

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

**Janete Teresinha Arnt**

**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA E DA  
MULTIMODALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS**

**Santa Maria, RS  
2018**

**PPGL/UFSM, RS ARNT, Janete Teresinha Doutora 2018**

Janete Teresinha Arnt

**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA E DA  
MULTIMODALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS  
2018

Arnt, Janete Teresinha  
Representações da língua inglesa e da multimodalidade  
no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia  
de multiletramentos / Janete Teresinha Arnt.- 2018.  
216 p.; 30 cm

Orientadora: Graciela Rabuske Hendges  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2018

1. multiletramentos 2. língua inglesa 3. Ensino Médio  
integrado I. Hendges, Graciela Rabuske II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Janete Teresinha Arnt. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Artes e Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Av. Roraima, n. 1000, Prédio 16, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria, RS, 97105-900.

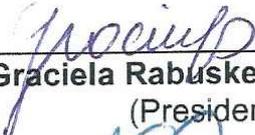
Fone (55) 3220 8359; E-mail: janete.arnt@gmail.com

Janete Teresinha Arnt

**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA E DA  
MULTIMODALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS**

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

Aprovado em 31 de agosto de 2018:

  
\_\_\_\_\_  
Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo, Dra. (UFSC) - Parecer

  
\_\_\_\_\_  
Cristiane Fuzer, Dra. (UFSM)

  
\_\_\_\_\_  
Janete Maria de Conto, Dra. (IFFar)

  
\_\_\_\_\_  
Roséli Gonçalves do Nascimento, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2018



## DEDICATÓRIA

*Dedico à minha família, por todo o sacrifício e incentivo para que eu estudasse, e, em especial, à minha filha Helena por ter me ensinado sobre o essencial.*



## AGRADECIMENTOS

*A Deus, em quem deposito toda minha confiança, fé e gratidão.*

*À minha família, pelo incentivo constante, por todos os ensinamentos sobre humildade e por entenderem minhas ausências nesse período.*

*Ao Rodrigo, meu esposo, pelo apoio incondicional, suporte técnico com formatação, gráficos e por compartilhar de minhas alegrias e tristezas inclusive acadêmicas.*

*À Helena, minha filha, que veio em meio a todo esse processo e já me ensinou tanta coisa que jamais saberia sem viver essa louca experiência da maternidade.*

*À Profa. Graciela, minha orientadora, pela leitura crítica, contribuições e por me apoiar em todas as minhas decisões.*

*Ao Prof. Bill Cope, por me receber para Doutorado Sanduíche e me inserir em seu grupo de pesquisa.*

*À Profa. Roséli, por ser minha inspiração para a área de Língua Inglesa, para a profissão de professora e para manter um equilíbrio entre vida profissional e pessoal.*

*À CAPES, por financiar meu Doutorado Sanduíche.*

*Ao PPGL, pela oportunidade de cursar um Doutorado com a qualidade deste programa.*

*Ao Instituto Federal Farroupilha, pelo incentivo à qualificação por meio do afastamento integral das atividades letivas.*

*Aos meus alunos, pela motivação e inspiração para realizar este estudo.*

*Aos meus amigos do Emaús, por partilharem e fortalecerem a minha fé.*

*A Sandra e John Calderon, por me receberem em sua casa para a realização do Doutorado Sanduíche e prover todas as condições para que eu pudesse me dedicar às atividades acadêmicas.*

*Às amigas Ariane, Darla, Franciele, Nathalia e Vanessa, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.*

*Em especial às amigas e colegas Daiane e Cristiane, por, além de compartilharem as angústias acadêmicas, oferecerem seu olhar sobre este texto.*

*Ao LabLeR, especialmente na pessoa da Profa. Désirée, por insistir que busquemos a excelência.*



## EPÍGRAFE

*The greater our knowledge  
increases the more our  
ignorance unfolds.*

*(John F. Kennedy)*



## RESUMO

### REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA E DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS

AUTORA: Janete Teresinha Arnt  
ORIENTADORA: Graciela Rabuske Hendges

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a representação da língua inglesa e da multimodalidade no Ensino Médio integrado a fim de averiguar quais práticas discursivas e modos de significação (recursos semióticos) são relevantes para promover uma formação condizente com as políticas educacionais vigentes e com as necessidades de participantes do contexto. Os espaços de investigação desta pesquisa foram os discursos do Documento Base da Educação Profissional, de 52 egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha e de 11 supervisores de estágio que receberam esses alunos entre 2012 e 2016 (5 anos). Os discursos dos egressos e dos supervisores de estágio foram acessados por meio de questionários enviados via Plataforma Google Formulários. A representação da língua inglesa e da multimodalidade foi obtida por meio da análise de elementos ricos em significação e da análise dos Processos, Participantes e Circunstâncias (Metafunção ideacional - Gramática Sistêmico-Funcional). Os resultados da análise do Documento Base da Educação Profissional evidenciam uma representação da língua inglesa congruente com os princípios do Ensino Médio integrado e dos multiletramentos, pois o Documento, assim como a pedagogia, prevê uma formação multifacetada, de modo a promover a participação consciente e crítica do aluno nos diversos aspectos da vida: pessoal, profissional e cidadã. Os resultados da análise do discurso dos egressos evidenciam que estes reconhecem a língua inglesa como importante, mesmo aqueles que avaliaram que ela não contribuiu diretamente para sua vida pessoal ou profissional. Os egressos foram capazes de indicar circunstâncias de contribuição da língua inglesa e predominantemente ações possibilitadas pelos seus conhecimentos de língua inglesa em uma variedade de contextos, especialmente para a vida pessoal (ouvir música) e profissional (consumir e produzir artigos acadêmicos). Quanto à multimodalidade, os egressos reconhecem a importância dos diferentes modos de significação em alguns gêneros, especialmente modos de significação gestuais e visuais, como suporte para os modos de significação orais e escritos, respectivamente. Entretanto, os resultados revelam também falta de metalinguagem para falar sobre multimodalidade, indicando a necessidade de as aulas de linguagens promoverem uma competência comunicativa multimodal. Os supervisores de estágio reconhecem a importância da língua inglesa e da multimodalidade para as práticas profissionais, especialmente em termos de acesso a textos científicos e tecnologias internacionais. A partir da representação das contribuições da língua inglesa e da multimodalidade, foi possível elencar gêneros e modos de significação pertinentes aos contextos profissional e pessoal. Considerando também as necessidades das instituições receptoras de egressos do Ensino Médio integrado, foi possível traçar princípios para uma proposta de ensino condizente com as necessidades do contexto e com a pedagogia dos multiletramentos.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Língua inglesa. Ensino Médio integrado.



## ABSTRACT

### REPRESENTATIONS OF THE ENGLISH LANGUAGE AND OF MULTIMODALITY IN TECHNICAL EDUCATION INTEGRATED TO HIGH SCHOOL: IMPLICATIONS FOR A MULTILITERACIES PEDAGOGY

AUTHOR: Janete Teresinha Arnt  
ADVISOR: Graciela Rabuske Hendges

This work aims at identifying and analyzing the representation of the English language and of multimodality in technical education integrated to high school in order to investigate which discursive practices and modes of meaning (semiotic resources) are relevant to promote education that is consistent with current educational policies and the needs of participants of the context. The study was conducted considering the perspective of an official document called Base Document of Professional Education and the discourse of 52 graduates of the course of technical education in agriculture and livestock integrated to high school of the Farroupilha Federal Institute and of 11 supervisors who received these students for training between the years of 2012 and 2016 (5 years). In these texts, an analysis of the Processes, Participants and Circumstances (transitivity analysis - Ideational Metafunction – Systemic Functional Grammar) associated to the English language and to multimodality was carried out in order to identify the contributions of the English language and multimodality to the participation in the practices of the different spheres of life. The results of the analysis of the Document show a fertile alliance between the principles of technical education integrated to high school and multiliteracies, ensuring that it is relevant to adopt the perspective of multiliteracies in this context of teaching, since the Document, as well as the pedagogy, presuppose a multifaceted education, in order to promote literacies for “the new workplace”, for “public participation” and for “personal and community life”. The results of the analysis of the discourse of the graduates show that they recognize the English language as important, even those who have evaluated that it did not contribute directly to their personal or professional life. The graduates were able to indicate circumstances of contribution of the English language and predominantly actions enabled by their English language knowledge in a variety of contexts, especially for personal (listening to music) and professional (consuming and producing academic genres) life. As for multimodality, participants recognize a certain level of importance of the different semiotic modes in some genres, especially gestural modes of meaning to participate in conversations, and visual modes as a support for the written mode. However, the results also reveal lack of metalanguage to talk about multimodality. The supervisors recognize the importance of the English language for professional practice, especially in terms of access to scientific knowledge and international technologies. From a panorama of the contributions of the English language and of multimodality, it was possible to specify genres and modes of meaning that can be relevant to the professional and personal context. With this scenario, along with the needs of the institutions receiving high school graduates, it was possible to outline some principles for a teaching proposal that is consistent with the needs of the context and with the pedagogy of multiliteracies.

