento multimodal crítico.

5.2 O letramento multimodal crítico nas atividades didáticas

Inicialmente, foram mapeados os índices linguísticos nas atividades didáticas voltados explicitamente para a análise do recurso semiótico imagético ou que fizessem referência à exploração do texto como um todo. O Quadro 16 organiza alguns exemplos nos enunciados de atividades e de questões com destaque aos índices que direcionam a análise para aspectos visuais ou ao texto completo.

Quadro 16 – Exemplos de índices lexicais nos enunciados referentes ao recurso semiótico imagético dos gêneros dos quadrinhos

Exemplo 7 – Referência à tira em quadrinhos em EA1#1	A. <u>Take a look at the text and mark the correct options.</u>
Exemplo 8 – Referência ao elemento visual “quadro” em EA1#6	D. In this text <u>there are eleven frames. Answer the questions about them.</u>
Exemplo 9 – Referência à tira em quadrinhos em PR1#14	1. <u>Look at the comic strip below and answer the questions.</u>
Exemplo 10 – Referência ao elemento visual “quadro” em PR1#17	7. <u>Look at the first two panels in the comic strip on page 144. Why does the girl need the computer?</u>
Exemplo 11 – Referência aos Participantes representados em PR1#14	a. Where <u>are the characters?</u>

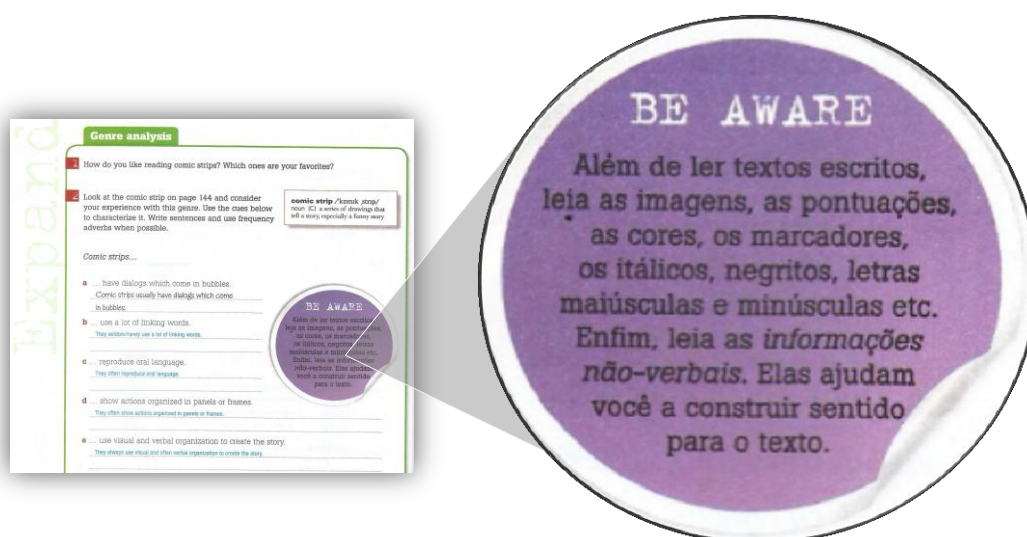
No grupo de atividades analisadas em EA, foram identificadas referências, por exemplo, à análise do texto como um todo, por meio do item lexical “text” (“texto”) (Exemplo 7) e a um dos elementos visuais da tira em quadrinhos, os “quadros”, (“frames”) (Exemplo 8). O termo “frame” identifica um dos elementos visuais típicos dos quadrinhos, ou seja, os quadros que limitam cada cena representada nesses gêneros. No grupo de atividades analisadas na coleção PR, há referência ao gênero “comic strip” (“tira em quadrinhos”) (Exemplo 9) e, assim como na coleção EA, os enunciados referem-se aos quadros que compõem o texto, por

meio do item lexical “panels” (“painéis” ou “quadros”) (Exemplo 10). Há também referência aos Participantes representados, categoria da GDV, que corresponde a todos os participantes visualmente reconhecidos na imagem, por meio do termo “characters” (“personagens”) (Exemplo 11) em PR.

Nesses exemplos, além das referências específicas para elementos visuais e para todo o texto, também os processos que compõem os enunciados e as questões das atividades oferecem indícios para identificar o tipo de procedimento analítico esperado do aluno. Processos mentais como “take a look” (“de uma olhada”) (Exemplo 7) e “look at” (“olhe para”) (Exemplo 9) associados a processos materiais “and mark” (“e marque”) (Exemplo 7) e verbais “and answer” (“e responda”) (Exemplo 9) posicionam o processo analítico nos estratos linguísticos e baseiam-se em movimentos epistêmicos de descrição e exploração.

Além das atividades didáticas que fazem parte do *corpus*, caixas de texto explicativas em destaque na coleção PR oferecem orientações que incorporam conceitos de multimodalidade e o papel das imagens nos textos (Figura 19 e 20).

Figura 19 – Caixa de texto intitulada “Be aware” encontrada na seção “Genre Analysis”, a qual oferece orientações sobre aspectos multimodais.



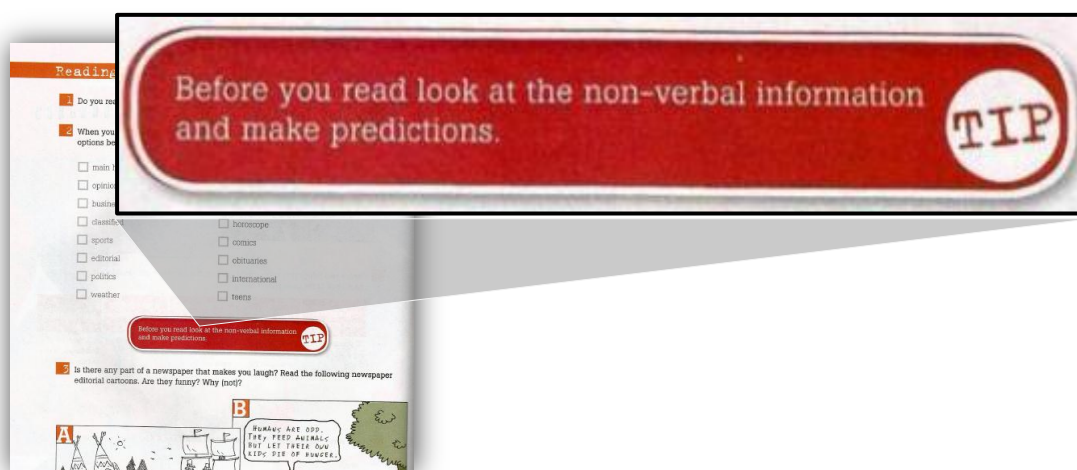
Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010. p. 146), com destaque autoral.

A caixa de texto denominada “Be aware”, como mostra a Figura 19, apresentada na seção “Genre Analysis” do grupo de atividades analisadas, orienta o aluno a “estar atento” a uma lista de elementos enquanto “informações não verbais”,

além da leitura de “textos escritos”, as quais poderão ajuda-lo a “construir sentido para o texto”.

As caixas de texto denominadas “Tip” aparecem ao longo do LDI e oferecem dicas para os alunos sobre questões de naturezas diversas, dentre elas foram identificadas algumas referentes ao papel das imagens no processo de aprendizagem. O exemplo da Figura 20 mostra que a dica orienta fazer previsões sobre o assunto do texto por meio da “leitura das informações não verbais”. Nesse caso, a função das imagens é auxiliar na realização de previsões em relação a informações do texto, como uma etapa de pré-leitura para localizar o conteúdo proposicional do texto, por exemplo.

Figura 20 – Caixa de texto intitulada “Tip”, encontrada ao longo dos LDI, a qual oferece dica para o uso das informações não verbais.



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010. p. 130), com destaque autoral.

A partir desse mapeamento inicial, o qual pretendia identificar e selecionar as atividades didáticas que faziam parte do *corpus*, a segunda etapa de análise abrangeu a categorização das atividades em termos dos objetivos de cada uma. Em relação aos procedimentos adotados neste estudo para investigação do texto, a fim de revelar em que medida e como as atividades didáticas poderiam articular propostas de letramento multimodal crítico: 1) os enunciados e as sugestões de resposta das atividades didáticas foram explorados em busca dos objetivos de cada uma; 2) as atividades didáticas do *corpus* foram classificadas de acordo com os movimentos epistêmicos mobilizados, conforme as dimensões do sistema de estratificação dos planos comunicativos da linguagem.

5.2.2 Atividades didáticas: dimensão contextual

Os dados revelaram que as atividades didáticas da coleção EA priorizam movimentos para explorar gêneros discursivos dos quadrinhos, na dimensão textual, no estrato da semântica e pragmática, e uma tendência de observação e descrição dos aspectos visual e multimodal nesses gêneros. Nas atividades da coleção PR predominam movimentos epistêmicos de interpretação, cujo objetivo investigativo localiza-se mais no nível contextual do registro. Nota-se na Tabela 5 que, no geral, as atividades didáticas do *corpus* visam a interpretar (53,06%) e descrever (44,89%), o que revela que grande parte percorre dimensões do contexto e do texto.

Tabela 5 – Quantitativos de ocorrências de movimentos epistêmicos nas atividades didáticas das coleções analisadas que materializam cada estrato das linguagens

		Explicar	Interpretar	Explorar	Descrever
EA		1	2	6	2
PR		12	24	14	20
Total	n	13	26	20	22
	%	26,53	53,06	40,81	44,89

Apesar dos avanços científicos em termos de descrição e análise do contexto, as atividades revelam priorizar movimentos epistêmicos tradicionais de análise linguística, em termos de descrição e interpretação. Embora sejam raras as atividades que explicitamente conectem índices semióticos imagéticos e verbais para explicar a relação entre texto e contexto, algumas atividades didáticas exploram de forma simultânea dimensões linguísticas, por meio de descrição, e dimensões extralinguísticas, por meio de explicação.

A atividade didática do *corpus* descrita pela referência PR1#3 (Exemplo 12) revela um exemplo dessa simultaneidade de funções em uma única atividade. Ao explorar o estrato ideacional e representacional dos significados, a atividade contempla diferentes níveis de análise do texto e do contexto, revelando propostas para explorar, interpretar e explicar as representações construídas no texto. A atividade demanda a análise dos sistemas semióticos para sua resolução, porém a

referência à forma como o texto deve ser analisado corresponde à tarefa de “reading the editorial cartoons” (“ler as charges”).²⁹

As questões (a) e (b) referem-se à charge identificada pela letra “A” e as questões (c) e (d) à charge identificada pela letra “B”. A questão (a) dessa atividade orienta à análise sobre quem são os personagens envolvidos na primeira charge. Dessa forma, explora os participantes representados por meio da imagem. Como sugestão de resposta, há referência aos atributos da imagem como o formato das barracas e o navio e as roupas para identificar os participantes representados como índios americanos e europeus, respectivamente. Ao chamar a atenção para esses elementos a atividade abrange o papel do recurso semiótico imagético na análise textual.

Exemplo 12 – PR1#3



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

- Who are the characters involved in editorial cartoon A? *Indians (possibly American because of the teepees (tents)) and white people (possibly Europeans because of their ship and clothes).*
- What makes it funny? *The fact that it talks about an old situation (discovering new countries and colonization) but the situation can be compared to what happens nowadays. This is shown by the characters using very modern vocabulary and by their attitude.*
- What's the main message in editorial cartoon B? *Humans should pay more attention to hunger issues.*
- Is Brazil included in this message? *Yes.*

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v.1, p. 130-131).

²⁹ O termo “charge” (“newspaper editorial cartoon”) corresponde à forma como a coleção *Prime* refere-se aos textos da atividade didática PR1#3.

A segunda questão, (b), realiza o movimento de explorar “o que torna a charge engraçada”. Nesse sentido, explora a realização semântica do humor no texto a partir de significados ideacionais, na descrição de elementos verbais e visuais referentes a participantes, processos e circunstância para interpretar como os objetivos comunicativos do texto se realizam, na dimensão do registro. A questão (c) focaliza o contexto de situação e revela um movimento de interpretação da variável campo, em relação aos objetivos do texto. A questão (d) propõe o movimento de explicar considerando uma possível discussão sobre a inclusão do Brasil na situação representada na charge B.

A charge identificada pela letra “A” retrata a interação entre índios, possivelmente habitantes nativos em uma ilha, e navegadores, talvez em busca de terras para serem exploradas. Um dos índios, em pé, tenta impedir a chegada desses navegadores e questiona a possibilidade destes serem “terroristas com armas de destruição em massa”. Na sugestão de resposta, há distinção de dois eventos simultaneamente representados para a criação do humor na charge: de um lado, uma situação historicamente antiga, sobre a descoberta de novos países e o processo de colonização, e de outro, a situação contemporânea de temor gerada por ataques denominados terroristas. Ataques dessa natureza remetem a representações simbólicas de lutas contemporâneas entre países em busca de poder, como, por exemplo, o acontecimento de 11 de setembro de 2001, no qual dois importantes prédios nos Estados Unidos foram atacados por grupos terroristas. Ao priorizar o viés do humor para explorar e interpretar as representações discursivas materializadas nessa charge e focalizar a função de entretenimento do gênero (“what makes it funny?”), a questão encobre discussões sobre a dimensão crítica e ideológica que permeia esse texto.

Nas orientações ao professor sobre como proceder em relação a essa atividade do Exemplo 12, as autoras sugerem que “embora as charges façam rir, sua intenção é mostrar / criticar / ironizar / denunciar, de forma bem-humorada, questões ou situações consideradas sérias em virtude de suas consequências para a sociedade” (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2010b, p. 20). Especialmente pelo fato de o gênero charge depender largamente de referência social, histórica, cultural e de informações contextuais, como autor, data e local de publicação para estabelecer relações textuais e contextuais, as orientações para o professor explicitam a dimensão ideológica das charges, o que inclui uma análise dos efeitos discursivos

das práticas, valores, crenças, estilos de vida representados verbal e visualmente. Inclui ainda, repensar como seria possível recriar modelos e gêneros diferentemente das representações analisadas, pensando em alternativas menos injustas, excludentes, antidemocráticas (LEMKE, 2006, p. 13) do que aquelas que estariam representadas textualmente.

As atividades didáticas oferecem oportunidades de expansão para discussões além do texto ao abordar determinados temas explorados nos textos analisados. O Exemplo 13 mostra uma atividade que busca explicar as intenções do autor bem como avaliar essa intenção, cujo objetivo analítico e pedagógico situa-se em dimensões extralinguísticas de explicação. Nesse exemplo, a questão (2) pergunta em que medida o aluno concorda com o autor. Atividades desse tipo propõem explicar as motivações de produtores de texto na escolha por representar o mundo de determinada forma e estabelecem uma relação de texto enquanto produto.

Exemplo 13 – EA1#7

FRANK & ERNEST © by Bob Thaves



D. Observe a tirinha abaixo e responda às questões.

1. Qual a intenção do autor ao criá-la? *Fazer uma crítica à violência nos dias de hoje.*
2. Você concorda com ele? *Resposta pessoal.*

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2010, p. 28).

Tal referência aponta para uma visão liberal-humanista de leitura (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Sob esse paradigma, a categoria “autor do texto” é uma referência para análise e discussão. Expandindo esse paradigma, a visão pós-estruturalista, de letramento crítico, questiona as motivações ideológicas

que configuram as escolhas de representação do mundo, adotando as escolhas mobilizadas no texto como referência de análise.

Sob uma perspectiva de letramento crítico, amplia-se o foco para além da busca pelas intenções autorais e o texto é analisado enquanto processo. O objetivo seria construir sentido para o texto e, como diferentes representações poderiam emergir de acordo com diferentes pontos de vista, em diferentes configurações sociais e culturais do contexto (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Dessa forma, seria possível submeter os sistemas discursivos à crítica social, os quais tem poder de regular a produção de sentidos textuais segundo lógicas específicas desses sistemas. Busca-se, portanto, a denúncia, a renúncia e/ou a (re)criação desses textos a partir do engajamento em ações de transformação social e desafio a relações desiguais de poder.

Nas palavras de Cervetti, Pardales e Damico (2001, citando SCHOLLES, 1995), do ponto de vista do letramento crítico, os alunos devem ser “encorajados a adotar uma atitude crítica sobre os textos, ao perguntar que visão de mundo eles engendram e em que medida tais visões devem ser aceitas” e, assim, entender a natureza dos letramentos como práticas sociais. Dessa maneira, ao “reconhecer que textos são representações da realidade e que tais representações são construtos sociais”, eles têm a chance de assumir uma posição de ator em relação a esses textos. Agem no sentido de rejeitar ou reconstruir as representações textuais de maneiras mais consistentes com suas próprias experiências e visões de mundo.

