

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

**Denise Jorgens**

**ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO  
RECURSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Denise Jorgens**

**ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS  
COMO RECURSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Nunes Marchesan**

Santa Maria, RS  
2018

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

Jorgens, Denise  
ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO  
RECURSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA / Denise Jorgens.-  
2018.  
104 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2018

1. Livro Didático 2. Livro Didático de Língua Inglesa  
3. Interação professor-aluno 4. Gramática do Design  
Visual 5. Leitura de Imagens I. Nunes Marchesan,  
Maria Tereza II. Título.

Denise Jorgens

**ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO RECURSO DE  
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação 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 a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

**Aprovado em 27 de fevereiro de 2018:**

  
\_\_\_\_\_  
**Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Ana Nelcinda Garcia Vieira, Dra (UAB/UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Graciela Rabuske Hendges, Dra (UFSM)**

Santa Maria, RS, Brasil

2018

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma Dissertação de Mestrado é um trabalho que, em muitos momentos, precisamos nos afastar de pessoas queridas para mantermos um foco e dedicarmos-nos à leitura e à escrita. No entanto, nossa caminhada não seria possível sem o apoio, amizade e companheirismo das pessoas que fazem parte das nossas vidas. Gostaria que meus sentimentos se transformassem em palavras e conseguissem expressar toda minha gratidão para as pessoas que, nesses anos, transformaram minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Maria Tereza Nunes Marchesan. Além do apoio e dedicação na elaboração deste trabalho, me recebeu tão bem desde o primeiro dia que iniciei no CEPESLI. Uma professora que me oportunizou tantos momentos de aprendizado e motivação na minha caminhada enquanto educadora e mestranda.

Agradeço com todo meu amor aos meus pais, pelo amor incondicional a mim, pelo apoio, fé constante nas minhas conquistas e por abrirem mão de tantas coisas próprias para que eu sempre estivesse tranquila ao longo do meu percurso acadêmico. E, além de tudo, por terem despertado em mim a imensa paixão por livros.

À minha irmã Liége pela inspiração, por ser tão irmã-amiga e extraordinária, por tanta dedicação ao me ajudar em cada momento da minha vida, pelos conselhos tão inteligentes e por se fazer tão presente, mesmo à distância. Meu porto seguro e minha companhia sempre.

Aos meus colegas do CEPESLI, por todas as importantes trocas de conhecimento, pelos momentos de discussões tão incentivadoras e, sobretudo, pela amizade e carinho. Encontro em vocês motivos para crer em um novo caminho para uma Educação de qualidade.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Nelcinda Garcia Vieira e Dr<sup>a</sup>. Graciela Rabuske Hendges, pela dedicação, cuidado, pelas sugestões, e análises significativas ao meu trabalho na qualificação.

Aos meus professores e colegas de mestrado que, de uma forma ou outra, contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico através de ensinamentos e discussões nas aulas.

À minha querida amiga, Márcia Ketterman, pela gentileza e sintonia ao me escutar em todos os momentos, por ser uma pessoa que nunca deixou de me oferecer um ombro amigo.

À minha grande amiga Denise Tortelli, pelos momentos compartilhados desde o início da nossa trajetória na Pós Graduação. Sou muito feliz por ter encontrado uma amiga de alma e coração tão repleto de bondade, simplicidade, disposta a me ajudar em todos os momentos.

Ao meu amigo Thales Cardoso, por tantos anos de amizade, cuidado, dedicação e por ser a pessoa que posso conversar sempre.

Aos professores que passaram na minha vida e despertaram em mim a vontade de educar.

E por fim, agradeço a eles, sempre eles, meus ex-alunos, alunos e futuro alunos, e ainda assim, sempre ALUNOS. Eles me inspiram todos os dias a ser uma professora e uma pessoa melhor. Sem eles, minha vida não teria nem graça e esse trabalho não seria possível. Tantas vezes ao escrever a dissertação, fechava meus olhos e lembrava da sala de aula, das conversas, do olhar de cada aluno e de suas colocações. Minha gratidão a cada um sempre.

***“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”***

***Malala Yousafzai***

## RESUMO

### ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO RECURSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

AUTORA: DENISE JORGENS

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

O professor ao entrar em uma sala de aula tem a oportunidade de interagir com os alunos e oportunizar atividades que também estejam relacionadas com a trajetória de vida do educando. Sabemos que, em muitos contextos educacionais, o Material Didático mais utilizado e comum entre professores e alunos é o Livro Didático. Muitos alunos o utilizam além do espaço escolar para estudar, ler, pesquisar e também - no caso das línguas estrangeiras – ampliar o vocabulário. Para muitos professores o Livro Didático é utilizado sob diversos aspectos. Um deles é auxiliar na estrutura dos conteúdos desenvolvidos no ano letivo e também é o recurso de onde o professor seleciona atividades ao elaborar suas aulas. Neste sentido, o objetivo desta dissertação é mostrar que o professor pode potencializar as atividades presentes no Livro Didático através da Leitura de Imagens a fim de ampliar e até melhorar a interação com seus alunos, visando à formação social dos educandos. A escolha dessa temática é atribuída a presença do recurso visual no livro didático que, dentre várias funções, é utilizado muitas vezes apenas esteticamente, mas que pode ser explorado como outro texto. Realizamos um estudo bibliográfico sobre o livro didático no contexto educacional brasileiro, as diferentes abordagens de ensino e a interação professor-aluno (MIZUKAMI, 1986; ALMEIDA-FILHO. BARBIRATO, 2016) e a leitura de imagens com base nas Metafunções da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Estudamos também a leitura de imagens como uma das formas de atividade que pode ser explorada em sala de aula para promover a formação de cidadãos que participam, através de textos, de forma ética e crítica em diversas práticas sociais. As imagens analisadas pertencem ao livro didático *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira: inglês: fundamental II para alunos do 9º*, A obra pertence a uma coleção de quatro volumes elaborados para os anos letivos que compõem o Ensino Fundamental II e fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2017 a 2019. Através da nossa análise, percebemos que Livro Didático pode ser um instrumento importante na vida do professor para que, a partir dele, sejam elaboradas novas atividades, mais contextualizadas e que proporcionem a participação dos alunos. Uma dessas atividades, é a leitura de imagens.

Palavras-chave: Livro Didático. Livro Didático de Língua Inglesa. Interação professor-aluno. Gramática do *Design Visual*. Leitura de Imagens

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF IMAGES IN AN ENGLISH TEXTBOOK AS INTERACTION RESOURCE IN CLASSROOM

AUTHOR: DENISE JORGENS

ADVISOR: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

The teacher, when entering a classroom, has the opportunity of interacting with students and allowing activities that also relate to the learners' life trajectory. It is known that, in many educational contexts, the most used and common teaching material is the textbook. Many students use it beyond the school space, to study, read, research and also – in the case of foreign languages – broadening their vocabulary. For many teachers, the textbook is utilized under several aspects. One of them is to help in the structure of the contents developed in the school year, and it is also the resource from which the teachers select activities when elaborating their classes. In this sense, the objective of the present dissertation is to show that the teacher can potentialize the activities on the Textbook by reading the images, in order to broaden and even improve the interaction with the students, aiming at the social education of the learners. The choice for such topic is attributed to the presence of the visual resource in the textbook that, among other functions, is commonly used merely aesthetically, but can be explored as another text. We develop a bibliographic study about the textbook in the Brazilian educational context, the different approaches of teaching and the teacher-student interaction (MIZUKAMI, 1986; ALMEIDA-FILHO. BARBIRATO, 2016) and the reading of images based on the metafunctions of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). We also study the reading of images as one of the forms of activities that can be explored in the classroom to promote the education of citizens that participate, by means of texts, ethically and critically in various social practices. The images analyzed belong to the textbook *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira: inglês: fundamental II para alunos do 9º* (foreign language: English: basic education II for students of the 9<sup>th</sup> grade, in the Brazilian educational system). The material belongs to a four-volume collection, elaborated for the school years that compose the Basic education level II and are part of *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD* (National Textbook Program), for the years from 2017 to 2019. By our analysis, we perceive that the textbook can be an important tool in the teacher's life for that, from it, new activities are elaborated, with more contextualization, and that allow student participation. One of such activities is the reading of images.

Keywords: Textbook. English Language Textbook. Teacher-student Interaction. Grammar of Visual Design. Reading of Images.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunções Representacional, Interacional e Composicional.....	73
FIGURA 2: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunções Representacional, Interacional e Composicional.....	79
FIGURA 3: Atividade de leitura de imagens e interação com foco na Metafunção Interacional.....	84
Página 20 do LD.....	84
FIGURA 4: Atividade de leitura de imagens e interação com foco na Metafunção Composicional.....	87
Página 22 do LD .....	87
FIGURA 5: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunções Representacional, Interacional e Composicional.....	90
Página 24 do LD.....	90

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Títulos e assuntos explorados nas unidades do Livro Didático....	61
QUADRO 2: Atividades e objetivos propostos apresentados nas páginas 18 e 19.....	72
QUADRO 3: Metafunções analisadas na IMAGEM 1.....	74
QUADRO 4: Metafunções analisadas na IMAGEM 2.....	80
QUADRO 5: Metafunção analisada na IMAGEM 3.....	84
QUADRO 6: Metafunção analisada na IMAGEM 4 .....	88
QUADRO 7: Metafunção analisada na IMAGEM 5 .....	90

## LISTA DE SIGLAS

GLD – Guia do Livro Didático

GDV – Gramática do *Design* Visual

LD - Livro(s) didático(s)

LE - Língua Estrangeira

MD - Material(is) didático(s)

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações curriculares para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs LE – Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1. INTRUDUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Objetivos .....	17
1.1.1 Objetivo Geral .....	17
1.1.2 Objetivos Específicos .....	17
1.2 Contextualização da Pesquisa .....	17
1.3 Justificativa da Pesquisa .....	20
1.4 Mapa da Dissertação .....	23
<b>CAPÍTULO 2. EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>24</b>
2.1 Conceito de Material Didático .....	24
2.1.1 Produção e adaptação de Material Didático .....	25
2.1.2 O “lugar” do Livro Didático .....	28
2.1.3 O Livro Didático de inglês no Brasil .....	30
2.1.4 O Programa Nacional do Livro Didático.....	36
2.2 Interação entre Professor e Aluno .....	38
2.2.1 Interação Professor e Livro Didático .....	43
2.3 A leitura de imagens .....	45
2.3.1 A leitura de imagens na escola .....	45
2.4 As Metafunções da Gramática do <i>Design Visual</i> .....	49
2.4.1 A Metafunção Representacional .....	50
2.4.2 A Metafunção Interacional .....	52
2.4.3 A Metafunção Composicional .....	53
2.4.3 A Gramática do <i>Design Visual</i> no contexto educacional .....	54
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGIA</b> .....	<b>57</b>
3.1 A coleção do Livro Didático analisado.....	57
3.1.1 Apresentação dos livros da coleção (livro do aluno) .....	58
3.1.2 Organização de cada capítulo da coleção analisada .....	59
3.1.3 Organização das unidades do livro analisado .....	61
3.1.4 Visão detalhada da unidade analisada .....	61
3.1.5 A leitura no Manual do Professor .....	63
3.2 A análise do Guia do Livro Didático sobre a coleção .....	64
3.3 A análise .....	64
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>66</b>
4.1 “De que maneira o livro didático está inserido no contexto educacional no Brasil?” .....	67

4.2 “Como o processo de interação professor-aluno contribui positivamente nas aulas?” .....	70
4.3 “Quais aspectos na leitura de imagens devem ser considerados para melhorar a interação em sala de aula?” .....	72
4.3.1 Descrição da introdução da Unidade 1 (páginas 18 e 19 do Livro Didático) .....	72
4.3.2 Análise da Imagem 1 .....	73
4.3.2.1 Interação através da Imagem 1 .....	76
4.3.3 Análise da Imagem 2 .....	79
4.3.3.1 Interação através da Imagem 2 .....	81
4.3.4 Análise da Imagem 3 .....	84
4.3.4.1 Interação através da Imagem 3 .....	85
4.3.5 Análise da Imagem 4 .....	87
4.3.5.1 Interação através da Imagem 4 .....	88
4.3.6 Análise da Imagem 5 .....	90
4.3.6.1 Interação através da Imagem 5 .....	91
<b>CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>101</b>
Anexo A Ficha de avaliação do Livro Didático .....	102
Anexo B Ficha de avaliação do Livro Didático .....	103

## CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*  
*(Jean Piaget)*

Um professor ao iniciar a sua trajetória profissional, após longos anos na Universidade, encontra na sala de aula um espaço repleto de possibilidades. Nesse “novo” contexto profissional existe a oportunidade de concretizar as práticas pedagógicas ensinadas na Graduação, além do anseio de que suas aulas possam contribuir para transformar a vida dos educandos e motivá-los a aprender.

O professor tem a sensação que é quase um missionário e ao ouvir relatos desanimadores de professores mais antigos na escola, sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, ele sorri e pensa: “- Na minha aula não é assim. Meus alunos participam e aprendem, eu faço a diferença na Educação”.

Mas esse mesmo professor também é surpreendido pelo desânimo. Os anos passam, a euforia do primeiro dia em que colocou os pés na sala de aula não é mais a mesma e ele, agora, também está ao lado dos professores que encontram mais problemas do que soluções. Ora a reclamação pode ser quanto aos alunos que não compreendem que estão em uma sala de aula, não têm postura, comportamento e parece que não querem aprender. Ora uma outra razão pode estar centrada no Livro Didático (LD) que não contempla todas as suas expectativas. A falta de recursos didáticos e de verbas para comprar materiais que poderiam tornar as aulas mais interessantes também são destacados como “agravantes” nesse quadro. E, um dia esse professor se dá conta que também mudou, que perdeu alguma coisa que o fazia acreditar no seu trabalho e se pergunta: “- Como posso transformar a minha prática em sala de aula e motivar meus alunos? De que maneira posso reencontrar minha motivação para ensinar?”

Apesar de sabermos que não existem fórmulas prontas e diretrizes para o encaminhamento satisfatório do trabalho em sala de aula, acreditamos que a interação professor - aluno através de atividades que levem em consideração o contexto social podem ser um dos passos necessários a serem dados para um

trabalho significativo e também transformador. Nessas ações também podem ser inseridas as escolhas do professor quanto ao material didático e as bases teóricas que fundamentam o seu trabalho em sala de aula.

Sabemos que, em muitos contextos educacionais, o material didático mais utilizado e que tem desempenhado a função de fonte de consulta para estruturar os conteúdos a serem desenvolvidos no ano letivo é o Livro Didático. Muitos alunos o utilizam para estudar, ler, pesquisar e também - no caso das línguas estrangeiras – ampliar o vocabulário; bem como, muitos professores o utilizam para estruturar o plano de aula anual e saber qual conteúdo é trabalhado em determinado ano ou série.

Levando em consideração esses dois aspectos iniciais – planejamento de aulas e livro didático – ampliamos o nosso trabalho para leitura visual em sala de aula, utilizando imagens incluídas no Livro Didático. Escolhemos essa temática pela presença da imagem na sociedade, tornando esse fato necessário para o surgimento de leitores críticos capazes de vê-la, interpretá-la e atribuir-lhe significados, ou seja, ler a imagem também é uma forma de interagir com o mundo. Outra motivação para apresentar esse estudo é pela presença do recurso visual apresentado no livro didático que, dentre várias funções, é utilizado muitas vezes apenas esteticamente, para chamar a atenção do aluno, como forma de entretenimento ou como parte do texto verbal, mas que pode ser explorado como outro texto.

Nesse aspecto, questionamo-nos quanto ao uso da leitura de imagens nas aulas de Língua Inglesa (LI), de que forma é sugerida sua leitura no próprio livro didático e como pode contribuir de forma positiva no processo de interação professor-aluno e até mesmo para motivar os estudantes. Algumas observações foram destacadas em nosso trabalho:

- O livro didático e o livro didático de língua inglesa no contexto educacional brasileiro.
- A interação entre professor e aluno.
- A leitura de imagens nas aulas de Língua Inglesa.

Acreditamos que existem muitas maneiras de potencializar atividades presentes em um livro didático, porém, escolhemos a leitura da imagem, primeiramente pelo contato com a disciplina de *Multimodalidade, Multimedialidade e Sociedade Contemporânea* no mestrado e também pela nossa preocupação de aliar conhecimento teórico com a prática docente. Outra perspectiva é a tentativa de

descentralizar o ensino de língua inglesa que apresenta foco no aspecto gramatical, sem relacionar ou contextualizar com a vida dos alunos.

Buscamos também com o nosso trabalho contribuir para que o livro didático possa ser visto como instrumento necessário em sala de aula e também potencializador de novas atividades. Nesse aspecto concordamos com Hutchinson e Torres (1994) que no lugar de denigrir a imagem do livro didático, deveríamos reconhecer sua importância na vida de professores e alunos e explorar seu potencial enquanto agente de mudanças.

No contexto educacional brasileiro, o livro didático está inserido oficialmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado no ano de 1985 e que provê a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental. Livros esses que, escolhidos previamente pelo professor de cada disciplina, acompanham a vida escolar de professores e alunos durante o ano letivo e em muitos contextos são recursos organizadores de conteúdos e planejamento.

E nesse aspecto é necessário salientar que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-LEM) no ano de 2011, com os livros de inglês e espanhol. Considerado um marco importante no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois professores e alunos passaram a adquirir as obras gratuitamente.

Destacamos também que o livro didático de língua estrangeira – inglês e espanhol – é um “bem consumível”, isto é, diferentemente dos livros didáticos dos demais componentes curriculares, os alunos podem mantê-los no final do ano letivo e não há necessidade de devolvê-los à escola. Entretanto, em muitas escolas, professores e alunos desconhecem esse fato e os livros didáticos retornam para a escola no final do ano, principalmente o livro do aluno.

Sendo assim, chamamos a atenção para o fato de que até o ano de 2011 os professores de Língua Estrangeira não possuíam um livro didático fornecido gratuitamente para a elaboração das suas aulas, ficando sob a sua responsabilidade a procura e a escolha de subsídios e materiais, além de arcar com os custos do material fotocopiado. Do ponto de vista do trabalho docente sabemos o quanto essa tarefa requer tempo e disponibilidade de um professor que, muitas vezes, ministra aulas em várias turmas, em diferentes escolas e tem uma carga horária que também deve ser preenchida com reuniões pedagógicas, planejamento, atendimento aos pais, dentre muitas outras atividades.



Outro fator importante e destacado em nosso trabalho sobre o PNLD - LME: o aluno de escola pública, que não possuía um livro de língua estrangeira gratuito, passa a utilizá-lo em sala de aula, como fonte de pesquisa e para realizar as atividades destacadas pelo professor. Outra ressalva é que esse estudante tem a possibilidade de utilizá-lo fora do espaço escolar e essa decisão fica a cargo do professor, que muitas vezes não permite que os alunos levem o livro para casa porque podem extraviá-los.

Levamos em consideração também que, em muitas escolas públicas o professor de uma determinada disciplina assume a outra para preencher o quadro nas disciplinas onde há escassez desse profissional. Em muitas situações, como as línguas estrangeiras são consideradas com menos importância do que outras matérias e professores que não são graduados em inglês ou espanhol ministram aulas nessas disciplinas (COX E ASSIS-PETERSON, 2007). Ou seja, professores que não estudaram a língua estrangeira em um curso de graduação são responsáveis pela elaboração do planejamento, organização dos conteúdos e ministram essas aulas.

Essa preocupação com o ensino de línguas estrangeiras também configura-se quando penso em que tipo de aula pretendo desenvolver ao longo da minha trajetória profissional e de que forma posso contribuir para a formação social dos educandos. Nesse aspecto também quis promover na minha prática docente o conhecimento teórico – advindo das disciplinas do Mestrado – e a experiência em sala de aula. E também por acreditar que a sala de aula é o lugar onde professores e alunos têm a oportunidade de promover mudanças que refletirão na vida social do educando, do professor e da sociedade.

Com o intuito de dar suporte ao nosso estudo, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) De que maneira o livro didático está inserido no contexto educacional no Brasil?
- 2) Como o processo de interação professor-aluno pode contribuir positivamente nas aulas?
- 3) Quais aspectos que devem ser considerados na leitura de imagens para melhorar a interação em sala de aula?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Ao observar a importância que o Livro Didático tem no contexto educacional, o objetivo geral desta dissertação é analisar imagens presentes no Livro Didático e discutir como essa análise pode melhorar a qualidade da interação entre professores e alunos, visando à formação social dos educandos.

### **1.1.2 Os objetivos específicos**

1. Pensar a importância do livro didático no contexto de Ensino no Brasil.
2. Apresentar a Interação Professor-aluno sob diferentes perspectivas no processo de Ensino e Aprendizagem.
3. Discutir como a leitura de imagens pode contribuir na qualidade da interação professor-aluno.

## **1.2 Contextualização da pesquisa**

Neste trabalho preocupamo-nos em resgatar o valor o Livro Didático no Contexto Educacional através da leitura de imagens nele presentes e de que maneira a atividade com imagens pode contribuir para melhorar a qualidade da interação professor-aluno nas aulas de Língua Inglesa. Também tivemos o intuito de fornecer subsídios para a atuação profissional dos professores de Língua Inglesa e pela nossa preocupação com o Ensino da Língua Estrangeira, principalmente a Escola Pública.

Nossa preocupação respalda-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Segundo BRASIL(1998) o ensino de língua estrangeira proporciona ao aluno o conhecimento de outras culturas e também de novas maneiras de ver e interpretar o mundo, no entanto, para facilitar o acesso do aluno ao idioma, muitos professores desenvolvem aulas que priorizam a explicação de regras gramaticais descontextualizadas e exercícios de tradução e repetição de palavras

Em uma análise pontual, destacamos outros desafios enfrentados pelos professores de Língua Estrangeira, tais como: a falta de material adequado às propostas comunicativas, salas de aulas com um grande número de alunos, carga

horária de um a dois períodos semanais por turma e a falta de incentivo à formação continuada para os professores de línguas estrangeiras.

Além disso, em nossa experiência como professora de Língua Inglesa percebemos a dificuldade de encontrar propostas de atividades que contribuam para integrar alunos que vivem em contextos sociais diferentes e incentivá-los a descobrir e perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, não está relacionada a ideia simplista de aprender regras gramaticais que serão cobradas em avaliações.

Para refletir sobre o Ensino de Línguas de Línguas Estrangeiras e quais aspecto devem ser considerados nas atividades em aula, consideramos que necessário que o professor tenha um posicionamento quanto à concepção de linguagem, pois é através dela que suas aulas serão planejadas, bem como, quais processos de interação entre professor-aluno que serão priorizados na sala de aula.

A concepção que adotamos em nosso trabalho é a *Linguagem como processo de interação*. Nesse enfoque, o ser humano constitui-se como sujeito social, que está inserido em um contexto social e histórico, e através da linguagem pode comunicar aos seus semelhantes seus pensamentos, desejos e sua visão de mundo (TRAVAGLIA, 1997).

Neste sentido, segundo Bakhtin (2006) a língua é muito mais que um sistema abstrato de regras, ela é uma atividade social, com ênfase no processo verbal e constitui-se através das relações dialéticas. Essa interação proporciona ao homem aprender, refletir e desenvolver sua própria consciência.