**Keywords:** Multiliteracies. English language. Technical education integrated to high school.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (unidades).....	26
Figura 2 – Matrículas de rede pública no EMIEP .....	27
Figura 3 – Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos .....	37
Figura 4 – Modos de significação e elementos multisemióticos .....	39
Figura 5 – Estratos de análise do modo semiótico visual e verbal e suas categorias de análise .....	40
Figura 6 – Tipos de Processos nas orações .....	43
Figura 7 – Gênero como a interação entre texto, atividade, interação.....	48
Figura 8 – Modelo tridimensional de análise do discurso segundo Fairclough .....	49
Figura 9 – Mapa dos multiletramentos .....	61
Figura 10 – Representação visual da relação entre os processos de conhecimento, enquanto tipos de atividades para a aplicação de projetos de multiletramentos .....	62
Figura 11 – Os processos de conhecimento – exemplos de atividades de letramento .....	63
Figura 12 – Ciclo de Ensino .....	72
Figura 13 – Lista de conteúdos da coleção de livros “ <i>Career Paths English: Agriculture</i> ” da <i>Express Publishing</i> .....	86
Figura 14 – Exemplo de unidade do livro “ <i>Career Paths English: Agriculture</i> ” .....	87
Figura 15 – Representação gráfica do perfil de formação.....	95
Figura 16 – Ementa da disciplina de LI do curso Técnico em Agropecuária Integrado CTAI do IF Farroupilha.....	96
Figura 17 – Tipos de Processos e número de ocorrências .....	115
Figura 18 – Participantes Atores dos Processos materiais e número de ocorrências.....	117
Figura 19 – Participantes Dizente e Experienciador dos Processos verbais e mentais, respectivamente, e número de ocorrências .....	120
Figura 20 – Formulário do cadastro de estagiários com preenchimento manual contendo dados ilegíveis.....	127
Figura 21 – Idade dos participantes da pesquisa .....	128
Figura 22 – Ano de formatura no CTAI dos participantes da pesquisa .....	129
Figura 23 – Ocupação dos participantes da pesquisa à época da coleta de dados .....	129
Figura 24 – Relação entre idade e ocupação dos participantes da pesquisa .....	130
Figura 25 – Área de estudo e/ou trabalho atual dos participantes da pesquisa .....	131
Figura 26 – Pergunta sobre participação nas práticas sociais .....	132
Figura 27 – Distribuição das práticas sociais por contexto social e participação dos egressos .....	133
Figura 28 – Práticas sociais com maior participação e respectivas formas de participação.....	134
Figura 29 – Pergunta acerca da importância dos diferentes recursos semióticos para as práticas sociais .....	135
Figura 30 – Avaliação dos graus de importância acerca dos diferentes recursos semióticos para participação nas atividades .....	136
Figura 31 – Atividades para as quais os diferentes recursos semióticos foram considerados não importantes .....	137
Figura 32 – Pergunta acerca da utilização da LI nas atividades .....	138

Figura 33 – Utilização e interesse pela LI .....	139
Figura 34 – Respostas positivas e negativas às perguntas semiabertas sobre a contribuição da LI e da multimodalidade .....	141
Figura 35 – Tipos de Processos predominantes para a representação da LI e da multimodalidade.....	142
Figura 36 – Áreas de atuação das empresas/instituições.....	174

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dez cursos de educação profissional com maior número de matrículas na rede pública federal em 2012.....	29
Tabela 2 – Elementos de intertextualidade .....	108
Tabela 4 – Tentativas de contato e número de respostas obtidas .....	127
Tabela 5 – Ocorrência de Circunstâncias nas respostas negativas com complemento .....	144
Tabela 6 – Participantes e Processos nas respostas negativas.....	146
Tabela 7 – Tipos de Processos para os Participantes “LI”, “eu” e “minha área” com número de ocorrências e exemplos.....	148
Tabela 8 – Tipos de Circunstâncias presentes nas respostas positivas, com número de ocorrências e exemplos.....	150
Tabela 9 – Processos empregados nas respostas positivas.....	153
Tabela 10 – Circunstâncias empregadas para representar a importância dos conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos para o contexto profissional.....	154
Tabela 11 – Processos empregados nas respostas positivas.....	158
Tabela 12 – Gêneros e atividades para cuja participação os conhecimentos de LI contribuíram na esfera pessoal e na profissional .....	160
Tabela 13 – Processos empregados nas respostas positivas.....	164
Tabela 14 – Recursos semióticos mencionados como tendo contribuído na esfera pessoal e profissional dos participantes .....	165
Tabela 15 – Gêneros discursivos/situações cuja participação dos conhecimentos de diferentes recursos semióticos contribuíram .....	167
Tabela 16 – Contribuições da LI nos contextos profissional e pessoal .....	168
Tabela 17 – Contribuições da multimodalidade nos contextos profissional e pessoal .....	169



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre as esferas de participação em práticas de letramento na pedagogia de multiletramentos e nos documentos sobre educação profissional de nível médio .....	32
Quadro 2 – Componentes da oração .....	42
Quadro 3 – Características e objetivos da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos, segundo estudos de Souza (2009).....	50
Quadro 4 – Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto.....	54
Quadro 5 – Programa planejado e exemplos .....	75
Quadro 6 – Lista de atividades, práticas sociais e gêneros discursivos apresentada aos participantes por meio de questionário .....	98
Quadro 7 – Descrição da estrutura do Documento Base .....	106
Quadro 8 – Ocorrências em que o Ensino Médio é definido por meio de negações.....	109
Quadro 9 – Formas de representação dos atores sociais envolvidos em um evento social .....	114
Quadro 10 – Identificação e características do EMIEP .....	123
Quadro 11 – Multiletramentos agropecuários.....	179



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1	A MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EMIEP .....	25
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	35
2.1	LINGUÍSTICA APLICADA .....	35
2.2	LINGUAGEM.....	36
2.3	ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL .....	43
2.4	ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO .....	47
2.5	(MULTI)LETRAMENTO(S).....	56
<b>2.5.1</b>	<b>Leitura e letramento(s)</b> .....	56
<b>2.5.2</b>	<b>Conceito de multiletramentos</b> .....	59
2.5.2.1	<i>Diferentes manifestações de letramentos</i> .....	67
2.6	GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTILETRAMENTOS: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	71
2.7	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	81
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	93
3.1	UNIVERSO DE ANÁLISE .....	94
3.2	CORPUS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	96
3.3	PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	101
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	105
4.1	ANÁLISE DO GRUPO 1 - DOCUMENTO BASE.....	105
<b>4.1.1</b>	<b>Elementos de intertextualidade</b> .....	107
<b>4.1.2</b>	<b>Representação de atores e eventos sociais</b> .....	112
4.1.2.1	<i>Orações materiais</i> .....	115
4.1.2.2	<i>Orações relacionais</i> .....	118
4.1.2.3	<i>Orações mentais e verbais</i> .....	120
<b>4.1.3</b>	<b>Elementos associados a multiletramentos e gêneros discursivos</b> .....	124
4.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 2 – EGRESSOS .....	126
<b>4.2.1</b>	<b>Descrição e análise da coleta de dados</b> .....	126
<b>4.2.2</b>	<b>Descrição do perfil dos participantes</b> .....	128
<b>4.2.3</b>	<b>Análise das repostas às questões de múltipla escolha</b> .....	131
4.2.3.1	<i>Multicontextos: Análise da participação em atividades constituídas por linguagem</i> .....	131
4.2.3.2	<i>Multimodalidade: Importância de diferentes recursos semióticos</i> .....	135
4.2.3.3	<i>Multicontextos em LI</i> .....	138
<b>4.2.4</b>	<b>Análise das respostas às perguntas semiabertas</b> .....	141
4.2.4.1	<i>Contribuições da LI para o contexto profissional</i> .....	143
4.2.4.1	<i>Contribuições da multimodalidade para o contexto profissional</i> .....	151
4.2.4.2	<i>Contribuições da LI para o contexto pessoal</i> .....	156
4.2.4.3	<i>Contribuições da multimodalidade para o contexto pessoal</i> .....	163
4.2.4.4	<i>Comentários e sugestões</i> .....	169
4.2.4.4.1	Multicontextos .....	170
4.2.4.4.2	Multimodalidade .....	173
4.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 3 – SUPERVISORES DE ESTÁGIO .....	174
<b>4.3.1</b>	<b>Descrição e análise da coleta de dados</b> .....	174
<b>4.3.2</b>	<b>Descrição do perfil dos participantes</b> .....	174