Uma recorrência observada nas atividades com foco na dimensão do discurso, como mostram o Exemplo 13 e o Exemplo 14, cujo objetivo é explicar representações construídas textualmente, é que estas apontam geralmente como sugestão de resposta “Respostas pessoais”. Nesse sentido, talvez fique claro a amplitude para discussão e (des)construção de opiniões favorecida pela atividade didática e o papel do professor na condução da atividade em sala de aula, ao abrir espaço para debate.

Na atividade didática do Exemplo 14, podem ser exploradas questões relacionadas aos papéis sociais da mulher e do homem na sociedade e a que discurso(s) essa situação representada parece remeter, com base em referências linguísticas verbais e visuais para embasar essa discussão. O movimento epistêmico de explicar prevê que o aluno, na posição de potencial analista do discurso, se engaje em práticas de análise crítica de caráter transformador, à medida que o

professor enquanto especialista e membro experiente da interação amplifique e pluralize as condições para tanto.

Na tira em quadrinhos do Exemplo 14 a necessidade por desvelar discursos de natureza preconceituosa e estereotipada fica mais evidente em comparação aos outros exemplares analisados nas atividades didáticas. O fato de a esposa estar desmaiada devido à elevada carga de atividades diárias, como ir ao mercado, lavar louça, preparar a janta, dentre tantas outras atividades, é representado por seu esposo como pouco relevante e não justificariam o cansaço da esposa. Há evidências nas questões das atividades que remetem ao movimento de explicar, considerando o modo oracional interrogativo marcado pelo pronome “why” (“por que”). O discurso machista que perpassa a representação construída nesse texto (com referências contextuais limitadas em termos de autoria e local de publicação) poderia passar despercebido caso a atividade explorasse apenas essas três questões da atividade PR3#40.

Exemplo 14 – PR3#40



4. Discuss your opinions about the following questions with a partner. *Respostas pessoais.*

- Why does the man react the way he does?
- Why may this situation be/not be considered common?
- Why has the cartoonist chosen to illustrate this situation?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v. 3, p. 160).

No entanto, apesar de as questões dessa atividade posicionarem em segundo plano propostas de conexão entre índices semióticos mobilizados na tira em quadrinhos e representações ideológicas, foram identificadas atividades (as quais, por não fazerem referência a exemplares de gêneros dos quadrinhos, não foram incluídas no *corpus* da presente pesquisa) cujo objetivo é propor discussões sobre sexismo. As questões da atividade apresentada no Exemplo 15 buscam

explicar características (Questão a), motivações (Questão b) e consequências (Questão c) desses discursos na sociedade.³⁰

Exemplo 15 – Proposta de discussão sobre representações ideológicas

4. Discuss these questions with a partner.

a. Do you know anybody who you would call ageist, racist, or sexist? Who? Can you give any examples of this person's opinions and/or behavior?

b. In your opinion, where do people learn to have this kind of point of view?

c. What may be the consequences of these points of view to society and people in general? Give examples if you can.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v. 3, p. 160).

Essa atividade busca explicar opiniões e comportamentos de pessoas preconceituosas ao considerar onde essas pessoas aprenderiam a ter esse ponto de vista e quais seriam as consequências dessas visões para a sociedade em geral. Caberia ao professor estabelecer associações entre a dimensão textual (representações construídas na tira em quadrinhos) e a dimensão contextual (questões propostas pela atividade do Exemplo 15) na desconstrução e problematização dos discursos veiculados nesse texto.

Em relação às atividades cujo objetivo refere-se ao movimento de interpretar, olham tanto para as condições do contexto mais imediato, o contexto de situação, em termos de campo (sobre o que se fala), relações (para quem se fala e que posição social ocupa) e modo (quais os meios através dos quais a interação é promovida) quanto para o contexto de cultura, relativamente estável, em vista do conceito de gênero discursivo. Foram evidenciadas em maior número no corpus atividades que mobilizam o movimento epistêmico de interpretar (53,06%) (conforme Tabela 5), com destaque para propostas analíticas no estrato do registro (42,86%) (conforme Tabela 4).

As atividades voltadas para tal dimensão orientam à ação de interpretar os textos como instanciação de um gênero, ao especificar os aspectos funcionais e/ou contextuais desse evento comunicativo e interpretam a configuração do contexto de cultura, relativamente estável. Sob a ótica do gênero, a atividade analisa o texto em termos de organização retórica, objetivos comunicativos e recupera informações dos

³⁰ A atividade transcrita no Exemplo 15 não foi incluída no *corpus* por não fazer referência direta ao exemplar de tira em quadrinhos explorado nas atividades didáticas dessa unidade. Fazer referência no enunciado ao texto correspondente a algum dos gêneros dos quadrinhos foi um dos critérios de seleção das atividades didáticas.

contextos de produção e circulação. A atividade didática apresentada no Exemplo 16 também interpreta o texto enquanto instanciação de um gênero, ao propor a análise do objetivo comunicativo do texto, situado em um contexto de cultura (i).

No Exemplo 16, o enunciado da atividade sobre uma tira em quadrinhos de “Dilbert” orienta que o aluno discuta as questões propostas na atividade e escreva as respostas, pressupondo um debate verbalmente anotado. Pode-se observar relação entre o nível da semântica e pragmática (metafunções) e o nível do registro (variáveis do contexto de situação). Questões que exploram as categorias participantes representados (b), ao buscar informações sobre quem são os personagens, e contextualização (c), ao investigar a localização dos personagens, oferecem suporte para interpretar o papel social dos participantes (variável relações) e informações do contexto de situação (variável campo (c, d, e, f, h)), sobre a natureza do evento representado. No estrato do registro, o objetivo das atividades é propor procedimentos para interpretar a natureza do evento, os papéis que os participantes desempenham e a linguagem necessária para sua realização, conforme mostra o Exemplo 16, na questão (c).

Exemplo 16 – PR1#20



4. Discuss the questions and write the answers.

- b. Who is the woman? *A psychoanalyst / psychiatrist / therapist / “shrink”*
- c. Where are they? *At her office.*
- d. Why is Dilbert there? *He is undergoing therapy / psychoanalysis*
- e. What does the professional think women are like? Why? *Entertaining, caring, sensitive, non-judgmental. Because when Dilbert said those characteristics, she thought of a woman.*
- f. What does Dilbert think women are like? Why? *Worse than what he described. Because he said his cell phone is way better.*
- g. Why is Dilbert annoyed in the last panel? *Because he believes the therapist was not listening to what he was saying.*
- h. What is the comic strip about? *Human relationships, different point of view.*
- i. What is its purpose? *To entertain, to give an opinion.*

Sob a ótica do gênero, as atividades analisam o texto em termos de organização retórica, objetivos comunicativos, papel dos diferentes modos semióticos mobilizados textualmente e recupera informações dos contextos de produção, recepção e consumo. Nesse sentido, conecta texto e contexto ao situar o texto em um contexto de cultura, observando regularidades da prática social. Atividades dessa natureza incluem questões sobre quem produz o texto, para quem, com que objetivo e de que maneira normalmente é veiculado, como mostra o Exemplo 17.

Exemplo 17 – PR1#4

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

What are people who make cartoons called? *Cartoonists.*

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

Who reads them? *Newspaper and/or internet readers.*

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

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v. 1, p. 131).

Essa atividade demanda a análise do texto como instanciamento de um gênero. Dessa maneira, o texto, ao instanciar o gênero charge, remete a características desse evento no contexto de cultura, mais estável. A atividade orienta à análise de charges para responder às questões sobre quem normalmente produz esses textos, onde normalmente são publicados, quem normalmente lê e quais são alguns dos objetivos desse gênero, localizando a produção textual em um contexto específico. Essa última questão explora o potencial das charges em oferecer maneiras pouco convencionais de comentar a experiência por meio de denúncia, crítica e desnaturalização da ordem social e remete a aspectos do texto como evento realizado tipicamente sob tais configurações contextuais.

Em análises críticas de gêneros, investigar o contexto deve necessariamente preceder a análise do texto, o que justifica a relevância da investigação sobre elementos exteriores que influenciam os gêneros. As menores ocorrências do *corpus* foram evidenciadas em atividades relacionadas ao movimento de explicar (26,53%), o qual busca explicações para conectar discurso e lexicogramática. Apesar da complexidade dessa tarefa, alguns exemplos propõem formas de correlação entre as dimensões contextuais e textuais. Entretanto, grande parte das

atividades didáticas do *corpus* refere-se ao movimento de descrever (44,89%), considerando que os LDI analisados, e a coleção EA em especial, optam por evidenciar atividades voltadas para a dimensão textual dos gêneros dos quadrinhos. Exemplifico a realização de atividades focalizadas nessa dimensão na próxima seção.

5.2.3 Atividades didáticas: dimensão textual

Considerando os procedimentos investigativos referentes à dimensão textual de análise, as atividades podem projetar movimentos epistêmicos para descrever e explorar gêneros dos quadrinhos referentes aos estratos fonológico/ grafológico/ gráfico, da lexicogramática e da semântica e pragmática, em ambos os sistemas semióticos, verbal e imagético. Atividades cujo objetivo é descrever padrões lexicogramaticais e explorar padrões semânticos e pragmáticos analisam participantes, processos e circunstâncias dentro de um sistema de significados ideacional/representativo, interpessoal/interativo e/ou textual/composicional.

Atividades relacionadas ao movimento de descrever, situadas no nível da expressão e da lexicogramática, representam o maior número de ocorrências no *corpus* analisado, 44,89%, considerando as atividades voltadas para a dimensão textual. Movimentos de exploração dos textos, a partir dos quais as atividades exploram a dimensão textual da semântica e pragmática, ocorreram em 40,81% das atividades, cujo objetivo é propor análise do sistema de significados mobilizados textualmente. A atividade do Exemplo 18 contempla ambos os movimentos de descrever e explorar na análise de uma tira em quadrinhos considerando tanto recursos semióticos imagéticos quanto verbais.

Essa atividade propõe a descrição de categorias de contextualização (“Where?” – “onde”) e participantes representados (“characters” – “personagens”; “Who are they” – “Quem são eles?”) da GDV, simultaneamente às categorias participantes e circunstâncias, da GSF. A partir desses índices que remetem às categorias de contextualização e circunstâncias, a questão (a) direciona o aluno à exploração sobre a localização dos personagens na tira em quadrinhos e a questão (b), à exploração dos Participantes representados verbal e visualmente por meio das categorias participantes.

Exemplo 18 – PR1#14



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

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

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

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2010, v.1, p. 131).

Para que os objetivos da atividade sejam alcançados, a análise dos recursos semióticos verbal e imagético é fundamental, ao identificar verbalmente processos e participantes pertencentes ao mesmo campo semântico (tecnologias digitais como o computador e seus usos), no nível ideacional. Visualmente, a atividade orienta a análise dos participantes representados e dos vetores que representam as ações e eventos em desenvolvimento. Os vetores formados pelos balões de fala indicam a quem corresponde cada fala. A atividade (b) do Exemplo 18 orienta a análise da identidade e caracterização dos participantes, identificadas no texto visualmente pelos participantes representados ilustrados como uma menina e como um homem e a referência verbal de “dad” (“pai”) no balão do primeiro quadro do texto. Tais elementos remetem às identidades dos participantes como pai e filha.

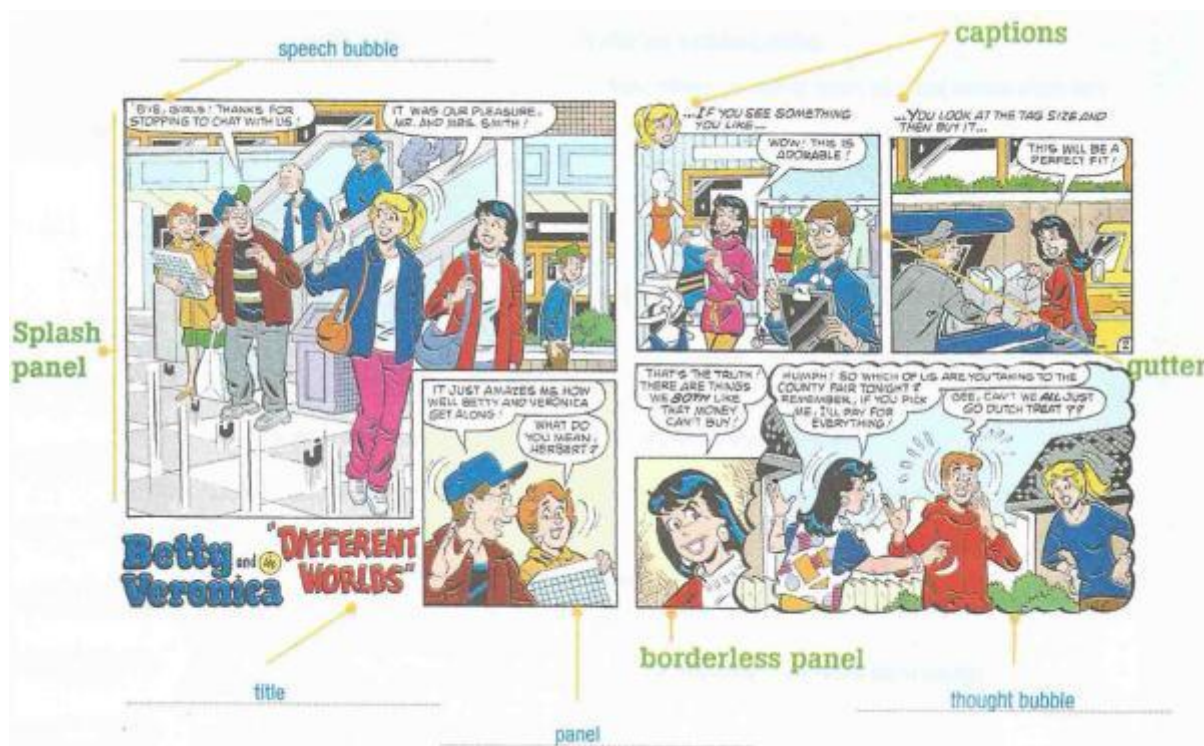
Na busca por conexões entre texto e contexto, essa atividade propõe questões para interpretar a variável campo no nível do registro, ao solicitar a análise do conteúdo proposicional da tira em quadinhos em relação ao assunto abordado (c) “What is the comic strip about?” e o objetivo (d) “What is its purpose?”.

Assim como algumas atividades podem buscar conectar elementos dos estratos linguísticos às representações nos estratos contextuais, algumas atividades focalizam movimentos epistêmicos de descrição e situam-se no nível da expressão. É possível observar na atividade do Exemplo 19 que a orientação para interpretar o texto enquanto exemplar de um gênero depende de elementos estruturais

característicos desse evento comunicativo, ao descrever elementos no nível gráfico da expressão.

Nesse exemplo, a atividade focaliza os elementos visuais característicos dos gêneros dos quadrinhos, como a identificação da localização do título, dos diferentes tipos de balões e dos quadros. Em vista da referência a “gênero” no enunciado e da localização dessa atividade na seção denominada “Genre Analysis”, a concepção de gênero discursivo subjacente enfatiza a natureza estrutural dos eventos comunicativos, considerando que o enunciado refere-se à “terminologia relacionada ao gênero tira em quadrinhos” (“Learn some terminology related to this genre...”). Em geral, atividades que orientam explicitamente uma análise dos recursos semióticos imagéticos, enfatizam movimentos de descrição, conforme mostra o Exemplo 19.

Exemplo 19 – PR3#38



Look at the comic strips. Learn some terminology related to this genre and fill in the blanks with the terms you already know.

speech bubble title panel thought bubble

No próximo capítulo, correlaciono os dados obtidos nas esferas contextuais científica, política e pedagógica (conceitos relacionados à concepção de letramento multimodal crítico explorado na literatura, documentos constitutivos do PNLD para o ensino médio e questionários com professores) aos obtidos na análise do texto (atividades didáticas sobre quadrinhos), a fim de interpretar em que medida e como o LDI oferece potencial de promoção de letramento multimodal crítico.

Capítulo 6 Conclusões, implicações pedagógicas e limitações da pesquisa

Em síntese, os resultados revelaram que as atividades apresentam potencial para explorar práticas de letramento multimodal crítico, considerando o fato de contemplarem todos os estratos dos sistemas semióticos. No entanto, os dados comprovam a tese de que a recontextualização do conceito de letramento multimodal crítico em LDI precisa ser expandida para incluir explicitamente os conceitos de multimodalidade e letramento crítico em práticas pedagógicas a partir de uma abordagem de gêneros. As atividades didáticas sobre os quadrinhos carecem de expansão em relação à aplicação dos conceitos de multimodalidade e letramento crítico de maneira sistemática e conectada.