No processo de Ensino e Aprendizagem, para Vygotsky (1998) o homem é um ser social que através das relações com outros indivíduos obtém novos conhecimentos, adquire habilidades que o estimulam a aprendizagem e ao desenvolvimento mental. Assim, o processo da evolução humana é resultante da interação social. O indivíduo não é um ser estático que simplesmente repete o que os outros fornecem a ele, pois traz em si uma história de vida, experiências e um saber adquirido pela sua vivência em sociedade.

Com base na concepção de linguagem apresentada em nosso trabalho, elaboramos o estudo pensando na valorização do livro didático, através de uma atividade que explorasse sua potencialidade – neste caso, leitura de imagens - e a interação professor-aluno em sala de aula. Com esse intuito, analisamos cinco imagens pertencentes ao livro didático e a partir dessa análise produzimos inferências,

considerando o contexto social do educando. Essas imagens selecionadas pertencem à primeira unidade do Livro Didático de Língua Inglesa *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira: inglês: fundamental II 9º*, publicado em 2015. Justificamos a escolha dessa obra por ser pertencente à coleção de Livros Didáticos selecionados por mim, como professora, na escola em que leciono a disciplina de Língua Inglesa. E também porque a obra faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2017 a 2019.

O encaminhamento teórico fez-nos perceber outras questões teóricas pertinentes e relacionadas. Assim, ao pensar sobre texto e leitura também preocupamo-nos como os educandos que são expostos socialmente as tecnologias e imagens e devem estar preparados para ler textos multimodais.

Os estudos de Rojo (2009) sobre o desenvolvimento de um ensino baseado em diversas formas de uso das linguagens contribuíram para pensarmos sobre Letramento Crítico e multiletramentos. Segundo a autora, para fazer parte das práticas de uso de linguagens de forma consciente e proficiente, é necessário que o educando desenvolva competências básicas de trato com as linguagens, mídias e práticas letradas múltiplas de forma crítica, ética, democrática e protagonista.

No entanto, é necessário que exista uma busca do professor em relacionar o que é ensinado na escola com o a realidade dos alunos, isso também compreende em explorar além do ensino da gramática e da linearidade textual. O educador de línguas precisa também atualizar-se quanto ao uso textos multimodais e como desenvolver atividades que forneçam uma leitura mais ampla. Entretanto, essa busca deve começar em que momento? Com quais recursos? E de que maneira?

Diante desse quadro, ressaltamos a importância de um contexto escolar que proporcione essa interação entre professores e aprendizes. Ao pensar o ensino dessa forma, o professor também poderá agir com autonomia, criar seu próprio material e até mesmo contar com a participação dos alunos para esse fim. Destacamos também que, ao elaborar ou adaptar um material didáticos é necessário ter objetivos definidos para que estes possam ser efetivados. Esses objetivos também devem ser levados ao conhecimento dos alunos, para que conscientizem-se positivamente no que diz respeito à tarefa ou atividade proposta. Ao elaborar este trabalho, pensamos inicialmente em resgatar a potencialidade do livro didático e vê-lo, não como um material engessado, mas sim como um material flexível, que pode ser adaptado de acordo com as necessidades que do contexto e dos alunos.

Esse trabalho não pretende trazer fórmulas prontas e fechadas mas sim a percepção de que existe um engajamento em sala de aula que precisa ser aliado com ao contexto e a observação que o professor faz de suas aulas. É importante ressaltar que esta proposta de trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, pois acreditamos que o processo de interação é a base para que o professor esteja engajado a repensar a sua prática pedagógica, com a finalidade de motivar seus alunos a refletir sobre a utilização da língua inglesa em cenários reais de comunicação.

### **1.3 Justificativa da pesquisa**

A minha trajetória profissional está relacionada com a escolha reflexiva e deste trabalho. Sou graduada em Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e suas Literaturas. Terminei a graduação no ano de 2006 na Unicruz – Universidade de Cruz Alta e comecei a trabalhar em escolas no ano seguinte. Na época trabalhava em duas Escolas Públicas com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e Magistério. Nesse mesmo ano também decidi iniciar um Curso de Especialização em Linguística e Ensino da Língua, oferecido pela Universidade em que me graduei.

Desde a graduação e depois na Especialização tive um grande interesse pela teoria interacionista. Meus trabalhos finais tiveram como base a teoria de Vygotsky, as relações estabelecidas em sala de aula entre professor e aluno e também as relações aluno-aluno nas atividades em pares. Ambas pesquisas foram elaboradas sob a perspectiva das aulas em Língua Portuguesa.

Eu tinha uma grande certeza: conseguiria aplicar as teorias estudadas e transformaria a sala de aula em um espaço de aprendizagem e interação. E na sala de aula, inicialmente, acredito que em vários aspectos consegui alcançar esses objetivos. Procurava elaborar materiais didáticos que estivessem de acordo com as necessidades da turma, queria que os alunos sentissem que estavam em um ambiente confortável e motivados a aprender.

Entretanto, a minha motivação diminuiu. Senti que não me preocupava tanto com a qualidade das minhas aulas, mas prezava por aulas silenciosas, onde eu

pudesse explicar o conteúdo e no final do mês retomá-lo em uma avaliação. Ou seja, as aulas, a indisciplina, a carga horária e outras questões referentes a Escola me transformaram numa professora desencorajada. Seguiu a cartilha “Livro didático” tal e qual estava estabelecido pelo autor. Ministras aulas tornou-se uma tarefa árdua e cansativa.

Entretanto, não me conformava com a ideia de continuar meu trabalho dessa maneira. Sabia que precisava de amadurecimento teórico e motivação para as aulas. As teorias aprendidas na Graduação estavam apagadas na minha prática pedagógica. Sentia a necessidade de continuar meus estudos para melhorar minhas aulas.

No ano de 2012, ao vir morar em Santa Maria, decidi procurar um professor na Universidade Federal e me integrar a um grupo de pesquisa. E dessa forma encontrei a professora doutora Maria Tereza Nunes Marchesan e me integrei ao Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM (**CEPESLI**). Iniciei no Cepesli participando das reuniões e no ano seguinte nas Rodas de conversa em Inglês, uma atividade de prática oral em que eu ministrava os encontros e produzia os materiais didáticos. Também participei da elaboração do material didático de Português para Anglófalantes e ministrei as aulas desse curso.

No ano de 2015 fui aprovada na Seleção do Mestrado em Estudos Linguísticos na UFSM e nomeada no concurso municipal para professores de Língua Inglesa. Esse momento foi um marco na minha caminhada profissional. Eu estava de volta ao meio acadêmico e também estaria profissionalmente no contexto da Educação Pública.

Inicialmente minha pesquisa seria na análise do material didático para o Curso de Português para Anglófalantes. Contudo, o ambiente escolar e as potencialidades existentes nessa microestrutura mantiveram o meu olhar voltado mais uma vez para a sala de aula, para a prática enquanto professora de Língua Inglesa e no resgate daquela profissional motivada que estava adormecida dentro de mim.

Nas aulas da disciplina de *Interação linguística em contextos de ensino* no Mestrado, tive o contato com as teorias sobre interação entre professor – material didático – aluno. Nessa perspectiva iniciei uma reflexão acerca da importância do material didático no trabalho do professor em sala de aula e de que forma este poderia utilizá-lo para desenvolver no aluno as competências necessárias no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Indaguei-me se eu, enquanto professora, tinha o conhecimento necessário para adaptar um material ou um livro

didático à realidade dos educandos. E obteria os resultados e objetivos que esperava se assim o fizesse.

No segundo semestre cursei a disciplina de *Multimodalidade, Multimídia e Sociedade Contemporânea*. Esse foi o meu primeiro contato com a Gramática do *Design Visual*. Essa teoria despertou minha curiosidade para explorar os recursos imagéticos presentes nos materiais didáticos e trabalhar em sala de aula não somente com atividades propostas pelo autor do livro didático, mas a partir das análises das imagens explorar e propor outras atividades em que os alunos pudessem entender que leitura não é somente o texto verbal. Mas como fazer isso se eu mesma sentia-me com pouca bagagem teórica para tal feito?

Com isso, percebi também que meu conhecimento sobre abordagens metodológicas de ensino de língua inglesa era limitado. Que abordagem eu estava desenvolvendo nas aulas? O que me fazia crer que esta ou aquela era a mais apropriada? Lembrei também de inúmeras vezes que ouvi de outras pessoas e alunos de cursinhos de línguas a seguinte afirmativa: “não se aprende inglês na escola”. E até que ponto eu estava contribuindo para que meus alunos aprendessem inglês? E o que mudaria na vida dos alunos identificar verbos e substantivos em uma frase?

Assim, a elaboração desta dissertação visa construir esse caminho reflexivo que inicia com o aporte teórico sobre o livro didático de língua inglesa no contexto brasileiro, na busca de vê-lo também como elemento de interação entre professor e alunos e que direcionamos para a leitura de imagens como uma das formas que podem ser exploradas nessa interação.

Um trabalho de dissertação, no entanto, não pode servir apenas para satisfazer uma necessidade pessoal. Assim, o trabalho se justifica na medida em que, como eu, existem outros professores que também sentem-se desmotivados e desiludidos diariamente ao entrar numa sala de aula e perceber que, muitas vezes, os problemas parecem multiplicarem-se frente a poucas soluções. Sirvo como um exemplo do que se passa nas escolas, um grande número de professores, que diferentemente de mim, por inúmeras razões, não procuram voltar a estudar, que, na mesma medida em que se sentem insatisfeitos, também se sentem impotentes para mudar.

Sabemos da existência, enquanto professores longe do meio acadêmico, de muitas teorias que objetivam contribuir para melhorar o ensino de língua estrangeira nas escolas, principalmente nas públicas. Todavia, muitas teorias parecem não terem

aplicabilidade no contexto de sala de aula, produzindo uma ideia de que o aprimoramento e a pesquisa acadêmica não farão diferença no ambiente escolar.

#### **1.4 Mapa da dissertação**

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresentou a motivação para este estudo, os objetivos (geral e específico), a contextualização e a justificativa da pesquisa. No capítulo 2, é apresentado o embasamento teórico, que fundamenta e orienta a pesquisa. No capítulo 3, Metodologia, é apresentada a estrutura do livro didático analisado e delimitado o *corpus* de análise. No capítulo 4, Resultados e Discussões, é realizada a análise das atividades e as inferências. No capítulo 5, Considerações finais, são discutidas as conclusões deste trabalho.



## **CAPÍTULO 2. EMBASAMENTO TEÓRICO**

De acordo com Vilaça (2009, p.02), em seu artigo intitulado *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis*: “Apesar da sua importância central no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os materiais didáticos são foco de um número ainda pequeno de estudos e pesquisas”. E, por ser um objeto de ensino, o professor possui um importante vínculo com o material didático, contudo, muitos educadores apresentem dificuldades ao definir o material didático, como categorizar um livro ou uma atividade didaticamente e até mesmo como elaborá-lo.

Por esse motivo, preocupamo-nos inicialmente em apresentar a definição de Material Didático. Após essa definição abordamos os aspectos sobre o lugar do livro didático, de que forma ele está inserido no contexto educacional no Brasil, o programa Nacional do Livro Didático e a Produção de Material Didático.

### **2.1 Conceito de Material Didático**

Na perspectiva de Tomlinson (2011), Material Didático (MD) é definido como qualquer coisa que pode ser utilizada pelos professores para ajudar a ensinar os aprendizes de línguas e que apresente ou contenha informações sobre o idioma a ser aprendido. Podemos entender que o material didático é visto como um meio que proporciona e estabelece uma conexão entre aluno e o conhecimento que pode ser adquirido através desse instrumento. Em consonância com essa ideia, Salas (2004, p.2), define material didático como “qualquer coisa utilizada por professores e alunos com a finalidade de facilitar a aprendizagem de uma língua”. E pode variar desde a criação de um exercício de um tópico gramatical específico até a produção de um livro didático.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2013), o material didático é um instrumento que facilita a construção do conhecimento e realiza a mediação entre o sujeito e o processo educacional. Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) o material didático é visto como conjunto de recursos - os livros didáticos, textos, músicas, vídeos, entre outros – que o professor utiliza na sua prática pedagógica. Esses recursos também podem veicular

em meios que não são considerados pedagógicos, mas que fazem parte da esfera social de professores e educandos.

Para corroborar com essa definição, Bandeira (2013) amplia o conceito de material didático e traz essa ideia para a ação educativa. Segundo a autora, material didático é “material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2013, p. 14) e classifica-o quanto ao suporte em: impresso, audiovisual e novas tecnologias. E considera as seguintes categorias: produtos pedagógicos, jogos educativos e brinquedos educativos.

A ênfase dada ao Livro Didático no contexto escolar pode ser um dos fatores que levam a classificar os demais materiais utilizados em sala de aula como complementares. Todavia, esses recursos juntamente com o Livro Didático fazem parte de uma rede de materiais que, de acordo com Vilaça (2009), tem a função básica de agir como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. O autor esclarece que um dos efeitos negativos ao estabelecer uma preferência no uso dos Livros Didáticos é uma preocupação menor quanto à análise, avaliação e seleção de outros tipos de materiais utilizados didaticamente na escola.

Portanto, ao pensar em um material para ser utilizado para fins pedagógicos, o professor precisa estabelecer objetivos claros e definidos para que estes sejam efetivados junto aos seus alunos. Esses objetivos também devem ser levados ao conhecimento dos estudantes, para que conscientizem-se positivamente no que diz respeito a tarefa ou atividade proposta. Uma tarefa importante a ser realizada posteriormente é avaliar a aplicabilidade do material a fim de verificar os pontos que foram relevantes, se objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados ou se foram modificados ao longo da execução da atividade.

### **2.1.1 Produção e adaptação de material didático**

De acordo com Leffa (2008) a produção materiais didáticos é uma sequência de atividades que objetiva criar um instrumento de aprendizagem. O autor sugere que nessa produção sejam consideradas quatro etapas principais: i) análise, ii) desenvolvimento, iii) implementação e iv) avaliação.

A primeira etapa, a *análise*, diz respeito ao nível de conhecimento em que o aluno se encontra e o que ele precisa aprender. A partir disso, o conhecimento que o

aluno já adquiriu deve servir de *andaime* para o que ele possa alcançar com as aulas (LEFFA, 2008).

De acordo com Leffa (2008, p.16):

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido.

A segunda etapa, o *desenvolvimento*, está relacionada com os objetivos que se pretende alcançar após a análise de necessidades. Esses objetivos podem ser gerais e específicos e, segundo Leffa (2008) essa etapa auxilia tanto o aprendiz - que consegue saber o que se espera dele - quanto quem elabora o material, porque o possibilita de ver se a aprendizagem é eficiente.

Após definir os objetivos e a delimitar a abordagem, é necessário definir o conteúdo, as atividades e os recursos. Na produção de materiais didáticos o conteúdo pode ser definido de muitas maneiras e depende da concepção que se tem de língua, levando em conta o que o aluno precisa aprender para atingir os objetivos (LEFFA, 2008).

A terceira etapa corresponde a *implementação*. Essa etapa pode, segundo Leffa (2008), receber uma atenção maior ou menor, dependendo da presença de quem elaborou o material. Para o autor, existem três situações: (1) o material vai ser usado pelo professor de o elaborou, (2) o material será utilizado por outro professor, (3) o material será utilizado diretamente e somente pelo aluno.

A quarta e última etapa corresponde à *avaliação*. O professor pode realizar a avaliação informalmente, quando prepara uma folha com atividades e a redefine, de acordo com a turma de alunos ou pela maneira como os exercícios atingiram os objetivos propostos. A avaliação também pode ser de cunho formal, quando o material é elaborado por um grupo de professores para ser utilizado por outros colegas da mesma instituição ou para uso próprio. Segundo Leffa (2008, p.39), “muitos pesquisadores preferem a observação direta do trabalho do aluno com o material; mais importante do que o que os alunos respondem ou dizem é o que eles realmente fazem”.

De acordo com Graves (2000), ao entender como o livro didático é organizado e como é feita a disposição dos conteúdos, o professor pode optar por adaptá-lo e, segundo Gak (2011) há uma variedade de opções sobre a adaptação do livro didático que dependem da experiência do professor com o livro. Graves (2000) argumenta que o professor pode optar por adaptá-lo quanto à atividade, unidade ou programa. No entanto, essas adaptações são interligadas. Ou seja, a adaptação do nível da atividade envolve a adaptação do nível da unidade, assim como, a adaptação do nível do programa envolve a adaptação do nível da unidade. Nesse sentido, elencamos alguns aspectos importantes sobre essas adaptações:

**Adaptação quanto à atividade** - As atividades são classificadas em quatro tipos: *warm-up activities* (geralmente apresentada no início da aula como uma maneira criativa de quebrar a rotina da aula); atividades de apresentação (introduzem novos tópicos); atividades práticas (parte significativa para praticar o material ensinado); consolidação da atividade (desenvolvida após a atividade prática e tem o objetivo de reforçar os tópicos já trabalhados). Segundo Gak (2011) a maioria dos professores adapta essas atividades para torná-las mais interessantes aos estudantes, engajá-los ativamente e motivá-los no processo de ensino de aprendizagem.

**Adaptação quanto à unidade** - Gak (2011) afirma em seus estudos que cada livro didático consiste em unidades temáticas e cada unidade tem a sua própria estrutura. Ao adaptar a unidade, o professor pode oferecer exercícios extras a itens que são frequentemente utilizados e também pode deixar de trabalhar tópicos mais confusos ou pouco relevantes.

**Adaptação quanto ao programa** - Gak (2011) baseia-se nos estudos de Ur (1997) ao salientar que o programa é um documento que especifica o que deve ser ensinado. O livro didático pode ser adaptado quanto ao programa quando acrescenta-se itens ou quando modifica-se unidades inteiras. A adaptação do programa envolve o trabalho conjunto de professores e alunos.

De acordo com Graves (2000) os objetivos são mais facilmente estabelecidos quando o professor está seguro em relação ao conteúdo. No entanto, ao modificar o conteúdo, os objetivos também deverão ser modificados. Assim, segundo a autora, o componente do planejamento contribui e influencia os demais, numa relação cíclica.

### 2.1.2 O “lugar” do Livro Didático

De acordo com Soares (2009) o livro didático surgiu inicialmente como material complementar aos livros clássicos e exercia a função de reproduzir os valores da sociedade e possibilitar o conhecimento das ciências e filosofia aos alunos. Contudo, atualmente o livro didático extrapolou a função inicial e tornou-se um instrumento pedagógico que além de instruir, informar e divertir, também possibilita a formação social e política do indivíduo.

Bittencourt (2004) atribui ao livro didático a característica de multifacetado. E por ser um objeto de múltiplas “facetas”, à primeira vista parece-nos familiar e fácil de defini-lo, no entanto, o livro didático desempenha diversas funções. Esses aspectos levam em conta o livro didático enquanto produto cultural, mercadoria editorial, suporte de conhecimentos e de métodos de ensino e também como veículo de valores ideológicos e culturais.

É importante destacar também que em muitos contextos educacionais o Livro Didático constitui a única fonte de pesquisa para professores e alunos (CORACINI, 1999). Muitos professores, ao iniciar a trajetória profissional no contexto escolar, utilizam o livro didático para determinar quais aspectos devem ser ensinados em um nível de escolaridade específico ou saber qual conteúdo desenvolverão com a turma. E muitas vezes, o livro didático assume a função de norteador das aulas.

Hutchinson e Torres (1994) destacam que o livro didático também assume o papel de organizador da aprendizagem dentro do espaço escolar – nas discussões em aula, nas atividades e exercícios - e também fora da sala de aula – quando o educando estuda para uma prova ou ao realizar a tarefa de casa -, permitindo aprender melhor, de forma mais clara e fácil, o livro didático também proporciona ao professor e ao aluno uma sensação de segurança e confiança.

Segundo Graves (2000), o aspecto positivo atribuído ao livro didático é porque ele fornece um roteiro aos seus usuários e um certo conhecimento do que esperar do livro e também o que esse material “espera” que seja desenvolvido e alcançado ao longo das aulas.

No que diz respeito a adoção do livro didático, Richter (2005) destaca também a importância da relação de partilha de objetivos comuns entre professores e o livro didático. Para que essa relação seja equilibrada, é importante que os professores

sejam capazes de selecionar materiais complementares, mesmo que haja um livro principal.

Para corroborar com essa ideia, Graves (2000) sugere que, para minimizar as dificuldades encontradas nos livros didáticos, os professores deveriam tratar o livro didático como uma das fontes de pesquisa para os estudantes e utilizá-lo como um guia a ser modificado, avaliado, desenvolvido e também como possibilidade de suplementá-lo com outros materiais.

Nesse sentido, Graves (2000) utiliza uma analogia entre o livro didático e um instrumento musical ao dizer que, até mesmo o mais simples piano, ao ser tocado por mãos habilidosas produz belas canções e da mesma forma acontece com o Livro Didático.

Segundo Choppin (2004) o livro didático apresenta quatro funções variáveis quanto ao contexto sociocultural, o momento histórico, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização e são definidas como:

1 – referencial: também chamada de curricular ou programática. O livro constitui-se num fiel tradutor dos programas de ensino, constituindo-se como suporte dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que sejam consideradas necessárias para se transmitir a outras gerações; 2 – instrumental: coloca em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios para facilitar a memorização dos conhecimentos; propõe métodos para resolução de problemas; aquisição de habilidades, etc. 3 – ideológica e cultural: considerado “vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” e instrumento para a construção da identidade e é símbolo de soberania nacional; 4 – documental: pode fornecer documentos textuais ou icônicos possíveis de desenvolver o senso crítico dos alunos. (CHOPPIN, 2004, p.553).

Para Richter (2005), os livros assumem papéis diversos no ensino de línguas, tais como: i) Recurso para apresentação de material (falado e escrito); ii) Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa; iii) Fonte de referência para alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.; iv) Fonte de estímulo e ideias para atividades de língua em sala de aula; v) Programa (em que esses materiais refletem os objetivos da aprendizagem que já tenham sido determinados); vi) Recurso para uma aprendizagem direcionada ao eu ou o trabalho de acesso ao eu; vii) Apoio para professores menos experientes que tenham ainda que ganhar confiança.

Devemos também pensar no livro didático quanto a sua perspectiva histórica, que, além de exercer a função de refletir um contexto social e histórico específico, também modifica a realidade para educar as gerações futuras. Nesse sentido, os

autores dos livros didáticos desempenham a função de agentes sociais, pois são eles que selecionam os temas, a estrutura dos conteúdos e apresentam a visão da sociedade em um período específico (CHOPPIN, 2004).

Compreendemos, portanto, o livro didático como importante recurso utilizado em sala de aula e, entre suas várias funções, também desempenha o papel de facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, configura-se como meio de comunicação, pois nele o aluno e professor tem acesso a informações e também o utilizam como fonte de consulta e, em muitas escolas é a *única* fonte.