<b>4.3.3</b>	<b>Análise das respostas às questões de múltipla escolha</b> .....	175
4.3.3.1	<i>Importância da LI na instituição</i> .....	175
4.3.3.2	<i>Multimodalidade: Importância de diferentes recursos semióticos</i> .....	176
4.3.3.3	<i>Comentários e sugestões</i> .....	176
4.4	<b>MULTILETRAMENTOS PARA EMIEP</b> .....	178
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	183
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
	<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM</b> .....	199
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO</b> .....	202
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO</b> .....	211

## 1 INTRODUÇÃO

Em minha experiência como docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica e, mais especificamente, do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desde o ano de 2012 (especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campus* de São Vicente do Sul – RS), tenho me deparado com questões que me motivaram a voltar ao contexto acadêmico para realizar esta pesquisa a fim de encontrar direcionamentos para minha prática pedagógica e expandir os estudos acerca da linguagem nesse contexto. Ao me defrontar com alguns questionamentos durante o exercício da docência, verifiquei na prática o porquê da pesquisa ser considerada parte integral do trabalho docente, no sentido de combinar “reflexão e ação” (GIROUX, 1997, p. 29).

Diversas teorias e perspectivas surgiram da prática pedagógica, tais como a Linguística Sistêmico-Funcional, a pedagogia de gênero (Escola de Sydney) e a pedagogia de multiletramentos. A Linguística Sistêmico-Funcional surgiu do contexto de ensino de Língua Inglesa (doravante LI) na década de 60, a partir da preocupação de Michael Halliday em desenvolver estudos de linguagem para fins pedagógicos (CHRISTIE, 2004). Já os estudiosos da pedagogia de gênero, preocuparam-se em criar e desenvolver, por meio do trabalho com professores, um trabalho com textos consistente com as necessidades do contexto e com as teorias de linguagem emergentes (JOHNS, 2002; MARTIN, 1985, 1989). A pedagogia de multiletramentos surgiu da preocupação do Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) em desenvolver uma pedagogia que considere a multiplicidade de meios (novas tecnologias), modos (recursos semióticos<sup>1</sup>) e contextos (gêneros discursivos) de significação, entre outras mudanças constatadas a partir da observação da maneira como as pessoas se comunicam.

Esses estudos desenvolvidos a partir do diagnóstico da prática, me inspiram a desenvolver uma pesquisa que possa direcionar a prática pedagógica e fomentar a pesquisa que relaciona as teorias de educação linguística e o contexto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (doravante EMIEP). Desde o início de minha

---

<sup>1</sup> Agradeço à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roséli Gonçalves do Nascimento por propor a adoção do conceito de ‘recurso semiótico’ em nosso GrPesq como elaboração dos termos ‘texto verbal’ e ‘não-verbal’, que adotávamos anteriormente.

formação docente, em 2003, me filio ao Grupo de Pesquisa (GrPesq) CNPq “Linguagem no Contexto Social” e desenvolvi estudos acerca dos conceitos de linguagem, gêneros discursivos, letramentos e multiletramentos (esses conceitos serão apresentados e discutidos no Capítulo 2 – Revisão da Literatura) a partir da perspectiva teórica adotada no grupo, o qual considera a linguagem como prática situada. Em minha dissertação de mestrado (ARNT, 2012)<sup>2</sup>, investiguei as possibilidades de promoção de letramento científico em materiais didáticos voltados para o público universitário cujas atividades didáticas se baseavam em notícias de popularização da ciência. Esse estudo teve impacto no meu trabalho como docente, pois a partir dele passei a atender para os diferentes letramentos – p. ex. científico, visual, crítico, etc. – que deveriam ser promovidos nas aulas de LI e quais gêneros discursivos seriam relevantes para a promoção de cada diferente letramento.

Mais recentemente, a partir de meu ingresso como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (doravante IFFar), tenho-me interessado pelas questões relativas à pedagogia de gêneros e à pedagogia de multiletramentos e como essas duas perspectivas teóricas se complementam e podem subsidiar a prática pedagógica. Partindo de inquietações que tive no contexto do EMIEP e da perspectiva teórica a qual me filio, encontrei no projeto guarda-chuva de Hendges (2012, 2017) um espaço de investigação, uma vez que o objetivo geral desse projeto é “desenvolver estudos da linguagem em uso sob a perspectiva da Análise Crítica de Gênero com implicações na pedagogia dos multiletramentos” (HENDGES, 2012, p. 2).

Nesse projeto, vários trabalhos têm sido desenvolvidos a fim de buscar resultados que levem ao objetivo proposto (FLOREK, 2015; KUMMER, 2015; MARQUES, 2015; PREDEBON, 2015; SILVA, 2015). O presente estudo, especificamente, centra-se com maior dedicação no objetivo específico do projeto de 2012 e de sua atualização em 2017, qual seja: “subsidiar a pedagogia dos multiletramentos por meio de discussões consistentes sobre implicações dos resultados das pesquisas realizadas para o ensino e a aprendizagem da linguagem” (HENDGES, 2017, p. 3).

---

<sup>2</sup> Intitulada “Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico”, defendida em 2012, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth.

Além desse contexto, o estudo contou com o olhar enriquecido pela experiência do Doutorado Sanduíche, com o professor Bill Cope. Essa experiência serviu como recurso de legitimação da pesquisa, especialmente da análise dos dados. Essa vivência também possibilitou verificar a adequação da pesquisa às teorias contemporâneas de letramento ao acompanhar os estudos do grupo de pesquisa que é considerado uma das fontes da pedagogia de multiletramentos.

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do GrPesq CNPq “Linguagem no Contexto Social” e dos projetos guarda-chuva citados, interesse-me em investigar o contexto do EMIEP, a fim de avaliar a contribuição da LI para uma “formação humana integral”<sup>3</sup> (ou seja, formação profissional, pessoal e cidadã) prevista no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Para tanto, considero as expectativas e necessidades de uso da LI e dos multiletramentos em duas extremidades do EMIEP: a esfera (esferas da atividade humana, aqui definidas de acordo com Bakhtin como “domínios ideológicos” (BAKHTIN, 1999)) pedagógica (políticas educacionais) e a esfera profissional (egressos e supervisores de estágio), associadas a teorias contemporâneas em educação linguística. Em última instância, espero que esta tese ofereça subsídios para o ensino de LI no contexto do EMIEP ao promover reflexões acerca de como operacionalizar a recontextualização das teorias da educação linguística, mais especificamente de gêneros discursivos e de multiletramentos, ao EMIEP.