Com base nos resultados obtidos, relaciono abaixo os questionamentos que orientaram a presente pesquisa e discuto de que maneira algumas respostas podem ser delineadas.

1) Em que medida e de que maneira documentos constitutivos do Programa Nacional do Livro Didático representam uma concepção de letramento multimodal crítico por meio da recontextualização dos conceitos de gênero discursivo, multimodalidade e letramento crítico?

Há referências a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a manipulação dos textos nos documentos referentes ao PNLD no contexto político. No entanto, foram verificadas ocorrências consistentemente sistematizadas sobre o conceito de gênero discursivo e referências superficiais às concepções subjacentes aos conceitos de multimodalidade e letramento crítico. O Edital (BRASIL, 2009b) explicita uma perspectiva sobre linguagem baseada em gêneros e enfatiza dimensões além da materialidade linguística.

Apesar de não explicitamente referidos, foram identificados aspectos relacionados aos conceitos de multimodalidade e letramento crítico. Em relação ao conceito de multimodalidade, há predomínio nesse documento de referências à presença e à qualidade de recursos visuais incluídos nos LD, representação que ignora procedimentos analíticos sobre esses recursos. O conceito de letramento

crítico corrobora o que a literatura defende (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) em termos de participação social como agentes de transformação e estímulo à reflexão crítica e prevê que os produtores de LD saibam como colocar em prática tais propostas.

Em relação aos dados do contexto de consumo obtidos por meio de questionários, as respostas revelam que os professores representam a análise de recursos semióticos imagéticos como parte de suas práticas pedagógicas. No entanto, foram escassas as referências aos tipos de trabalho que contemplam dimensões do contexto nos quais os textos são construídos, considerando a exploração de aspectos culturais nas imagens e o desenvolvimento de uma análise crítica das representações visualmente construídas.

Nesse sentido, foram observadas divergências de concepções entre o contexto científico, com base em princípios e conceitos contemporâneos da ciência da linguagem, o contexto político referente ao PNLD, com base em documentos educacionais recentes, e o contexto pedagógico, com base nas orientações teórico-metodológicas que orientam as duas coleções de LDI incluídas nesse programa. Apesar dos resultados da análise dos contextos de produção, circulação e consumo das coleções de LDI revelarem indícios limitados sobre os princípios que norteiam os conceitos relacionados ao letramento multimodal crítico do contexto científico, é evidente que propostas de mobilização de tal conceito só podem ser de fato avaliadas na prática. O que é possível investigar é a sua potencialidade de aplicação.

No Manual do Professor da coleção *Prime*, no entanto, foram identificadas referências explícitas à multimodalidade e ao letramento crítico como perspectivas essenciais às formas de interação contemporâneas. Já na coleção *English for all*, orientações nas atividades didáticas contemplam a exploração visual dos textos, um dos aspectos relacionados à perspectiva multimodal para a promoção de letramento multimodal crítico.

Em resumo, as referências lexicais apontadas na análise do contexto remetem mais consistentemente à concepção de gênero discursivo, pressupondo uma visão sobre ensino voltada para linguagem como gênero, prevendo a interferência da dimensão contextual na análise e na produção de textos social e culturalmente relevantes. Tal coerência conceitual em relação ao conceito de gênero discursivo poderia estar relacionada aos avanços nos estudos de gêneros e na

recontextualização desse conceito no contexto político desde a publicação dos PCN em 1998 (BRASIL, 1998), ou seja, há aproximadamente 17 anos incentivos políticos buscam recontextualizar uma visão de gêneros para o contexto pedagógico de ensino de línguas. Essa constatação deve estimular ações consistentes e sistemáticas para recontextualizar igualmente os conceitos de multimodalidade e letramento crítico no contexto político, dada a sua concepção mais recente em estudos do campo científico da Linguística Aplicada.

2) Como as atividades didáticas exploram a natureza multimodal dos quadrinhos?

Os resultados apontam para uma vertente estrutural sobre gêneros, uma concepção de exploração e observação de recursos semióticos imagéticos o que poderia reforçar a ideia de “transparência” e “obviedade” das representações visuais e um conceito de letramento crítico desconectado das relações texto-contexto. Parece haver um distanciamento entre os conceitos contemporâneos delimitados no presente estudo e as propostas didáticas desenvolvidas nas coleções analisadas sobre os gêneros dos quadrinhos. Foram identificadas referências explícitas nos enunciados das atividades à descrição de elementos do sistema semiótico imagético, relacionados à configuração visual dos gêneros dos quadrinhos, como “quadros” (“frames” e “panels”) e “personagens” (characters), correspondente à categoria Participante representado.

Além disso, os enunciados das atividades, ao tematizar predominantemente processos como “look” e “read”, além de outros como “identify”, “order” e “match”, escolhem procedimentos investigativos que criam representações sobre o tratamento dos recursos semióticos imagéticos ou da multimodalidade nos textos em termos de processos mentais de observação e leitura e processos materiais de identificação, organização e relação. Esses dados revelam um distanciamento do que preconizam pesquisas contemporâneas do contexto científico, porém, corroboram as concepções defendidas nos documentos orientadores do PNLD para o componente LEM em vista de considerações no Edital sobre a “qualidade” e a “presença” de imagens nos LDI em detrimento de “análise crítica” desses recursos semióticos.

3) *Em que medida e como a concepção de letramento multimodal crítico é recontextualizada nas atividades didáticas sobre gêneros dos quadrinhos nos LDI analisados?*

Os resultados apontam indícios de recontextualização da ciência da linguagem nas duas coleções de LDI do PNLD de 2012 para o ensino médio de forma mais coerentemente alinhada ao conceito de gênero discursivo conforme referências em literatura contemporânea. Em relação às concepções subjacentes ao conceito de gênero discursivo, grande parte das atividades orienta-se por uma visão do ponto de vista social e contextual de funcionamento dos textos. As atividades da coleção *English for all* localizam-se predominantemente na dimensão da semântica e pragmática, ao articular movimentos epistêmicos de exploração, e as da coleção *Prime*, na dimensão do registro, propondo movimentos de interpretação. Portanto, observa-se maior ênfase das atividades didáticas da coleção *English for all* na dimensão textual e das atividades da coleção *Prime*, na dimensão contextual sobre gêneros.

Em relação ao conceito de multimodalidade, o sistema semiótico imagético é sistematicamente explorado nos estratos gráfico e lexicogramatical. Grande parte das atividades de ambos os materiais fazem referência a recursos semióticos imagéticos, apesar de serem encontradas referências limitadas à interação dos recursos semióticos verbal e imagético na realização dos gêneros dos quadrinhos.

Considerando as concepções subjacentes ao conceito de letramento crítico, foram verificadas referências por meio de propostas de discussão e problematização sobre representações sociais e culturais textualmente construídas. Foram identificadas algumas atividades as quais propõem análise da dimensão contextual dos textos no estrato do discurso. No entanto, predomina a necessidade de identificação do potencial para expansão da discussão ao conceber o texto como processo de construção de sentido, situado em um contexto social, histórico e cultural. Embora tenham sido identificadas poucas ocorrências de atividades voltadas para a análise do estrato do discurso, as coleções analisadas demonstram que há potencial de expansão das discussões, conforme apontam as orientações ao professor e a avaliação apresentada no Guia de Livros Didáticos.

A organização dos enunciados evidenciam predominantemente procedimentos investigativos dos textos de identificação de elementos semióticos

tanto imagéticos quanto verbais. Verifica-se, dessa maneira, uma tendência à leitura crítica com base em uma concepção liberal-humanista do termo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) a qual guia a análise de exemplares dos gêneros dos quadrinhos nas atividades didáticas. Foge do escopo dessas coleções explorar o potencial do recurso semiótico imagético em interação com o recurso semiótico verbal tendo em vista o trabalho semiótico de natureza ideológica nas representações discursivas mobilizadas textualmente.

Os conceitos delineados nas orientações teórico-metodológicas que guiam a coleção *English for all* consideram alguns princípios de uma perspectiva multimodal, conforme análise do Manual do Professor e, conseqüentemente, a análise textual revelou um reconhecimento sobre o papel de outras linguagens além da verbal para a produção de sentido. Dessa maneira, foram observadas iniciativas que reconhecem o papel desses conhecimentos para uma participação social qualificada. Como tarefa central, o LDI propõe situações de aprendizagem para desmontar os textos e, assim, entender como são construídos, relacionando forma e função. Tais iniciativas apontam para concepções subjacentes ao conceito de gênero discursivo. No entanto, predomina a realização de movimentos epistêmicos de exploração na coleção *English for all*, o que localiza a proposta pedagógica dessa coleção em paradigmas de natureza didática sobre o ensino de linguagem (KALANTZIS; COPE, 2012).

Na coleção *Prime*, de maneira mais explicitamente elaborada, os resultados da análise contextual a partir das orientações teórico-metodológicas do material indicaram referência explícita ao conceito de multimodalidade como fundamental para o desenvolvimento linguístico. A análise revelou também referência ao conceito de letramento crítico, cujo desenvolvimento está previsto por meio de “ações educativas” para analisar “fatos e situações sob diferentes pontos de vista” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2009). Orientações didáticas ao longo das unidades, intercaladas com atividades didáticas, apontam para a relevância do conceito de multimodalidade e destacam seu desenvolvimento a partir de oportunidades diversificadas. Nesse sentido, as atividades didáticas focalizam ao mesmo tempo dimensões de análise do texto, realizando o movimento epistêmico de descrever, e dimensões de análise do contexto, ao realizar o movimento de interpretar. Tal configuração revela que essa coleção estaria orientada por paradigmas funcionais, com pequenos avanços para um paradigma crítico sobre o ensino de linguagem (KALANTZIS; COPE, 2012).

O ponto enfatizado aqui é a tentativa de superar uma visão liberal-humanista de leitura crítica, através da qual seria possível compreender textos de maneira “correta” identificando as intenções do autor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), e alcançar uma visão pós-estruturalista e crítica sobre letramentos, no plural, instanciado por meio de gêneros discursivos. Um grande desafio para propostas educacionais é dar conta da fluidez, multiplicidade, diversidade e fragmentação (KRESS, 2013) da forma de organização social contemporânea, o que demanda uma recalibragem de relações e representações que sejam congruentes com os valores sociais correntes (KRESS, 2013). Essa parece ser a idealização de propostas didáticas contemporâneas, como a pedagogia dos multiletramentos, na medida em que buscam avanços do paradigma didático (focalizando dimensões textuais) em direção ao crítico (focalizando dimensões contextuais) (KALANTZIS; COPE, 2012; MOTTA-ROTH, 2008b).

Saber o que é válido em termos de produção para uma participação efetiva em determinados contextos é um dos conhecimentos centrais de propostas contemporâneas sobre letramento, as quais incorporam necessariamente o componente crítico. A visão defendida no presente trabalho considera a promoção de letramento multimodal crítico como alternativa na busca por uma educação linguística que impulse a participação em textos cuja visão analítica os compreende enquanto instâncias multimodais. Empreendimentos que desafiem as iniquidades sociais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) contemplam não só a proficiência em uma língua adicional como o inglês, importante bem cultural para a participação nas instâncias profissionais e acadêmicas, mas também o conhecimento sobre como essa língua é atravessada por discursos de diferentes ordens.

Perguntas como “Quem constrói o texto cujas representações são dominantes em determinada prática discursiva?”, “Como os leitores se tornam complacentes com as perspectivas ideológicas persuasivas mobilizadas nos textos?” e “Aos interesses de quem servem essas escolhas de representação?” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 citando MORGAN, 1997, p. 1-2) despertam e fomentam a formação de uma consciência crítica, incentivando iniciativas que, além de interpretar criticamente as configurações culturais, políticas e econômicas, também atuam na transformação de situações de opressão. Sob tal perspectiva, entendemos que os significados textualmente construídos não são apenas produto ou intenção

do autor, são, além disso, parte integrante de um processo de construção dimensionado a partir de questões sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, de acordo com a lógica de cada sistema discursivo no qual o texto, o autor e o leitor estão situados (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em um processo de recontextualização, de transformação do conhecimento teórico para propostas práticas de aplicação desse conhecimento, pelo menos duas perspectivas sobre o LDI como gênero podem ser delineadas: uma em que sua função é concebida como a de mediador nas práticas sociais, e outra em que desempenha sua função de forma autossuficiente e autônoma. Nas práticas sociais de interação aluno-professor, o LDI pode representar ambas essas funções. Os resultados da análise evidenciaram o papel do LDI como gênero, ao funcionar como mediador das práticas sociais apenas na sua interação com o professor no contexto de consumo. Esse papel se diferencia do que estudos prévios apontavam em relação ao LDI como toda e única referência para o conhecimento. Nessa antiga visão sobre o LDI, o professor, cuja função autoral era apagada, fielmente seguia o material didático. Conforme evidenciado a partir da interpretação dos dados, os LDI das coleções analisadas não são suficientes em si mesmos e isso pode ser tomado como um ponto favorável nesses materiais.

Iniciativas dessa natureza revelam indícios sobre o quanto o processo de produção de LD tem buscado acompanhar resultados recentes de pesquisas no campo da Linguística Aplicada em busca de uma qualificação contínua da educação linguística no Brasil. Por meio dessa interação, o discurso recontextualizado torna-se referência para novas pesquisas na área, motivando assim um ciclo de trocas constantes para o avanço no conhecimento sobre como ensinar linguagem de forma significativa.

Apesar do destaque para o papel do professor na interação entre LDI e alunos, são afastadas da discussão tentativas de responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do processo de ensinar e aprender, na concepção equivocada de que o LDI apresentaria todo o conhecimento necessário e bastaria ao professor colocá-lo em prática. Nesse sentido, não há garantias sobre a validade da proposta de letramento multimodal crítico elaborada aqui no contexto para ensinar/aprender inglês. A partir de uma perspectiva reflexiva sobre os LDI analisados, podem ser elaboradas iniciativas de complementação das atividades didáticas a fim de proporcionar práticas pedagogicamente orientadas pelo letramento multimodal

crítico, por meio de discussões que projetem informações do texto no seu contexto social, histórico e cultural mais amplo.

Nesse sentido, fica clara a importância dos participantes da interação para realizar o LDI como gênero. Assim como outros gêneros cuja parcela de contribuição dos participantes é grande na realização do gênero, como o pôster acadêmico (HENDGES; MOZZAQUATRO, 2012) e as apresentações em Powerpoint (NASCIMENTO, 2012), o LDI funciona exclusivamente a partir das contribuições do professor como especialista, na interação com os alunos, em um contexto particular de ensino de linguagem.

Diretrizes curriculares para a educação básica reforçam a importância do papel dos participantes envolvidos no processo educacional uma vez que “as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos” (BRASIL, 2013, p. 112). Resumidamente, as orientações teóricas e metodológicas no manual do professor dos LDI analisados podem funcionar como um espaço para reflexão e estudo e estimular o constante aprimoramento da prática educacional. Segundo o Edital, o manual do professor funcionaria também como alternativa para qualificar a prática docente ao incluir propostas contemporâneas para o ensino de linguagem.

O Edital de Convocação, por exemplo, institui a necessidade de incluir no manual do professor das coleções inscritas no PNLD “sugestões de leitura que contribuam para a formação e atualização do professor” (BRASIL, 2009b, p. 2). O que parece ficar em evidência em uma concepção aberta sobre o funcionamento do LD é o caráter processual da produção do conhecimento e a necessidade contínua de atualização teórica e metodológica exigida pela prática pedagógica.

Acredito que essa possa ser uma forma pertinente para contemplar o funcionamento de materiais e recursos didáticos: ao indicar as potencialidades de cada atividade, os materiais didáticos apontam direções que são mobilizadas e reconfiguradas pelos professores de acordo com aquilo que for significativamente relevante em seu contexto de atuação.

Estabelecer conexões entre os discursos constitutivos desses contextos revelou quão questionável é o posicionamento central do LDI no processo educacional. No centro do processo encontra-se o professor, enquanto educador da linguagem, na busca por “ampliar a perspectiva do aluno sobre situações vivenciáveis por ele [...] trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a

vivenciar o mundo ‘lá fora’” (MOTTA-ROTH, 2006b, p. 503). Entendo, com base em Motta-Roth (2008b), que

cada contexto de ensino e pesquisa da linguagem tem um perfil de tempo e espaço particular, portanto tanto o processo de formação de professor quanto o ensino propriamente dito deve ser pensado como uma construção intelectual particular, na qual o professor deve ser preparado para fazer propostas que atendam as necessidades de seu contexto de prática de ensino, em vez de adotar livros didáticos prontos, por exemplo. Nesse sentido, a proposta de pesquisa e ensino de gêneros encoraja o pensamento crítico (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 368).