Ao Considerar os aspectos referentes ao Livro Didático no contexto de ensino de Línguas Estrangeiras, a próxima seção tem por objetivo refletir como o livro didático de inglês está inserido no contexto educacional brasileiro. Segundo Tílio (2006) a sua presença do Livro Didático é notória em praticamente todas as situações de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

### **2.1.3 O Livro Didático de Inglês no Brasil**

O professor de língua inglesa tem sofrido diversas críticas sobre a maneira como desenvolve seu trabalho em sala de aula. Aulas centradas em reproduções gramaticais são inferiorizadas, enquanto espera-se uma abordagem comunicativa, que leve o aluno a motivar-se ao estudar a Língua Inglesa e a pensar criticamente com relação a sua própria atuação no contexto social e construir sua própria identidade. Dessa maneira, concordamos com Corrêa (2000) ao dizer que o Livro Didático é um material que contribui, ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas, para a formação do pensamento e das práticas educacionais.

Corrêa (2000) também ressalta a importância de perceber que o livro didático é portador de conteúdos que representam os valores de um período específico de um contexto social. Através dele podemos também entender como as pessoas se envolviam em práticas sociais específicas em um determinado período e quais aspectos culturais eram defendidos na época e como são vistos socialmente naquele momento, bem como, como seriam considerados nos dias atuais. É sob esses aspectos que também entendemos o Livro Didático como importante instrumento de reflexão dialógica.

Neste sentido, dada a importância do Livro Didático e, especificamente nesta seção o Livro Didático de Língua Inglesa, no processo educacional e na vida dos professores e dos alunos, baseamo-nos no artigo de Paiva (2009): *História do Material Didático*, para apresentar o livro didático de inglês no Brasil em diferentes momentos:

Na primeira metade do século 20, os livros didáticos adotados apresentavam foco na Gramática e Tradução. Paiva (2009) cita as obras *A Gramática da Língua Inglesa* publicada em 1880 em Porto Alegre e *The English Gymnasial Grammar*, de 1936. A primeira apresenta conjugações de verbos, atividades de tradução frases que remetem a aspectos sociais do século 19 como, por exemplo, referências a escravidão. A segunda obra foi usada em vários estados brasileiros, apresenta também regras gramaticais, conjugações, traduções e acrescenta transcrições fonéticas.

Na década de 40, o propósito do livro didático era desenvolver no aluno a língua falada para os seus usuários. A partir da década de 50, no Brasil, o livro *Spoken English* de João Fonseca foi bastante utilizado no curso ginásial (atualmente corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental). A coleção de livros importados *Essential English for foreign students*, de Eckersley, publicado no de 1938 também esteve em uso nas escolas brasileiras. .

Na década de 70 no Brasil houve também uma grande produção de livros didáticos para o ensino de inglês, fato relacionado com os cursos pré-vestibulares e o Ensino Universitário. Destacamos o livro *Inglês Instrumental* de Reinildes Dias (1988), fruto de sua pesquisa de mestrado. Na obra a autora utiliza textos autênticos e propõe atividades para o desenvolvimento da habilidade de leitura, além de desenvolver a leitura crítica.

Grigoletto (2003) comenta que os livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio, publicados entre 1993 a 1998, apresentam uma diversidade e uma presença de discurso moral, sociológico, com uma grande variedade de textos, de cunho jornalístico, publicitário, ecológico, científico e político.

Em seu estudo Ticks (2005, p.30) destaca que “os livros didáticos parecem estar mais preocupados em trabalhar funções da linguagem do que construir com o aluno o evento comunicativo”. Assim, observamos que os diálogos presentes nos Livro Didáticos de Inglês, embora façam uso de interjeições, não priorizam por mostrar aspectos como: fala espontânea, fala simultâneas ou erros gramaticais.



Outro ponto a respeito dos livros didáticos de língua inglesa destacado Souza (1996) é quanto à hierarquização na organização dos conteúdos. Segundo a autora, os livros apresentam unidades e lições iniciais mais fáceis para o entendimento do aprendiz, a unidade anterior é pré-requisito para as unidades posteriores, o que pode resultar também para que a ação pedagógica do professor seja dependente e limitante ao adotar um livro e não adaptá-lo.

Percebemos, contudo, que o Livro Didático no contexto escolar contribui para que o professor planeje suas aulas. Seja ao segui-lo religiosamente, trabalhando todos os aspectos presentes ou como fonte de inspiração para o planejamento das aulas (XAVIER e SOUZA, 2008). Hutchinson e Torres (1994) mostram que na situação de ensino e aprendizagem o Livro Didático sobrevive porque atende a necessidades específicas.

Romanatto (2004) elenca aspectos importantes sobre o livro didático na vida do professor e aprendiz: a) aumento da capacidade de leitura (aumento de vocabulário, aumento de compreensão do que se lê); b) integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições); c) facilitação de revisões periódicas e d) desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia.

Dentre os aspectos destacados, percebemos que, o aluno de escola pública, por exemplo, embora tenha contato com os outros suportes onde a língua inglesa é utilizada (*internet*, televisão, propagandas, entre outros), utiliza o livro didático para ampliar o conhecimento sobre esse idioma. Muitas vezes, esse é o único livro em inglês que o estudante dispõe para pesquisar e tomar conhecimento de vocabulário, formas estruturais da língua, realizar as tarefas de aula e também perceber as relações contextuais entre língua e cultura.

Não raro, ao estudar uma língua estrangeira através do livro didático, onde os aspectos gramaticais não são trazidos pelo autor do livro na forma de exercícios para preencher lacunas ou onde a regra gramatical não está explícita, os alunos indagam os professores quanto ao “conteúdo”, ou seja, quando irão estudar a língua enquanto estrutura de regras. Nesse sentido, também cabe ao professor a tarefa de ampliar essa concepção de ensino que o estudante traz de que conhecer uma língua estrangeira é somente saber como ela é estruturada gramaticalmente.

Para Assis e Assis (2003) o Livro Didático não provê todos os interesses dos alunos, pois cada um apresenta uma motivação diferente ao estudar uma língua estrangeira. Nesse aspecto, é importante que as atividades e conteúdos sejam

adaptados e ampliados para atender as necessidades e propósitos dos alunos. Bem como, o planejamento e objetivos que o professor elabora com base em um livro didático não pode ser o mesmo ao trabalhar com uma outra turma.

Xavier e Urió (2006) com base em Bohn (1998) afirmam que “o exercício de autonomia e do senso crítico deve ser exercido pelo professor a respeito do Livro Didático”. Nessa perspectiva percebemos mais uma vez que a atuação do profissional não deve ser centrada em ser um simples expectador do livro, esperando que nele esteja todas as respostas e que segui-lo tal e qual é apresentado garantirá o sucesso das suas aulas. Da mesma forma que o livro não pode funcionar como substituto do professor em sala de aula.

O livro didático é, portanto, mais um recurso disponível e acessível ao professor e também aos alunos. Recurso este que não pode ser negado a ambos pois, sob a ótica do educando é um dos únicos livros que tem acesso em língua estrangeira e que pode utilizar em outros contextos, não só dentro do espaço escolar. Ao pensar no ponto de vista do professor, temos uma série de fatores, entre eles: a função de ser um norteador que pode ser explorado dentro das suas potencialidades nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Considerando o livro didático dessa forma, também destacamos o papel do professor na escolha do livro didático que servirá de norte ou embasamento para suas aulas e como fonte de conhecimento para o aluno. Assim a interpretação do Livro Didático passa pelo viés do professor e, nesse sentido, os aspectos como conhecimento e aprimoramento teórico do profissional devem ser levados em consideração.

Paiva (2009) corrobora com essa ideia ao dizer que, embora exista uma grande quantidade de materiais didáticos e recursos gratuitos na *internet*, o professor também é capaz de complementar ou fazer uma adaptação do livro didático e também atuar como produtor de material didático para um contexto específico.

Souza e Xavier (2008) no artigo intitulado *O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?* apresentam os resultados de um estudo investigativo sobre o posicionamento crítico de alunos e suas expectativas frente ao livro didático e quais são as relações que estabelecem com esse material. Para essa finalidade, a pesquisa foi realizada com 260 estudantes de ensino médio, fundamental e também com alunos de cursos de idiomas da cidade de Caçador em Santa Catarina.

As autoras utilizam como base teórica Freitag et al (1997), que enfatiza a importância do livro didático no ensino de inglês no Brasil e destaca a função que o material exerce ao servir como um roteiro organizador do trabalho do professor para o ano letivo e que existem poucas pesquisas acadêmicas que contemplam o usuário (aluno) do livro didático. Sobre o último aspecto, é destacado no artigo o estudo sobre crenças de Barcelos (2000) e Breen (2001) que consideram a perspectiva do aluno ao utilizar o material didático.

No que concerne as vantagens do uso do livro didático, os alunos pesquisados atribuíram que a maior vantagem está relacionada ao tempo. O material contribui para que o professor não precise escrever o conteúdo e os exercícios no quadro. Para os alunos esse aspecto é importante porque além dos textos estarem dispostos organizadamente, eles também podem prestar mais atenção aos exercícios e explicações dos professores. Através dos dados coletados, Souza e Xavier (2008) atribuem que, seja qual for o contexto de ensino, ao livro didático é atribuída a função de fonte de conhecimento e de organizador do conteúdo, sendo esses dois aspectos importantes para ser considerado como facilitador do processo de aprendizagem, até mesmo quando o professor precisa se ausentar das aulas.

Souza e Xavier (2008) comentam que o livro didático ou apostila (outro material didático também utilizado nas escolas) pode acarretar em aulas rotineiras, comprometendo assim a motivação dos alunos. Sob essa ótica, também salientamos que o professor que prende-se ao livro didático e tornando-se refém do mesmo e, pode assim, comprometer a qualidade da interação entre professor-aluno na sala de aula.

Outro momento importante para o professor a respeito do livro didático é a seleção desse material e os critérios utilizados que o levaram a privilegiar um livro em detrimento de outro. Costa (2012), em sua dissertação de mestrado, propôs um estudo de caso no ano de 2011 que teve como objetivo apontar, apresentar e discutir os critérios de seleção do livro de língua inglesa distribuídos na Rede Estadual de ensino da cidade de Anápolis, no estado de Goiás. O autor justifica a escolha do tema do estudo pela importância do livro didático no contexto educacional brasileiro e também pelo fato de que os professores e os alunos têm acesso aos livros didáticos por meio do PNL D.

A base teórica da dissertação está fundamentada nos estudos de Almeida Filho; Consolo (1990); Ramos (2009); Magno; Silva (2009) que apresentam as

características gerais do livro didático e o seu uso na Escola pública. A relação entre livro didático e prática docente fundamenta-se em Coracini (1996); Pereira (2007); Silva (1996). O estudo de caso foi realizado através de questionários, notas de campo, observações e gravações em áudios das aulas e em entrevistas com quatro professoras de língua inglesa e seus alunos.

Segundo Costa (2012), as quatro professoras participantes da pesquisa consideram como critério para a seleção do livro didático a presença de temas sociais relevantes e a qualidade gráfica do livro. Também utilizam como critério as estratégias de compreensão e produção oral e escrita. Nesse aspecto, é importante ressaltar também que as professoras consideram as sugestões do *Guia Nacional de Livros Didáticos* para orientarem-se quanto a escolha do material.

O estudo mostrou que, embora o Livro Didático não atenda às expectativas das professoras, ele é utilizado com frequência em sala de aula. Costa (2012, p.160) comenta que isso se deve ao fato de que o Livro Didático “apresenta limitações e potencialidades”. Sendo assim, é importante que o professor complemente e adapte o material ao contexto onde este é utilizado. O autor sugere que, devido a importância do Livro Didático no contexto educacional brasileiro, outras pesquisas sejam desenvolvidas para que o processo de escolha do livro didático seja realizado pelos docentes com autonomia e reflexão.

Santos Jorge e Tenuta (2011), no artigo *O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático*, discutem a narrativa de um aluno do curso de especialização, com base em sua experiência enquanto aluno na escola pública brasileira. Na presente narrativa, o aluno relata a primeira sensação de entusiasmo ao saber que começaria a estudar inglês na escola, até os momentos de frustração quando um professor não formado em inglês atendia a turma para “preencher carga horária” e através da crença do professor de inglês ao dizer que “ensinar inglês na escola pública não funciona”. O aluno, mesmo frente a esses “desencantos” nas aulas de inglês na escola, decide tornar-se um professor de inglês.

No entanto, os autores identificam que a inclusão das disciplinas de língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático em 2011 é um marco que pode representar mudança no Ensino de Línguas estrangeiras. Pela primeira vez os alunos de escolas públicas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental podem ter nas suas casas livros e CDs de áudio em inglês e espanhol, que estimulam para torná-los

estudantes autônomos, possibilitando a utilização do conhecimento da língua estrangeira além do espaço escolar.

Outro argumento discutido por Santos Jorge e Tenuta (2011), favorável à implementação das línguas estrangeiras no PNLD (2011), é que os professores escolhem as obras didáticas adotadas na escola. E no edital do PNLD (2011) há exigências específicas que referem-se ao Manual do Professor (MP). A fundamentação teórico-metodológica para a proposta-pedagógica da coleção didática também objetiva estimular o professor a colocar-se no papel de aprendiz da sua prática docente. A chegada do livro didático de línguas estrangeiras nas escolas públicas contribui para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois existem vários elementos que compõem esse processo: o edital do PNLD; o Guia do Livro Didático; o livro do aluno; o CD e o livro do professor. Esse conjunto de possibilidades pode resultar em melhorias na qualidade do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas (SANTOS JORGE E TENUTA, 2011).

#### **2.1.4 O Programa Nacional do Livro Didático**

No âmbito Educacional brasileiro, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) iniciou em 1929 (com outra denominação) e configura-se em um dos programas mais antigos voltados à distribuição de obras didáticas para os estudantes da rede pública de Ensino brasileira. No que diz respeito ao Ensino de Línguas Estrangeiras, o edital de 2011 inclui a distribuição gratuita dos livros didáticos de Língua Espanhola e Língua Inglesa.

De acordo com Vieira (2016) os livros didáticos de Língua Estrangeira são denominados consumíveis, ou seja, os alunos poderão utilizá-los para resolver exercícios no próprio livro, fazer anotações e no final do ano letivo esses livros não precisarão voltar para a escola. Sarmiento (2016) destaca que as diretrizes para a inscrição do livro didático são estabelecidas pelos editais do PNLD e são direcionadas para os editores. O documento do PNLD permitido para os professores é o *Guia do Livro Didático*.

Esse documento apresenta os princípios e critérios de avaliação e também as resenhas sobre cada uma das coleções aprovadas pelo Programa. Essas resenhas fornecem uma visão global da coleção, a estrutura e os objetivos; descrevem a

organização de cada um dos volumes; analisam a obra de acordo com as características teóricas e metodológicas e fornecem ao professor possíveis maneiras de utilizar a obra em sala de aula.

Segundo Abdalla (2013, p.199):

Com a inserção, em 2011, das disciplinas de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol – no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), editoras, autores e professores têm colocado em pauta os aspectos teóricos que devem orientar a elaboração e, subsequentemente, a aprovação e adoção do LD. Dessa forma, vem se fazendo cada vez mais necessário ampliar as pesquisas que visem a entender melhor esses processos e sua repercussão nas práticas dos professores.

Nessa perspectiva Abdalla (2013) também ressalta que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-LE, BRASIL, 2011) recomendam uma visão sócio-histórico-cultural no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os livros didáticos devem ser elaborados para atender a perspectiva de que o indivíduo constrói-se socialmente, a partir das relações que estabelece com o outro.

Conforme indicado por Santos Jorge e Tenuta (2011) as obras que pertencem as coleções didáticas selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC) passam por um processo onde são avaliadas rigorosamente por profissionais e estes baseiam-se em preceitos de um edital. A preocupação em estabelecer esses critérios é de fornecer ao aluno da escola pública o direito de estar envolvido em um contexto de ensino e aprendizagem de qualidade, onde possa desenvolver as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever em Língua Estrangeira, junto a diferentes práticas de letramento.

Esses critérios também dizem respeito ao aspecto visual presente no Livro Didático. De acordo com PNLD de 2017, ao contemplar as obras de Língua Inglesa e Espanhola, foram observados quanto às manifestações artísticas, não verbais e verbo-visuais imagens, os seguintes aspectos:

- 1) Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira.
- 2) Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na

língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam;

- 3) Variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- 4) Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se manifestam na língua estrangeira.
- 5) Registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades de origem estrangeira e da nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas.
- 6) Elementos estéticos presentes na linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualizada a obra em relação ao momento histórico.
- 7) Proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital.

O Guia Nacional do Livro Didático aproxima a relação entre professor-livro didático ao salientar que no processo de ensino e aprendizagem de línguas é importante que o professor veja o livro didático como um aliado, que ao trazer perspectivas teórico-metodológicas proporcionem inovações em sala de aula entre sujeitos que estão em processo de interação (BRASIL, 2017).

Ao resgatar a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem, a próxima seção apresenta linhas teóricas sobre a interação entre professor-aluno e a interação entre professor-livro didático. Apresentamos inicialmente as abordagens de ensino e a relação de interação professor-aluno de acordo com Mizukami (1986) para delimitar nosso posicionamento teórico.

## **2. 2 Interação entre professor e aluno**

Os últimos anos fomentaram muitas reflexões sobre as relações estabelecida entre professor e aluno no ambiente escolar e de que maneira elas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. O livro *Ensino: As abordagens do processo*

Mizukami (1986) faz referência a cinco abordagens de ensino e as relações estabelecidas entre os professores e alunos. Essas abordagens dividem-se em: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Numa visão geral sobre as abordagens apresentadas por Mizukami (1986) a *abordagem tradicional* prioriza a relação vertical entre educador – detentor do saber – e educando – quem recebe esse saber sem contestar.

Na *abordagem comportamentalista* o aluno é considerado um receptáculo de informações e reflexões e o professor é considerado de extrema importância nesse contexto, pois planeja e desenvolve o sistema de ensino-aprendizagem.

A *abordagem humanista* prima pelo ensino centrado no aluno e o professor, nesse aspecto, é o profissional facilitador da aprendizagem. Assim, o processo de ensino depende de como o caráter individual do professor se relaciona com o caráter individual do aluno (MIZUKAMI, 1986).

Na *abordagem cognitivista* o professor deve propor desafios aos alunos e jamais oferecer respostas prontas. São destacados também o convívio e a observação que o professor faz de seus alunos.

Por fim, na *abordagem sociocultural*, Mizukami (1986) ressalta que a relação professor-aluno não é imposta e sim parte de um processo educacional, que por sua vez é visto também como um processo de conscientização. O professor, consciente de seu engajamento na educação, procura trabalhar em sala de aula com a valorização da linguagem e da cultura do educando.

O intuito de discorrer brevemente sobre as abordagens não é compará-las e dizer qual delas seria mais importante e atenderia melhor aos aspectos educacionais e resolveria os problemas em sala de aula, mas sim posicionar nosso estudo teoricamente em relação a uma abordagem. A interação professor-aluno neste trabalho foi embasada teoricamente sob a perspectiva da **abordagem sociocultural**.

Segundo Oliveira (2016), ao analisar os pressupostos teóricos e objetivos contidos nos Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), argumenta que os documentos oficiais enfatizam o engajamento discursivo do aluno. Neste sentido, a interação na sala de aula, através da linguagem, deve ser realizada por meio de diversos tipos de textos que circulam na sociedade.

Gadotti (2003) ressalta que produzir aulas eficientes não depende unicamente do conhecimento do professor mas da capacidade de criar espaços de aprendizagem, através da relação que estabelece com os educandos. O envolvimento e a



participação positiva dos alunos nas atividades são melhores quando é possível utilizar o que estão aprendendo em suas vidas.

Para Arantes (2002) o ensino deve ultrapassar a visão de que compete à escola oferecer somente bases cognitivas aos alunos. O professor precisa relacionar o saber da disciplina à vivência do educando, principalmente no que concerne aos conflitos pessoais e sociais e, através do desenvolvimento mental que a atividade intelectual é capaz de fornecer, eles possam ter base para a resolução de questões pertinentes a vida diária.

Consoante a isso, para Vasconcellos (2003) o professor é um mediador qualificado. Para que ocorra a construção do conhecimento o aluno precisa expressar suas percepções e, é neste momento que o educador oferece respaldo através de questionamentos e atividades que provoquem a atenção do educando e desperte a vontade para conhecimento.

Nesse sentido Perrenoud (2000) observa que a escola não constrói o conhecimento a partir do zero porque o educando tem uma elaboração mental das coisas que assimilou ao longo da vida. É fundamental, assim, que o professor trabalhe a partir das representações e coloque-se na situação do aprendiz, lembrando que muitas vezes o que parece lógico e de fácil entendimento, para quem aprende corresponde a algo abstrato e fora de alcance.

Nos estudos sobre interação e aquisição de língua estrangeira Barbirato e Freitas (2016, p.16) ressaltam que os aprendizes utilizam o conhecimento que advém de suas experiências de vida para “modular seu discurso na busca de alcançar uma compreensão mútua, e esse processo se realiza na interação.

Hall (2003) chama a atenção para a necessidade de trabalhar a interação em sala de aula considerando os aspectos cognitivos e afetivos dos estudantes. A autora destaca a importância de criar interações em que professores auxiliem alunos a realizarem conexões entre as atividades desenvolvidas em aula e os saberes adquiridos da sua própria experiência.

Na elaboração de materiais didáticos que objetivam auxiliar o educando na construção de conhecimentos o professor precisa estruturar atividades visando o objetivo que norteia o seu trabalho com a turma.

É necessário, de acordo com Perrenoud (2000), saber o quanto os estudantes estão progredindo através das atividades propostas. Para tanto é necessário que o professor faça um balanço de suas aulas, analisando as reações da turma e também

em suas sutis manifestações em sala de aula, objetivando auxiliá-los a percorrer o melhor caminho no processo de aprendizagem.

O papel da interação é destacado neste trabalho pois acreditamos que a partir dela o professor tem mais respaldo para adaptar e reestruturar atividades que estão presentes no Livro Didático. De acordo com Almeida Filho (2012) *apud* Almeida Filho e Barbirato (2016, p.49) — “a interação sempre foi, desde Sócrates, que já usava o método da pergunta e resposta para seus ensinamentos (com forte traço de oralidade), um procedimento amplamente utilizado no âmbito da educação escolar.” Almeida Filho e Barbirato (2016) reconhecem a interação como processos que envolvem relações inter e intrapessoais.

Percebemos também que a aula de Língua Estrangeira na escola é um dos únicos espaços onde o aluno tem a oportunidade de interagir e aprender outra língua sob a mediação de um profissional.

A escola também é o lugar onde o professor, a partir das aulas que ministra, reflete sobre as teorias e práticas que podem resultar em aprendizado positivo para a vida do educando. Sobre os tipos de interação, Almeida Filho e Barbirato (2016, p.58) destacam:

- a) Interações explicitadoras: Essa interação enfatiza o uso de explicações de regras gramaticais ou comunicativas, exercícios de repetição e traduções e estruturas fechadas com respostas previstas. Os autores consideram esse tipo de interação pouco efetivo para a aquisição de línguas.
- b) Interações pseudocomunicativas: Nessa interação a estrutura gramatical aparece como pano de fundo. As atividades são realizadas também por meio de diálogos que exigem repetições e imitações, numa espécie de preparação para situações futuras de comunicação e são utilizadas frases modelos.
- c) Interações implícitadora: A interação entre professor e alunos acontece em um processo de construção colaborativa. O uso de tarefas comunicativas apresenta foco no significado.
- d) Interações irrelevantes para a aquisição: A maioria das interações acontecem em Língua Materna e são utilizados também assuntos alheios ao processo de ensino e aprendizagem.