## 1.1 A MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EMIEP

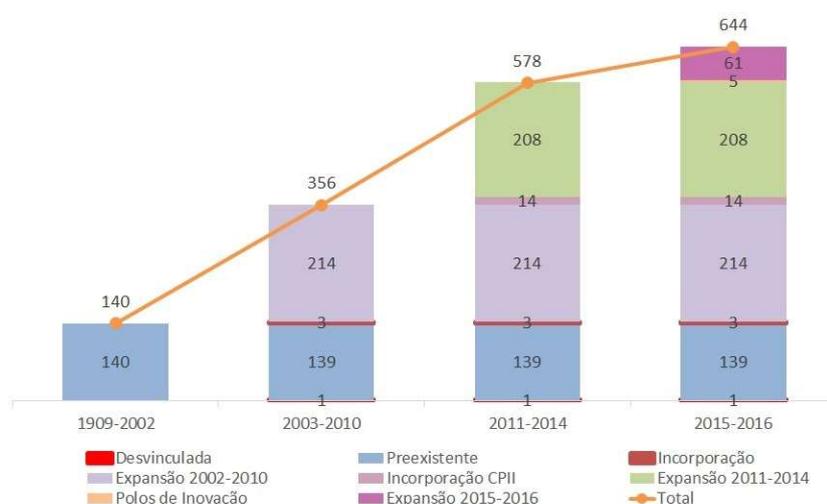
A possibilidade de se ofertar a modalidade de ensino denominada EMIEP surgiu a partir do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), o qual assegura que a educação profissional técnica de nível médio deve cumprir as “finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004). Em consonância com essa nova possibilidade de oferta, foram criados, a partir de 2008 (BRASIL, 2008), os Institutos

---

<sup>3</sup> Detalhes sobre o conceito de “formação humana integral” são discutidos na seção 1.1 e retomados ao longo da tese.

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A Figura 1 demonstra o cenário de expansão das escolas de redes federais, incluindo Institutos Federais (38), Centros Federais de Educação Tecnológica (2), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (25) e Universidade Tecnológica Federal (1), totalizando 644 *campi*.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (unidades)



Fonte: Ministério da Educação (2017).

É possível observar que houve um aumento significativo de unidades de ensino profissionalizante nos últimos anos, pois entre os anos de 1909 e 2002 quase não houve aumento em número de unidades, já entre 2002 e 2016, o número quase quintuplicou.

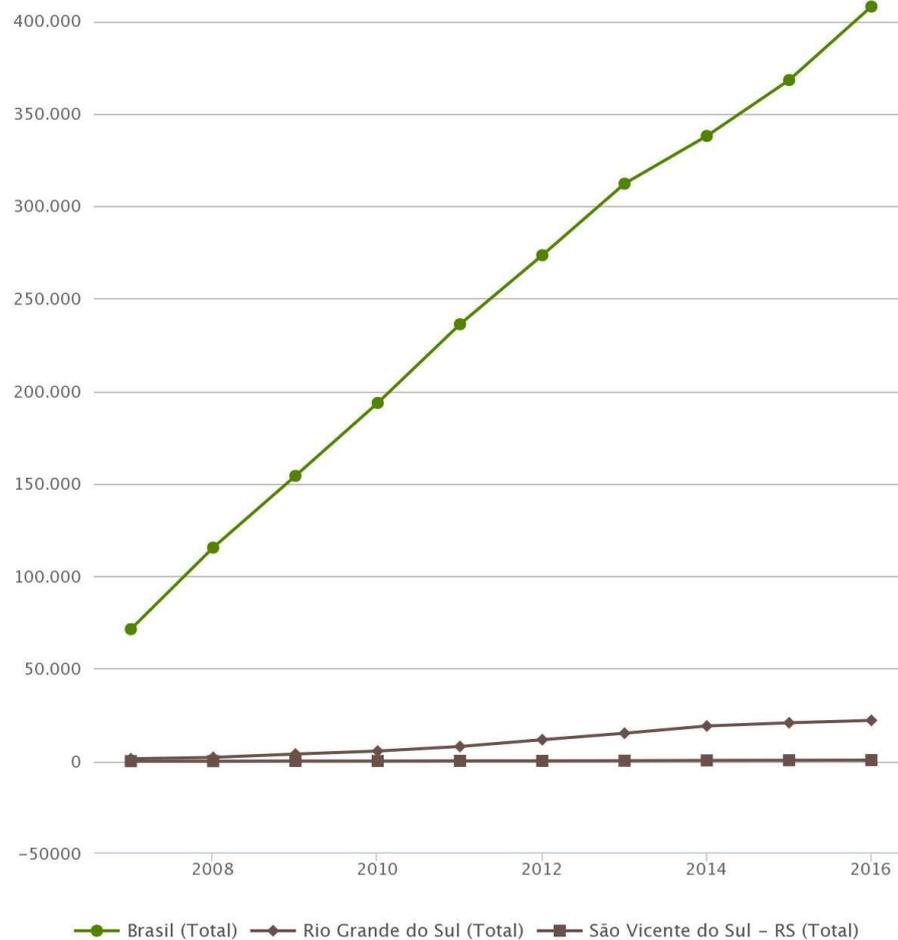
As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão presentes em todos os estados brasileiros e oferecem cursos de qualificação, Ensino Médio integrado<sup>4</sup>, técnico em nível subsequente, PROEJA, cursos superiores de graduação de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação *lato sensu*.

Essas instituições, muitas delas adaptadas a partir de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais

<sup>4</sup> Proponho uma descrição e detalhamento acerca dessa modalidade de Ensino Médio no Capítulo 2, seção 2.7.

e escolas vinculadas a universidades, passam a ter, a partir da lei de criação dos IFs, a exigência de oferecer 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, “prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008). A partir do projeto de expansão dos IFs e da exigência de número mínimo de vagas para a forma de oferta de EMIEP, esta passa a ser ofertada de forma linearmente crescente (Figura 2).

Figura 2 – Matrículas de rede pública no EMIEP



Observatório do PNE  
 Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar  
 Elaboração: Todos Pela Educação

Fonte: Ministério da Educação (2016).

Conforme mostra a Figura 2, o número de matrículas de EMIEP vem aumentando ao longo dos anos, passando de 71.364, em 2007 para 407.848 matrículas, em 2016, de acordo com dados do Ministério da Educação (2016). No Rio

Grande do Sul o número aumentou de 1.358 matrículas em 2007, para 22.022 em 2016. Já em São Vicente do Sul, a oferta iniciou em 2009, com 72 matrículas, e em 2016 contava com 605 alunos matriculados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Esse crescimento deve-se a investimentos feitos pelo governo federal nessa forma de oferta de Ensino Médio, como tentativa de promover a chamada “formação humana integral” (BRASIL, 2007) em que as disciplinas do componente básico do Ensino Médio propedêutico<sup>5</sup> conversem com as disciplinas do componente técnico escolhido pelo aluno, promovendo um estudo integrado e interdisciplinar. Nessa formação, espera-se que o estudante reflita sobre os processos produtivos ao mesmo tempo em que constrói uma formação básica que possibilite também a continuação dos estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Além disso,

como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (BRASIL, 2007, p. 41).

No EMIEP, são disponibilizadas várias opções de curso técnico ao qual o Ensino Médio será integrado, dentre eles agropecuária, informática, administração, enfermagem, edificações, entre outros. A Tabela 1 apresenta os dez cursos com maior número de matrículas em 2012.

A escolha de quais cursos serão ofertados em cada *campus* e/ou instituição é feita de acordo com as demandas da região em que a instituição se localiza. O foco desta pesquisa está no Curso Técnico em Agropecuária integrado (doravante CTAI), por ser o curso no qual ministrou aulas desde 2012.

Na Tabela 1, observa-se que o CTAI é o terceiro curso com maior número de matrículas, contendo, em 2012, 48.098 matrículas, logo após os cursos de Informática e Administração. Esse alto número de matrículas no CTAI pode ser devido ao fato de grande parte da economia do Brasil estar ligada ao setor primário (agricultura e pecuária). Além disso, a maioria dos *campi* dos IFs está localizada longe dos grandes centros urbanos, de forma a atender as demandas das cidades menores, cuja economia é baseada majoritariamente em atividades agropecuárias.

---

<sup>5</sup> Ensino básico, sem habilitação técnica.