Conforme indicado na resenha da coleção *Prime* no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011), o ensino de linguagem sob o viés conceitual dos multiletramentos precisa ser aprimorado pelo/a professor/a ao sugerir adaptações e atividades complementares para a exploração das múltiplas linguagens nos gêneros e suas potencialidades para a produção de sentido.

Para uma participação crítica nas atividades sociais contemporâneas, a promoção de letramento multimodal crítico torna-se relevante. Para isso, as atividades didáticas devem ter como objetivo propor ações investigativas que projetem o texto no seu contexto, que levem o aluno “a ver indícios linguísticos da relação do texto com suas condições de produção e leitura” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 245). Além das marcas linguísticas verbais, são necessárias orientações à análise da diversidade de recursos semióticos em uma perspectiva multimodal sobre a linguagem, como exemplificou a análise no caso dos gêneros dos quadrinhos. Entretanto, os dados contextuais indicam que uma análise crítica do ponto de vista multimodal ainda corresponde a uma prática pouco expressiva nas representações dos professores consultados.

Segundo Motta-Roth (2008a, p. 245), “o desafio é ensinar por meio da linguagem, levar o aluno à produção de sentido, à reflexão sobre a condição humana, histórica e social, que recontextualiza os textos”. Para tanto, o LDI como recontextualizador dos discursos científico e político, pode prestar-se ao oferecimento de oportunidades diversas para uma qualificação linguística crítica do aluno em todas as suas dimensões. No entanto, essa qualificação depende tanto das oportunidades promovidas pelo professor quanto do engajamento do aluno.

O LD tem funcionado como instância tanto com fins pedagógicos em prol da educação e formação de alunos quanto de formação profissional contribuindo para a

formação continuada de professores da educação básica. Conforme uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação para a próxima década (BRASIL, 2014),

[a] elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional” (BRASIL, 2014, p. 51).

Dessa forma, o LD contempla uma das metas políticas para o ensino, a qual prevê a necessidade de constante atualização dos profissionais da educação em busca dos avanços em seu campo do saber. Embora iniciativas políticas venham enfatizando a extrema relevância de LA no contexto contemporâneo, a partir, por exemplo, da inclusão do inglês e do espanhol no importante programa de distribuição de obras didáticas do país, a interpretação dos dados mostra que incentivos como os programas de formação continuada também demonstram um esforço político e institucional de qualificação e investimento no ensino de inglês.

Programas dessa natureza podem funcionar como espaços para debate e produção de conhecimento, ao promover ações colaborativas entre universidade e escola por meio da reflexão e da interpretação do universo pedagógico de ensino de LA no contexto escolar (SILVA, 2014). Em vista da complexidade de realização do processo de recontextualização, o qual demanda procedimentos especializados para sua atualização na prática (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010),

os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação inter-étnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (BRASIL, 2006, p. 109 citando GEE, 1986, p. 722).

Ao conceber aprendizagem sobre linguagem localizada em gêneros discursivos, a análise foi delimitada a exemplares de gêneros dos quadrinhos. Esses gêneros foram coadjuvantes no contexto acadêmico e, igualmente, no pedagógico, tipicamente localizados em seções periféricas voltadas para o entretenimento. No

entanto, a investigação dos LDI do PNLD revelou que os gêneros dos quadrinhos ocupam posições centrais nas propostas pedagógicas e têm sido explorados como eventos comunicativos, em suas dimensões contextual e textual.

Além disso, muitas pesquisas, e esta em especial, têm procurado reforçar a complexidade semântica dos quadrinhos e desafiar sua relativa “transparência” e obviedade semântica em termos verbais e visuais. Harvey (2001, 2009) e Varnum e Gibbons (2001) têm chamado a atenção para a ilusão nos quadrinhos de que as imagens são mais transparentes que palavras, considerando que para ler interativamente a diversidade semiótica e discursiva realizada nesses gêneros, conhecimentos multimodais e, em especial, críticos devem ser convocados.

Essa equivocada facilidade de exploração dos gêneros dos quadrinhos pode estar relacionada ao fato de esses gêneros comporem as práticas de leitura infantis de grande parte dos alunos. Contrariamente a uma visão pouco desafiadora sobre os quadrinhos, acredito que a familiaridade dos alunos com os quadrinhos na língua materna poderia impulsionar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Entretanto, essa familiaridade precisa ser relativizada. Unsworth (2013, p. 41) problematiza duas perspectivas ingênuas em relação à exploração de gêneros preponderantemente visuais no contexto educacional, como os gêneros dos quadrinhos, por exemplo: uma em que os alunos assumem como óbvia a multiplicidade semiótica do gênero e ignoram esse traço constitutivo desses textos e outra em que a experiência e a familiaridade dos alunos com esses gêneros poderiam estar sendo ignoradas pelo professor (cf. UNSWORTH, 2013 para uma discussão semelhante sobre livros infantis e suas versões em filme). Em qualquer um dos casos, a necessidade de aderir a práticas explícitas de letramento multimodal crítico parece justificada no intuito de promover procedimentos investigativos que expliquem o funcionamento multissemiótico desses gêneros.

Os gêneros dos quadrinhos, pela sua riqueza multimodal, podem ser tomados como referência para expandir o acesso a outras atividades sociais de natureza semioticamente complexa. Contemplar o funcionamento desses gêneros de tal forma que o aluno se posicione como analista (e produtor) crítico pode enriquecer a participação em outros gêneros nos quais a natureza multissemiótica também seja saliente e predominante. Compreender como múltiplos recursos semióticos produzem sentido socialmente – em mídias impressas e digitais – e

potencializam a representação da experiência demanda instruções pedagógicas explícitas no contexto educacional, assim como defende El Refaie (2009, p. 184):

[a]té muito recentemente, a comunicação visual manteve-se segura nas mãos de uns poucos especialistas, mas hoje a maioria de nós está envolvida não apenas em consumir, mas também na produção de materiais visuais. Kress e Van Leeuwen (1996) preveem que, como resultado deste desenvolvimento, o domínio da comunicação visual irá gradualmente tornar-se mais limitado por regras normativas, e que as pessoas que não aprenderam a usar a gramática visual em uma forma socialmente aceitável em breve serão severamente prejudicadas, em especial no contexto profissional (p. 3).

Essencialmente, é uma questão de inclusão social. Apesar do destaque para as novas e tecnologizadas formas de interação social, o papel do professor de inglês inclui repensar os usos dos multiletramentos também na composição e compreensão de textos convencionais, impressos (UNSWORTH, 2001, p. 282). Torna-se necessário compreender as especializações funcionais e os comprometimentos epistemológicos dos diversos recursos semióticos, combinados por meio de redes semióticas complexas.

Em um trabalho que precisa ser investigado com maior amplitude em pesquisas e publicações futuras, procurei dar conta de um nicho localizado do campo da Linguística Aplicada voltado para investigações sobre linguagem no contexto pedagógico. Busquei explicar o movimento dinâmico de recontextualização de conceitos contemporâneos entre a esfera científica, a política e a pedagógica. Espero que este estudo possa fomentar debates e oferecer oportunidades de (re)conexão entre universidade e escola, considerando um processo cíclico de interferência entre essas instâncias, em termos de produção de conhecimento.

Os resultados desta pesquisa pretendem oferecer contribuições para as discussões na área ao mesmo tempo em que revelam limitações que podem ser exploradas em pesquisas futuras, em termos de tamanho do *corpus*, instâncias contextuais investigadas e recorte metodológico. Trabalhos futuros poderiam considerar uma ampliação no número de coleções, incluindo também LD de espanhol, por exemplo, para possibilitar a identificação de padrões e eventuais generalizações. Seria relevante ainda expandir o *corpus* para outros gêneros igualmente relevantes no contexto pedagógico considerando recortes analíticos diferentes.

Embora tenha sido possível verificar recorrências nas atividades e organizá-las quantitativamente, a proposta de um enquadramento para esses dados refere-se a uma tentativa de sistematização a qual se espera flexível o suficiente para oferecer possíveis aproximações entre os resultados desta análise e propostas analíticas e pedagógicas futuras orientadas por esse enquadramento. Nesse sentido, pretende-se que a classificação proposta aqui seja replicada e seu funcionamento reavaliado na prática a fim de manter e/ou adaptar as categorias para dar conta das diversas formas de funcionamento do discurso pedagógico na busca por uma metalinguagem comum para alunos e professores em práticas de letramento multimodal crítico. Esse enquadramento analítico elaborado para investigar propostas de letramento multimodal crítico no *corpus* da presente pesquisa poderia informar a produção de material didático e a forma de organização de atividades didáticas, bem como guiar a avaliação, adaptação e/ou reformulação de LD de línguas.

Foi evidenciada uma necessidade no desenvolvimento de propostas pedagógicas que explicitem uma perspectiva multimodal sobre os gêneros discursivos, analisando recursos semióticos imagéticos de maneira explícita e sistemática em associação à promoção de letramento crítico, a partir de questionamentos que conectem representações ideológicas à materialidade textual (em sua diversidade semiótica) (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH, 2008a). Propostas de recontextualização do conceito de letramento multimodal crítico fazem parte de uma rede complexa de inter-relações entre os contextos científico, político e pedagógico. Em busca de qualificação constante para uma educação linguística multimodal e crítica, iniciativas como o PNLD representam contribuições importantes para a (re)produção dos letramentos (ROJO, 2010) na escola.

Além disso, este estudo possibilitou reflexões que apontam alguns questionamentos nesse contexto: 1) Que posição o LDI tem ocupado no contexto educacional contemporâneo considerando o encerramento em 2014 do primeiro ciclo de distribuição de obras para a disciplina de LEM?; 2) De que maneira seria possível explorar análises críticas de gêneros na prática para potencializar uma participação social informada por meio de LA?; 3) Como sistematizar atividades didáticas que conectem dimensões de texto e contexto considerando a carga horária limitada das LA na estrutura curricular?

Dessa maneira, busquei formas de incentivo de análises críticas de gêneros na prática educacional. Embora os LDI analisados revelem iniciativas de promoção de letramento multimodal crítico, ainda são necessárias análises que forneçam subsídios para explorar uma “metalinguagem da multimodalidade” produtiva para professores e alunos em contextos multimodais de comunicação do século 21 (UNSWORTH, 2013, p. 41). Unsworth (2001, 2006, 2013) tem enfatizado em seus trabalhos o uso de uma metalinguagem de natureza sistêmico-funcional no contexto pedagógico para facilitar o reconhecimento sobre como os sistemas de produção de sentido são empregados nas práticas de produção e compreensão textual (UNSWORTH, 2001, p. 282).

Pouco se sabe ainda sobre práticas de aplicação desses conceitos de forma explícita e inter-relacionada no contexto pedagógico. Defendo, portanto, a necessidade de incluir referências metalinguísticas explícitas nos materiais didáticos sobre categorias de análise visual, assim como de análise verbal, pois, conforme defende Halliday (1991, p. 13 citado em MOTTA-ROTH, 2008b, p. 374),

[e]m aritmética, todo mundo aceitava que a criança tinha que aprender a falar sobre suas habilidades com os números, como adição e subtração; mas se esperava que desenvolvessem habilidades linguísticas altamente complexas sem usar quaisquer recursos sistemáticos para falar sobre elas.

Contemplar concepções contemporâneas da ciência da linguagem nos LDI revela uma tentativa de gradativamente legitimar o conhecimento linguístico como essencial nas práticas sociais, culturais e educacionais. Ao que parece, o LDI funciona como um gênero mediador das práticas sociais da esfera escolar, o qual estaria sendo deslocado do centro desse processo, como uma das muitas práticas discursivas de recontextualização do discurso da ciência da linguagem no contexto educacional. Cabe ainda a pesquisas no campo da Linguística Aplicada a tarefa de investigar maneiras para apoiar a recontextualização de conhecimentos da ciência da linguagem nos contextos político e, sobretudo, pedagógico, visando fomentar projetos de multiletramentos.

Referências

AJAYI, L. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *TESOL Journal*, v. 6, p. 16-35, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; et. al. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º grau. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

ANDRADE, S. H. *A tira no livro didático: texto ou pretexto?* 2009. 50f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ARANTES, J. E. *O livro didático de Língua Estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

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

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. *English for all*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.

BARTON, E. Inductive discourse analysis: Discovering rich features. In: BARTON, E.; STYGALL, G. (orgs.). *Discourse studies in composition*. Cresskill: Hampton Press, 2002. p. 19-42.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. Indiana: Parlor Press e The WAC Clearing House, 2010.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. Social class and pedagogic practice. In: _____. *The structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 2003. p. 63–93.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Multimodal analysis: key issues. In: LITOSSELITI, L. (org.). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 180-197.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*, v. 8, n. 3, p. 247-262, 2009.

BEZERRA, F. Multimodality in the EFL classroom. *BELT Journal*, v. 2, n. 2, p. 167-177, 2011.

BHATIA, V. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum, 2004.

BORTONI, S. M.; LOPES, I. A interação professora x alunos x texto didático. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 18, p. 39-60, 1991.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, 1938. Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio - Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 abr. 2007.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002.

BRASIL. Resolução CD nº 38 do FNDE, de 15 de outubro de 2003. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 abr. 2007.

BRASIL. Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. 2009a.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389:guia-s-do-livro-didatico&catid=318:pnld&Itemid=1129. Acesso em: 07 out. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13677&Itemid=. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SESA, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

BULL, G.; ANSTEY, M. What's so different about multiliteracies? *Curriculum Leadership*, v. 5, n. 11, 2007. Disponível em: http://www.curriculum.edu.au/leader/whats_so_different_about_multiliteracies,18881.html?issueID=10766. Acesso em: 23 jun. 2012.

BUNZEN, C. S. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 557-562, 2005.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 1., 2008, Rio de Janeiro, PUC-Rio. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

BUNZEN, C. S. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

BUNZEN, C. S. Políticas Linguísticas e Livros didáticos de Língua Portuguesa: multiculturalismo e vozes sociais. In: Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada - InPLA, 19., Seminário Internacional de Linguística - SIL, 5., 2013, São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul. *Anais...* São Paulo: PUC-SP e Universidade Cruzeiro do Sul, 2013.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CATTO, N. R. *Beyond entertainment: a multimodal genre analysis of comic strips*. 2010. 42f. Trabalho Final de Graduação. (Curso de Graduação em Letras – Licenciatura – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CATTO, N. R. *Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

CATTO, N. R. Multiletramentos no ensino de língua inglesa: o papel da multimodalidade no livro didático. In: Congresso Internacional da ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2013.

CATTO, N. R. O papel da linguagem não verbal imagética em gêneros discursivos dos quadrinhos em livros didáticos de língua inglesa: o ensino com base no letramento multimodal. In: Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada - InPLA, 19., Seminário Internacional de Linguística - SIL, 5., 2013, São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul. *Anais...* São Paulo: PUC-SP e Universidade Cruzeiro do Sul, 2013.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 13, n. 2, p. 193-217, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S.. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical

literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, 2004.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 20, p. 37-47, 1992.

COPE, B.; M. KALANTZIS. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: _____ (org.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Bristol: The Falmer Press, 1993. p. 1-21.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*, v.1, p. 195-211, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J.R. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, p.17-32, 1999.

COUTO, K. F.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Propostas de produção de gêneros do meio digital em livro didático de língua inglesa. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 35, n. 1, p. 57-72, 2014.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications, 1994.

DAL POZZO, B. R. *Estudos do letramento: discussão de conceitos*. Publicações PET - Programa de Educação Tutorial - Letras – UNICENTRO. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/pet/?s=publicacoes/>. Acesso em: 27 mar. 2012.

DALEY, E. Expanding the concept of literacy. *Educause Review*, v. 38, n. 2, p. 32-40, 2003.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. 2009. p. 337-351. Disponível em <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R.; JUCÁ, L. FARIA, R. *Prime – Inglês para o Ensino Médio*. São Paulo: Macmillan, 2010.

DIMOPOULUS, K.; KOULALIDIS, V.; SKLAVENITI, S. Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, v. 33, p. 189-216, 2003.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNS de língua estrangeira sem avaliação do livro didático pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 121-148, 2008.

DUNCUM, P. Visual culture isn't just visual: multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 3, p. 252-264, 2004.