As **interações implícitadoras** corroboram para o nosso posicionamento teórico na dissertação. O desafio nas aulas de língua estrangeira está em criar espaços para que interações ocorram de forma positiva. Uma das fases desse desafio

é justamente a seleção ou a elaboração de material didático e, segundo Almeida Filho e Barbirato (2016, p.70) “se concretiza na realização das atividades de ensino na sala de aula, sendo todas essas fases iluminadas pela abordagem do professor em constante interação (...)”. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) há uma tendência em simplificar as aulas de língua estrangeira, transformando-as em espaços pouco interativos, com exercícios que priorizam diálogos descontextualizados e textos que exploram aspectos da estrutura gramatical e tradução, transformando as aulas de língua estrangeira em um ambiente monótono e desmotivador. Sabemos dificuldades enfrentadas por professores nos contextos educacionais no Brasil, mas devemos pensar também que o Ensino de uma língua estrangeira é a oportunidade do aluno entrar em contato com culturas diferentes, expressar sentimentos, opiniões e também sentir-se valorizado.

O Ensino de Língua Inglesa é visto, em muitos contextos educacionais, como fator de auto-exclusão por alunos que afirmam que não conseguem entender o idioma ou apresentam dificuldades em desenvolver as habilidades orais da língua. Segundo Leffa (2007) um dos fatores que contribui para essa desmotivação no ambiente escolar é o despreparo do professor de línguas. O autor comenta que muitos alunos que ingressam nos cursos de Graduação em Letras já possuem conhecimento da língua e tem uma apreciação particular pela mesma, mas ao finalizar o curso de Graduação apresentam nível semelhante nas habilidades linguísticas.

Por conseguinte, além das habilidades linguísticas que educador de língua precisa ter conhecimento, ainda é necessário que, ao estar em sala de aula, tenha conhecimento dos procedimentos didáticos-metodológicos que proporcionarão um ambiente favorável em que os alunos estejam em contato com o idioma para fins comunicativos.

Acreditamos que uma das atividades que podem ser exploradas em sala de aula, a fim de construir um ambiente motivador e também fomentador de discussões e aprendizado, é a leitura em língua estrangeira. Bem como, para auxiliar no desenvolvimento de leitura em outras disciplinas e nos demais contextos sociais.

Neste trabalho escolhemos o processo de leitura de imagens, por levarmos em conta a presença de imagens na sociedade e a necessidade de contribuirmos, com o nosso trabalho em sala de aula, para a formação de leitores críticos e socialmente participativos.

Assim, segundo Moita-Lopes (1996) o espaço escolar deixa de ser o lugar onde se aprende regras de gramática ou análise sintática de frases deslocadas do uso e passa a ser um ambiente que focaliza a função discursiva e a natureza social da linguagem. No ensino de línguas, deve existir um engajamento na construção social do significado.

Segundo Izaki e Viana (2016), as relações estabelecidas em sala de aula oportunizam construções sócio-histórico e cultural e trocas de ideias. Nesse sentido, a sala de aula é também um ambiente de mudanças que podem ampliar o conhecimento do aluno num aspecto específico do conteúdo desenvolvido e/ou na relação professor-aluno. E esse cenário de mudanças pode ser alcançado por meio da interação construída em sala de aula.

Os autores observaram que as interações do tipo explicitadoras e/ou explicitadoras disfarçadas de comunicação possibilitaram a mudança do conhecimento do aprendiz na língua alvo. Também foi observado que no processo de ensino e aprendizagem de línguas não é possível identificar apenas um tipo de interação e muitos fatores podem contribuir para influenciar a aprendizagem de uma segunda língua (motivação, aspectos culturais, etc). No entanto, a análise da interação pode proporcionar o entendimento de como o professor percebe o aluno em sala de aula.

### **2.2.1 Interação professor e livro didático**

A sala de aula é um local em que o professor pode, frequentemente, explorar atividades, promover práticas pedagógicas diferenciadas, que são resultantes também da sua reflexão sobre o contexto onde atua e as necessidades que acredita que os alunos possam ter, e que a sua disciplina pode contribuir para “resolvê-las”. Contudo, preparar essas atividades, organizar uma sequência didática e até mesmo elaborar o conteúdo programático do ano letivo exige que o professor tenha um arsenal de materiais, livros e fontes onde possa realizar a pesquisa e decidir qual recurso pode ser útil para alcançar os objetivos propostos para as aulas e para os alunos.

Atualmente, com o advento das novas tecnologias e das redes sociais, há a possibilidade de obter e compartilhar atividades didáticas. Embora esses recursos

sejam utilizados por muitos professores, a relação que existe entre o professor e o livro didático é ainda muito estreita, destacada por Silva (1996) como uma relação de dependência, onde o livro é visto como inseparável da figura do professor, servindo muitas vezes como uma “muleta”.

Entretanto, em seus estudos Allwright (1990) aponta para a contribuição do material didático na sala de aula como fonte de consultas para estabelecer os objetivos e oferecer novas ideias aos professores. Para Lajolo (1996) o papel do livro didático na vida de professores e alunos é fundamental, pois ele é considerado o “[...]instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal” (LAJOLO, 1996, p.4).

A interação dialógica que deve existir entre o professor-leitor e o livro didático (do professor) é destacada por Lajolo (1996). Segundo a autora é fundamental que o autor do livro didático exponha a sua concepção sobre educação e as teorias que fundamentam a disciplina do seu livro. Nessa perspectiva, o professor e o Livro Didático são dois elementos importantes no contexto educacional e devem ser aliados ao estabelecer objetivos no processo de ensino e aprendizagem a fim de contribuir na construção do conhecimento nos alunos.

Outra questão importante quanto ao uso do Livro Didático em sala de aula é a avaliação que o professor pode realizar desse material e os benefícios que essa atitude pode gerar em sala de aula. De acordo com Borella e Schroeder (2013), no artigo *O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação*, há uma falta de critérios para que o professor possa avaliar o livro didático. Com a finalidade de contribuir para instrumentalizar os professores de língua estrangeira quanto a avaliação do Livro Didático, Borella e Schroeder (2013) elaboraram cinco fichas (ANEXOS) compostas de perguntas norteadoras com base nos conceitos teóricos presentes no Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 5ª a 8ª séries.

Percebemos nesse pensamento a sensibilidade que o professor pode manifestar ao ver no livro didático um companheiro que, por ser comum a ele e aos alunos, pode ser explorado e enriquecido para que juntos participem do processo de formação do educando. Neste sentido, a próxima seção traz aspectos sobre multiletramentos e multimodalidade, expõe algumas razões sobre o trabalho com a leitura de imagens em sala de aula e apresenta o processo de análise de imagens.

## 2.3 A leitura de imagens

Nessa seção apresentamos a leitura de imagem e a importância de trabalhá-la no contexto escolar. Procuramos trabalhos e pesquisas desenvolvidos para o contexto pedagógico que contribuíssem para as nossas reflexões. Também apresentamos a teoria que embasa a leitura de imagens em nosso trabalho. Dentre as possibilidades análise de imagens, escolhemos o aporte teórico-metodológico da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006), pelo nosso contato com a teoria através da disciplina do Mestrado, conforme mencionado anteriormente no trabalho.

### 2.3.1 A leitura de imagens na Escola

Vivemos uma era onde a imagem conquistou uma posição de destaque na maneira como o indivíduo comunica-se e interage socialmente. Somos expostos a inúmeros elementos visuais a todo momento. As redes sociais também contribuíram para que reinventássemos nossa maneira de comunicarmo-nos. Diariamente são compartilhadas imagens, *memes* e *selfies* – foto tirada pela própria pessoa que está na foto – como forma também de expressar emoções, opiniões, de mostrar ao mundo quem somos e o que estamos fazendo, etc. Percebemos também que os anúncios publicitários exploram cada vez mais a representação através das cores e das imagens e os jogos eletrônicos tornaram-se mais atraentes com cenários cada vez mais próximos da realidade.

O modo como a escrita e a imagem são apresentados nos livros didático, segundo Bezemen e Kress (2008), também sofreu alterações nas últimas décadas. Os livros didáticos contemporâneos apresentam mais imagens que desempenham funções diferentes das publicações anteriores. Os conteúdos escolares também são dispostos diferentemente e a escrita deixou de ser o aspecto principal do livro didático. Neste sentido, essas mudanças também correspondem a modificações de como o texto é visto e trabalhado na sala de aula.

De acordo com Bezemer e Kress (2008), as imagens, tipografia, layout e escrita são utilizados para produzir significados. Ao abrir o livro didático, percebemos que são utilizados diferentes recursos visuais com o intuito de chamar a atenção de seus usuários. Por um lado, esses recursos tem a função de também tornar o livro mais atraente. Mas por outro lado desempenham uma função social que inicia no produtor

do livro, ao idealizar o aluno e escolher elementos da vida social desse usuário, e chega ao estudante e professor que, ao abrir o livro, observam e identificam tais elementos.

É muito comum na sala de aula, por exemplo, quando o professor distribui pela primeira vez o Livro Didático que será utilizado naquele ano letivo, os estudantes procurarem as imagens e questionarem o professor quanto aos lugares retratados, quando irão realizar as atividades que aparecem as imagens de personalidades conhecidas ou de personagens de filmes e desenhos animados.

Oliveira (2008) comenta que a representação visual era vista anteriormente como pertencente ao texto verbal. Atualmente, o texto visual também é visto como uma forma de representação social, passível de interpretação e também como uma possibilidade eficaz a ser utilizada no contexto pedagógico. O educando, quando exposto a atividades que proporcionam a leitura de imagem, tem a possibilidade de perceber que as representações visuais exercem influência na maneira como agimos e pensamos e, dessa forma, também podem ser interpretadas.

Ao trabalhar com os textos visuais temos a representação dos valores de mundo e padrões culturais de seus autores, que ao entrar em contato com o conhecimento e perspectiva do aluno pode desencadear novas interpretações, contribuindo para um letramento crítico (OLIVEIRA, 2008). Entretanto, as imagens são ainda pouco exploradas em sala de aula e quando isso acontece, é mais valorizada pelo aspecto estético.

Para os teóricos Kress e van Leeuwen (2006) as demandas sociais atuais também exigem que a imagem não seja vista somente pelo seu aspecto estético, mas também pela sua dimensão social, política e comunicativa. O texto visual deve ser pensado nessa complexa relação entre os aspectos que fazem parte do mundo em que vivemos. O professor, ao trabalhar com o texto – tanto o visual quanto verbal – deve ter a preocupação de entender como desenvolver uma análise que considera a amplitude textual. Ou seja, para entender a importância da leitura de imagem, precisamos pensar primeiramente – enquanto educadores – o que é um texto e o que entendemos por letramento crítico.

A presença de diversos tipos de textos nos livros didáticos de língua inglesa, faz-nos, primeiramente conceituá-lo neste trabalho. Assim, a noção de texto ultrapassa o texto verbal, constituído de palavras, frases e parágrafos. Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que o aspecto multimodal de um texto é aquele que

combina elementos verbais, visuais ou até mesmo gráficos, ou seja, a construção do significado do texto acontece por mais de um código semiótico. Assim, os elementos que constituem um texto não são tratados um com mais importância que o outro, mas sim como forma interativa para produzir significados.

Gualberto (2013) salienta a importância de buscar textos para serem trabalhados em sala de aula que façam parte dos contextos sociais em que os alunos estão inseridos, a fim de proporcionar maior interesse e participação nas atividades e também tornarem-se mais críticos quanto as imagens que estão mais acostumados.

Nesse contexto é importante que o professor busque por novos conhecimentos para refletir sobre as teorias e decidir quais estão mais relacionadas com a sua prática pedagógica. Segundo a autora, ao permitir que esse aprimoramento acompanhe o seu fazer pedagógico, também estará mais apto a proporcionar ao aluno um ambiente mais favorável ao debate, construção do conhecimento e mais propício à formação de alunos multiletrados.

Gualberto (2013) explica também que a multimodalidade é um aspecto constitutivo da linguagem, pois esta manifesta-se de “multi modos”, assim como acontece quando falamos e utilizamos gestos e expressões faciais que facilitam e até mesmo influenciam a maneira como somos interpretados. Os aspectos multimodais também são observados nos livros didáticos, nas escolhas das imagens, cores e tamanho de letras, por exemplo.

Kress & van Leeuwen (2006, p.4, tradução nossa) afirmam que “os textos multimodais são vistos como produção de significados em múltiplas articulações”, assim vemos o caráter multimodal do texto, ou seja, uma gama de escolhas como cores, diagramação, predominância de um elemento em relação ao outro e escolhas lexicais utilizadas por seus produtores e que são favoráveis ao evento comunicativo.

Ao estabelecer a relação dessa teoria com a prática no contexto escolar, compreendemos a necessidade de que educadores estejam atentos para as diversas formas de leitura e também como explorá-las em atividade para inspirar os seus alunos a refletir como os textos acontecem, quais os sentidos produzidos por eles, quais são as intenções do produtor e também como esse aluno percebe-as. A leitura adquire um aspecto mais amplo do que aqueles que muitas vezes são trabalhados em aula e levam em consideração somente os aspectos gramaticais, decodificações ou atividades de tradução.



De acordo com Rojo (2009, p.107) um dos principais propósitos da escola é a possibilidade de criar espaços onde os educandos possam participar, através da leitura e da escrita (letramentos), de várias práticas sociais, de maneira ética, crítica e democrática. Para essa finalidade, a educação linguística precisa levar em conta, os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas:

Os **multiletramentos**: levam em consideração os letramentos das culturas locais e de seus agentes (professores, alunos, comunidade escola), relacionando-os com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Os **letramentos multissemióticos**: tratam da noção de letramento além da escrita, ampliando-o para os campos da imagem, da música, cores, etc. Neste aspecto, Rojo (2009) destaca os meios tecnológicos e materiais impressos que são suportes para os diversos tipos de textos.

Os **letramentos críticos e protagonistas**: tratam das relações que os textos estabelecem com seus interlocutores, levando em conta contexto social, histórico, os valores pertinentes ao grupo, recuperando também o contexto de produção do texto, quem o escreveu, qual foi o propósito, onde foi publicado, etc.

Levando em consideração a multiplicidade de textos que fazem parte das diversas esferas sociais, percebemos que a tarefa do professor vai além de explorar aspectos gramaticais em determinado texto (muitas vezes textos verbais). Buscamos refletir e conceituar o aspecto multimodal do texto e também relacioná-lo com o ensino para embasar nosso trabalho e compreender que educandos e educadores interagem socialmente, comunicam-se e constituem-se como agentes sociais através de textos.

Para Rojo (2009) é importante pensar qual o texto “ensinável” para os alunos de determinada escola e comunidade, que tenha o propósito de contribuir para a formação de um cidadão nos dias atuais. Esse fator também depende da observação que o professor faz do seu contexto de atuação.

No que diz respeito ao nosso trabalho, procuramos desenvolver a leitura crítica e reflexiva do texto visual, pois acreditamos que este ainda é utilizado timidamente nas salas de aula e nas aulas de Língua Inglesa. Nesse sentido, levamos em consideração da importância do saber teórico e metodológico que o professor precisa desenvolver para planejar com segurança uma atividade e aulas com leitura de imagens.

De acordo com Bamford (2009) desenvolver o letramento visual é habilitar o indivíduo a interpretar o conteúdo visual da imagem, bem entender o seu impacto social, discutir seu propósito, audiência e sua propriedade. Silvino (2012) comenta que o letramento visual é a capacidade de olhar uma imagem e compreendê-la além do que é superficialmente mostrado e cuidadosamente perceber com que intenções ela foi produzida.

A escola tem um grande compromisso na formação de cidadãos que participam, através de textos, de diversas práticas sociais. Entendemos aqui a formação de sujeitos que possam agir de forma ética e crítica e não como pessoas que aceitam passivamente a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, é também necessário que os alunos percebam que as imagens desempenham funções sociais significativas. Assim, é importante que as práticas desenvolvidas na escolas sejam contextualizadas para que o aluno compreenda o poder que a imagem exerce atualmente e, que um simples compartilhamento de uma imagem nas redes sociais, por exemplo, podem reforçar padrões, comportamentos, gerar demissões, etc.

Mas para desenvolver atividades em aula com leitura de imagens é necessário que o professor esteja capacitado teoricamente para fazer essas análises. A próxima seção apresenta as Metafunções da Gramática do *Design Visual*, estudo teórico-metodológico desenvolvido por Kress e van Leeuwen como uma das teorias que fornecem base para desenvolver essa leitura. Destacamos os trabalhos de Lovato (2010), Araujo (2011) e Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) que contribuíram para o nosso entendimento das Metafunções da Gramática do *Design Visual*.

## **2.4 As Metafunções da Gramática do *Design Visual***

Os teóricos Kress e van Leeuwen (1996, 2006) com o objetivo de desenvolver um trabalho que fomentasse e também ampliasse as pesquisas sobre análise de imagens, basearam-se na Gramática Sistêmica Funcional de Halliday (1994), a fim de elaborar a teoria metodológica da Gramática do *Design Visual* (GDV). Araújo (2011) comenta que uma das preocupações da Gramática Visual é entender sobre os grupos sociais e suas práticas. A partir das respostas a estes questionamentos são descritos os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da imagem. A comunicação visual utiliza elementos composicionais (cores, ângulo, estruturação, etc) para representar algo que afeta nossa maneira de interagir com o mundo.

A perspectiva adotada pelos autores é que as imagens são consideradas estruturas teóricas e como tais, é possível que sejam analisadas da mesma maneira como a o texto verbal. O processo para analisar as imagens é proposto pelos autores através de categorias específicas, na análise das imagens. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) propõem categorias específicas que colaboram para o levantamento da possibilidade de sentidos que são produzidos pelas imagens.

As Metafunções – as categorias de análise – são assim denominadas pela Gramática do *Design* Visual: Representacional, Interacional e Composicional. Pensar na imagem é atribuir a sua função como forma de representar uma categoria, uma parte do todo, entender como essa parte está conectada e tem algo a dizer para quem está olhando a representação naquele momento e como essa parte e o leitor relacionam-se para atribuir um sentido a imagem. Há ainda que considerar dois tipos de participantes na análise: Participante representado (seres animados e inanimados, pertencentes ao texto visual) e os participantes interativos (leitor e o produtor da imagem).

A seguir, descrevemos as Metafunções e suas subcategorias para compreendermos o processo de leitura da imagem. Nesse sentido, procuramos não descrever cada categoria exhaustivamente, mas fornecer parâmetros necessários para o entendimento de cada processo.

#### **2.4.1 Metafunção representacional**

A Metafunção Representacional diz respeito às relações que ocorrem dentro da imagem, entre os participantes representados (PR), suas experiências no mundo e seus atributos. Há dois tipos de estruturas de imagens, denominadas: narrativas e conceituais.

As *estruturas narrativas* são caracterizadas por representarem eventos onde os participantes representados estão realizando algum tipo de atividade que demonstre que eles estão em movimento. Esses movimentos são observados na imagem através dos vetores – linhas imaginárias – observáveis pela linha do olhar, orientação corporal do PR e até mesmo através de objetos que sugerem ou indiquem ação e também reação. Em uma imagem abstrata, os vetores são indicados pelas linhas que indicam direção (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.59). As imagens narrativas também apresentam um **ator**, o participante representado de onde parte o

vetor ou, em alguns casos, é o próprio vetor e são classificadas em processo de ação e processo de reação.

As estruturas de **ação** são classificadas em *não-transacionais* e *transacionais*. Nas representações não-transacionais é identificado o ator mas não para onde a sua ação é direcionada. Nas imagens classificadas como transacionais a **meta** é identificada dentro da representação. Nas estruturas de **reação** o vetor é formado pela linha do olhar do participante representado (reator) e direciona-se a um fenômeno, que por sua vez, pode ser uma pessoa, um grupo e também objeto. Quanto à classificação são chamados de processos narrativos *não-transacionais* – ausência de fenômeno – e ,quando há a presença de uma meta, são chamadas *transacionais*.

Nas estruturas narrativas também identificam-se os processos de ações verbais ou mentais, presentes em histórias em quadrinhos, observados pelos balões de falas ou pensamento. Nos processos verbais, os participantes representados são chamados de *dizentes* – participante de onde parte o balão da fala – e *experenciador* – de onde emana o balão de pensamento -. Nos balões de fala o conteúdo é chamado de *Enunciado* e no conteúdo que expressa pensamento é denominado *Fenômeno*.

As *estruturas conceituais* por outro lado, são estáticas e correspondem a representações onde não há presença de ação e movimento. Essas imagens são estáveis e os participantes são representados em termos da sua classe, estrutura ou significado. Nessas estruturas a classificação dos processos acontecem de modo *analítico, simbólico e classificatório* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O processo *analítico* preocupa-se com os participantes em relação ao todo, e envolvem o Portador (todo) e seus atributos possessivos (partes). Nesse processo existe um critério de seleção dos atributos, dependendo do contexto. O plano de fundo e as cores das imagens não são colocados em evidência e, em muitos casos, é nulo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). São chamados processos analíticos desestruturados aqueles onde partes dos atributos possessivos do portador são mostradas na imagem.

O processo *simbólico* destaca o Portador em relação aos outros elementos constitutivos da imagem e subdivide-se em: processo simbólico atributivo e processo simbólico sugestivo. Nos dois processos o portador é saliente na imagem, mas no **atributivo** as cores, a posição do portador, a iluminação são aspectos que contribuem para essa finalidade e no **sugestivo** os elementos presentes na imagem nos dizem, ou nos sugestionam, a entender o evento representado.

Por fim, o processo *classificatório* relaciona o grupo de participantes entre si, que possuem propriedades semelhantes e agrupa esses indivíduos em uma taxonomia, sendo um dos participantes representados *superordenado* e o outro *subordinado*. A classificação quanto a Taxonomia divide-se em: overt (para as relações explícitas entre os participantes representados. Mas, se essas relações não forem evidentes, são chamadas de *covert*, nesse caso elas são sugestivas e precisam de outras bases para categorizá-las.

#### 2.4.2 Metafunção interacional

Na metafunção interacional as relações estabelecidas e os recursos visuais utilizados não são entre os participantes na representação visual, o nível de relação é estabelecido entre os participantes representados (pessoas, coisas, lugares) e os participantes interativos (produtores e observadores da imagem). Essas relações podem ser de três tipos: i) entre os participantes representados, ii) entre os participantes representados e interativos e iii) relação entre os participantes interativos.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006) em alguns momentos essa interação ocorre de forma imediata porque existe uma relação entre os participantes, como por exemplo em fotos de família. Mas, em alguns contextos essa interação não é imediata, por exemplo, em capas de revistas, uma página inicial de um *website*. Nesse caso, o observador pode vir a questionar-se quanto a imagem, quem a produziu, em que momento, porque dentro do *layout* da página ela está em proporção maior e, muitas vezes, por não ter uma visão clara das intenções de determinada representação, pode ter uma visão errônea ou distorcida e até mesmo manipulada da mensagem que a imagem transmite. Contudo, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que embora existe um contexto de produção e o outro contexto de recepção, existe a imagem em si e o conhecimento dos elementos comunicativos que permitem a articulação e a compreensão da imagem.