Tabela 1 – Dez cursos de educação profissional com maior número de matrículas na rede pública federal em 2012

<b>Curso</b>	<b>Matrícula</b>	<b>%</b>
<b>Total Geral da rede</b>	<b>729.750</b>	<b>100</b>
<b>Total dos dez maiores cursos</b>	<b>409.360</b>	<b>56,1</b>
Informática	88.734	12,2
Administração	84.696	11,6
<b>Agropecuária</b>	<b>48.098</b>	<b>6,6</b>
Enfermagem	34.740	4,8
Edificações	31.200	4,3
Eletrotécnica	26.314	3,6
Contabilidade	25.979	3,6
Mecânica	24.933	3,4
Logística	22.506	3,0
Segurança do Trabalho	22.160	3,0

Inclui matrículas na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.  
 Fonte: Ministério da Educação (2013).

No IFFar, o CTAI é ofertado em seis dos dez *campi*. No *campus* de São Vicente do Sul (em que atuo), são ofertadas anualmente 140 vagas para o CTAI e, na época da coleta de dados, em 2016, 324 alunos cursavam (distribuídos em quatro primeiros anos, quatro segundos anos e dois terceiros anos), segundo dados do Setor de Registros Acadêmicos.

Apesar do alto número de alunos matriculados e de vagas, a forma de oferta de Ensino Médio integrado ainda é recente, e estudos sobre os conceitos e princípios de integração ainda são escassos e, ainda mais escassas são as sistematizações das implicações dessa integração para o contexto pedagógico, mais especificamente para o contexto de ensino de LI. Se considerarmos o CTAI, essa escassez se torna ainda mais proeminente, uma vez que a relação do curso com o ensino de LI parece ser mais indireta do que, por exemplo, cursos como Informática ou Turismo, para os quais há mais materiais didáticos e pesquisas sendo desenvolvidas.

Os documentos de políticas educacionais lançados a partir do Decreto Nº 5.154 de 2004, o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2007, 2008, 2012), apontam para concepções, princípios, objetivos, finalidades, diretrizes curriculares, entre outras questões que definem a educação técnica de nível médio. Porém, esses são documentos políticos, contendo orientações

gerais, que não definem questões de ordem prática do contexto escolar ou de disciplinas específicas.

A partir da multiplicação das instituições de ensino profissionalizante, observamos, na área da Educação, uma preocupação em prover literatura que sistematize e subsidie o processo de ensino dessa forma de oferta (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2005, 2012; SILVA; MOURA; LIMA FILHO, 2015). Essa literatura da área da Educação é abrangente e extensiva a todas as áreas, mas são necessários estudos nas diferentes áreas do conhecimento para delinear implicações pedagógicas específicas para as áreas.

Uma questão que merece atenção na área de Linguística Aplicada é o papel das línguas adicionais no contexto do EMIEP, as quais têm sido especialmente visadas nos últimos anos devido à política de internacionalização das instituições federais, quando se concluiu que a falta de proficiência era um dos grandes gargalos para que os estudantes brasileiros participassem do extinto programa “Ciência Sem Fronteiras” (BRASIL, 2015; ABREU-E-LIMA et al, 2016). Tal diagnóstico deu origem ao programa “Idiomas sem Fronteiras”, o qual “surgiu para atender a demandas do programa Ciência sem Fronteiras e outros programas de intercâmbio governamentais”, em especial no que tange à LI, com o “objetivo de proporcionar oportunidades de acesso a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio da LI” (BRASIL, 2015; ABREU-E-LIMA et al, 2016). Em vista disso, alguns estudos tratam da recontextualização das teorias, princípios e conceitos desenvolvidos no campo da ciência linguística para a prática pedagógica no contexto de ensino do EMIEP (por exemplo, os estudos de FERRAZ, 2012; LABELLA-SÁNCHEZ, 2014, 2016; LIMA, 2012), porém ainda há carência de literatura especificamente no que concerne ao ensino de LI no Ensino Médio integrado aliado às pedagogias de gêneros e de multiletramentos<sup>6</sup>. Considero essa aliança fértil porque a pedagogia de multiletramentos abarca uma ideia de ensino voltado para três domínios de formação: para a vida cotidiana em comunidade (formação pessoal), para o trabalho (formação profissional) e para a cidadania (formação civil) (COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS; COPE; CHAN; DALLEY-TRIM, 2016), os quais interpreto como articuláveis com a formação integral – pessoal, profissional e cidadã – prevista para

---

<sup>6</sup> Rojo e Moura (2012) estudam e propõem práticas desses conceitos no Ensino Médio propedêutico.

o EMIEP (BRASIL, 2007). Conforme Cope e Kalantzis (2000; 2009), letramentos para a vida civil compreendem a formação crítica para a vida comunitária por meio da prática da cidadania, tendo em vista uma prática transformadora (FREIRE, 1989), letramentos para a vida profissional estão relacionados ao mundo do trabalho e acadêmico, letramentos para a vida pessoal referem-se às experiências e identidade relativas ao indivíduo.

A pedagogia dos multiletramentos preconiza como propósito fundamental da educação assegurar que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de modo a encorajá-los a participarem ativamente da vida comunitária, econômica e pública (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9). Portanto, a pedagogia de multiletramentos busca viabilizar a construção de conhecimentos diversos a partir de várias esferas para promover a participação do indivíduo nos contextos onde ele precisa ou deseja participar. Da mesma forma, a modalidade de educação profissional técnica de nível médio prevê uma “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 40-41). Assim, a formação considera o estudante em sua completude, promovendo conhecimentos para interagir tanto em sua vida pessoal, quanto profissional e civil conforme seus interesses e necessidades.

Utilizarei os termos civil, profissional e pessoal no sentido defendido pela pedagogia de multiletramentos de promover letramentos para cada uma dessas esferas, conforme ilustra a Quadro 1.

Acredito que a partir de um estudo criterioso dos pressupostos do EMIEP, bem como das práticas de linguagem do contexto profissional da Agropecuária, seja possível averiguar quais gêneros, mídias e recursos para produção de sentido, e seus processos de produção e de recepção (ROJO; MOURA, 2012), deverão ser analisados e ensinados para que se proporcione condições, recursos, conhecimentos, estratégias e tecnologias para a inserção efetiva dos indivíduos na vida civil, profissional e pessoal.

Quadro 1 – Comparação entre as esferas de participação em práticas de letramento na pedagogia de multiletramentos e nos documentos sobre educação profissional de nível médio

<b>Letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) para</b>	<b>Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007) prevê formação</b>	<b>KALANTZIS, COPE (2012)</b>
Trabalho	Profissional	Textos formais e informais, e-mail, relatórios, websites, sistemas. Significados multimodais em equipe, cliente, corporação e treinamento incluindo significados orais, escritos, visuais, gestuais e espaciais.
Cidadania / Participação pública	Civil	Níveis de cidadania: desde auto regulação de interesse ou grupos comunitários, a governo local, a assuntos de interesse nacional e internacional. Participação, debate e tomada consciente de decisões.
Vida pessoal e comunitária	Pessoal	Expressar identidade, negociar diversidade em interações diárias em famílias, bairros, na internet, etc.

Fonte: Autor.

Para o desenvolvimento desse estudo, filio-me à perspectiva teórico-metodológica da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2005; 2006; 2008a; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), a qual propõe uma análise da linguagem que considere a relação da instanciamento do discurso com suas condições de produção e recepção, de modo a promover a participação do indivíduo na discussão e na resolução dos problemas sociais. Utilizarei as ferramentas disponibilizadas pela Linguística Sistêmico-Funcional, mais especialmente a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014) (doravante GSF) para a análise da linguagem em nível de léxico-gramática.

Para a identificação dos gêneros e práticas relevantes para o Ensino Médio integrado, bem como das expectativas e necessidades dos contextos pedagógico e profissional com relação ao ensino de LI, torna-se relevante a consideração dos estudos acerca de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes - ESP*, SWALES, (1998)). Mais especificamente, adotarei o instrumento de análise de necessidades concebido pelos estudos de ESP (o qual será descrito na Revisão da

Literatura e na Metodologia). Com base nos resultados encontrados a partir desse instrumento, espera-se que seja possível entender as práticas que constituem o contexto do EMIEP e apontar algum caminho para o ensino de LI para o público em questão.