EL REFAIE, E. Multiliteracies: how readers interpret political cartoons. *Visual communication*, v. 8, n. 2, p. 181-205, 2009.

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

FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FERNANDEZ, C. M. O que dizem os editais do PNLD sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras? *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 35, n. 1, p. 7-24, 2014.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Livro didático. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>. Acesso em: 11 jun. 2013.

GEE, J.P. *Social linguistics and literacies*. London: Taylor & Francis, 1996.

GEE, J. P. Discourse Analysis: what makes it critical? In: ROGERS, R. (org.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York/London: Routledge, 2011. p. 23-45.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, v. 24, n. 16, p. 13-47, 2009.

GRADDOL, D. *English Next*. London: British Council, 2006.

GRAY, J. *The construction of English: culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

GROENSTEEN, T. Why are comics still in search of cultural legitimization? In: HEER, J.; WORCESTER, K. (orgs.). *A comics studies reader*. Mississippi: University Press of Mississippi, 2009. p. 3-12.

GUIMARÃES, E. Integração texto/imagem na história em quadrinhos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 26., 2003, Belo Horizonte, *Anais...* Acesso em: Set. 21, 2008. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP16_guimaraes.pdf.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

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

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

HARVEY, R. C. Comedy at the juncture of word and image: The emergence of the modern magazine gag cartoon reveals the vital blend. In: VARNUM, R.; GIBBONS, C. T. *The language of comics: Word and image*. Mississippi: University Press of Mississippi, 2001. p.75-96.

HARVEY, R. How comics came to be. In: HEER, J.; WORCESTER, K. (orgs.). *A comics studies reader*. Mississippi: University Press of Mississippi, 2009. p. 25-45.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, n.27, p. 101-116, 2010.

HEMAIS, B. Genres in English language course books: Teaching words and images. In: GONÇALVES, G. et al (orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2009. p. 67-79.

HENDGES, G. R. *Tackling genre classification: the case of HTML research articles*. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de

Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. 2 ed. Santa Maria: Editora do PPGL, 2008. p.101-129.

HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias analíticas para o estudo do contexto de notícias de PC. In: *V Encontro do Núcleo de Estudos Linguagem, Cultura e Sociedade*: GT LABLER. 2009.

HENDGES, G. R. *Análise crítica de gêneros e implicações para os multiletramentos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Projeto de pesquisa GAP/CAL (nº 031609 / 2012).

HENDGES, G. R.; MOZZAQUATRO, L. B. A organização visual em pôsteres acadêmicos: uma proposta de análise. In: Seminário Internacional em Letras - Língua e Literatura na (pós-)modernidade, 12., 2012, Centro Universitário Franciscano. *Anais...* Santa Maria: Unifra, 2012.

HENDGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (orgs.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 241-274.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. New York: Cornell University Press, 1988.

INNOCENTE, L. G. *A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo do gênero*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2011.

JEWITT, C. Multimodality, reading and writing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 26, n. 3, p. 315-331, 2005.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: JEWITT, C. (org.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge, 2009. p. 28-39.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (orgs.). *Page to Screen*. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (orgs.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 119-132.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Great Britain: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRESS; G.; JEWITT, C. (orgs.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 453-484, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMMER, D. *O livro didático de língua inglesa: uma abordagem multimodal*. 2012. 53f. Monografia (Especialização em Linguagem e Representação) - Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 2012.

KUMMER, D. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

LANKSHEAR, C. *Changing literacies*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.

- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.
- LEMKE, J. K. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. In: MCKENNA, M.; REINKING, D.; LABBO, L.; KIEFFER, R. (orgs.). *International handbook of literacy and technology*, 2nd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 3-14. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/reinking2.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2012.
- LEMKE, J. K. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- LUZ, D. S.; WITTKE, C.; ROIS, M. D.; HENDGES, G. R. A pesquisa de gêneros discursivos no Brasil: um levantamento baseado nos resumos do SIGET. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, 6., 2011, Universidade Federal do Rio Grande no Norte. Pôster. Natal: UFRN, 2011.
- MACHADO, N. J. Sobre livros didáticos – quatro pontos. In: *Em aberto: Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: MEC/SEDIAE/INEP, 1996. p. 30-38.
- MARCUZZO, P. *Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero*. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- MARCUZZO, P. *Ciência em debate?: uma análise das vozes em notícias de popularização científica*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.
- MARTIN, J. R. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press, 1985/1989.
- MARTIN, J. R. Intrinsic functionality: implications for contextual theory. *Social semiotics*, v. 1, n. 1, p. 99-162, 1991.
- MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: “genre based” literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Org.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London: Continuum, 1999. p. 123-55.
- MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.

McCLOUD, S. *Understanding comics: the invisible art*. New York: HarperPerennial, 1994.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

MENDONÇA, M. R. S. *Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

MEURER, J. L. Genre as diversity, and rhetorical mode as unity in language use. *Ilha do Desterro*, v. 0, n. 43, p. 61-82, 2002.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp, p. 133-157, 2004.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011. p. 179-202.

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

MILLS, K. A. Shrek meets Vygotsky: rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 1, n. 54, p. 35-41, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo das Línguas Estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial. São Paulo: PUC-SP, p. 419-435, 1999.

MOREIRA, K. H. Uma leitura discursiva dos livros didáticos: considerações sobre escrita, leitor, e autoria. *Revista Linguagem*, v.1, p.1-12, 2009.

MOREIRA, T. M. *Análise crítica de gêneros de popularização da ciência da área de informática no jornal Zero Hora*. 2012. 193f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teoria e dados, pesquisador e pesquisados. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, 2003.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006b.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: Roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANAS, T.; HENDGES, G. R. (orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. 2 ed. Santa Maria: Editora do PPGL, 2008a. p. 243-272.

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

MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. Disponível em <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/>.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. *Portal WEBENGLISH - Universidade Federal de Santa Maria: Projeto institucional de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Projeto de Extensão GAP/CAL (nº 033098 / 2012).

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (orgs.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 121-145.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Letras*, v. 20, n. 40, p. 43-66, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r40/artigo_03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2012.

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

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. *Caleidoscópio*, v. 9, n. 3, p. 251-268, 2011.

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

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Expansão e contração dialógica na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo. *D.E.L.T.A.*, v.28, n. especial, p. 639-672, 2012.

NASCIMENTO, R. G. *Research genres and multiliteracies: channelling the audience's gaze in Powerpoint*. 2012. 237f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

NOVELLINO, M. O. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados*. 2007. 203f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O'HALLORAN, K. L. *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. London/New York: Continuum, 2004.

O'HALLORAN, K. L. Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual communication*, v. 7, n. 4, p. 443–475, 2008.

OLIVEIRA, S. Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro*, n. 38, p. 39-56, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.35, p.7-19, 2000.

PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

PINTON, F. M. *Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre ensino de produção textual na revista Nova Escola*. 198f. 2012. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

PREISCHARDT, B. F. Recontextualization of discourses on language in curricular directives for foreign language education. *Ao pé da letra*, v. 16, n. 1, p. 121-148, 2014.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares: Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)*. Vol. 1. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 06 mai. 2011.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROGERS, R. (org.). *An Introduction to critical discourse analysis in education*. New York/London: Routledge, 2011.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso em: 15 ago. 2012.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. In: II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. *Anais...*Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ, 2008.

ROSSI, A. F. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa*. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

ROWSELL, J.; WALSH, M. Rethinking literacy education in new times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, v. 21, n. 1, p. 53-, 2011.

ROYCE, T. D. Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis. In: ROYCE, T.D.; BOWCHER, W. L. (Eds.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates, 2007. p. 63-109.

SANTOS, K. S. *Research on multimodality in Brazil in the context of national scientific journals: a cartographic study*. 27f. 2014. Trabalho Final de Graduação. (Curso de Graduação em Letras – Licenciatura – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>. Acesso em: 06 jul. 2013.

SANTOS, S. R. dos. Multiletramentos e ensino de línguas. *Ao Pé da Letra*, v. 11, n. 1, 2009.

SCHERER, A. S. *Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica*. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, n. 41, p. 85-104, 2010.

SILVA, E. A. *Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, A. B. *A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação*. 2011. 110f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

STREET, B. V. *Literacy and Multimodality*. [online]. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

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

SWALES, J. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TEIXEIRA, C. H. E. T. *A multimodalidade do gênero "livro didático de língua inglesa": imagem, texto e função*. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, 2011.

TICKS, L. K. *Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês*. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2003.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

TICKS, L. K. *(Re)Construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 329f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

TÍLIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The ESPEcialist*, v. 31, n. 2, 2010.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 295-315, 2009.

TOMLINSON, B. (org.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

TORTATO, C. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do estado do Paraná*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Berkshire, QL: Open University Press, 2001.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and critique*, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

UNSWORTH, L. Re-configuring image-language relations and interpretive possibilities in picture books as animated movies: a site for developing multimodal literacy pedagogy. *Ilha do Desterro*, n. 64, p. 15-48, 2013.

van LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed.). *Texts and practice*. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

van LEEUWEN, T. J. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. (orgs.). *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004. p. 7-19.

van LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London/New York: Routledge, 2005.

van LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford, 2008.

VARNUM, R., GIBBONS, C. T. *The language of comics: word and image*. Jackson, University Press of Mississippi, 2001.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

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

WALSH, M. Pedagogic potentials of multimodal literacy. In: TAN WEE HIN, L.; SUBRAMANIAN, R. (orgs.). *Handbook of research on New Media Literacy at the K-12 level: Issues and Challenges*. United States: IGI Global, 2009. p. 32-47.

ZÚNICA, P. Por que não sou Charlie Hebdo - Je ne suis pas Charlie. *Blog Descolonizações*. 8 jan. 2015. Disponível em: <http://descolonizacoes.blogspot.com.br/2015/01/por-que-nao-sou-charlie-hebdo.html>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ANEXO A – Páginas das atividades didáticas do *corpus*Coleção *English for all*

UNIT 3 – Reading comics

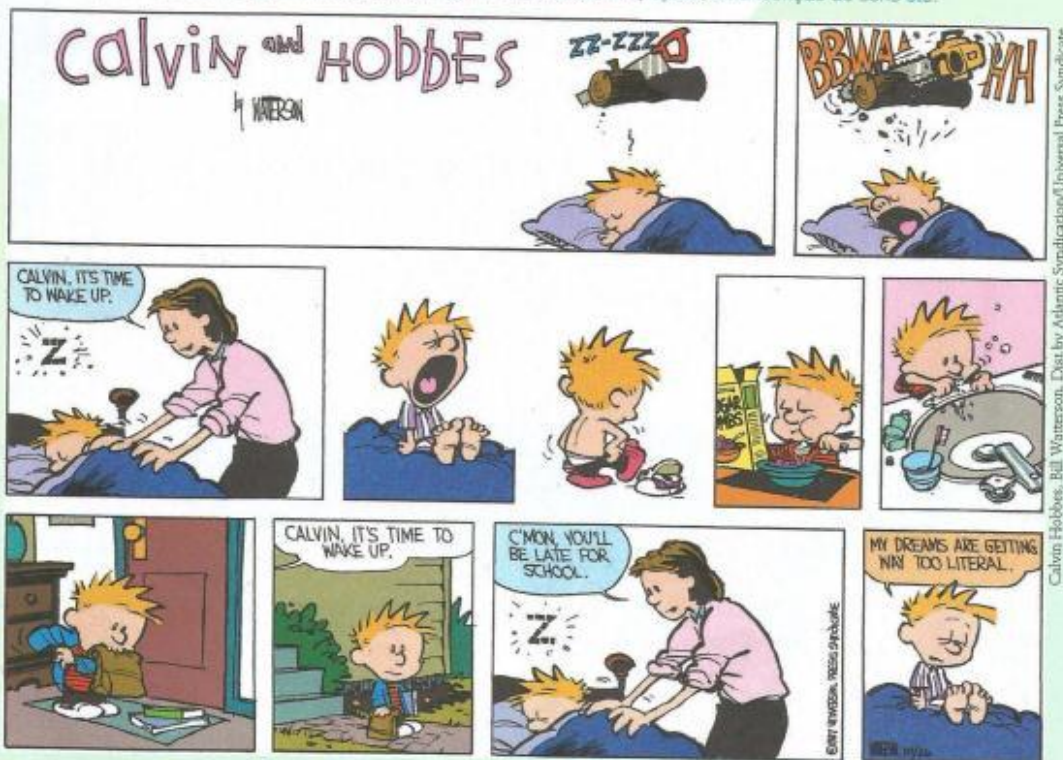
A história em quadrinhos, tal como a conhecemos, com textos nos balões, surgiu no final do século XIX. A tirinha chamava-se *Yellow Kid* e era publicada por um jornal norte-americano. De lá para cá, ganhou o mundo, e uma grande variedade de personagens foi criada. Certamente você tem os seus preferidos.

TEXT 1

A Take a look at the text and mark the correct options.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. This text is a | 2. Its author is |
| () book cover. | (x) Bill Watterson. |
| (x) comic strip. | () Calvin. |
| () magazine cover. | () Hobbes. |

B Que características desse tipo de texto ajudam a compreender melhor a história?
Resposta pessoal. Sugestões de resposta: as ilustrações, as interjeições, a transcrição de sons etc.





COMPREHENSION

A Mark the correct option.

This text is

() formal. (x) informal.

B Underline the correct words according to the text.

This is a story about a little boy / girl named Calvin / Hobbes.

His father / mother is dreaming / waking him up.

C Number the sequence of Calvin's dream.

- (3) Calvin is getting dressed.
- (2) Calvin is yawning.
- (6) Calvin is putting on his coat.
- (1) Calvin's mother is waking him up.
- (4) Calvin is having breakfast.
- (5) Calvin is brushing his teeth.
- (7) Calvin is leaving home.



D In this text there are eleven frames. Answer the questions about them.

1. In which frame is Calvin's mother really waking him up, in the third or in the tenth frame?

In the tenth frame.

2. In which frame is Calvin really waking up, in the fourth or in the eleventh frame?

In the eleventh frame.

3. In the ninth frame, Calvin is going to school. Is it real or is it a dream?

It is a dream.

E O que você acha que Calvin quis dizer com "My dreams are getting way too literal"?

Resposta pessoal.



THINKING ABOUT THE TEXT

- A** Você gosta de ler histórias em quadrinhos? *Resposta pessoal.*
- B** Além de *Calvin and Hobbes*, apresentada no texto, você conhece outras histórias em quadrinhos de origem americana? E brasileira? E de outras origens? Compare-as, citando exemplos. *Resposta pessoal.*
- C** Qual é o seu personagem preferido? Justifique. *Resposta pessoal.*
- D** Observe a tirinha abaixo e responda às questões.
1. Qual a intenção do autor ao criá-la? *Fazer uma crítica à violência dos dias de hoje.*
 2. Você concorda com ele? *Resposta pessoal.*

FRANK & ERNEST © by Bob Thaves



VOCABULARY STUDY

Read the following sentences from the text.

"**C'mon**, you'll be **late** for school."

"Calvin, **it's time** to wake up."

Now complete the sentences using the words in bold type.

1. _____ **It's time** _____ for breakfast.
2. It's eight o'clock. You're _____ **late** _____.
3. _____ **C'mon** _____! The bus is leaving.



COMMUNICATIVE ACTIVITY

Pedir aos alunos que escrevam numa tira de papel uma ação entre as apresentadas durante a unidade. A seguir, pedir que perguntem a um colega: "What am I doing?". O colega deverá tentar adivinhar qual é a ação escrita no papel, com frases como "You are sleeping", "You are running" etc., até acertar. Então, os papéis são invertidos entre os alunos.

Guess what your partner is doing.



Ivan Costa/Info



WRITING

Suppose you are learning how to use computer animation programs and you have to produce an animated comic strip as your final assignment. Draw the frames and the dialogs. You can use a dictionary to look up words you don't know.

Example:

Talita Guedes

TalkActive

- 1 Interview your classmates about the person they chose in the previous activity asking questions such as:

- Is it a man or a woman?
- What's his/her name?
- Where's he/she from?
- Where was he/she born?
- What are some of his/her main achievements?
- What do you think his/her strongest intelligence is?
- What is his/her main legacy to humankind?
- How can young people benefit from this legacy?
- What else would you say about him/her?

Go back to unit 3 to remind yourself of the characteristics of an interview. Remember: before you finish your interviews, thank your classmates for their time and kindness in talking to you.

TIP

Genre analysis

Opinion debate is an oral genre in which people or groups state different opinions about a subject. An opinion debate (unlike a decision-making one) doesn't aim at reaching consensus, but at exchanging ideas and points of view. Before you start, check these important rules for the success of a debate:

- * Divide the class in groups (e.g. Group 1: Ones that think the cartoon is funny. Group 2: Ones that think it is not funny.)
- * Establish time rules for each participant's intervention.
- * Choose a secretary to write down the order of the people who want to talk.
- * Choose a coordinator to conduct the debate.