O **contato** é estabelecido pelo olhar do participante representado e classificam-se em: *oferta* e *demanda*. No contato caracterizado por olhar de **demanda** o participante representado direciona o olhar para o participante interativo, com a intenção de estabelecer um vínculo direto. Esse vínculo pode induzir a uma tentativa de apelo ou compaixão e exige atenção do leitor. Entretanto, se o participante

representado não estabelece um contato visual direto com o leitor, o contato é caracterizado por **oferta**. Existe nesse caso uma intenção de que o leitor seja convidado a observar a imagem e pensar sobre os elementos nela representados.

O nível de envolvimento do participante representado com o participante interativo é definido pela **distância social**, que pode ser mais próximo ou distanciada do leitor. No *plano fechado* o participante é retratado na altura dos ombros para cima. Há um detalhamento maior do rosto e expressões faciais, que criam uma relação mais íntima com o leitor. No *plano médio* há envolvimento entre os participantes, mas não é tão próximo. A imagem do participante representado é da cintura para cima. O *plano aberto* retrata o participante representado em um nível mais afastado do leitor, ou seja, ambos são socialmente distantes e estranhos um ao outro.

A **perspectiva** leva em consideração o posicionamento do corpo do participante representado em relação ao leitor. Essa posição pode ser de frente, de lado ou de costas. No *ângulo frontal* há envolvimento com o leitor, como se ele mesmo estivesse dentro da imagem e pertencente ao mesmo mundo. O *ângulo oblíquo* é caracterizado pelo retrato de perfil. Essa atitude contribui para criar um distanciamento entre o participante em relação ao leitor. No *ângulo vertical*, que subdivide-se em: *alto, baixo, médio, nível ocular*, vemos que são conferidas atitudes diferentes entre os participantes. Por exemplo, numa imagem onde o participante representado é retratado no mesmo nível ocular do leitor existe uma atitude de igualdade. Nas cenas em que o participante representado é retratado de baixo para cima (*ângulo baixo*), é conferido a ele maior poder em relação ao observador, mas, se na representação visual o participante representado for fotografado de cima para baixo (*ângulo alto*), o poder está centrado no observador.

### 2.4.3 Metafunção Composicional

A integração entre os elementos representacionais e interacionais de uma representação visual que integram-se e relacionam-se para produzir significados é orientada pela Metafunção Composicional (KRESS; VAN LEEWEN, 2006). Cada imagem compõem uma série de elementos que muitas vezes são imperceptíveis ao leitor. Assim como o texto verbal utiliza de coesão e coerência para produzir sentido,

a imagem vale-se de elementos imagéticos que são dispostos para formar o arranjo de uma composição lógica. Essa composição é articulada por três elementos: valor de informação, saliência e moldura.

O **valor da informação** é atribuído ao posicionamento dos elementos dentro da imagem. O lado *esquerdo* corresponde a informação conhecida, chamada de dado (*given*) e lado *direito* refere-se a informação nova (*new*). Também existe a relação *Ideal*, localizada no topo da imagem e onde encontramos a promessa de um produto e Real (base), localizada no quadrante inferior da composição e corresponde a informação mais precisas. A terceira orientação refere ao centro-margem. No *centro* estão os elementos que contém a informação principal, e que faz o leitor parar e olhar a imagem. A *margem* contém as informações complementares.

A **saliência** está relacionada com os níveis de hierarquia entre os elementos que fornecem o grau de importância de um em relação ao outro. Por exemplo, em uma imagem a parte mais saliente pode estar no quadrante *dado* e esse fator produz um significado diferente se fosse disposto no *novo*. Na saliência observamos que são utilizados elementos como cores, tamanhos, disposição em primeiro plano e formas para chamar a atenção aos olhos do observador (KRESS; VAN LEEWEN).

A **moldura** corresponde a linhas divisórias entre os elementos que compõem uma imagem. Na ausência dessas linhas, os componentes da imagem devem ser vistos no conjunto para produzir significados. Quanto mais forte for o enquadramento, menos linhas divisórias existem na composição. De acordo com Kress e van Leewen (2006, p.204, tradução nossa) “a conexão pode ser vista de diferentes maneiras, como por exemplo, através de vetores, elementos retratados, gráficos abstratos, que levam o olhar do leitor de um elemento a outro, iniciando com o elemento mais saliente.”

A próxima seção apresenta estudos realizados no contexto escolar que utilizaram as bases teóricas da Gramática do *Design Visual*.

## 2.5 A Gramática do *Design Visual* no contexto educacional

O primeiro artigo apresentado no nosso trabalho é intitulado *A imagem do livro didático resignificada nas aulas de língua inglesa*. Colet (2013) discute no seu estudo os resultados encontrados no *Projeto Intervenção Pedagógica* e também a viabilidade do uso de imagens no ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa. O projeto explorou a leitura de imagens nas aulas de Língua Inglesa com os alunos do 8º ano

do ensino Fundamental. Os textos imagéticos foram trabalhados como discurso que, quando relacionados com os textos verbais, constroem significados. A justificativa da pesquisa está fundamentada na contribuição da leitura visual no posicionamento crítico do educando e também na ressignificação do texto visual no contexto escolar do estado do Paraná.

O aporte teórico do estudo está fundamentado em Berger (1972); Dondis (2003); Kress e van Leeuwen (2006). As discussões levantadas por Colet (2013), após concluir a unidade didática com os alunos, trazem reflexões importantes sobre a leitura de imagem como forma de despertar nos educandos o papel de interlocutor do texto, para que estes não desempenhem somente o papel de decodificador dos sentidos que aparecem no primeiro plano do texto visual.

Colet (2013) comenta a atitude das professoras participantes do projeto ao expor que a proposta do projeto permitiu aos professores que reavaliassem as práticas pedagógicas que estão em uso por mais tempo em sala de aula. O recurso imagético, nesse contexto, possibilitou a ampliação das habilidades de leitura em contextos em que os educandos estão inseridos e a percepção da importância da conscientização dos educadores quanto a função da escola de ser o lugar que permite a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de perceberem as manifestações em toda a sua amplitude, seja escrita, falada ou por meio de imagens.

As contribuições do trabalho com imagem no contexto escolar também são apresentadas por Gualberto (2013) no artigo *Multiletramentos a partir da Gramática do Design Visual: possibilidades e reflexões onde são* mostradas as contribuições da Gramática do *Design Visual* no Ensino da Língua Portuguesa através de atividades elaboradas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse estudo, Gualberto (2013) utiliza imagens de uma campanha publicitária do produto *PlayStation*, partindo do princípio que esse produto desperta o interesse dos educandos. Após analisá-las utilizando as Metafunções, a autora descreve a sequência didática desenvolvida com os alunos como uma das possíveis abordagens para a leitura de imagens na sala de aula. Embora seu estudo não forneça resultados sobre as atitudes dos educandos ao serem expostos a uma atividade visual, são ressaltados dois pontos importantes: importância de trabalhar com diversos tipos de texto em sala de aula, visando a formação de alunos multiletrados, e a formação continuada do professor, para ter subsídios e decidir quais teorias que sustentam a sua prática pedagógica.



O estudo sobre a análise de imagens presentes no Livro Didático é desenvolvido por Araújo (2011) no artigo *Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE*. A autora utiliza textos visuais retirados de diferentes livros didáticos de língua inglesa e aplica as Metafunções Representacional, Interacional e Composicional para analisá-los a fim de tratar esses textos como impregnados de sentido. Araújo (2011) baseia-se e Fairclough (2001) ao dizer que a imagem é um texto que carrega em si valores ideológicos e políticos e trabalhá-los no espaço escolar contribui para a formação de leitores que compreendam melhor os valores e crenças das práticas sociais.

O trabalho com a leitura de imagens no contexto escolar não é privilégio das disciplinas de inglês ou português. Maciel (2012) discute em seu artigo *O uso da imagem fotográfica no livro didático de matemática para jovens e adultos* sobre o valor da imagem como elemento representacional na sociedade e o pouco uso desse elemento como recurso pedagógico e quando utilizado, é com o caráter ilustrativo. Em seus estudos sobre a presença da fotografia no contexto do livro didático de matemática para Jovens e Adultos Maciel (2012) observou que este suporte apresenta um grande número fotografias. O posicionamento teórico sobre a imagem e o olhar crítico perante a mesma é fundamentado em Carlos (2008), Guroux e McLaren (2005) e Dondis (2003).

Ao fazer o levantamento da presença de fotografias no contexto como elemento pedagógico, o autor fundamenta-se em Carlos (2006) sobre a existência significativa de imagens como recurso comunicativo, mas também observa a falta de estratégias para utilizar a imagem como recurso pedagógico em sala de aula. Para o autor, no ensino da matemática para jovens e adultos a imagem pode ser um elemento de resgate ao mundo do trabalho e também uma forma de acionar aspectos afetivos e emocionais.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

O Livro Didático escolhido para este trabalho é intitulado *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira: inglês: fundamental II* para alunos do 9º, publicado em 2015, de autoria do professor doutor em Estudos Linguísticos Claudio de Paiva Franco. Essa obra foi selecionada por fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2017 a 2019.

Selecionamos, nesse livro didático, cinco imagens pertencentes a primeira unidade, intitulada *Equal Rights for all*. O critério adotado para a escolha dessas representações imagéticas foi a aproximação com a realidade, ou seja, optamos por imagens que contivessem fotografias de pessoas, para que, ao propor a atividade de leitura de imagens, o professor relacionasse com elementos pertencentes também na vida do educando. Para a análise e leitura de imagens, utilizamos as Metafunções da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nomeamos, na análise, cada imagem selecionada como *FIGURA*. Assim, a FIGURA 1 e a FIGURA 2 foram analisadas com base nas três Metafunções (Representacional, Interacional e Composicional). As demais FIGURAS foram analisadas com base em uma Metafunção específica, porque apresentam elementos mais saliente em sua composição e que contribuem para um melhor encaminhamento da leitura. Dessa forma, a FIGURA 3 foi analisada com base na Metafunção **Interacional**, a FIGURA 4 sob o aspecto da Metafunção **Composicional** e, por fim, a FIGURA 5 foi analisada com base na Metafunção **Representacional**.

A seguir, com o propósito de conhecermos o Livro Didático selecionado para o nosso trabalho, procuramos descrever como é caracterizado o Manual do professor, a organização dos capítulos das obras didáticas da coleção, a organização das unidades do livro didático e também uma visão detalhada da Unidade 1 (unidade que das imagens selecionadas para a análise). Também elencamos aspectos referentes à leitura no Manual do professor e a análise do *Guia do Livro Didático* sobre a coleção.

### 3.1 A coleção do Livro Didático analisado

O livro didático pertence a uma coleção de quatro volumes elaborados para os anos letivos que compõem o Ensino Fundamental II. Os livros de 6º e 7º anos são de

autoria do professor doutor em estudos linguísticos Claudio de Paiva Franco e da professora doutorada em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem Katia Cristina do Amaral Tavares. Os livros de 8º e 9º são autoria de Claudio de Paiva Franco. Os livros do aluno contêm 184 e o livro do professor 240 páginas.

Para cada ano há um Livro do aluno, um Manual do professor e um CD-ROM de áudio. Observamos também que os quadro livros estão estruturados da mesma maneira. O Manual do professor contempla os pressupostos teóricos dialógicos de Bakhtin (1986) e a concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky(1984). Segundo os autores, a coleção das obras didáticas pretende envolver os educandos na construção de sentidos que acontecem na prática discursiva. Para tanto, os textos explorados no LD fazem parte das diversas práticas sociais. Dentre as características do Manual do professor, destacam-se:

- Pressupostos teórico-metodológicos.
- Componentes, estrutura e os conteúdos de cada unidade.
- Estratégias possíveis para as atividades propostas.
- Notas culturais e linguísticas e informações relacionadas a assuntos, pessoas, palavras ou expressões abordadas em cada unidade.
- Transcrição dos textos utilizados na atividade de *listening e speaking*.

### **3.1.1 Apresentação dos livros da coleção (livro do aluno)**

Na página de apresentação, os autores direcionam a fala para os alunos, assim, destacam no primeiro parágrafo a presença da língua inglesa no universo dos educandos, como em filmes, jogos, músicas e na internet e a importância de aprender a língua para interagir de maneira ativa e crítica com pessoas de diferentes lugares. No segundo parágrafo é exposto que as atividades elaboradas nas obras que objetivam contribuir para que o aluno desenvolva as habilidades de ler, ouvir, escrever e falar em inglês, para que assim possa utilizá-la em diversas práticas sociais e também perceberem a diversidade cultural e a variedade linguística.

Os autores destacam no terceiro parágrafo que os quatro volumes foram elaborados com temas de relevância para o educando e a sociedade, desse modo afirmam que os conteúdos encontrados nos livros não são expostos de forma isolada, mas articulados com as demais disciplinas, proporcionando assim uma reflexão crítica

sobre as questões sociais e o papel do aluno como cidadão ativo no meio social em que está inserido.

O último parágrafo da apresentação é dedicado a expor ao aluno sobre a importância do seu papel na construção coletiva do conhecimento e convida-o a engajar-se juntamente com os colegas e o professor no processo de aprendizagem, para que esta aconteça de forma prazerosa, colaborativa e enriquecedora.

### 3.1.2 Organização de cada capítulo dos livros da coleção

Cada obra da coleção está dividida em oito capítulos. O *livro do aluno* apresenta os seguintes componentes:

**Unidade introdutória:** Essa seção é chamada de *Tips into Practice* e apresenta estratégias para auxiliar os alunos a compreender textos orais e escritos. Também apresenta uma seção sobre situações de aprendizagem da Língua Inglesa. No livro do 6º ano introduz expressões utilizadas em sala de aula. No livro do 7º ano e 8º busca desenvolver habilidades de usar o dicionário e fazer pesquisas na internet.

As oito unidades principais estão divididas em seções e subseções:

- **Warming up:** Explora o título da unidade e as imagens de abertura com o objetivo de levantar hipóteses relacionadas ao tema.
- **Before Reading:** Exercícios variados relacionados ao tema e/ou ao gênero do texto principal da unidade.
- **Reading:** Leitura do texto principal da unidade, atividades de compreensão e reflexão crítica do texto.
- **Reading for General Comprehension:** Questões para a compressão geral do texto principal da unidade.
- **Reading for Detailed Comprehension:** Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade.
- **Reading for Critical Thinking:** Perguntas sobre questões sociais, culturais e/ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade.
- **Vocabulary study:** Estudo sistemático e contextualizado do vocabulário.
- **Taking it Further:** Textos de gêneros variados sobre o tema da unidade.
- **Language in use:** Conhecimento gramatical a partir de situações de uso da língua.

- **Listening and Speaking:** Atividades de ouvir e falar em inglês, com uso de áudios e com os colegas.
- **Writing:** Atividade de produção de textos escritos, com base na observação de textos explorados na unidade.
- **Looking ahead:** Debate com os colegas sobre as questões relevantes em cada tema da unidade.

A cada duas unidades principais há uma unidade para revisão dos conteúdos. Dessa forma, a unidade Review 1 retoma os conteúdos das Unidades 1 e 2; Review 2, das unidades 3 e 4; Review 3, das unidades 5 e 6; Review 4, das unidades 7 e 8.

Em cada volume são propostos dois projetos interdisciplinares (Project 1 e Project 2), um para cada semestre. Cada projeto aborda os temas tratados em uma ou mais unidades principais.

As unidades de cada volume da coleção apresentam os seguintes títulos:

**VOLUME 1:** Unidade 1: Hello; Unidade 2: My Life; Unidade 3: Around the Globe; Unidade 4: Let's Go to School; Unidade 5: What Is a Family? Unidade 6: Houses around the World; Unidade 7: Save the Animals!; Unidade 8: Exploring different art forms.

**VOLUME 2:** Unidade 1: Digital World; Unidade 2: Music Matters; Unidade 3: Let's Celebrate!; Unidade 4: We are all Human; Unidade 5: Empowerment through Sport; Unidade 6: Fashion: in or out? Unidade 7: A Tour around Brazil; Unidade 8: Eat a Rainbow.

**VOLUME 3:** Unidade 1: Information Overload; Unidade 2: The Future of English; Unidade 3: The World of Books; Unidade 4: What a Wonderful World!; Unidade 5: Looking to the Past; Unidade 6: The Entertainment Industry; Unidade 7: Relationships and Values; Unidade 8: Any Volunteers?

**VOLUME 4:** Unidade 1: Equal Rights for All; Unidade 2: What Should I Do?; Unidade 3: Global Climate Change; Unidade 4: All About Movies; Unidade 5: Friends Forever; Unidade 6: Living with differences; Unidade 7: Freedom of Expression; Unidade 8: Having Fun.

A seguir, apresentamos a organização das unidades do Livro selecionado para o nosso trabalho.

### 3.1.3 Organização das unidades do livro analisado:

**Quadro 1 – Títulos e assuntos explorados nas unidades do Livro Didático**

Unidade 1	<i>Equal Rights for all</i> – explora anúncios publicitários. Disciplinas que abrange: história e artes.
Unidade 2	<i>What should I do?</i> – explora cartas que expõem problema e conselhos. Disciplinas que abrange: Ciências.
Unidade 3	<i>Global Climate Change</i> – explora questões do tempo. Disciplinas que abrange: artes e português.
Unidade 4	<i>All about movies</i> – explora assuntos relacionados com filmes. Disciplinas que abrange: artes e história.
Unidade 5	<i>Friends forever</i> – Nesta unidade o tema central são poemas. Disciplinas que abrange: artes e português.
Unidade 6	<i>Living with differences</i> – Explora pôster de campanhas. Disciplinas que abrange: história, geografia e português.
Unidade 7	<i>Freedom of Expression</i> – explora pesquisa de opinião. Disciplinas que abrange: artes e português.
Unidade 8	<i>Having fun</i> – explora assuntos relacionados a jogos. Disciplinas que abrange: educação física, matemática e artes.

Fonte: próprio autor, a partir de Franco (2015)

### 3.1.4 Visão detalhada da unidade analisada

As atividades analisadas neste trabalho pertencem a Unidade 1 (*Equal Rights for all*) do Livro Didático. Nessa unidade os objetivos de aprendizagem são apresentados em inglês da seguinte forma:

- *To talk about equal rights for all* (falar sobre direitos iguais para todos).
- *To review the Past Simple tense* (revisar o tempo verbal passado simples).
- *To learn how to use reflexive pronouns* (aprender como usar pronomes reflexivos).
- *To explore advertisements* (explorar anúncios de propagandas)
- *To establish connections with History and Arts* (fazer conexões entre História e Artes).

A unidade é estruturada em 14 páginas. Na introdução há duas imagens (páginas 18 e 19) como forma de explorar a relação do título da unidade com as experiências dos alunos. Uma página apresenta a imagem da atriz **Emma Watson** e a página seguinte apresenta a imagem da Estudante Paquistanesa **Malala Yousafzai**.

O manual do professor traz informações em uma seção separada da unidade sobre as pessoas retratadas nas fotografias.

A página 20 explora um discurso proferido pela atriz **Emma Watson** em na campanha das Nações Unidas sobre igualdade de gêneros intitulada *He for She*. A página apresenta também perguntas de análise pré-textual, com base no título e estrutura do texto. Há também a presença de notas no livro do professor de como explorar cada atividade e notas culturais sobre a campanha no manual do professor.

Na página 21 são exploradas as perguntas sobre o texto, divididas em compreensão geral e compreensão textual detalhada. No início da página 22 há duas perguntas que sugerem uma reflexão crítica sobre o texto. Na mesma página há estudo de vocabulário e um anúncio publicitário.

A página 22 apresenta as perguntas sobre o anúncio publicitário – produto anunciado, *slogan*, e o objetivo principal da campanha - e também sobre o significado de um verbo utilizado na propaganda. Nessa página também é explorada a relação do anúncio com o texto da página 20.

A página 24 também apresenta um texto verbal. O texto intitulado *Gender Equality starts in childhood...with chores*. As questões pré-textuais exploram as expectativas do leitor ao analisar o título, subtítulo e a imagem. As perguntas referentes à compreensão do texto aparecem na página seguinte (página 25). Nessa página também há uma orientação gramatical para que os alunos revisem o tempo verbal passado simples. Os fragmentos utilizados como exemplo do tempo verbal foram retirados do texto.

Na página 26 são apresentados exercícios que exploram o aspecto linguístico do tempo verbal (marque a resposta certa, preencha as lacunas). Nessa página também há uma iniciação - através de exercícios - sobre Pronomes Reflexivos.

A página 27 é dedicada ao estudo gramatical do Pronome Reflexivo com exercícios que fazem análise de discursos, tabelas para completar e exercícios para preencher lacunas.

Nas páginas 28 e 29 são exploradas as habilidades de falar e escutar (*listening and speaking*). Nesse aspecto são apresentados exercícios com partes do discurso

de **Malala Yousafzai** nas Nações Unidas, explorando o conhecimento do aluno para escutar e preencher lacunas. Na página 29, como proposta de exercício, os alunos são convidados a preparar um pequeno discurso e apresentá-lo para a turma. A indicação do livro didático é que os alunos gravem o discurso e compartilhem na *internet*.

A página 30 apresenta uma proposta de elaboração de um anúncio sobre temas relacionados com igualdade de gêneros, violência contra mulheres e crianças, racismo e *bullying*. O livro didático apresenta passos para essa elaboração.

Na página 31 é apresentado um texto sobre igualdade de gêneros e perguntas exploratórias sobre a compreensão do mesmo. No final da página há a indicação de dois *sítes* sobre o tema da unidade.

### **3.1.5 A leitura no Manual do Professor**

O manual do professor contempla ainda os aspectos referente ao processo de leitura. No subitem *A compreensão escrita* (página 194), Franco (2015) comenta que o Livro Didático adota uma concepção sociointeracionista da leitura ao pensar no processo de interação entre o leitor e o aluno, inseridos em um contexto sócio-histórico. A fim de estimular a formação de alunos com habilidades de ler textos criticamente, Franco (2015) expõe a preocupação de proporcionar ao aluno textos autênticos, com temas que possam despertar atenção e que possibilitem as discussões sobre questões socialmente relevantes. O propósito ao estimular a leitura dessa forma é também que o aluno construa uma percepção de texto diferente daquela que prevê somente análise gramatical e busca de informações apresentadas na superfície do texto.

Embora o subitem seja denominado *Compreensão escrita*, Franco (2015) faz referência aos diversos gêneros discursivos reunidos na Obra, pertencentes a diferentes suportes e grupos sociais. O autor aponta, para exemplificar, os perfis, gráficos, infográficos, histórias em quadrinhos, tirinhas, pôster, mapa, etc. É importante destacar o posicionamento do autor, o que parece-nos também uma justificativa ao ter atribuído a *compreensão escrita* os textos visuais, segundo Franco (2015, p.193) “nesta obra optamos por manter a terminologia tradicional das quatro habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral), mas sem ignorar os multiletramentos (...)”.



### 3.2 A análise do *Guia do Livro Didático* sobre a coleção

No contexto da educação brasileira, onde as políticas públicas provêm o Programa Nacional do Livro Didático é importante também compreendermos como o Programa avalia o Livro Didático e expõe posicionamentos em relação aos conteúdos, forma de organização e possíveis complementações sugeridas para o trabalho em sala de aula.