A partir dos diagnósticos e do mapeamento dos contextos descritos anteriormente, o objetivo geral deste trabalho é analisar representações<sup>7</sup> sobre papéis da LI (em termos de gêneros discursivos relevantes) e dos multiletramentos no EMIEP na área de agropecuária, de modo a situar a prática de ensino socialmente, isto é, legitimá-la conforme a perspectiva dos participantes. Esse objetivo pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as contribuições dos conhecimentos de LI no contexto educacional do CTAl, do ponto de vista da esfera pedagógica, a partir da perspectiva dos documentos oficiais que regem essa modalidade de ensino;
- b) mapear a importância e as contribuições dos conhecimentos de LI do ponto de vista da esfera profissional, a partir da perspectiva dos egressos e de supervisores de estágio de instituições públicas e privadas que recebem os alunos desse curso;
- c) verificar como conhecimentos de múltiplas linguagens (recursos e/ou modos semióticos) têm contribuído para a vida pessoal, para a atuação profissional e para a prática da cidadania dos egressos desse curso;
- d) averiguar os graus de importância que os conhecimentos acerca de múltiplas linguagens (recursos e/ou modos semióticos) têm para a participação em práticas sociais relacionadas ao contexto profissional a partir da perspectiva de instituições de agricultura e pecuária.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos, além desta Introdução. O capítulo 2 apresenta a Revisão da Literatura, que situa a pesquisa na área de estudo, referenciando os trabalhos mais relevantes acerca do assunto abordado. Em seguida, na Metodologia (capítulo 3), relato os principais procedimentos de coleta e análise dos documentos e questionários. No capítulo 4, Resultados e Discussão, são apresentados os principais dados obtidos na análise e uma possível interpretação dos

---

<sup>7</sup> Sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

mesmos. O capítulo final propõe conclusões e limitações desta pesquisa, e sugestões para pesquisas futuras.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, abordo os principais referenciais teóricos que nortearam esta pesquisa, divididos em seis seções que definem conceitos da ciência da linguagem norteadores da pesquisa e conceitos educacionais que definem o contexto no qual o estudo foi desenvolvido. Na primeira seção (2.1), apresento os pressupostos teórico-metodológicos acerca dos estudos em Linguística Aplicada. Na segunda seção (2.2), discuto o conceito de linguagem adotado nesta pesquisa a partir das teorias de gêneros discursivos e de multimodalidade. No terceiro tópico (2.3), trato sobre o ensino de língua adicional. Na quarta seção (2.4), discuto o ferramental metodológico para um estudo de linguagem a partir da visão de linguagem como gênero na perspectiva da Análise Crítica de Gênero. Na quinta seção (2.5), abordo o principal tópico da pesquisa, ou seja, multiletramentos, a partir das considerações acerca do histórico dos conceitos de leitura e de letramento. No sexto tópico (2.6), mapeio possibilidades de aplicações pedagógicas das teorias de gêneros discursivos e de multiletramentos. Finalmente, na sétima seção (2.7), traço um histórico e discuto os pressupostos teóricos da educação profissional e as possíveis contribuições da educação linguística nesse contexto, com ênfase para o papel da educação em LI como língua adicional.

### 2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Diferentes vertentes compõem a ciência da linguagem, uma delas é a Linguística Aplicada, a qual é definida como a investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem possui um papel central (BRUMFIT, 1997; MOITA LOPES, 2006). De acordo com Davies e Elder (2004), uma das perguntas a serem respondidas por quem desenvolve uma pesquisa em Linguística Aplicada é “como podemos melhorar o ensino de linguagens?” (p. 1, tradução minha). Para tal, a Linguística Aplicada se ampara em pesquisas de vários ramos da ciência - Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, entre outros, e por isso, é definida por Moita Lopes (2006) como um campo interdisciplinar voltado para identificação e investigação de questões de uso da linguagem de relevância social em contextos diversos (escolar, profissional, acadêmico, por exemplo) que, em última instância,

contribuam para refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem. Dessa forma, o foco da Linguística Aplicada é motivado pela necessidade de “ofertar soluções que proporcionem benefícios sociais aos participantes dos contextos investigados” (HENDGES, 2015). Este estudo é filiado a esse campo por se preocupar com o ensino de LI a partir de uma questão de pesquisa advinda da prática pedagógica.

Estudos recentes de Linguística Aplicada têm se preocupado em atender as necessidades do contexto de ensino de línguas (BUNZEN; MENDONÇA, 2013; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; DUBOC, 2011; HEMAIS, 2015; KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO; MOURA, 2012) e, para dar conta da realidade atual dos alunos, têm proposto formas de lidar com a crescente exposição dos alunos às múltiplas semioses (p. ex. imagens, som, música) e procurado propor estudos acerca do ensino de LI em contextos situados e a partir da realidade vivenciada pelos alunos. Nesse contexto, a pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; KALANTZIS; COPE, 2012; NEW LONDON GROUP, 1996) se torna relevante. Porém, antes de discutir essa pedagogia, é necessário definir qual a perspectiva de linguagem a ser adotada no estudo e a perspectiva teórico-metodológica para análise da linguagem, qual seja Análise Crítica de Gênero, para então discorrer sobre a pedagogia de multiletramentos, a partir de conceitos como leitura e letramentos. Esses conceitos serão discutidos nas próximas seções bem como exemplos de aplicações pedagógicas.

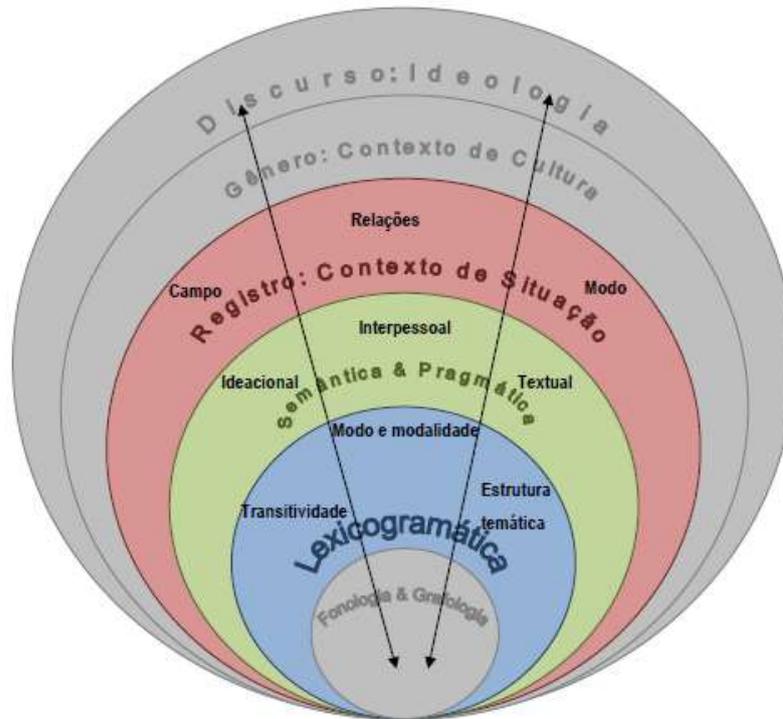
## 2.2 LINGUAGEM

Diversos conceitos precisam ser mobilizados a fim de definirmos a perspectiva teórica a ser adotada neste estudo. Dentro desse quadro, destacamos os conceitos inter-relacionados de linguagem como sistema sócio semiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989), como gênero discursivo (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002) e como prática social (FAIRCLOUGH, 1989).

O conceito de linguagem a ser adotado neste estudo decorre da Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday e Hasan (1989), para a qual a linguagem é um sistema de construção de significados em um contexto social. Esse sistema sócio semiótico contém “vários níveis ou extratos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24) que relacionam forma e função, ou seja, desde os

níveis mais concretos como a fonologia e grafologia, a lexicogramática, até os mais abstratos como semântica e pragmática, registro, gênero e discurso (Figura 3).