- 2 Look at this cartoon. Hold a debate around the questions below.



"I see you got an A+++ in science."

- a Do you think it's funny? Why (not)?
- b How important is the combination of verbal and non-verbal language to express this cartoon's funny element? Explain your answer.
- c In your opinion, what seems to be the girl's strongest intelligence?

As respostas são pessoais, com exceção da última (*naturalist intelligence*). As respostas podem ser dadas oralmente. Explorar as condições de produção do texto: quem escreveu, para quem, para quê etc. Chamar a atenção dos alunos para o quadro Tip.

Reading beyond the words

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

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

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

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

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

TIP

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



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

a Who are the characters involved in editorial cartoon A?

Indians (possibly American because of the teepees (tents) and white people (possibly Europeans because of their ship and clothes)

b What makes it funny?

The fact that it talks about an old situation (discovering new countries and colonization) but the situation can be compared to



what happens nowadays. This is shown by the characters using very modern vocabulary and by their attitude.

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

Humans should pay more attention to hunger issues.

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

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



What are people who make cartoons called?

cartoonists

Where are editorial cartoons usually published?

In newspapers and on the internet.

Who reads them?

Newspaper and/or internet readers.

What are some of the aims of editorial cartoons?

Entertain, criticize, express opinions about current news.



Genre analysis

I In some of the boxes below you can find characteristics of a newspaper editorial cartoon. Check the ones you think are correct.

A NEWSPAPER EDITORIAL CARTOON...

is a list of jokes and funny stories

is dramatic

is a description of how people live in society

tells about real and up-to-date events

requires readers to have some knowledge about arts and drawing

is an illustration / a drawing

is a satirical criticism of politics and society

tells about famous politicians' lives

is humorous

requires the reader's use of previous knowledge to be understood

Vocabulary

1 Identify the parts of a cartoon by matching the letters with the words in the box.

- C scene
- B character
- A bubble



2 Look at the newspaper editorial cartoon above and read the list of words below. Check the words that can be used to describe the cartoon.

- | | |
|---|--|
| a <input checked="" type="checkbox"/> a duck | f <input type="checkbox"/> a lake |
| b <input checked="" type="checkbox"/> the sky | g <input type="checkbox"/> flowers |
| c <input type="checkbox"/> a house | h <input checked="" type="checkbox"/> a bubble |
| d <input checked="" type="checkbox"/> a tree | i <input checked="" type="checkbox"/> a bird |
| e <input checked="" type="checkbox"/> grass | j <input type="checkbox"/> clouds |

Use images to help you remember new words.

TIP

3 Answer the following questions about the cartoon above.

a Where does the scene take place? What elements are there in the scene?

In the wild. The sky, the ground and a tree.

b How many characters are there? Who are they? What are they doing?

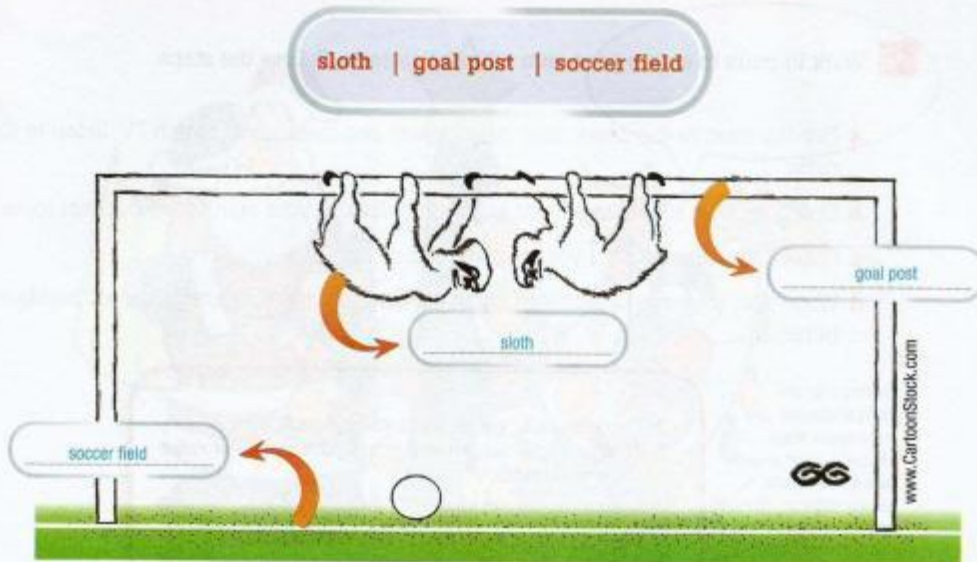
Two characters. A bird and a duck. They are talking.

c Who speaks? How many times?

The duck. Once.

TalkActive

1 Read this editorial cartoon. Write the words in the appropriate spaces.



' I REMEMBER WHEN THIS WAS ALL RAINFOREST. '

2 Read the cartoon again very carefully. What does it talk about?

O tema principal do cartum é o meio ambiente (*environment*), o desmatamento (*deforestation*) e a construção de obras que beneficiam o ser humano (*soccer stadium*). Possivelmente, a situação tem lugar num país sul-americano, pois fala-se de florestas tropicais (*rainforest*) e os animais retratados são bichos-preguiça (*sloths*) cujo hábitat se espalha da América Central até o norte da Argentina.

3 Now talk to a classmate about the cartoon. First, write the questions in pairs. Then, ask and answer them.

O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos trabalhem em duplas para formular as perguntas a partir das pistas dadas e, então, respondê-las.

a Who (characters)? Who are the characters?
 They are sloths.

b Where? Where are they?
 They are in a (soccer) stadium. / They are hanging on the goal post in a soccer stadium.

c Serious issue / or not? Is it a serious issue or not?
 It's serious because it affects the planet and the world population.

d Where / published? Where was it published?
 It was published by www.cartoonstock.com.

e (You) like? Do you like it?
 Respostas pessoais.

f Why? Why do / don't you like it?
 Respostas pessoais

Some opinions:
 It's beautiful.
 The drawing is very good.
 It's funny.
 It's intelligent.
 It makes me think.
 It helps me understand this issue.
 It shows a different point of view.

Put it in writing

- 1 Go back to page 132. Read and observe the characteristics of an editorial cartoon again.
- 2 Work in pairs to create your own editorial cartoon. Follow the steps:
 - a Pay attention to the news: read newspapers and magazines, watch TV, listen to the radio.
 - b Choose a topic that is important to you and discuss your opinions about that topic.
 - c Choose the characters of your cartoon and draw them.
 - d Write your message (a sentence under the cartoon; the characters' speech inside a bubble(s)).

Procure criar um clima envolvente para a realização dessa atividade: trazer jornais para a sala de aula, discutir sobre as últimas notícias veiculadas pela mídia e sobre eventuais alusões a essas notícias feitas em programas humorísticos. Procurar fazer com que os alunos explicitem seus interesses e opiniões.

- Thinking skills are much more important than drawing skills. So, express your opinions and provoke readers to think.
- Keep your cartoon simple.
- You may use: symbols (example: a pigeon symbolizes peace); caricatures (exaggeration of people's features) and stereotypes.
- Don't go straight to the point: make comparisons or analogies and "invite" your readers to use their imagination.

TIP

- 3 Make a class exhibition so that everybody can see each other's cartoons.
- 4 Visit the exhibitions together with your partner. Talk to him/her about the cartoons you see. Use the questions you prepared on page 137. Have fun!



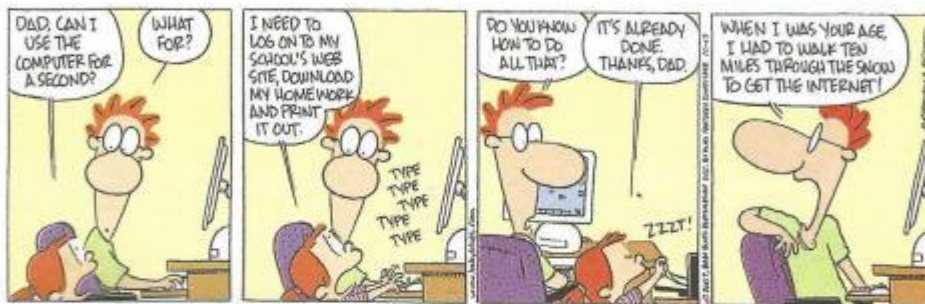
Seria interessante organizar uma exposição em que os trabalhos possam ser vistos por todos. Incentivar os alunos a realizar a atividade de fala (atividade 4) enquanto visitam a exposição. Assim, eles terão a oportunidade de usar a língua em uma situação real de comunicação.

Reading beyond the words

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

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

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



2 Look at the comic strip again and discuss.

Estas respostas não precisam ser necessariamente escritas.

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

3 Think about it! *Respostas pessoais.*

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

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

d What about your parents – which devices could they use?

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

- 4** Complete the definitions below with the terms *digital natives* and *digital immigrants*.
- a** *Digital immigrants* _____ are people who were not brought up with digital technology, but who learned to deal with tasks such as entertainment and banking.
- b** *Digital natives* _____ are people who were born in the digital technology era and can use digital technologies from an early age.
- 5** Are you a digital native or a digital immigrant? *Respostas pessoais.* _____
- 6** Is the girl from the comic strip a digital native or a digital immigrant? Why?
Digital native, because she has been using computers since she was young. _____
- 7** Look at the first two panels in the comic strip on page 144. Why does the girl need the computer?
To do her homework. _____
- 8** Think about your use of the following devices. What do you use them for?
Respostas pessoais:
- a** A computer: *to access the internet, to create documents.* _____
- b** A cell phone: *to call/text people, to wake up, to write appointments.* _____
- c** A DVD player: *to watch movies, to sing karaoke.* _____
- d** An mp3 player: *to listen to music, to save files.* _____
- 9** Compare your list with your partner's. Do you use them for the same purposes? Do any of you use these devices to improve your English? If so, how? If not, how could they help? Write your ideas. 
Respostas pessoais. _____



Genre analysis

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

2 Look at the comic strip on page 144 and consider your experience with this genre. Use the cues below to characterize it. Write sentences and use frequency adverbs when possible.

comic strip /'kɒmɪk ˌstri:p/
noun [C] a series of drawings that tell a story, especially a funny story

Comic strips...

a ... have dialogs which come in bubbles.

Comic strips usually have dialogs which come in bubbles.

b ... use a lot of linking words.

They seldom/rarely use a lot of linking words.

c ... reproduce oral language.

They often reproduce oral language.

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

They often show actions organized in panels or frames.

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

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

f ... are written in capitals.

They are always written in capitals.

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

They often use punctuation such as...

h ... use quotation marks or dashes.

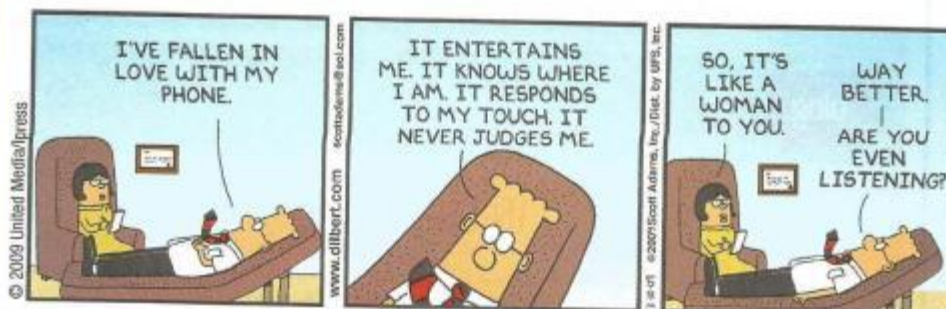
They seldom/rarely use quotation marks or dashes.

BE AWARE

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

- 3 Read another comic strip and discuss with a partner. Does it have any of the characteristics you chose in Activity 2? What is different?

All of them except a: the dialogs don't come in bubbles.



- 4 Discuss the questions and write the answers.

- a The man in the cartoon is Dilbert. Do you know this character?

Resposta pessoal:

- b Who is the woman? A psychologist/psychiatrist/therapist/ "brake"

- c Where are they? At her office.

- d Why is Dilbert there? He is undergoing therapy/psychoanalysis.

- e What does the professional think women are like? Why? Entertaining, caring, sensitive, non-judgmental. Because when Dilbert said these characteristics, she thought of a woman.

- f What does Dilbert think women are like? Why? Worse than what he described. Because he said his cell phone is way better.

- g Why is Dilbert annoyed in the last panel? Because he believes the therapist was not listening to what he was saying.

- h What is the comic strip about? Human relationships, different points of view.

- i What is its purpose? To entertain, to gain an opinion.

The comic strip...

... was extracted from a website


... was written by Scott Adams

Find out about Dilbert's creator at dilbertblog.typepad.com/about.html. It's quite an interesting story!

... was written for an undefined audience

Have your say...

Você pode pedir que os alunos listem outros aparelhos que têm em casa, número de horas que ficam conectados etc.

Work in groups. Place all the electronic gadgets you have with you on your desk and find out who the most connected person in the group is. 

- a What are the gadgets?
- b How important are they?
- c Are they on or off right now?
- d Can you use them in the classroom?
- e Can you live without them for a day?

And the winner is...

Reading beyond the words

- Look at the panels quickly. What are the comic strips about?
- Order the panels to make two different four-panel comic strips. Number them 1A-1D and 2A-2D.



- Compare your answers to your partners'. Are your sequences similar? Can there be more than one possibility for each comic strip?

No, there's only one sequence possible for each comic strip.

- Discuss these questions in groups of 3.

- a What "problems" does Signe Wilkinson point out in the comics?
The fact that maybe teenagers spend too much time using gadgets. They seem to be "addicted" to their gadgets and can't stop using them.
- b Do you agree with the author? Respostas pessoais.

5 Look back at the comic strips and answer the questions.

a What electronic gadgets can you identify in the illustrations?

A computer, a cell phone, and an mp3 player.

b What is the purpose of an eco-club?

To discuss ecology-related topics and propose solutions.

6 Comic strip 1A-1D

a There are two characters in the strip. What is their relationship?

They are mother and daughter.

b What is the girl doing? She's texting.

c What should she be doing instead? She should be doing her homework.

d What is her excuse? That she is doing her creative writing homework.

e Does the woman accept her excuse? No, she doesn't.

7 Comic strip 2A-2D

The girl points out two drawbacks of electronic gadgets. What are they?

a They are not recyclable.

c They are too expensive.

b They consume lots of energy.

d They have lots of toxins.

Why are the girl's friends laughing at her?

a They think she has had a great idea.

c They think a one-day break is not enough.

b They think her suggestion is absurd.

d They totally agree with her suggestion.

8 Read the comic strip and discuss the questions with your partners.



a How do you communicate with your friends in the classroom?

b Have you ever written and sent a letter using the mail service?

c Have you ever sent a postcard or a greeting card using the mail service?

d Do you think this means of communication will no longer exist in the future?

e Do you think e-mails and texting have changed the way we write? How? Is it good or bad?

Genre analysis

In Unit 10 you learned about the internal organization of comic strips. Look back at that unit and review.

1 Look at the bubbles below and match the meanings with the circled resources the letterer used.

bubble /'bʌbəl/ noun [C] ★
the circle around the words said by people in a CARTOON



Ao mesmo tempo em que os alunos aprendem um pouco mais sobre a organização textual do gênero história em quadrinhos, pode-se chamar a atenção para as profissões envolvidas na elaboração de HQs.

- d** same sentence, different speakers
- b** same speaker
- h** no emphasis
- e** laughter
- a** emphasis
- g** typing noise
- f** music
- c** surprise

2 Match the bubbles to their function.

- a** thought bubble
- c** burst bubble
- b** whispering bubble
- d** telepathic bubble



Observar que os balões telepáticos mais tradicionais têm aberturas que indicam respiração, mas há uma tendência a um design mais livre para esse tipo de balão.

5 How much do you know about these important hip hop landmarks?



a *Style Wars*, released in 1983, is:

- a book on hip hop, from roots to changes over time.
- a documentary film on hip hop cultural movement.
- a special issue on hip hop in an American magazine.
- a highly popular American TV show of the mid 1980s.

b *Favela Rising*, released in 2005, is:

- a book on a successful youth activism movement in Brazilian favelas.
- a magazine report based on the history of the hip hop cultural movement.
- a TV documentary shown by one of Brazil's most popular TV channels.
- a documentary film on a youth cultural movement in Favela do Vidigal, in Rio.