De acordo com o *Guia do Livro Didático*, BRASIL (2016), a obra apresenta textos que promovem a compreensão da diversidade cultural, favorecem o estímulo ao pensamento crítico frente aos estereótipos, violência e discriminação. Além disso, agregam valores ao aluno, ao ser reconhecido como sujeito com compromissos dentro das suas condições de cidadão. A respeito da estrutura editorial e gráfica, BRASIL (2017, p.56) comenta que “são, e modo geral, adequados à proposta da coleção. Nesse sentido, os quatro volumes dispõem tanto as unidades, quanto as seções e subseções, de modo organizado e claro, propiciando a distinção entre eles”.

Um dos pontos discutidos no *Guia do Livro Didático*, como complementares ao trabalho de sala de aula diz respeito a maneira como o Brasil é retratado nesta coleção, ao expor as questões sobre o país, mas que não são problematizadas, o que confere ao professor o papel de desenvolver em aula atividades que envolvam aspectos culturais brasileiros pouco presentes na obra.

### 3.3 A Análise

A apresentação dos Resultados e Discussões é realizada na próxima seção do trabalho. Quanto ao aspecto organizacional, procuramos responder e interpretar os questionamentos realizados com base nas *Questões de Pesquisa* norteadoras na construção do nosso trabalho.

Para a análise das imagens, como dissemos anteriormente, consideramos aspectos do aporte teórico das Metafunções Gramática do *Design Visual* descrita no embasamento teórico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A partir dessa análise discutimos as inferências de como a leitura de imagens pode ser trabalhada em sala de aula para contribuir com a melhora da interação entre professor e aluno, levando em conta o aporte teórico de Mizukami (1996) e Almeida-Filho e Barbirato (2016).

Enfatizamos também que as discussões elaboradas em nosso trabalho são uma das várias formas que a leitura de imagem pode ser desenvolvida em aula.

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção serão apresentados os resultados e discussões do nosso estudo. Para fins organizacionais, retomamos as questões de pesquisa do trabalho procurando respondê-las e interpretar os resultados com base na teoria apresentada. Assim, as seções deste capítulo, correspondem as três perguntas de pesquisa propostas na dissertação:

4.1 - *De que maneira o livro didático de língua inglesa está inserido no contexto educacional no Brasil?*

4.2 - *De que forma a interação entre professor e aluno contribui positivamente nas aulas?*

4.3 - *Quais aspectos que devem ser considerados na leitura de imagens para melhorar a interação em sala de aula?*

#### **4.1 “De que maneira o livro didático de língua inglesa está inserido no contexto educacional no Brasil?”**

Buscamos, primeiramente em nosso estudo, teóricos e pesquisadores que contribuíssem para traçarmos o panorama histórico e social da presença do Livro Didático no contexto educacional brasileiro, dada a importância que é atribuída a esse material didático. No entanto, nossa proposta não tem a intenção de fornecer resultados fechados e pretenciosos ao estabelecer um posicionamento sobre o uso ou não do Livro Didático, até mesmo pela característica do contexto educacional, que constantemente nos convida a voltarmos olhar e reavaliar nossa prática pedagógica. As discussões aqui projetadas são advindas de uma pesquisa bibliográfica. Dentre as possibilidades a serem discutidas, estabelecemos nesse trabalho como um possível caminho reflexivo e inicial o pensar sobre o papel que o livro didático de inglês desempenha na Escola brasileira.

Levando em consideração que vivemos em uma era tecnológica, de rápida comunicação e que muitas escolas possuem uma lousa eletrônica, *tablets*, sala de informática e acesso à internet e estes são utilizados como importantes materiais e recursos didáticos, em outros contextos estes recursos são escassos, inexistentes ou não abrangem todas as turmas, situação bastante comum, sobretudo, nas escolas da rede pública do Ensino. E, a ferramenta que parece ser mais disponível, de fácil acesso e comum a professores e alunos, depois do quadro negro e do giz, é o Livro Didático.

E sabemos também que, sua utilidade ultrapassa os limites dos muros da escola e chega até a casa dos alunos, para a realização de uma tarefa, fonte de consulta e, por vezes, para muitos alunos, é o único livro em outro idioma que ele tem acesso. No estudo investigativo de Souza e Xavier (2008), por exemplo, os alunos atribuíram ao livro didático o benefício de agir como facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto que podemos pensar sobre o livro didático é que ele mantém o conteúdo desenvolvido em aula de forma organizada para o aluno, diferentemente de quando o professor distribui materiais reproduzidos em folhas de papel e são raramente organizadas ou guardadas pelos estudantes.

Além de ter essa representatividade na vida do aluno, o Livro Didático é importante elemento na vida profissional do professor. Ao iniciar seu percurso profissional, muitas perguntas e inquietações surgem na vida de muitos professores,

independente da disciplina, e continuam ao longo dos anos de serviço. Destacamos algumas delas: *Como deve ser organizado o conteúdo programático a ser desenvolvido na turma? Quais atividades podem auxiliar para que os alunos coloquem em prática esse conteúdo? Tenho aulas em todas as turmas, avaliações para corrigir, reuniões na escola, estou sem tempo para preparar minha aula, o que faço? Como fazer meus alunos aprenderem e gostarem de Inglês?*

E, em meio a essas e tantas outras perguntas, o Livro Didático surge para auxiliar o professor a responder esses questionamentos. O Livro Didático economiza tempo, serve como fonte para os professores que ainda se sentem inseguros quanto a explicação de um conteúdo e também “salva o dia” daqueles com carga horária em diversas turmas e em diferentes escolas. As páginas coloridas, organizadas, preenchidas com *charges*, imagens de celebridades, lugares e cenários de filmes parecem mais atraentes do que as folhas em preto e branco fotocopiadas e distribuídas aos alunos para realizar as atividades. E ainda o livro contém áudio, normalmente em CD, o que assegura que o aluno esteja em contato com a língua falada também. Ao elencar esses fatores percebemos que o livro didático fornece segurança para o professor desempenhar sua prática.

Uma outra característica importante e que deve ser considerada quando se trata de Livros Didáticos no contexto educacional brasileiro e, sobretudo, na escola pública é o *Programa do Livro Didático* (PNLD). O Programa garante a professores e alunos o direito de terem uma obra gratuita, que entre vários aspectos, é uma obra que proporciona aos usuários acesso a textos verbais e visuais, conhecimentos culturais e históricos da sociedade. Promove também, em muitas escolas, que através dele, professores conscientizem seus alunos sobre os cuidados que precisam ter com o material. E o impacto do programa também fomenta estudos, pesquisas em sala de aulas do Brasil e publicações acerca da presença, utilização e potencialidades do uso do livro didático.

Os aspectos elencados acima dentre outros seriam sugestivos para classificar e atribuir ao livro didático uma importante função no contexto educacional. Mas segui-lo à risca seria sinônimo de que o professor é tradicional, ou seja, o livro didático passaria a ser o prejudicial, o que o tornaria responsável -juntamente com o professor -pelo insucesso do inglês nas escolas. Contudo, pensar no livro didático na escola brasileira é ultrapassar a dicotomia “herói x vilão”, pois ele em si não é autossuficiente (XAVIER e URIO, 2006).

A maneira como os conteúdos serão desenvolvidos passará pelo critério professor, pois ele é o responsável por dar vida a esse material (XAVIER e URIO, 2006). Dessa forma, o livro didático não tem somente a função de facilitador da vida profissional do professor e da aprendizagem do aluno, mas também como importante recurso no processo de crescimento e aprimoramento da autonomia na prática docente (FISCARELLI, 2007). Pode ser entendido também, nas palavras de Lajolo que (1996, p. 8): “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem”.

A pesquisa realizada por Fiscarelli (2007), através de entrevistas com professores da Rede Pública de Ensino de São Paulo, ressalta a importância do desenvolvimento da autonomia do professor ao elaborar e utilizar materiais didáticos adaptados para a realidade local.

Percebemos que o uso do Livro Didático é fundamental para muitos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por um lado porque é facilitador do conhecimento que chega até o aluno e, por outro lado, porque constitui um instrumento que o professor pode manipular quanto ao uso, avaliação e modificá-lo. Isso corresponde também a uma mudança na postura do professor que passa a agir como um profissional crítico e reflexivo.

#### **4.2. “Como o processo de interação professor-aluno pode contribuir positivamente nas aulas?”**

Diariamente os professores são desafiados a melhorar a qualidade da Educação, sobretudo, quando pensamos nas questões políticas e sociais do Brasil. As exigências são relacionadas à presença de um aluno-cidadão capaz de apresentar boas notas em exames nacionais, por exemplo, a refletir sobre os problemas sociais, ser ético e ter pensamento crítico e reflexivo. Na instituição escolar, muitos pais cobram dos professores rendimento escolar e notas e os alunos querem aulas diferentes, dinâmicas e divertidas e que os motivem a aprender.

E na escola projetamos um aluno ideal (que aprende) e um professor ideal (que ensina) que juntos compartilham de um mesmo material – o livro didático – e este, por sua vez, foi elaborado para um leitor idealizado, e que muitas vezes, é bem diferente do professor da escola do interior do estado do Rio Grande do Sul ou do aluno do 9º de uma escola de periferia, por exemplo. E quando percebemos, estamos pensando em aluno, professor e livro didático ideal, projetando-os para os desafios sociais e esquecemos que somos sujeitos com histórias de vida particulares, heterogêneos, com motivações, problemas reais e sonhos. E frente a isso, também dividimos o mesmo espaço por um bom período de tempo: a sala de aula.

É justamente neste ambiente que desenvolvemos nossas primeiras noções de estarmos inseridos em um grupo social diferente da família e temos oportunidade de aprender com essas pessoas. Nesse ambiente interagimos e conforme Almeida-Filho e Barbirato (2016) a interação ocorre em todos os momentos mas em diferentes níveis. Uma conversa informal em sala de aula, entre professores e alunos, é uma interação. Observamos, com isso, que em uma aula ocorrem vários eventos interativos ao mesmo tempo, por exemplo, enquanto o professor está explicando o conteúdo, um aluno está conversando com o outro e a coordenadora pedagógica entra na sala de aula para falar sobre um incidente que ocorreu na entrada dos alunos.

Deste modo, frente a diversidade de momentos e interações existentes em um período de 50 minutos de uma aula de Inglês, por exemplo, como proporcionar aulas interativas para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados? A nossa proposta é que a atividade, nesse caso a leitura da imagem, proporcione e melhore a interação em sala de aula. Como dissemos anteriormente em nosso trabalho, pensamos em imagens que estivessem presentes no Livro Didático por este ser, entre

vários aspectos ressaltados no trabalho, um instrumento de fácil acesso e comum a professores e alunos. Em uma abordagem de *interação explicitadora e pseudocomunicativas* (Almeida-Filho e Barbirato, 2016) o professor pode optar por seguir o livro, as atividades propostas e depois recorrer a avaliação para saber se os alunos compreenderam conteúdo, o que precisa ser revisado, etc.

Entretanto, entendemos que a *interação implicitadora*, em que há construção dos significados na participação colaborativa, em que a linguagem é utilizada para expressar sentimentos, ideias, obter informações, etc (Almeida-Filho e Barbirato, 2016), contribui de forma mais efetiva para formação social do educando. Nessa interação o incentivo para que o aluno perceba o uso da língua para fins comunicativos pode ser feito a partir de suas próprias experiências de vida.

Entendemos também que, ao realizar atividades que proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento social do Educando, o professor precise de um norte reflexivo. Com base nas fichas de avaliação do Livro Didático (as fichas encontram-se na seção Anexos) elaboradas por Borella e Schroeder (2013), apresentamos algumas questões que podem ser utilizadas ao desenvolver atividades com base na *interação implicitadora*:

- Qual o contexto sócio-econômico do educando?
- A atividade está de acordo com a faixa etária dos alunos da turma?
- A atividade proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo?
- A sala será organizada em filas ou em círculo?
- A atividade motiva o aluno a expressar seu ponto de vista?
- A atividade proporciona interação e troca de conhecimentos?

É importante mencionar que as questões foram elaboradas ao longo do desenvolvimento do trabalho dissertativo, quando realizamos o estudo teórico e, sobretudo, na análise das imagens. Procuramos, no momento da leitura das imagens projetar aspectos que nos fizessem entender como as inferências podem ser construídas. Assim, percebemos que as questões ajudam o professor a construir o caminho para a discussão que pretende desenvolver com os alunos em sala de aula.



### 4.3 “Quais aspectos que devem ser considerados na leitura de imagens para melhorar a interação em sala de aula?”

#### 4.3.1 Descrição da introdução da Unidade 1 (páginas 18 e 19 do Livro Didático)

As páginas introdutórias de cada unidade do LD apresentam a atividade denominada *Warming up*. Descrita anteriormente neste trabalho, o objetivo do *Warming up* é levantar hipóteses relacionadas ao tema do capítulo a partir da análise das imagens e do título da unidade. O livro do professor indica que essa atividade deve explorar as imagens, a relação que esta estabelece com o título da unidade e também relacionar com as experiências dos alunos. É indicado também que fica a critério do professor promover o debate em inglês ou português. As notas culturais que fazem referência as imagens das páginas 18 e 19 encontram-se no manual do professor. No quadro abaixo observamos a descrição das duas páginas introdutórias (página 18 e página 19) da unidade analisada e o resumo das informações que estão nas notas culturais e linguísticas (Manual do professor, página 216):

Quadro 2: Atividades e objetivos propostos apresentados nas páginas 18 e 19

<b>Título da unidade:</b> <i>Equal Rights for all</i>
<b>Questões:</b> <i>Do you know the Young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?</i>
<b>Objetivos da unidade 1:</b> falar sobre a igualdade de direitos para todos; revisar o tempo verbal <i>Past Simple</i> ; aprender como usar os pronomes reflexivos; explorar anúncios e estabelecer conexões entre História e Artes.
<b>Notas culturais e linguísticas (página 216):</b> As informações são breves resumos retirados de <i>websites</i> sobre as participantes representadas nas imagens páginas 18 e 19, Emma Watson e Malala Yousafzai. As notas informam as datas de nascimento, local onde cresceram e o motivo que as tornam reconhecidas e pelo público.

Fonte: próprio autor, a partir de FRANCO (2015)

A seguir, será analisada a imagem da página 18. Neste trabalho essa página foi denominada FIGURA 1:

### 4.3.2 Análise da FIGURA 1

FIGURA 1: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunções Representacional, Interacional e Composicional.

The image shows a lesson page with an orange header. On the left, a large green circle contains the number '1'. To its right, the text 'Unit 1 Equal Rights for All' is displayed in a white, elegant script font. Below the header, there is a 'Warming Up!' section with a small icon of a person and a thermometer. The text in this section includes instructions to explore images and a reference to a teacher's manual. Below this, a question is posed: 'Do you know the young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?' followed by personal and suggested answers. The main part of the page is a photograph of Emma Watson, a young woman with dark hair, wearing a black sleeveless dress, standing in front of a black backdrop. The backdrop features the UN Women logo, the 'HeForShe' logo, and the text 'UN WOMEN' and 'HeForShe'.

FIGURA 1 (Fonte: Franco, 2015)

QUADRO 3: Metafunções analisadas na FIGURA 1

Quadro das Metafunções analisadas na FIGURA 1	
Representacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitual</li> <li>• Analítico</li> </ul>
Interacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato – demanda</li> <li>• Distância social – plano médio</li> <li>• Atitude – ângulo frontal</li> <li>• Poder – nível do olhar</li> </ul>
Composicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor da informação</li> <li>• Saliência</li> <li>• Enquadramento</li> </ul>

Fonte: próprio autor, a partir de (Kress; van Leeuwen, 2006)

A fotografia inserida na FIGURA 1, analisada sob a perspectiva da **Metafunção Representacional**, é uma imagem conceitual analítica estruturada. A imagem captada é estática, não há presença de vetores que indicam que a participante representada está desempenhando alguma ação, uma característica da representação conceitual. O foco da imagem é o portador – a atriz Emma Watson – e os seus atributos. O direcionamento do foco está na participante representada, mas também é possível identificar que o produtor da imagem quis preservar o plano de fundo da imagem, mostrando o *slogan* da campanha *He for She* e também o símbolo da Organização das Nações Unidas mulheres (*UN Women*) - entidade da Nações Unidas para a igualdade de gênero e empoderamento das mulheres, a fim de também contextualizar o momento em que fotografou a atriz.

Os processos analíticos nos quais Emma Watson configura-se como portador (todo) de atributos possessivos (partes), remetem a aparência da atriz. Como embaixadora dos Direitos da Mulher, Emma Watson é fotografada no lançamento da campanha *He for She* em um momento em que está com um semblante tranquilo e apresenta um leve sorriso. Também percebemos que a atriz utiliza um colar e brincos discretos e optou por um vestido preto e sem decotes. A imagem retrata um comportamento da atriz, que mesmo sendo jovem, tem um compromisso no evento e também na campanha e que a leva ter uma postura comprometida e séria em transmitir valores condizentes com o seu papel social.

Ao aplicar a **Metafunção Interacional**, que trata das relações estabelecidas entre o participante representado, o produtor da imagem e observador, na FIGURA 1 percebemos que o contato é caracterizado por **demanda**, ou seja, a participante representada está olhando diretamente para o espectador. Nesse olhar o participante representado chama a atenção e mantém contato com o observador. O **distanciamento social** é caracterizado pelo **plano médio**. A atriz Emma Watson é retratada até a altura dos quadris, estabelece uma posição intermediária em relação ao observador, e este a reconhece pela sua visibilidade em diversos contextos sociais (atriz de filmes como Harry Potter, modelo de Lancôme, da marca de perfumes Burberry, etc) porém não mantém uma relação próxima e íntima com a participante representada. O **ângulo frontal** da imagem demonstra que há um envolvimento do observador com a participante representada, o nível do olhar de ambos está alinhado, indicando também uma atitude de igualdade.

Na **Metafunção Composicional**, o **valor da informação** é atribuído pela disposição dos elementos no *layout* da página. Observamos que o centro da imagem é ocupado pela fotografia e a imagem da atriz Emma Watson é núcleo da fotografia. Ao lado esquerdo da atriz está o logo - *UN WOMEN* - que corresponde a informação dada, ou seja, a entidade das Nações Unidas que provavelmente é mais conhecida pela sociedade. Ao lado direito está a informação nova, o *slogan* da campanha *He for She*. Ao observar a presença desses elementos (informação dada e informação nova) mediada pelo núcleo da fotografia - Emma Watson - percebemos a importância que ela tem nesse evento, como embaixadora da ONU, e também por ter realizado o discurso de lançamento da campanha.

Ao analisar a fotografia em relação ao layout da página, temos ao lado superior esquerdo o número da unidade do livro e com direcionamento mais a direita da página está o título da unidade: *Equal rights for all*. O título de uma unidade no livro didático geralmente corresponde a uma visão prévia sobre a proposta ou intenção que o autor deseja transmitir ao usuário e a localização no topo da página serve para chamar a atenção do leitor, que neste caso corresponde a informação ideal.

Na parte da página onde está a fotografia, encontramos o *slogan* da campanha *He for She* e o símbolo da ONU mulheres, que corresponde ao real, a ação. Ao conectar a intenção do título da unidade com os slogans apresentados na fotografia, identificamos que uma das possibilidades de obter a igualdade social é através do resgate da conscientização masculina sobre o feminismo.

A FIGURA 1 é a página introdutória da unidade. A **saliência** é dada pela fotografia, que ocupa o espaço maior na página. O *slogan* da campanha *he for she* está localizado à direita da atriz na fotografia – tanto na parte superior quanto na parte inferior – representa também um elemento de saliência. O *slogan* é formado pela união de partes dos símbolos masculino e feminino, sugerindo, assim como a campanha, que homens e mulheres trabalhem juntos para que a igualdade seja um direito adquirido por todos – como sugere o título da unidade.

A **estruturação/enquadre** está relacionada com a presença de elementos que estão conectados na página. A fotografia e a questão inicial da unidade estão sobrepostas no mesmo plano de fundo de cor branca e na mesma proporção, indicando a conexão entre ambas. O título da unidade aparece sobreposto ao fundo laranja, acima da fotografia.

#### 4.3.2.1 Interação através da FIGURA 1

Ao explorar o sentido didático da página analisada e como ela pode ser trabalhada em sala de aula, é importante observar que os componentes pertencentes a FIGURA 1 estão também relacionados com as escolhas dos produtores do livro didático. Por exemplo, a fotografia da atriz Emma Watson – que foi produzida para um outro contexto – é agora atribuída ao livro didático e, professores e alunos, têm a possibilidade de atribuir novos significados a essa imagem. E, partindo desse aspecto, percebemos que a escolha dessa fotografia também remete a outros contextos sociais onde a atriz é conhecida.

Um desses contextos, explorado pelo livro didático, é relacionado ao papel da atriz como embaixadora da Boa Vontade das Nações Unidas e como ativista social feminista. Contudo, muitos adolescentes – e aqui ressaltamos os estudantes que são usuários do livro didático analisado – a identificam como a personagem Hermione da saga *Harry Potter* e também ao seu recente papel no filme *A Bela e a Fera*. As personagens vividas pela atriz nos filmes citados são famosas, com características marcadas por inteligência, paixão por livros, personalidade forte e por terem um traço bem característico: são consideradas diferentes das outras pessoas. Esse último atributo favorece a formação de um vínculo entre o aluno e a personagem, porque, em certos períodos da adolescência, os jovens sentem-se diferentes dos demais, procuram um grupo no qual possa pertencer e quando não o encontram, podem

manifestar essa identificação, por exemplo, com um personagem de filme, uma celebridade ou um jogador de futebol.

Nesse aspecto, é como se o aluno, ao abrir a página do livro didático e, ao visualizar a fotografia da atriz, quisesse estudar a unidade porque talvez tenha assistido à saga *Harry Potter*, ou ainda assiste aos vídeos da atriz nas redes sociais, a segue no *Instagram* e também (e aqui citamos uma atitude bem comum em sala de aula) porque a professora dos anos anteriores trouxe algum material, em formato de texto ou vídeo, referente a essa obra. Ou seja, a partir de uma fotografia vários contextos sociais foram acionados no “Universo” do estudante. O professor, ao ser sensível a essas conexões, pode proporcionar novas leituras, que ultrapassam ao reconhecimento da atriz na página do livro, como é estabelecida na atividade do livro didático: *Do you know the Young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?* (Você conhece essas meninas da foto? Quem são? Na sua opinião, o que elas têm em comum?)

Um dos assuntos sugeridos pela unidade do livro didático é discutir sobre a igualdade de direitos. Nesse aspecto, a fotografia traz o *slogan* da campanha *He for She*. Esse movimento tem como um dos objetivos engajar homens e também meninos na construção de novas relações quanto ao gênero, desprovidos de comportamentos machistas e perceptíveis de que a igualdade de gêneros beneficia a sociedade.

E, em que aspecto, essa relação pode contribuir para que os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental desenvolvam uma leitura crítica?