Figura 3 – Esquema sobre a estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Adaptado de Motta-Roth (2008a, p. 247) e de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Esses níveis são acionados simultaneamente (MEURER, 2011, p.177) ao fazermos uso da linguagem e demonstram como o texto realiza o contexto. Nesse sentido, o contexto é entendido como “o conjunto de todos os fatores que dão forma a um momento no qual uma pessoa se sente compelida a se manifestar simbolicamente” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 14).

A visão de linguagem como sistema semiótico que só existe em um contexto captura o conceito de gêneros discursivos, uma vez que estes surgem a partir da recorrência de usos da linguagem em todos os níveis, desde a lexicogramática até o discurso. Essa visão também está relacionada à concepção de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1989), indissoluvelmente ligada às estruturas culturais e de poder da sociedade.

A Figura 3 mostra que essa realização do contexto se dá no texto, pois, conforme proposto por Halliday e Hasan (1989), cada variável contextual (campo,

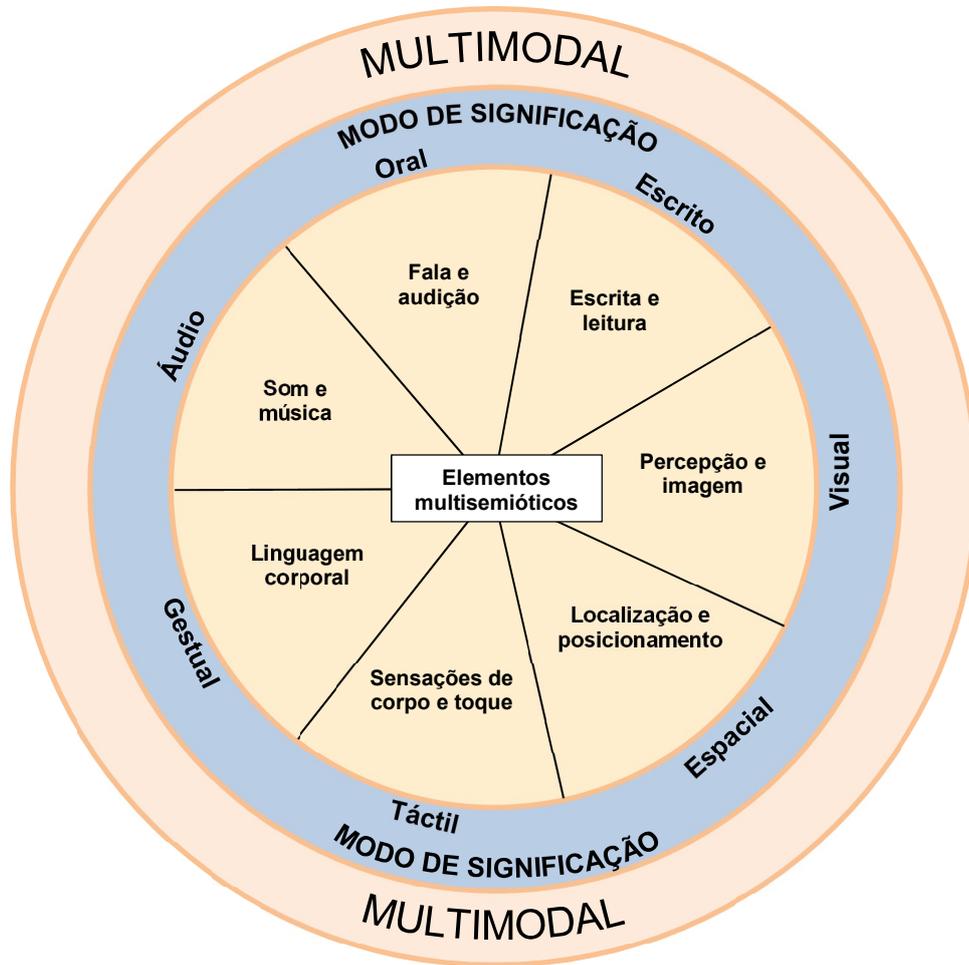
relações e modo) está instanciada em alguma variável textual (metafunções ideacional, interpessoal e textual) de forma a estabelecer uma relação bidirecional entre texto e contexto. No nível contextual, o campo corresponde ao acontecimento, a natureza da atividade social, ou seja, o conteúdo. Essa variável se realiza na linguagem através da metafunção ideacional, ou seja, “a capacidade da linguagem de representar as experiências do mundo interior e exterior” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15). A variável relação refere-se à natureza dos participantes, a quem está tomando parte na atividade, ou seja, seu status e papéis desempenhados por eles. Essa variável se manifesta na metafunção interpessoal, a qual expressa as interações sociais (quem fala). Já a variável modo corresponde ao papel da linguagem em determinada situação e corresponde, no nível do texto à metafunção textual, ou seja, como o texto se estrutura em termos de coesão e coerência (como se fala).

Embora a Linguística Sistêmico-Funcional privilegie o conceito de linguagem como código verbal, ela contempla a multimodalidade, de forma que podemos ampliar a visão de linguagem para incluir também outros recursos semióticos, como imagens, espaçamentos, destaques, gestos, cores, tom de voz, entre outros. Nesse sentido, multimodalidade é definida como a condição multisemiótica de um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O conceito de linguagem de Halliday e Hasan (1989) está intimamente ligado ao conceito de texto, como “qualquer instância de linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto de situação” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10). Nessa concepção, e incluindo também a noção de multimodalidade, consideramos que “todos os textos são e sempre foram multimodais, com destaques diferentes para cada modo semiótico” e com funções específicas para cada modo (KRESS, 1997 apud PREDEBON, 2015, p. 23).

A Figura 4 ilustra os diferentes modos de significação propostos pela teoria de Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2016), para a qual os significados podem ser: escritos (a partir de elementos como palavras impressas), orais (a partir de elementos como palavras ditas ou ouvidas), visuais (a partir de elementos como cores, vetores, primeiro e segundo plano), gestuais (a partir de elementos como gesto e sensualidade), espaciais (a partir de elementos como arquitetura), de áudio (a partir de elementos como música e efeitos sonoros) e tácteis (a partir de elementos como toque, cheiro e gosto).