Este ícone é indicativo de que está é uma boa ocasião para o aluno trabalhar com seu glossário particular (páginas 200 a 203).



Favela Rising, by Jeff Zimbalist and Matt Mochary

6 Now look at this cartoon and answer the four questions.

- a Who created it? Mark Parisi.
- b Where does the cartoon scene take place? Probably in a house.
- c Where was it taken from? www.offthemark.com
- d Did the cartoon make you laugh? Why? Respostas pessoais.

DID YOU KNOW...

The song *Who let the dogs out*, performed by the group Baha Men, became a big hit in the US and the UK in 2000. It was placed in the movies *Rugrats in Paris: the Movie* and *Rat Race*. It was used in many kinds of events, especially sports events.



© 2005 Mark Parisi Dist. by UPS Inc. Offthemark.com

11

Havendo disponibilidade, trazer a gravação desta música para tocar para os alunos. O texto do cartoon provavelmente fez uma referência a ela, considerada pela revista *Rolling Stone*, num universo de 20 músicas, como a terceira mais icônica da época do lançamento, provavelmente porque era associada com muita frequência.

Reading beyond the words

Text 1 

1 Look at the illustrations in the comic strip quickly.

- a What is the name of the comic book? Betty & Veronica Double Digest.
- b Who are the main characters? Betty and Veronica.
- c Where are they? At a shopping mall.
- d What are they talking about? Some differences between them. / Shopping.

2 Read the story and check if your predictions were correct.



Betty & Veronica "DIFFERENT WORLDS"

BYE, GIRLS! THANKS FOR STOPPING TO CHAT WITH US. IT WAS OUR PLEASURE, MR. AND MRS. SMITH?

DO YOU THINK OUR WORLDS ARE REALLY THAT DIFFERENT, RON? OF COURSE THEY ARE, BETTY! YOU'RE A BLONDE AND I'M A BRUNETTE! OH! THAT'S RIGHT! BLONDES DO RUN AROUND FUN! HA! IN YOUR DREAMS!

IT JUST AMAZES ME HOW WELL BETTY AND VERONICA GET ALONG. WHAT DO YOU MEAN, HERBERT?

I GUESS SOME PEOPLE THINK WE'RE DIFFERENT BECAUSE I'M MEGA-RICH AND YOU'RE NOT. WHEN IT COMES TO MONEY, WE'RE NOT FROM DIFFERENT WORLDS, WE'RE FROM DIFFERENT GALAXIES. TAKE SHOPPING FOR INSTANCE... RIVERDALE MALL

WELL, AFTER ALL THEY DO COME FROM DIFFERENT WORLDS. ... IF YOU SEE SOMETHING YOU LIKE ... YOU LOOK AT THE TAG SIZE AND THEN BUY IT ...

WOW! THIS IS SCOREABLE! THIS WILL BE A PERFECT FIT!

IF I GO INTO A STORE AND SEE SOMETHING IN MY SIZE I LIKE ... OH, THAT SWEATER IS SO ELITE! ... THE FIRST THING I LOOK AT IS THE PRICE TAG ... WIGA! NICE, BUT NOT AT THAT PRICE!

BIG DEAL! SO WE COME FROM DIFFERENT WORLDS FINANCIALLY! THAT'S NEVER AFFECTED OUR FRIENDSHIP! IT CERTAINLY HASN'T! I GUESS THAT'S BECAUSE IN OTHER WAYS, WE'RE ON EQUAL GROUND!

I ADMIT, COST IS NO OBJECT WHEN I SHOP, BUT YOU ALWAYS DRINK REAL! THANKS!

BUT THE DIFFERENCE IS, YOU SHOP FOR WHAT YOU LIKE AND I SHOP FOR WHAT I LIKE ... IF I CAN AFFORD IT!

[...] Betty & Veronica Double Digest, n. 171, 2009

3 Are the following sentences true [T] or false [F] according to the story? Correct the false statements.

- a F Mr Smith is surprised at Veronica and Betty's friendship because they are from different countries.
... because they are from different social backgrounds/classes.
- b F Betty and Veronica agree that being blond is much more fun than being a brunette.
Betty thinks so, but Veronica disagrees.
- c T Veronica has much more money than Betty.
- d F When Veronica sees something she wants to buy she doesn't worry about its size.
She doesn't worry about its price.
- e T Betty cannot afford to buy everything she likes.
- f T Although Betty cannot afford expensive clothing, she dresses beautifully.
- g T Being from different social backgrounds has never been a problem for them.
- h F Betty and Veronica don't have much in common.
Betty says that in other ways they are on the same ground.

4 Look at the next panel. What do Veronica and Betty like that money can't buy?

The boy (named Archie).



Look for key words in the questions. They will help you find the answers in the text.

TIP

5 What do you think *go Dutch treat* means?

- a The best thing to do is stay at home.
- b Each person pays for him/herself.
- c Both girls should pay for the boy's bill.


6 Tell a partner:

- * Are you like Veronica or Betty when you go shopping? Why?
- * What do you think people like Betty do to dress well without spending too much money?
- * When you go out with your friends do you *go Dutch treat*?

Para conhecer as personagens, visitar: www.archiecomics.com/index.html


Incentivar os alunos a discutirem as questões na atividade 6 em inglês ou português. O objetivo é personalizar a aprendizagem.

Genre analysis

1 Look at the comic strips. Learn some terminology related to this genre and fill in the blanks with the terms you already know. 

speech bubble title panel thought bubble



2 Look at page 116 again. Check the visual elements used to attract the readers of the webpage. With a partner, find the elements on the page. 


- | | |
|--|---|
| a <input checked="" type="checkbox"/> variety of colors | f <input type="checkbox"/> infographics (charts, maps, or diagrams) |
| b <input type="checkbox"/> illustrations | g <input checked="" type="checkbox"/> bold letters |
| c <input checked="" type="checkbox"/> photos | h <input checked="" type="checkbox"/> bullets |
| d <input checked="" type="checkbox"/> different font sizes | i <input checked="" type="checkbox"/> people of different races and genders |
| e <input checked="" type="checkbox"/> different font types | |

3 The page brings tips for young shoppers. Find examples of the strategies used by the writer to reach his/her readers.

- a informal language: bucks; duds; it's up to you.
- b questions: Are you being used as a "walking billboard"? Which is the best buy?
- c conditionals: You'll be mad if it fades... if you really, really want something...
- d imperative verbs: ... consider whether it's really worth it, Examine the material..., look for "lookalike" items..., wait until it's on sale..., Opt out of the brand...


4 Do you think the strategies were effective? Why (not)? Discuss with a classmate.

Respostas pessoais.

- 3 Read the comic strip below and then complete the sentences that follow. 



- a The people involved in the story are father, mother and daughter.
- b The woman is lying on the floor because she's exhausted.
- c The man's final reaction to the situation is to feel relieved because he concludes that the woman doesn't really have a serious problem.

- 4 Discuss your opinions about the following questions with a partner. *Respostas pessoais.* 

- a Why does the man react the way he does?
- b Why may this situation **be/not be** considered common?
- c Why has the cartoonist chosen to illustrate this situation?

- 5 Discuss your opinions about the questions with a partner.

Sexism | Ageism | Racism

- a Ageism is the practice of treating older people in an unfair or insulting way, for example by not giving them jobs.
- b Racism is a way of behaving or thinking that shows that you do not like or respect people who belong to races that are different from your own and that you believe your race is better than others.
- c Sexism is the belief that men and women should be treated in a different way and are suited to different types of jobs and different positions in society.

From: www.macmillandictionary.com

- 6 Discuss these questions with a partner.

- a Do you know anybody who you would call ageist, racist, or sexist? Who? Can you give any examples of this person's opinions and/or behavior?
- b In your opinion, where do people learn to have this kind of point of view?
- c What may be the consequences of these points of view to society and people in general? Give examples if you can.

TalkActive



- 1 Have you ever caught yourself thinking about what your life will be like in the distant future? Read the proverb below and, with a classmate, try to relate it to this question.

**For tomorrow belongs to the people
who prepare for it today.**

- 2 Now use your imagination and travel over 50 years from now into the future. Discuss with a classmate the following questions.

- a What should you do and *not* do today to guarantee a healthy and wealthy life in the future?
- b How would you like to be treated by your family and people around you as an elderly person?
- c How would you like to be treated by the government, and what do you need to do to make this happen?
- d Would you rather live with your family or in a nursing home when you are older? Explain.
- e Do you treat the elderly nowadays the way you would like to be treated in the distant future?

- 3 Look at the three comic strips. Choose the one that is closest to how you pictured yourself in the distant future. Tell your partner why. Then, in pairs or in small groups, role-play one of these situations.



© 2009 Creators Syndicate/Press

ANEXO B – Descrição da análise das atividades didáticas

Coleção *English for all*

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários	
26	EFA1#1	<i>TEXT 1</i> A. Take a look at the text and mark the correct options. 1. This text is a () book cover (x) comic strip () magazine cover 2. Its author is (x) Bill Watterson () Calvin () Hobbes		+	+		Interpreta no nível do contexto de situação: gênero a que pertence e autor. Foco em significados textuais	
	EFA1#2	B. Que características desse tipo de texto ajudam a compreender melhor a história? Resposta pessoal. Sugestões de resposta: as ilustrações, as interjeições, a transcrição de sons etc.	+				Explora características estruturais do gênero.	
27	EFA1#3	Comprehension A. Mark the correct option. This text is () formal. (x) informal.		+			Explora características visuais e verbais do texto. Foco em significados ideacionais	
	EFA1#4	B. Underline the correct words according to the text. This is a story about a little boy / girl named Calvin / Hobbes. His father / mother is dreaming / waking him up. Boy / Calvin / mother / waking him up		+			Explora aspectos semânticos sobre os personagens e o que acontece na história. Foco em significados ideacionais	
	EFA1#5	c. Number the sequence of Calvin's dream. (3) Calvin is getting dressed. (2) Calvin is yawning. (6) Calvin is putting on his coat. (1) Calvin's mother is waking him up. (4) Calvin is having breakfast. (5) Calvin is brushing his teeth. (7) Calvin is leaving home.		+			Explora a sequência dos fatos apresentados no texto. Explora representações visuais e verbais. Foco em significados ideacionais	
	EFA1#6	d. In this text there are eleven frames. Answer the questions about them. 1. In which frame is Calvin's mother really waking him up, in the third or in the tenth frame? In the tenth frame. 2. In which frame is Calvin really waking up, in the fourth or in the eleventh frame? In the eleventh frame. 3. In the ninth frame, Calvin is going to school. Is it real or is it a dream? It is a dream.		+			Explora a localização das informações no texto. Foco em significados ideacionais e textuais	
28	EFA1#7	Thinking about the text D. Observe a tirinha abaixo e responda às questões. 1. Qual a intenção do autor ao criá-la? Fazer uma crítica à violência nos dias de hoje. 2. Você concorda com ele? Resposta pessoal.			+	+	Interpreta o objetivo do texto e busca explicar a intenção do autor. Promove leitura crítica	
32	EFA1#8	Writing Suppose you are learning how to use computer animation programs and you have to produce an animated comic strip as your final assignment. Draw the frames and the dialogs. You can use a dictionary to look up words you don't know.	+	+			Contempla práticas de produção textual. Explora aspectos estruturais do texto, como quadros e diálogos. Foco em significados textuais	
TOTAL			n	2	6	2	1	
			%	25	75	25	12,5	

Coleção Prime

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários
63	PR1#1	<p>2. Look at this cartoon. Hold a debate around the questions below. <i>As respostas são pessoais, com exceção da última (naturalist intelligence). As respostas podem ser dadas oralmente. Explorar as condições de produção do texto: quem escreveu, para quem, para quê, etc. Chamar a atenção dos alunos para o quadro TIP.</i></p> <p>a. Do you think it's funny? Why (not)? b. How important is the combination of verbal and non-verbal language to express this cartoon's funny element? Explain your answer. c. In your opinion, what seems to be the girl's strongest intelligence?</p>		+	+		<p>Interpreta o objetivo comunicativo, busca explicação para o humor do texto.</p> <p>Interpreta o papel dos recursos semióticos na realização do objetivo comunicativo. Explora conteúdo semântico do texto e investiga a opinião do aluno. Foco em significados ideacionais e textuais</p>
130	PR1#2	<p>TIP – Before you read look at the non-verbal information and make predictions</p>					<p>Função da imagem para fazer previsões sobre o texto, etapa de pré-leitura</p>
		<p>3. Is there any part of a newspaper that makes you laugh? Read the following newspaper editorial cartoons. Are they funny? Why (not)? <i>É muito comum que os adolescentes não leiam jornal.</i> Assim, para viabilizar a atividade, seria interessante trazer alguns exemplares para a sala de aula. Dessa forma, eles terão a oportunidade de manusear um jornal de verdade, identificar as seções e decidir que partes consideram mais atraentes.</p>		+		+	<p>Explora o humor nas charges. Busca características semânticas para a realização do humor. Foco em significados ideacionais</p>
131	PR1#3	<p>After reading the editorial cartoons on the previous page again, answer the following questions.</p> <p>a. Who are the characters involved in editorial cartoon A? <i>Indians (possibly American because of the teepees (tents)) and white people (possibly Europeans because of their ship and clothes).</i></p> <p>b. What makes it funny? <i>The fact that it talks about an old situation (discovering new countries and colonization) but the situation can be compared to what happens nowadays. This is shown by the characters using very modern vocabulary and by their attitude.</i></p> <p>c. What's the main message in editorial cartoon B? <i>Humans should pay more attention to hunger issues.</i></p> <p>d. Is Brazil included in this message? <i>Yes.</i></p>		+	+	+	<p>Explora os participantes representados por meio da imagem. Foco em significados ideacionais</p> <p>Explora a realização semântica do humor no texto. Interpreta como o objetivo comunicativo do texto se realiza. Foco em significados ideacionais</p> <p>Interpreta o objetivo do texto. Foco no contexto de situação. Oferece oportunidade para explicar os discursos mobilizados no texto. Descreve recursos visuais</p> <p>Propõe discussão sobre a inclusão do Brasil no objetivo do texto.</p>
	PR1#4	<p>4. Think about editorial cartoons and try to answer the questions.</p> <p>What are people who make cartoons called? <i>Cartoonists.</i></p> <p>Where are editorial cartoons usually published? <i>In newspapers and on the internet.</i></p> <p>Who reads them? <i>Newspaper and/or internet readers.</i></p> <p>What are some of the aims of editorial cartoons? <i>Entertain, criticize, express opinions about current news.</i></p>			+		<p>Foco no contexto de cultura. Interpreta informações do contexto de produção</p> <p>Interpreta informações do contexto de consumo</p> <p>Interpreta informações do contexto de consumo</p> <p>Interpreta o objetivo comunicativo do gênero</p>
132	PR1#5	<p>1. In some of the boxes below you can find characteristics of a newspaper editorial cartoon. Check the ones you think are correct.</p> <p>() is a list of jokes and funny stories; () is dramatic; () is a description of how people live in society; () requires readers to have some knowledge about arts and drawing; () tells about famous politicians' lives; (x) is a satirical criticism of politics and society; (x) is humorous; (x) tells about real and up-to-date events; (x) is an illustration / a drawing; (x) requires the reader's use of previous knowledge to be understood</p>			+		<p>Interpreta elementos da estrutura como características do gênero e aspectos do contexto de situação, especialmente campo e modo.</p>
133	PR1#6	<p>1. Identify the parts of a cartoon by matching the letters with the words in the box. – (C) Scene, (B) character, (A) bubble</p>	+				<p>Descreve elementos estruturais do gênero charge.</p>