Nesse sentido o professor pode explorar o tema ao questionar os alunos sobre a igualdade de gêneros no próprio meio social onde estes estão inseridos, levando-os a refletir sobre: I) De que forma a igualdade acontece dentro de suas casas, o quanto percebem que a distribuição das tarefas domésticas é equilibrada; II) Se o pai ou a mãe trabalham e, de acordo com a carga horária, os dois recebem salários semelhantes; III) Quais são suas reflexões sobre o estereótipo homem agressivo x mulher sensível dentro família/escola/sociedade. Isto é, utilizar de reflexões que estejam ao alcance dos alunos para respondê-las. O professor, com isso, também pode indagar os alunos quanto ao uso da imagem da atriz na campanha. Será que eles conhecem realmente quem é Emma Watson? E por que devem escutá-la ao falar sobre direitos iguais?

Como dissemos anteriormente, existe uma imagem preservada pela mídia e ao desenvolver a noção de criticidade perante a ela, podemos levantar os seguintes aspectos:

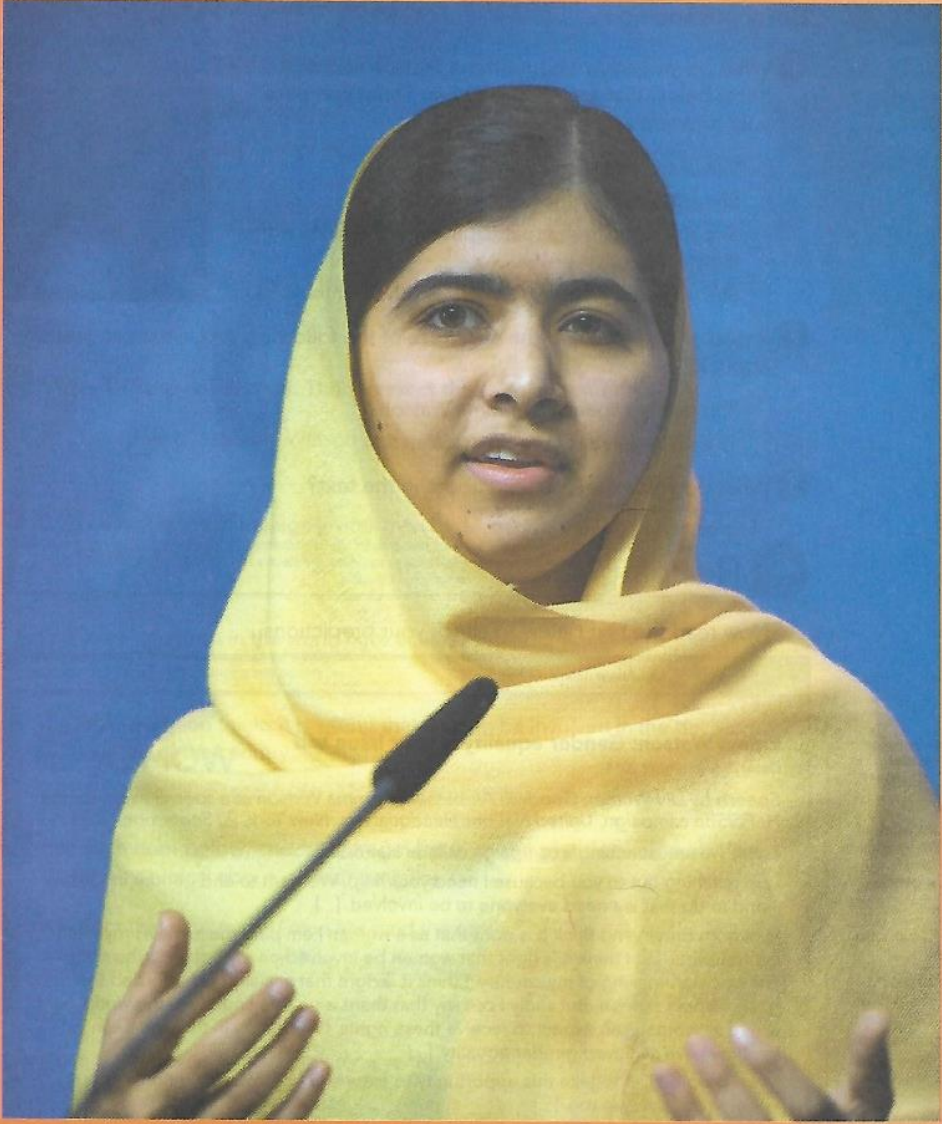
- Ela é uma menina que cresceu em um lar com condições financeiras favoráveis? Quais dificuldades ela pode ter enfrentado? Essas dificuldades a levaram a ter um comportamento de querer ajudar outras pessoas? Essas dificuldades ao serem comparadas com a de outras meninas que sofreram algum tipo de agressão (como será visto na análise da FIGURA 2) ainda conservam a sua imagem de exercer influência sobre o assunto (direitos iguais)?

Percebemos que ao fazer a leitura da imagem há outras possibilidades para explorá-la para que outras relações sejam desenvolvidas a partir dessa análise. No caso desta primeira análise as inferências foram destacadas a partir da própria fotografia, através da personagem representada e os atributos (*slogan* campanha e da Organização das Nações Unidas). O importante é que o professor desenvolva no aluno a compreensão de que existe um diálogo entre ele (o aluno) e o texto e não uma imposição de perspectivas. Há também um fator importante a ser destacado: há uma interação que também pressupõe o professor, o aluno, a imagem e livro didático. E existe também o desenvolvimento de negociação de significados (BARBIRATO, 2016).

Isso quer dizer que, novas interações e inferências são possíveis ao realizar uma leitura da imagem que ultrapassa a superficialidade e que leva em consideração a realidade local, aspectos que utilizem a experiência de vida do aluno aliada ao conhecimento que ele pode adquirir na escola, com o intuito de promover o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao pensamento crítico-reflexivo do professor e do aluno (FREIRE, 1996).

### 4.3.3 Análise da FIGURA 2

FIGURA 2: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunções Representacional, Interacional e Composicional.



Codi Azeiteiro/Melissa Peres/Photo

**Learning Objectives**

- to talk about equal rights for all
- to review the Past Simple tense
- to learn how to use reflexive pronouns
- to explore advertisements
- to establish connections with History and Arts

FIGURA 2 - (Fonte: Franco, 2015)



QUADRO 4: Metafunções analisadas na FIGURA 2

Quadro das Metafunções analisadas na FIGURA 2	
<b>Representacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Não – conceitual</li> </ul>
<b>Interacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato – oferta</li> <li>• Distância social – plano médio</li> <li>• Atitude – ângulo frontal</li> <li>• Poder – nível do olhar</li> </ul>
<b>Composicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor da informação</li> <li>• Saliência</li> <li>• Enquadramento</li> </ul>

Fonte: próprio autor, a partir de (Kress; van Leeuwen, 2006)

De acordo com a **Metafunção Representacional**, a FIGURA 2 é um exemplo de processo narrativo. A presença de vetores na imagem é indicada pelo movimento das mãos da participante representada, a jovem e ativista social Malala Yousafzai (ator). Os elementos destacados: o gesto que a participante representada faz com as mãos, a inclinação corporal e também a presença do microfone, indicam que ela estava falando para um público no momento em que foi fotografada. A presença de vetores que se formam a partir da linha dos olhos da participante representada indica que a imagem trata-se de um processo de reação. Como não é possível identificar para que público a participante representada está falando, a imagem é classificada como não transacional.

Quanto a **Metafunção Interacional** o contato de **oferta** é estabelecido através do foco do olhar do participante representado. Na FIGURA 2 os olhos da participante representada não estão diretamente para o produtor da imagem, notamos que eles se dirigem ao observador ou seja, ao público que está assistindo a conferência. Quanto a distância social, a FIGURA 2 é apresentada em **plano médio**. A participante representada é colocada em primeiro plano na fotografia, indicando também um grau de proximidade com o participante interativo. A atitude é expressa pelo **ângulo frontal** da fotografia. A jovem é representada em um momento de interação com os participantes, olhando para eles e buscando esta aproximação.

A FIGURA 2, analisada sob a perspectiva da **Metafunção Composicional**, apresenta o **valor da informação** centro/margem. A fotografia ocupa um espaço de quase toda a extensão da página, ficando para a margem inferior esquerda as

informações textuais que correspondem aos objetivos propostos pela unidade do livro. A **saliência** é atribuída a Malala Yousafzai, que ocupa a posição central da página do Livro Didático. Isso acontece porque a fotografia é relacionada com a pergunta da página 18 (*Warming up*). Outro sentido atribuído ao destaque da fotografia é a importância social de Malala Yousafzai que no ano de 2014 recebeu o Prêmio Nobel da Paz. No que diz respeito a **estruturação/enquadre**, notamos que o mesmo plano de fundo de cor laranja, onde está localizado o título da unidade na página 18 é o mesmo plano da FIGURA 2, mostrando a relação estabelecida entre ambos. É nessa relação que o professor pode explorar a imagem.

#### 4.3.3.1 Interação através da FIGURA 2

Ao levar em consideração que a participante representada é uma adolescente – assim como os alunos – e está envolvida em questões que defendem a Educação como fundamental para o mudar o mundo e para conquistar a igualdade social, o professor pode oportunizar reflexões com os estudantes partindo da própria experiência de vida deles, e quanto ao papel da escola em suas vidas e da comunidade. Nessa perspectiva, entendemos a escola como importante contexto sociocultural para promover o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico (Hall e Walsh, 2002).

O livro didático explora a FIGURA 2 na mesma atividade da FIGURA 1, ao questionar o aluno sobre os pontos comuns apresentados entre Emma Watson e Malala Yousafzai na pergunta *Do you know the Young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?* (Você conhece essas meninas da foto? Quem são? Na sua opinião, o que elas têm em comum?) localizada na página 18. Também é sugerido pelo autor (sugestões apresentadas no livro do professor) que as imagens sejam exploradas, relacionando-as com o título da unidade e também com as experiências dos alunos.

Ao olhar para a imagem de Malala, que preenche quase totalmente a página do livro, percebemos que ela diz mais do que: “uma adolescente que está realizando um discurso”. Ela convida o usuário do livro didático – tanto aluno quanto professor - a conhecer a sua história. E nesse “universo” de representações de valores ideológicos de uma época e de um contexto social, há uma menina que com 12 anos de idade precisou buscar recursos para ter direito à Educação.

Essa mesma menina, que não conseguiu aceitar as condições que lhe foram impostas por ser mulher, sofreu um ataque terrorista, sobreviveu a ele, ficou conhecida mundialmente e chegou em um momento em que muitas pessoas escutam as suas colocações e a consideram uma das pessoas mais influentes do mundo. E, essa fotografia convida também professores e alunos a refletir sobre o que essa adolescente tem a dizer a respeito da sua trajetória de vida e o porquê da sua luta. O *box* onde contém os objetivos de aprendizagem da unidade tem a mesma proporção horizontal da fotografia, e verificamos que o primeiro verbo relacionado aos objetivos é *to talk about equal rights for all* (discutir sobre direitos iguais a todos), relacionado com o título da unidade - *equal rights for all* - e ao papel social desempenhado por Malala.

A aplicação das categorias da GDV na FIGURA 2 mostra uma relação mais próxima do observador com a participante representada. Tanto a FIGURA 1, quanto a FIGURA 2, foram produzidas para contextos diferentes, não pedagógicos, mas que neste momento fazem parte do Livro Didático e podem ser observadas como uma possibilidade de promover reflexões sobre a sociedade e seus valores, são mais do que adornos na página.

Se levarmos em conta a relação entre as duas participantes representadas (FIGURA 1 e FIGURA 2) vemos que as jovens representam a luta pela igualdade de gêneros e acesso à Educação, apesar de seus países de origem serem diferentes e suas condições de vida também. A relação das imagens nas páginas do Livro Didático também pode projetar inferências, como por exemplo, a proporção da imagem de Malala Yousafzai, que é maior do que a Emma Watson na página. Esse fato pode também ser considerado relevante em sala de aula, ao discutir quais os propósitos que o diagramador do livro levou em consideração ao dispor essas imagens em tamanhos diferentes.

Com isso, o professor poderia levar em consideração a identificação dos alunos com as imagens. Quais apresentam aspectos semelhantes a vida do aluno? Embora sejam apresentadas pelo livro didático como pessoas que possuem características em comum (ambas lutam pela igualdade de gêneros), os aspectos sociais, história de vida são diferentes. Enquanto Emma Watson tornou-se conhecida pela sua atuação em filmes, Malala tornou-se uma figura pública através de sua história de vida.

Outra possibilidade, ao refletir e desenvolver uma atividade de análise dessa imagem em sala de aula, é sobre o papel que a educação exerce em diferentes comunidades. Ao conhecer a história de Malala, muitas pessoas sensibilizam-se ao perceber que em países, como o Afeganistão por exemplo, as mulheres recebem tratamentos vistos como desumanos, como a proibição de frequentar uma escola.

No entanto, se considerarmos algumas comunidades em que nossas escolas estão inseridas, notamos que muitos alunos deixam de frequentar as aulas ou até mesmo abandonam a escola por motivos como: cuidar dos irmãos mais novos para que os pais possam trabalhar, por não ter um responsável que estabeleça horários em sua rotina e o incentive a ir para a escola, necessidade de começar a trabalhar e até mesmo por desinteresse. O professor pode, nesse momento, iniciar uma reflexão com os alunos sobre a influência da escola em suas vidas e o quanto estudar pode contribuir para a realização de seus objetivos e se a família incentiva seus estudos, perguntando sobre a escola, notas, etc.

A proposta dessas análises iniciais foi exemplificar algumas reflexões que podem surgir ao aplicar as três categorias de análise da Gramática do *Design Visual*. As próximas imagens serão analisadas com foco nas Metafunções e com ênfase nas possíveis inferências feitas através da leitura de imagens em sala de aula, com o propósito de relacionar aspectos da vida do educando. Para essa finalidade, em alguns momentos o termo *observador* é substituído por *aluno* ou *usuário do livro*.

A próxima imagem analisada (FIGURA 3) foi retirada da página 20 e, diferentemente das fotografias analisadas anteriormente, sua proporção é menor na página. A imagem de Emma Watson nessa página não está associada a uma atividade de interpretação, mas aparece mais como adorno na página, pois o trecho discurso da atriz é no lançamento da campanha *He for She* é utilizado como atividade e interpretação.

### 4.3.4 Análise da FIGURA 3

FIGURA 3: Atividade de leitura de imagens e interação com foco na Metafunção Interacional.

The image shows a photograph of Emma Watson on the left, looking towards the camera with her hand raised. On the right is a page from a didactic book. The page is titled 'Before Reading' and contains three numbered questions: 1. 'What do you know about Emma Watson? Mark the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate.' with four options (three checked); 2. 'Based on the title and the structure of the following text, what can you say about it?' with two options (one checked); 3. 'What do you expect to read about in the text?'. Below this is a 'Reading' section with a speech transcript from Emma Watson at the UN Women Headquarters in 2014. The transcript discusses gender equality and the HeForShe campaign. There are also small text boxes on the page providing definitions for 'gender' and 'learning on the Web'.

FIGURA 3 (Fonte: Franco, 2015)

Página 20 do Livro Didático (Fonte: Franco, 2015)

QUADRO 5 - Metafunção analisada na FIGURA 3

Quadro da Metafunção Interacional analisada na FIGURA 3	
<b>Interacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contato – oferta</b></li> <li>• <b>Distância social – plano médio</b></li> <li>• <b>Atitude – ângulo frontal</b></li> <li>• <b>Poder – nível do olhar</b></li> </ul>

Fonte: próprio autor, a partir de (Kress; van Leeuwen, 2006)

Na análise desta imagem percebemos que a atriz Emma Watson não está olhando diretamente para o observador. Esse olhar é caracterizado como **oferta**. A participante representada é mostrada para o observador/leitor como um objeto de contemplação, admiração e que pode ser analisado. Novamente, ao trazer a imagem da atriz pela segunda vez nas páginas de um livro didático pressupomos um

posicionamento ideológico a respeito do que ela significa para os jovens/estudantes. Esse posicionamento pode ser relacionado e atribuído à compreensão do autor de que os alunos precisam de jovens que sirvam como exemplo de comportamento, atitudes e valores. Podemos inferir, portanto, que a atriz é considerada no livro como um modelo de comportamento e comprometimento social.

Na FIGURA 1, observamos que o olhar dirige-se diretamente ao produtor da imagem, em um gesto convidativo ao engajamento nas questões referentes a campanha. Já na FIGURA 3, o produtor da imagem optou por demonstrar que a atenção de Emma Watson é para as pessoas presentes no local e não para a fotografia. Na imagem a atriz está segurando materiais (caderno e caneta), semelhante à figura de um(a) estudante.

Embora a imagem é relacionada com a sua atividade social na ONU, a primeira identificação dos estudantes é com as personagens que a atriz interpretou. Quem é Emma Watson? “ - *É a Hermione*”. E, essa primeira identificação ocorre porque a imagem retratada é semelhante a cenas do filme (a personagem segurando materiais escolares, acenando os amigos) e que também está presente no contexto do aluno.

Ao olhar o segundo aspecto da Metafunção Interacional - a **distância social** - vemos que a participante representada estabelece uma relação intermediária com o observador, essa relação é observada pelo plano médio. Isso indica que a relação não é próxima e tampouco íntima e, mesmo existindo limites entre ambos, a preocupação da Emma Watson é contribuir para melhorar a vida social, através de seu papel, não mais como uma personagem fictícia de um filme, mas como a Embaixadora da ONU, que defende a ideia de igualdade de gêneros. E o que mais ela (personagem/atriz/embaixadora da ONU) tem a dizer para o aluno?

Neste sentido, também observamos na FIGURA 3 que a atriz está no mesmo nível do olhar do observador. Na imagem ela aparece acenando para o lado oposto das lentes do produtor da imagem, o que confere atitude de respeito e apreço com as pessoas que estão presentes no local. Ou seja, ela não é indiferente ao público.

#### 4.3.4.1 Interação através da FIGURA 3

Uma forma de explorar essa imagem em sala de aula é observar com os alunos quais valores atribuídos a Emma Watson que fizeram os produtores do livro didático optarem por utilizá-la mais de uma vez no Livro Didático. A imagem da atriz nessa

página não é associada a leitura visual, mas sim aos textos verbais na atividade de pré-leitura (*Before Reading*) e na atividade de Leitura (Reading), onde é explorado uma parte do seu discurso no lançamento da campanha *He for She*.

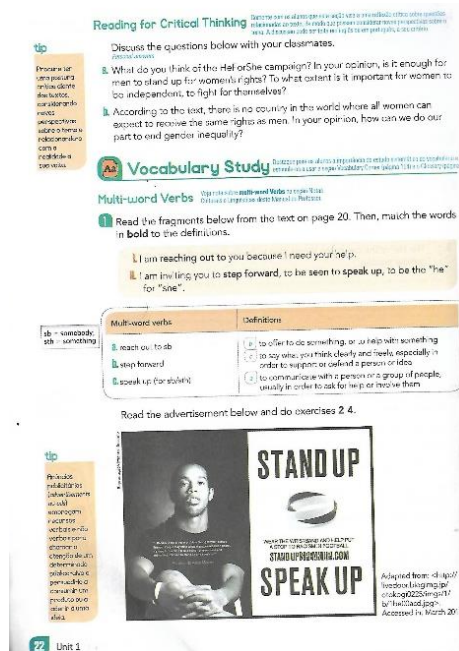
Uma sugestão ao explorar a FIGURA 3 com os alunos é questioná-los, primeiramente, quanto as duas imagens. Como a atriz é representada na FIGURA 3? Em quais aspectos ela se difere da FIGURA 1? Em qual das duas a atriz parece mais próxima? Esses questionamentos iniciais podem servir para explorar os modelos que os meios de comunicação impõem e nós aceitamos como referência de hábitos, comportamentos, atitudes, maneira como nos vestimos, etc. Nesse aspecto, o professor pode levar o aluno a perceber que o livro didático é um meio de comunicação, utilizado em diversas escolas e, ao dar ênfase a atriz e suas atividades sociais, ela é colocada com um modelo para os jovens. E os alunos, identificam-se com ela ou com a personagem que ela interpretou? Em ambas imagens (FIGURA 1 e FIGURA 3) atriz também é fotografada em plano médio, o que denota também que não há um grau de intimidade entre ela e o leitor (aluno). E de que maneira uma pessoa que não estabelece um vínculo próximo com o aluno, pode servi-lhe de inspiração? O professor pode explorar com os alunos quais são as pessoas que são referência em atitudes, comportamentos para eles e se estas fazem parte de suas vidas ou são distantes.

O objetivo proposto pelo Livro Didático é *Equal Rights for all* (direitos iguais para todos). A proposta da unidade é debater sobre esses direitos, contudo, o aluno, para discutir sobre o assunto, precisa entender quais comportamentos e atitudes de um indivíduo o levam a uma maior aproximação ou um distanciamento para uma sociedade igualitária. O professor pode ajudá-lo a construir esse conceito através de perguntas como: Quais características que definem que uma pessoa é a favor dos direitos iguais? Emma Watson, enquanto ativista social, discute sobre a igualdade de gêneros. E para o aluno, da escola pública, por exemplo, o que significa direitos iguais? E, dentro de suas condições de vida, qual é a importância atribuída a igualdade de gêneros? Em outras palavras, o aluno compartilha da mesma preocupação da Emma Watson?

Ao partir do princípio da análise visual o professor pode oportunizar outras reflexões e ampliar o foco da discussão, levando em consideração que a valorização das colocações feitas pelos alunos também ampliam as discussões. Através dessa interação é que novos significados podem surgir e, segundo Almeida Filho e Barbirato

(p.63, 2016) “na interação implicitadora os alunos são incentivados a utilizar estratégias para gerir a comunicação”.

4.3.5 Análise da FIGURA 4



Página 22 do Livro Didático (Fonte: Franco, 2015)

FIGURA 4: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunção Composicional.

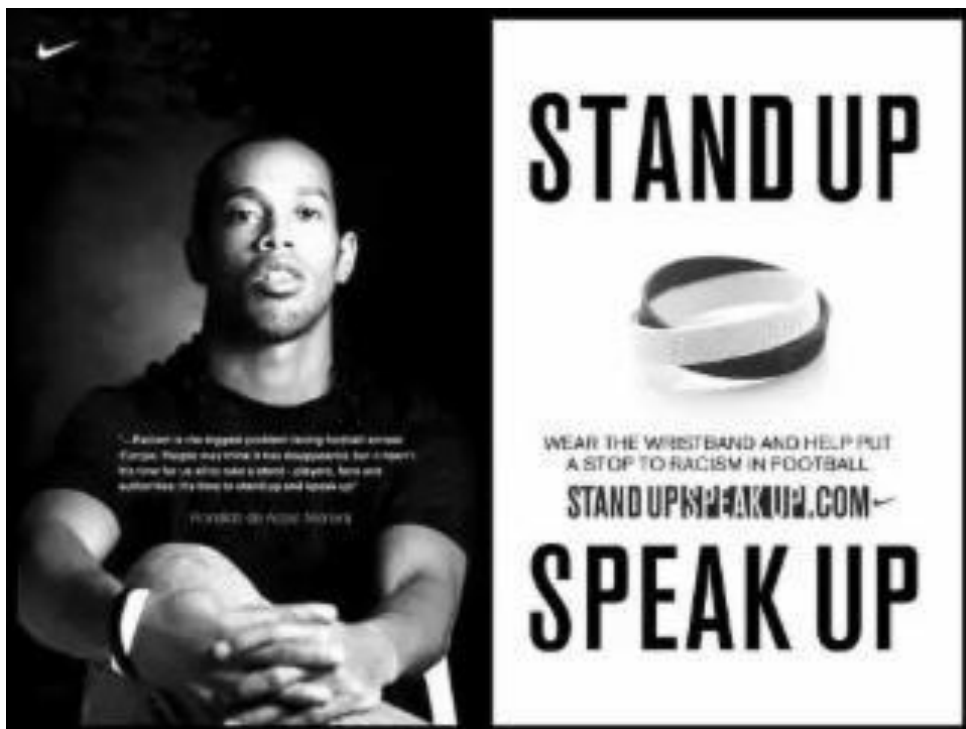


FIGURA 4 (Fonte: Franco, 2015)



## QUADRO 6 - Metafunção analisada na FIGURA 4

Quadro da Metafunção Composicional analisada na FIGURA 4	
Composicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor da informação: dado-novo</li> <li>• Saliência</li> </ul>

Fonte: próprio autor, a partir de (Kress; van Leeuwen, 2006)

A FIGURA 4, retirada da página 22 do livro didático, é um exemplo de anúncio publicitário utilizado em uma atividade que explora questões envolvendo o estudo do vocabulário e do sentido do texto verbal. Observamos também que as orientações contidas no livro do professor são referentes ao aspecto sistemático da língua a função persuasiva dos anúncios publicitários e, mesmo com a presença de um jogador de futebol brasileiro, ele não é mencionado nas notas culturais do manual do professor.