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários
	PR1#7	2. Look at the newspaper editorial cartoon above and read the list of words below. Check the words that can be used to describe the cartoon. a. (x) a duck f. () a lake b. (x) the sky g. () flowers c. () a house h. (x) a bubble d. (x) a tree i. (x) a bird e. (x) grass j. () clouds	+				Descreve elementos estruturais visualmente representados no texto.
		TIP – Use images to help you remember new words					Imagens com função auxiliar para memorização de vocabulário
	PR1#8	3. Answer the following questions about the cartoon above. a. Where does the scene take place? What elements are there in the scene? <i>In the wild. The sky, the ground and a tree.</i> b. How many characters are there? Who are they? What are they doing? <i>Two characters. A bird and a duck. They are talking.</i> c. Who speaks? How many times? <i>The duck. Once.</i>	+	+			Descreve elementos da imagem e explora representações visuais de contextualização no nível da lexicogramática. Interpreta papéis sociais dos participantes no nível do registro
137	PR1#9	1. Read this editorial cartoon. Write the words in the appropriate spaces. <i>Sloth goal post soccer field</i>	+				Descreve participantes representados na imagem.
	PR1#10	2. Read the cartoon again very carefully. What does it talk about? <i>O tema principal do cartum é o meio ambiente (environment), o desmatamento (deforestation) e a construção de obras que beneficiam o ser humano (soccer stadium). Possivelmente, a situação tem lugar num país sul-americano, pois fala-se de florestas tropicais (rainforest) e os animais retratados são bichos-preguiça (sloths) cujo habitat se espalha da América Central até o norte da Argentina.</i>		+	+	+	Explora o conteúdo proposicional. Interpreta no nível do registro a variável campo. As representações verbais e visuais oferecem potencial para analisar a dimensão crítica.
	PR1#11	3. Now talk to a classmate about the cartoon. First, write the questions in pairs. Then, ask and answer them. <i>O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos trabalhem em duplas para formular as perguntas a partir das pistas dadas e, então, respondê-las.</i> A Who (characters)? <i>Who are the characters? They are sloths.</i> B Where? <i>Where are they? They are in a (soccer) stadium. / They are hanging on the goal post in a soccer stadium.</i> C Serious issue / or not? <i>Is it a serious issue or not? It's serious because it affects the planet and the world population.</i> D Where / published? <i>Where was it published? It was published by www.cartoonstock.com.</i> E (You) like? <i>Do you like it? Respostas pessoais.</i> F Why? <i>Why do / don't you like it? Respostas pessoais.</i>	+		+	+	O enunciado focaliza a tarefa e como o aluno deve proceder. Descreve a categoria participante representado. Descreve as circunstâncias, em relação à categoria de contextualização. Propõe discussão no nível do contexto sobre a seriedade do assunto. Interpreta o texto em relação a aspectos do contexto de circulação. Busca conectar texto e contexto ao orientar a reflexão sobre o texto e indicar justificativas para o texto agradar ou não ao aluno
138	PR1#12	1. Go back to page 132. Read and observe the characteristics of an editorial cartoon again.	+		+		Interpreta características textuais recorrentes no gênero.
	PR1#13	2. Work in pairs to create your own editorial cartoon. Follow the steps: a. Pay attention to the news: read newspapers and magazines, watch TV, listen to the radio. b. Choose a topic that is important to you and discuss your opinions about that topic. c. Choose the characters of your cartoon and draw them. d. Write your message (a sentence under the cartoon; the character's speech inside a bubble(s)) <i>Procure criar um clima envolvente para a realização dessa atividade: trazer jornais para a sala de aula, discutir sobre as últimas notícias veiculadas pela mídia e sobre eventuais alusões a essas notícias feitas em programas humorísticos. Procurar fazer com que os alunos explicitem seus interesses e opiniões.</i> <i>Seria interessante organizar uma exposição em que</i>	+	+	+		Estimula práticas de produção textual. Orienta para a análise de variáveis do contexto de situação, campo (topic that is importante to you) e modo (Write your message (a sentence under the cartoon; the character's speech inside a bubble(s))). Busca situar o texto produzido em um contexto real. A orientação para a discussão de um tópico relevante para o aluno o posiciona como produtor e o estimula a refletir sobre questões que lhe interessam. Remete ao conceito de intertextualidade dos textos, em especial para a realização do humor e da crítica em gêneros como as charges.

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários
		<i>os trabalhos possam ser vistos por todos. Incentivar os alunos a realizar a atividade de fala (atividade 4) enquanto visitam a exposição. Assim, eles terão a oportunidade de usar a língua em uma situação real de comunicação.</i>					
144	PR1#14	<p>1. Look at the comic strip below and answer the questions. <i>As respostas são apenas sugestões. O aluno deve ser capaz de expressar uma ideia semelhante com outras palavras.</i></p> <p>a. <i>Where are the characters? Probably at home.</i> b. <i>Who are they? A father and a daughter.</i> c. <i>What is the comic strip about? Computer literacy.</i> d. <i>What is its purpose? To comment on how the new generations are more familiar with the computer world.</i></p>		+	+		<p>Explora as circunstâncias, em relação à categoria de contextualização. Foco no significado ideacional</p> <p>Explora a categoria participante representado. Explora o nível semântico ideacional.</p> <p>Explora realizações semânticas para interpretar informações do contexto de situação, variável campo.</p> <p>Interpreta o objetivo comunicativo do texto, variável campo do contexto de situação.</p>
	PR1#15	<p>2. Look at the comic strip again and discuss. <i>Estas respostas não precisam ser necessariamente escritas.</i></p> <p>a. <i>Why is the father surprised? Probably because his daughter knows a lot and it's easy for her to use the computer.</i> b. <i>How was the father's life different from his daughter's when he was her age? People didn't have computers at home.</i></p>				+	Oferece oportunidade para expandir a discussão sobre o tópico do texto.
145	PR1#16	6. <i>Is the girl from the comic strip a digital native or a digital immigrant? Why? Digital native, because she has been using computers since she was young.</i>				+	Oferece oportunidade para expandir a discussão sobre o tópico do texto.
	PR1#17	7. <i>Look at the first two panels in the comic strip on page 144. Why does the girl need the computer? To do her homework.</i>		+			Explora significados ideacionais, sobre a representação da experiência.
146	PR1#18	<p>2. Look at the comic strip on page 144 and consider your experience with this genre. Use the cues below to characterize it. Write sentences and use frequency adverbs when possible.</p> <p>A ... have dialogs which come in bubbles C ... reproduce oral language D ... show actions organized in panels or frames. E ... use visual and verbal organization to create the story. F ... are written in capitals. G ... use lots of punctuation such as question marks, exclamation marks, and ellipsis. H ... use quotation marks or dashes.</p>	+				Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos interpretando recorrências no contexto de cultura. Foco nos significados textuais.
		<i>BE AWARE – Além de ler textos escritos, leia as imagens, as pontuações, as cores, os marcadores, os itálicos, negritos, letras maiúsculas e minúsculas etc. Enfim, leia as informações não-verbais. Elas ajudam você a construir sentido para o texto.</i>					
147	PR1#19	3. <i>Read another comic strip and discuss with a partner. Does it have any of the characteristics you chose in Activity 2? What is different? All of them except a: the dialogs don't come in bubbles.</i>	+				Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos. Foco nos significados textuais.

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários
	PR1#20	<p>4. Discuss the questions and write the answers.</p> <p>b. Who is the woman? <i>A psychoanalyst / psychiatrist / therapist / "shrink"</i></p> <p>c. Where are they? <i>At her office.</i></p> <p>d. Why is Dilbert there? <i>He is undergoing therapy / psychoanalysis</i></p> <p>e. What does the professional think women are like? <i>Why? Entertaining, caring, sensitive, non-judgmental. Because when Dilbert said those characteristics, she thought of a woman.</i></p> <p>f. What does Dilbert think women are like? <i>Why? Worse than what he described. Because he said his cell phone is way better.</i></p> <p>g. Why is Dilbert annoyed in the last panel? <i>Because he believes the therapist was not listening to what he was saying.</i></p> <p>h. What is the comic strip about? <i>Human relationships, different point of view.</i></p> <p>i. What is its purpose? <i>To entertain, to give an opinion.</i></p>		+	+		Explora a categoria participante representado. Explora as circunstâncias, em relação à categoria de contextualização. Explora o nível semântico ideacional. Explora realizações semânticas para interpretar informações do contexto de situação, variável campo. Interpreta o objetivo comunicativo do texto, enquanto gênero, situado no contexto de cultura.
	PR1#21	<p>The comic strip...was extracted from a website</p> <p>The comic strip...was written by <i>Scott Adams</i></p> <p>The comic strip...was written for an <i>undefined audience</i></p>				+	Foco no contexto de situação. Interpreta informações do contexto de produção Interpreta informações do contexto de consumo
173	PR1#22	1. Look at the panels quickly. What are the comic strips about?	+		+		Descreve representações nos quadros para interpretar informações do contexto de situação, variável campo.
	PR1#23	2. Order the panels to make two different four-panel comic strips. Number them 1A-1D and 2A-2D.	+		+		Descreve significados textuais, relacionados à organização dos quadros das tiras em quadrinhos interpreta a variável campo para fazer sentido no texto como gênero
	PR1#24	3. Compare your answers to your partners'. Are your sequences similar? Can there be more than one possibility for each comic strip? <i>No, there's only one sequence possible for each comic strip.</i>				+	Foco na organização textual do gênero, variável modo, relacionada à organização dos quadros das tiras em quadrinhos
	PR1#25	4. Discuss these questions in groups of 3. a. What "problems" does Signe Wilkinson point out in the comics? <i>The fact that maybe teenagers spend too much time using gadgets. They seem to be "addicted" to their gadgets and can't stop using them.</i> b. Do you agree with the author? <i>Respostas pessoais.</i>				+	+
174	PR1#26	5. Look back at the comic strips and answer the questions. a. What electronic gadgets can you identify in the illustrations? <i>A computer, a cell phone, and an mp3 player.</i> b. What is the purpose of an eco-club? <i>To discuss ecology-related topics and propose solutions.</i>	+			+	Descreve elementos visuais referentes à categoria participante representado. Interpreta a variável campo sobre as informações apresentadas no texto.
	PR1#27	6. Comic strip 1A-1D a. There are two characters in the strip. What is their relationship? <i>They are mother and daughter.</i> b. What is the girl doing? <i>She's texting</i> c. What should she be doing instead? <i>She should be doing her homework.</i> d. What is her excuse? <i>That she is doing her creative writing homework.</i> e. Does the woman accept her excuse? <i>No, she doesn't.</i>	+	+	+		Descreve participantes representados para interpretar informações do contexto de situação, variável relações. Explora o nível semântico ideacional/narrativo sobre as informações apresentadas no texto.

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários	
	PR1#28	7. Comic strip 2A-2D The girl points out two drawbacks of electronic gadgets. What are they? a. They are not recyclable. b. They consume lots of energy. c. They are too expensive. d. They have lots of toxins. Why are the girl's friends laughing at her? a. They think she has had a great idea. b. They think her suggestion is absurd. c. They think a one-day break is not enough. d. They totally agree with her suggestion.				+	+	Interpreta a variável campo sobre as informações apresentadas no texto. Oferece oportunidades de expansão da discussão para problematizar questões relacionadas à tecnologia para explicar as representações do texto.
	PR1#29	8. Read the comic strip and discuss the questions with your partners. a. How do you communicate with your friends in the classroom? b. Have you ever written and sent a letter using the mail service? c. Have you ever sent a postcard or a greeting card using the mail service? d. Do you think this means of communication will no longer exist in the future? e. Do you think e-mails and texting have changed the way we write? How? Is it good or bad?					+	Oferece oportunidades de expansão da discussão e problematiza questões relacionadas a transformações tecnológicas para explicar do ponto de vista crítico as representações do texto.
175	PR1#30	In Unit 10 you learned about the internal organization of comic strips. Look back at that unit and review.	+			+		Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos interpretando características textuais recorrentes no contexto de cultura.
	PR1#31	1. Look at the bubbles below and match the meanings with the circled resources the letterer used. (d) Same sentence, different speakers (h) No emphasis (a) Emphasis (f) Music (b) Same speaker (e) Laughter (g) Typing noise (c) Surprise	+	+				Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos e suas funções
	PR1#32	2. Match the bubbles to their function. Observar que os balões telepáticos mais tradicionais têm aberturas que indicam respiração, mas há uma tendência a um design mais livre para esse tipo de balão. a. thought bubble b. whispering bubble c. burst bubble d. telepathic bubble	+					Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos. Explora processos verbais
11	PR2#33	6. Now look at this cartoon and answer the four questions. a. Who created it? <i>Mark Parisi</i> . b. Where does the cartoon scene take place? <i>Probably in a house</i> . c. Where was it taken from? <i>www.offthemark.com</i> d. Did the cartoon make you laugh? Why? <i>Respostas pessoais.</i> Havendo disponibilidade trazer a gravação dessa música para tocar para os alunos. O texto do cartum provavelmente faz uma referência a ela, considerada pela revista Rolling Stone, num universo de 20 músicas, como a terceira mais irritante da época do lançamento, provavelmente porque era executada com muita frequência.	+		+	+	Foco no registro. Interpreta informações do contexto de produção do texto. Explora as circunstâncias, em relação à categoria de contextualização. Foco no registro. Interpreta informações do contexto de produção do texto. Explica a realização do humor no texto.	
114	PR3#34	1. Look at the illustrations in the comic strip quickly. a. What is the name of the comic book? <i>Betty & Veronica Double Digest</i> . b. Who are the main characters? <i>Betty and</i>	+	+	+		Interpreta a variável campo, a que se refere o texto. Explora a categoria participante representado, com foco nos significados ideacionais.	

Página	Referência	Atividade didática	Desc	Explo	Interp	Expli	Comentários
		<i>Veronica.</i> <i>c. Where are they? At a shopping mall.</i> <i>d. What are they talking about? Some differences between them. / Shopping.</i>					Explora as circunstâncias, representadas visualmente, em relação à categoria de contextualização. Interpreta a variável campo sobre as informações apresentadas no texto.
	PR3#35	<i>2. Read the story and check if your predictions were correct.</i>			+		Confirma a interpretação sobre a variável campo explorada na questão anterior
115	PR3#36	<i>3. Are the following sentences true [T] or false [F] according to the story? Correct the false statements.</i> <i>a. F Mr Smith is surprised at Veronica and Betty's friendship because they are from different countries. because they are from different social backgrounds/classes.</i> <i>b. F Betty and Veronica agree that being blond is much more fun than being a brunette. Betty thinks so, but Veronica disagrees.</i> <i>c. T Veronica has much more money than Betty.</i> <i>d. F When Veronica sees something she wants to buy she doesn't worry about its size. She doesn't worry about its price.</i> <i>e. T Betty cannot afford to buy everything she likes.</i> <i>f. T Although Betty cannot afford expensive clothing, she dresses beautifully.</i> <i>g. T Being from different social backgrounds has never been a problem for them.</i> <i>h. F Betty and Veronica don't have much in common. Betty says that, in other ways they are on the same ground.</i>		+	+		Explora o nível semântico ideacional sobre as informações apresentadas no texto, em relação a verdadeiro e falso. E interpreta a variável campo em busca de relação com o conteúdo proposicional de fato representado no texto.
	PR3#37	<i>4. Look at the next panel. What do Veronica and Betty like that money can't buy? The boy (named Archie).</i>	+				Explora complemento para o processo "gostar", no nível lexicogramatical
118	PR3#38	<i>Look at the comic strips. Learn some terminology related to this genre and fill in the blanks with the terms you already know.</i> <i>Speech bubble title panel thought bubble</i>	+				Descreve elementos estruturais do gênero tira em quadrinhos
160	PR3#39	<i>3. Read the comic strip below and then complete the sentences that follow.</i> <i>a. The people involved in the story are father, mother and daughter.</i> <i>b. The woman is lying on the floor because she's exhausted</i> <i>c. The man's final reaction to the situation is to feel relieved because he concludes that the woman doesn't really have a serious problem.</i>		+	+		Explora realizações semânticas para interpretar informações do contexto de situação, variável relações. Explora complemento para a oração. Explora o nível semântico ideacional sobre as informações apresentadas no texto. Explora complemento para a oração. Explora o nível semântico ideacional sobre as informações apresentadas no texto. Explora complemento para a oração.
	PR3#40	<i>4. Discuss your opinions about the following questions with a partner. Respostas pessoais.</i> <i>a. Why does the man react the way he does?</i> <i>b. Why may this situation be/not be considered common?</i> <i>c. Why has the cartoonist chosen to illustrate this situation?</i>				+	Busca explicar as representações mobilizadas no texto, situadas no contexto social amplo. Busca explicar se a situação é considerada comum ou não. Justifica a escolha de representação visual.
183	PR3#41	<i>3. Look at the three comic strips. Choose the one that is closest to how you pictured yourself in the distant future. Tell your partner why. Then, in pairs or in small groups, role-play one of these situations.</i>				+	Busca explicar as representações mobilizadas no texto, situadas no contexto social amplo. Oferece oportunidade de discussão sobre as representações construídas nos textos
TOTAL PR		n	20	14	24	12	
TOTAL PR		%	48,78	34,14	58,53	29,26	
TOTAL EA		n	2	6	2	1	
TOTAL EA		%	25	75	25	12,5	
TOTAL CORPUS		n	22	20	26	13	
TOTAL CORPUS		%	44,89	40,81	53,06	26,53	