Partimos da análise Composicional na FIGURA 4 onde o valor da informação é atribuído na relação *dado-novo*. No **quadrante esquerdo** vemos as informações conhecidas pelo leitor, o símbolo da marca *Nike* e o jogador de futebol Ronaldo Gaúcho. O **quadrante direito** constitui a informação nova, a proposta do anúncio, que neste caso é expresso pela imagem das pulseiras entrelaçadas em cores preto e branco que explora simbolicamente a união racial e também é composto pelo texto verbal que juntamente com a imagem dão sustentabilidade ao sentido do anúncio.

Observa-se também que essa união entre as cores é encontrada no quadrante esquerdo, que aparece na cor preta e no quadrante direito, na cor branca. E mesmo que a **saliência** da imagem esteja no texto verbal (*STAND UP SPEAK UP*) e na pulseira, ao utilizar uma celebridade para fazer a campanha, é o mesmo que dizer: “- Compre essa ideia, seja semelhante ao seu ídolo, naquilo em que você está pode ser”. Esse fato está relacionado com a função dos anúncios publicitários, persuadir o público a comprar o produto anunciado.

### 4.3.5.1 Interação através da FIGURA 4

O uso dessa imagem no Livro Didático não está associado à compra e o objetivo não é que os alunos saiam da aula e queiram adquirir o produto. Mas além de explorar o texto e o significado das palavras, o professor pode também analisar a imagem sob a perspectiva ideológica. O anúncio publicitário utiliza a imagem de um jogador de futebol. Primeiramente o professor pode questionar quais os motivos que

levaram os anunciantes a utilizar a imagem de uma celebridade esportiva brasileira em um anúncio internacional. Quais os papéis sociais que o jogador está desempenhando como cidadão ao chamar a atenção do público para as questões referente ao racismo? E neste caso, a questão é especificada e levada para o contexto do jogador, ao tratar do problema do racismo no futebol Europeu. O aluno é convidado em sala de aula a refletir sobre a questão social e quem chama a sua atenção para esse problema (*the biggest problem* – como define Ronaldo Gaúcho no anúncio) é um jogador de futebol (um elemento que faz parte do ideário de muitos adolescentes). A marca *Nike* traz o jogador conhecido e famoso mundialmente para dar confiabilidade a fim de “vender” o produto que é anunciado: as pulseiras.

No entanto, essa perspectiva atribuída a função do anúncio é alterada ao ser trabalhada em sala de aula, porque o texto visual (FIGURA 4) apresenta elementos em sua composição que possibilitam a projeção de novas leituras. Um dos aspectos é a questão racial, que está explícita para análise e também é um tema bastante discutido na cultura brasileira. Mas, como dissemos anteriormente, o que atrai a atenção do aluno no livro didático é identificar elementos que ele reconhece e acionem a sua bagagem cultural. No que diz respeito a FIGURA 4, existe a imagem de um jogador de futebol brasileiro, que exerce uma representatividade na vida de muitos alunos do *Ensino Fundamental* que sonham em conquistar uma carreira semelhante. Essa identificação pode ocorrer porque o aluno vê traços da sua história pessoal com aquela contada pelos jogadores. E porque vê no futebol uma chance de mudar a própria história ou também porque busca melhorar a sua condição de vida através de uma profissão.

Essa primeira inferência, relacionada a um aspecto mais pessoal da vida do educando, pode gerar outras discussões, referentes a igualdade de gêneros, como por exemplo, o prestígio dado ao jogador de futebol brasileiro se comparado a uma jogadora de futebol, incentivando os estudantes a ativarem o conhecimento prévio sobre o assunto e suas percepções sobre o comportamento da sociedade e assim oportunizar novos caminhos da leitura.

4.3.6 Análise da FIGURA 5



Página 24 do Livro Didático (Fonte: Franco, 2015)

FIGURA 5: Atividade de leitura de imagens e interação com foco nas Metafunção Representacional.



FIGURA 5 (Fonte: Franco, 2015)

QUADRO 7 – Metafunção analisada na FIGURA 5

Quadro da Metafunção Refereencial analisada na FIGURA 5	
Representacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo Narrativo</li> <li>• Ação Transacional</li> </ul>

Fonte: próprio autor, a partir de (Kress; van Leeuwen, 2006)

A imagem analisada (FIGURA 5) está presente na página 24 do livro didático e é associada ao texto verbal intitulado *Gender equality starts in childhood...with the chores* (a igualdade de gêneros começa na infância...com as tarefas). Essa associação é percebida porque a FIGURA 5 está enquadrada entre o título e o texto verbal e ambos pertencem ao site de notícias *The Guardian*. No Livro Didático a estrutura da imagem do *website* foi conservada. A FIGURA 5 apresenta a legenda *Washing up isn't just women's work* (Lavar não é somente trabalho para mulheres) e também o nome do fotógrafo, o que favorece a identificação da atividade para a leitura da imagem.

Do ponto de vista da Metafunção Representacional, a FIGURA 5 é um exemplo onde ocorre um processo narrativo. A imagem representa uma ação e esse movimento é percebido pelas linhas imaginárias que partem das mãos das duas crianças – os participantes representados. Caracterizamos também por ser um processo de ação onde existe um ator e uma meta; esse processo é identificado a partir do vetor que sai da linha dos olhos dos participantes representados e é direcionado para o objeto.

A descrição representacional aproxima-nos também da intencionalidade da imagem ao retratar duas crianças executando uma tarefa que é comumente associada à imagem da mulher/mãe e também na expressão popular e aceita em alguns contextos: “Lugar de mulher é na cozinha”. Nesse sentido, a imagem explora não somente o fato de que crianças devem auxiliar nos afazeres domésticos, mas que a distribuição das tarefas deve ser igualitária entre as crianças, independente do gênero. Esse engajamento é retratado através da imagem de uma menina e de um menino realizando a mesma ação. Novamente o tema sobre *Igualdade Social* é abordado, e o texto e a imagem se entrelaçam para significarem.

#### **4.3.6.1 Interação através da FIGURA 5**

No momento da atividade de leitura dessa imagem, o professor tem a oportunidade de relacionar questões que fazem parte do cotidiano do aluno e em um contexto importante para eles: o próprio lar. Esse local representa as primeiras fases do seu desenvolvimento moral e intelectual e, muitas vezes, o educando apresenta em sala de aula comportamentos e atitudes provenientes das relações familiares.

No que diz respeito a FIGURA 5, podemos levantar questões sobre as percepções dos educandos ao olhar a imagem e identificarem que se tratava de um menino e uma menina, questioná-los se é uma atividade comum duas crianças auxiliarem nas tarefas domésticas. A imagem apresenta a menina em primeiro plano, o que também pode ser um fator a ser questionado em sala de aula. *Quais foram as escolhas do produtor da imagem que o fizeram, apesar da temática em questão, trazer a imagem da menina na frente e do menino em tamanho menor? Isso reforça a ideia socialmente aceita de que as mulheres estão mais envolvidas com as atividades dentro de casa?*

Ao partirmos da inferência inicial, possibilitamos debates que fazem referências as próprias percepções do educando dentro do espaço familiar, se eles também exercem atividades dentro de casa e se essas são divididas igualmente entre os membros da família, se são categorizadas como: as meninas limpam a casa e os meninos jogam futebol e cortam grama, por exemplo. E, se percebem que isso poderia ser um fator de reforçar a desigualdade de gênero.

É importante que ao ensinar a ler e interpretar as imagens, o professor dirija as observações através de perguntas, porque é através delas que os educandos são oportunizados a interpretar. Muitas vezes o que parece ser uma atividade simples e de fácil percepção, pode não ser para o aluno, dado que a capacidade de interpretar está interligada com a idade, as vivências e ao seu grau de instrução (Martins, 2014).

Ao propormos a leitura de imagens como recurso para melhorar a interação em sala de aula, percebemos a importância de desenvolver no aluno a compreensão de que os significados são construídos coletivamente, e não são impostos por uma determinada perspectiva. O professor pode, a partir do conhecimento que tem sobre o contexto social dos alunos, desenvolver atividades que levem em conta os elementos extraídos da vida dos educandos. E dessa forma, engajá-los e motivá-los a refletir sobre a própria realidade.

## CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, consideramos três delimitações importantes ao refletir sobre as aulas de Língua Estrangeira nas escolas públicas: o Livro Didático, a interação professor-aluno e a leitura de imagens. Para discorrer sobre esses aspectos, esta dissertação propôs, como objetivo geral, analisar imagens presentes no Livro Didático e discutir como essa análise pode melhorar a qualidade da interação entre professores e alunos, visando à formação social dos educandos. Os objetivos específicos, apresentados na introdução do trabalho, são retomados e utilizados para orientar nossas considerações:

1. Pensar a importância do livro didático no contexto de Ensino no Brasil.
2. Apresentar a Interação Professor-aluno sob diferentes perspectivas no processo de Ensino e Aprendizagem.
3. Discutir como a leitura de imagens pode contribuir na qualidade da interação professor-aluno.

Quanto ao primeiro objetivo específico, percebemos que o Livro Didático, no contexto educacional brasileiro, constitui em um importante material didático. Em primeiro lugar essa importância é perceptível pela existência de um programa que objetiva a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas: o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). A distribuição das obras não é realizada de forma aleatória, elas são previamente selecionadas pelos professores que também dispõem do *Guia do Livro Didático*, que fornece um breve comentário sobre cada livro que compõe o PNLD. Outro aspecto é que, ao adotar um livro didático o professor economiza tempo – o LD apresenta a organização dos conteúdos – e economiza recursos financeiros pois o material apresenta páginas coloridas, fotografias, gráficos e exercícios. Seria praticamente impossível o professor elaborar um material didático com o mesmo aspecto visual e fornecê-lo para cada aluno. O terceiro aspecto, tão importante quanto os dois anteriores e muito observado em nossa prática pedagógica, é que o Livro Didático não é um objeto fechado. Ele é um instrumento de aprendizagem que pode ser potencializado e adaptado para determinada turma ou escola.

Os dados analisados quanto ao segundo objetivo específico, proporcionaram o entendimento de que a interação no espaço escolar acontece em todas as

abordagens de ensino. Em muitas situações, erroneamente, pensamos que não há interação quando um professor realiza uma aula em que ele fornece explicações e dá ordens para que os alunos abram uma página do livro e realizem a atividade silenciosamente. Embora aparentemente não exista uma consideração com relação a atitude responsiva do aluno (o aluno sugere que a atividade seja realizada em duplas e o professor responde negativamente, por exemplo) ainda assim existe uma interação. Contudo, ao pensarmos na sala de aula como um local que também fornece o desenvolvimento social do educando e do professor, percebemos a importância de criarmos um ambiente de interação propício para que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira seja visto sob seu aspecto comunicativo e que oportunize ao aluno expressar suas opiniões, pensamentos e relacionar o conhecimento com suas experiências de vida e trazê-las para a sala de aula.

Nesse aspecto também pensamos sobre a possibilidade de fornecer aos alunos atividades de leitura através de textos que circulam na sociedade, inclusive aqueles que fazem parte de suas vidas, para que dessa forma possam perceber que o conhecimento na escola tem relação com a realidade. Referimo-nos também a contribuição do saber escolar no desenvolvimento de um aluno para que ele possa agir socialmente de forma ética e competente.

Consideramos o terceiro objetivo específico como uma contribuição para a elaboração de atividades que utilizem a leitura de imagem como um texto que pode ser interpretado, contextualizado e relacionado com a vida do educando. Nesse sentido, procuramos exemplificar como o professor pode utilizar o conhecimento teórico das Metafunções da Gramática do *Design* Visual para a análise de imagens, tecendo inferências a partir das representações visuais, objetivando a contribuição do ensino da língua inglesa para na formação leitores críticos, autônomos e motivados.

É importante ressaltar alguns pontos que elencamos como limitantes. O primeiro é relacionado com o estudo, que por não dispormos de tempo hábil, não foi aplicado para uma turma de alunos.

O segundo limite do nosso estudo é relacionado com o número expressivamente limitado de pesquisas que estejam relacionadas com a leitura de imagem e a interação professor-aluno. Observamos que as exigências atuais para o ensino é que o professor trabalhe com os diferentes tipos de textos que circulam em diferentes contextos sociais. No entanto, como o professor consegue trabalhar com a leitura visual, por exemplo, no contexto educacional, sem possuir uma base teórica e

que esta seja acessível a ele? Entendemos que o professor precisa buscar novos conhecimentos, qualificar-se e investir na formação continuada. Mas também não podemos deixar de perceber que existe um distanciamento entre as Universidades, ao oferecer cursos de pós-graduação e especialização, e a escola.

Buscamos, em nosso trabalho, evidenciar a importância de refletirmos sobre nossa prática pedagógica e as possibilidades que podemos criar em sala de aula. Deste modo, vimos que o Livro Didático pode ser um instrumento importante na vida do professor para que, a partir dele, sejam elaboradas novas atividades, mais contextualizadas e que proporcionem a participação dos alunos. Uma dessas atividades, explorada em nosso trabalho, é a leitura de imagens.

Em muitas reflexões presentes em nosso estudo trouxemos o nosso olhar como professora de inglês em uma escola pública e acreditamos que esse fato foi fundamental para compreendermos que a interação professor-aluno pode interferir na qualidade das aulas.

Por fim, esperamos que nosso estudo possa contribuir para dar voz a outros professores, que se motivem a pesquisar, a relata suas inquietações e também suas práticas em sala de aula, para tomarmos conhecimento do que acontece em contextos específicos e assim, propor ações que possam promover melhorias em a prática pedagógica pensadas também para contribuir no processo de desenvolvimento social, cognitivo e ético dos alunos.



## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Glória Cortés. Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático. **The ESpecialist**, vol. 34, no 2 (198-224), 2013.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), *Currents in language teaching*. Oxford University Press, 1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P & BARBIRATO, R. C. Interação Implicadora e Aquisição na aula de Línguas. In: **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. Orgs: Rita de Cássia Barbirato/José Carlos Paes de Almeida Filho. Pontes Editores, p.47-73, 2016.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Revista Videtur**. São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#\\_ftn1](http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1)>. Acesso em: 7 de maio de 2017.

ARAUJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. In: **SIGNUM: Estud. Ling**, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583>> Acesso em: 24 nov. de 2016.

ASSIS, S. N. L. de & ASSIS, R. E. de. (2003). Livro Didático: Yes, Sir! In: **Anais do V Seminário de Línguas: A formação do professor de línguas estrangeiras**. Goiânia: Editora Vieira. FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.)

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, jan/abr. Unisinos, . p. 5-14, 2007

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. HUCITEC, 2006.

BAMFORD, A. (2009). The visual literacy white paper. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Disponível em: < <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf>> Acesso em: 09 de maio 2017.

BARBIRATO, Rita de Cássia; Freitas, Mirelle da Silva. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. In: **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. Orgs: Rita de Cássia Barbirato/José Carlos Paes de Almeida Filho. Pontes Editores, 2016.

BEZEMER, J; KRESS, G. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. **Written Communication**, v. 25, p.166-195, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 3, p. 471-473, Dec. 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 05 Dez. 2017.

BORELLA, S.G; SCHROEDER, D.N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Revista Entretextos** Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, v.13, n.1, p.231-256, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566

COLET, A.R.R. A imagem do livro didático ressignificada nas aulas de língua inglesa. In: **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v.1, 2013.

CORACINI, Maria José Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. CORACINI, Maria José Farias (Org). Campinas: Pontes. p. 33-43,1999.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-23, Nov. 2000. Acesso em: 20 abril. 2017.

COSTA, Bianca Ribeiro Moraes. **Crêterios de seleçãe e utilizaçãe do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero Americana em Estudos de Educação**. V. 2, n.1, 2007, p. 01-09.

Franco, Claudio de Paiva. **Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna: inglês: ensino fundamental II**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar- e- aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAK, D. M. **Textbook-An important element in the teaching process.** НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА. 78-82, 2011,

Graves, K. **Designing Language Courses: A Guide for Teachers.** D.Freeman, Ed.Boston: Heinle Cengage Learning, 2000.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades.** CORACINI, M. J. (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 351 – 362.

GUALBERTO, Clarice Lage. MULTILETRAMENTOS A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES. **Anais do SILEL.** Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013

HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 186-203, 2002.

HALL, Joan Kelly. **Classroom interaction and language learning.** *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 44, p. 165-187, jan. 2003. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2003n44p165/6821>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

HUTCHINSON, T., & TORRES, E. (1994). **The textbook as agent of change.** *ELT Journal*, 48(4), 315-328.

Izaki, M. A. ; Viana, N. . Ensino e aprendizagem de (português) língua estrangeira: significados construídos na interação (professor e aluno) em sala de aula. In: **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira.** Rita de Cássia Barbirato; José Carlos Paes de Almeida Filho. (org.).. 1ed.Campinas – SP: Pontes Editores, v. 1, p. 97-126, 2016.

JORGE, Miriam L. dos S., TENUTA, Adriana M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** Org: Diógenes Cândido de Lima. Parábola, 2011.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design.** 2 ed. London, New York: Routledge, 2006

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Revista Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de Popularização Científica. **Revista Travessias**, Cascavel, v.4, n.3, 2010.

MACIEL, A. Menezes de. O uso da imagem fotográfica no livro didático de matemática para jovens e adultos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.20/21, n.1/2, p. 222-238, jan.-dez. 2011/2012

MARTINS, Felisbela. Ensinar geografia através de imagens: olhares e práticas. In: **Grandes problemáticas do espaço europeu: diversidade territorial e oportunidades de desenvolvimento num cenário de crise**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 429-446, 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

Moita Lopes, L. P. **Oficina de Lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações**. Orgs: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Natal/RN: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, Scarlett Matteusi de. O conceito interacional adotado pelos documentos oficiais e sua materialização nas atividades de livro didático de língua inglesa de escolas públicas. In: **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. Orgs: Rita de Cássia Barbirato/José Carlos Paes de Almeida Filho. Pontes Editores, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e.; História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: Acesso em:13 de abril de 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático: alcances e limites**. Disponível em [http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc). Acesso em: 05 de abril de 2017.

SALAS, M. R. **English Teachers as Materials developers**. Actualidades Investigativas en Educacion. Vol. 4. N. 2, 2004.

SARMENTO, Simone. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Acesso em: 15 de maio de 2017.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: Em Aberto – **O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC** – I STIS, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>. Acesso em: 07 maio. 2017.

SOARES, Wander. **O Livro Didático e a Educação**, 2009. Disponível em: [www.abrelivros.org.br](http://www.abrelivros.org.br). Acesso em: 15 de abril de 2017.

SOUZA, D. M.de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In CORACINI, M. J. F.R (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, pp.55-60, 1996.

TICKS, L. K. O livro didático sobre a ótica do gênero. In: **Linguagem & Ensino**, v.8, n.1, 2005, p. 15-49.

Tilio, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. In: TOMLINSON, B. (ed). **Materials development in language teaching**. Segunda edição Cambridge University Press. 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIEIRA, Ana Nelcinda Garcia. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático**. 2016, 183 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2016.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII. N. XXX, jul.-set./2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, Jan./Jun. 2008.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor e o livro didático: Que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54, 2006.

**ANEXOS**

## ANEXO A

<b>FICHA 1 - Visão Sociointeracional da Linguagem</b>	
*O livro didático...	
1) Apresenta assuntos do interesse dos aprendizes?	
2) Está de acordo com a faixa etária e com o ciclo dos aprendizes?	
3) Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes?	
4) Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura?	
5) Apresenta variação linguística?	
6) Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito?	
7) Trabalha as questões de estrutura linguística de forma contextualizada, a partir de sua ocorrência nos textos?	
8) Apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros textuais?	
9) Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?	
10) Propõe tarefas a partir dos textos que o aluno poderá realizar no mundo real?	
11) Provoca o aprendiz para que expresse seus pontos de vista com relação aos temas tratados?	
Total:	

<b>FICHA 2 - Visão Sociointeracional da Aprendizagem</b>	
*O livro didático...	
12) Permite que o aprendiz apresente suas visões/ experiências para realizar as tarefas?	
-As tarefas....	
13) Exigem em sua realização uma interação e troca de conhecimentos dos alunos?	
14) Apresentam resultados de interesse para outra(s) pessoa(s)?	
Total:	

<b>FICHA 3 - A Habilidade de Recepção: Leitura</b>	
*Os textos abordados no livro didático...	
15) Trazem um conhecimento que poderá ser utilizado pelo aluno no seu	

dia-a-dia?	
16) Auxiliam os aprendizes na construção de seu conhecimento de textos?	
17) São autênticos e não adaptados?	
18) Têm um interlocutor (para quem são escritos) claro?	
19) São trabalhados através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?	
20) Visam, em suas atividades, o desenvolvimento de estratégias de leitura como: <i>skimming</i> (busca da ideia principal do texto), <i>scanning</i> (busca rápida de determinada informação), mapas (resumos das ideias principais)?	
Total:	

## ANEXO B

<b>FICHA 4 - Aprender a Aprender</b>	
*O material didático...	
21) Apresenta atividades de diferentes maneiras para que todos os tipos de aprendizes possam ser contemplados? (visuais, auditivos...)	
22) Motiva e desafia os alunos?	
23) Propõe ao aluno uma reflexão sobre : a) sua aprendizagem (o que já aprendeu / quer aprender ainda, etc.)? b) a razão da realização de uma dada tarefa? c) o grau de dificuldade da tarefa realizada? d) o que o aluno pode fazer para obter melhores resultados?	
24) Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado?	
Total:	

<b>FICHA 5 - A Interdisciplinaridade e os Temas Transversais</b>	
* Os livros didáticos...	
25) Apresentam textos e atividades (ou sugestões para as mesmas) que envolvem outras matérias, tornando o material interdisciplinar?	
26) Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?	
Total:	