Figura 4 – Modos de significação e elementos multisemióticos

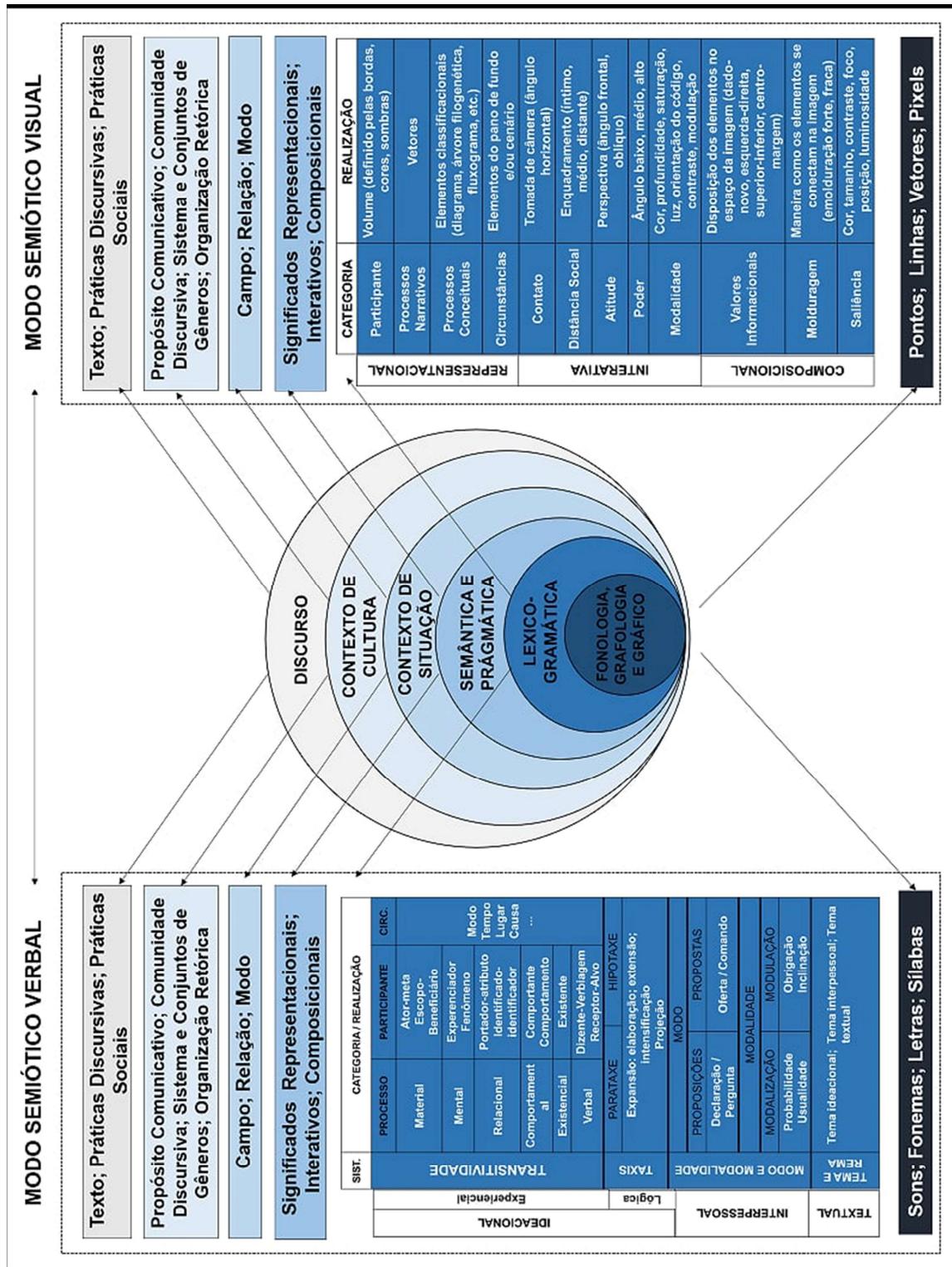


Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2016), Marques (2015) e New London Group (1996).

O conceito de multimodalidade, nesse sentido, resume-se ao uso de diferentes modos de significação combinados (KALANTZIS; COPE, 2016, p. 34). A combinação desses e/ou outros recursos é que proporciona a produção de significados em um texto na sua completude. O estudo de todos esses elementos, sempre combinados, promove a conscientização dos alunos quanto à importância dos significados produzidos por essas semioses em cada gênero.

Considerando a perspectiva de expandir o conceito de linguagem para incluir outros recursos semióticos, podemos pensar na estratificação da linguagem para esses recursos. Os estudos de Florek (2015), Kummer (2015) e Predebon (2015) propõem a estratificação dos recursos semióticos imagéticos, a partir do cruzamento das propostas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) (Figura 5).

Figura 5 – Estratos de análise do modo semiótico visual e verbal e suas categorias de análise



Fonte: Adaptado de Florek (2015, p. 89).

Na Figura 5, os recursos semióticos imagéticos são estratificados desde a sua realização mais concreta e visível em que é possível descrevê-los até o nível da ideologia, em que se analisa as representações criadas a partir da utilização de determinado recurso. Essas representações são socialmente construídas e atreladas a relações de poder.

Predebon (2015, p. 119), ao investigar atividades didáticas para o ensino de LI em uma perspectiva de letramentos multimodais críticos, relaciona os níveis de estratificação a diferentes movimentos epistêmicos,

em relação aos procedimentos investigativos do contexto, as atividades podem analisar a relação entre texto e contexto ao explicar (no nível do discurso/ ideologia) e/ou interpretar (no nível do registro e do gênero) como os textos funcionam discursivamente.

A partir de estudos como os de Florek (2015), Kummer (2015) e Predebon (2015), será possível explorar textos considerando os vários recursos semióticos que os compõem e elaborar propostas pedagógicas que considerem essa completude.

Com base nesses conceitos, é possível entender que a linguagem serve de materialidade textual para as interações humanas em determinado espaço e tempo (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 11), de forma a se articular em diferentes textos, os quais instanciam diferentes gêneros discursivos. Esse conceito, bem como os pressupostos e instrumentos de análise a ele relacionados, serão discutidos na seção 2.4.

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional a linguagem serve diferentes propósitos, os quais Halliday (1994) denominou de diferentes “metafunções” (Figura 5). Na metafunção ideacional, a linguagem serve o propósito de compreender o meio (representação), na metafunção interpessoal, serve para relacionar-se com os outros (interação), e na metafunção textual, serve para organizar informação (composição) (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014).

O foco deste trabalho está na metafunção ideacional, pois nela a oração é vista como representação e, portanto, por meio da análise dos elementos ideacionais (transitividade), podemos acessar a representação dos participantes da pesquisa acerca do tema estudado, a saber, LI e multimodalidade. Por ser este o foco, detalharei as categorias que servem a uma análise dessa metafunção.

A análise da transitividade se dá por meio das categorias semânticas de Processos, Participantes e Circunstâncias (Quadro 2).

Quadro 2 – Componentes da oração

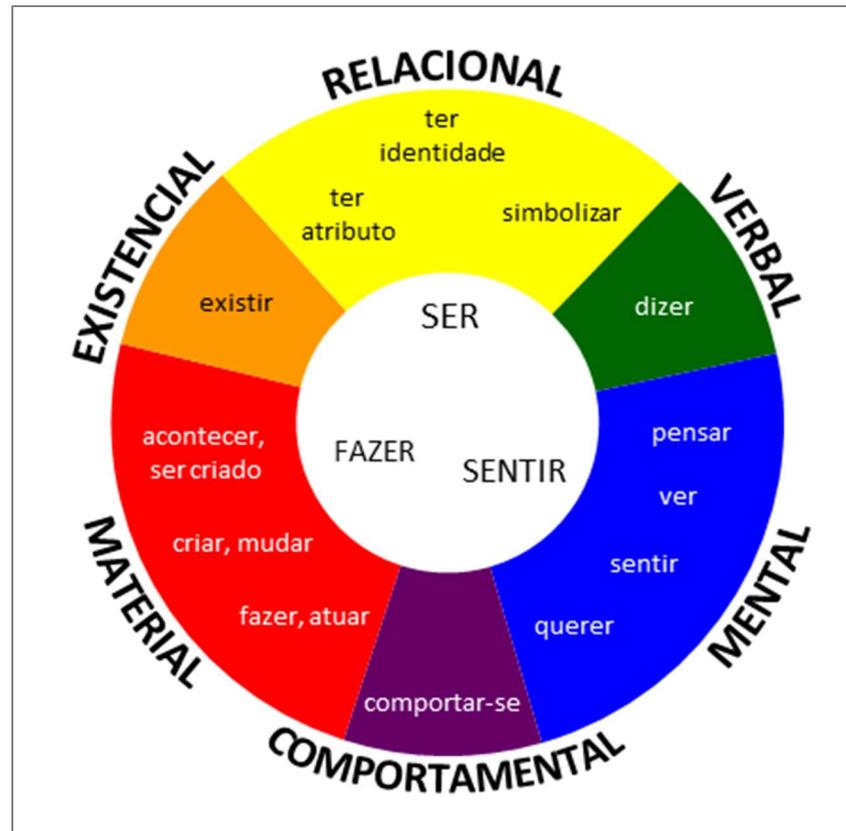
Componentes	Definição	Categoria gramatical	Exemplo
<i>Processo</i>	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	Durante meu estágio, <i>fiz</i> um curso de língua inglesa.
<i>Participantes</i>	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados -, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	Durante meu estágio, fiz <i>um curso de língua inglesa</i> .
<i>Circunstância</i>	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais	<i>Durante meu estágio</i> , fiz um curso de língua inglesa.

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 41) com base em Halliday e Matthiessen (2004).  
Fonte dos exemplos: dados deste trabalho.

Os Processos, Participantes e Circunstâncias são divididos em diferentes tipos, também apresentados na Figura 5 e retomados na Figura 6.

Nos termos da GSF de Halliday, as Circunstâncias são realizadas por grupos adverbiais e sintagmas preposicionais. Em meu estudo, os significados circunstanciais em forma de orações (classificadas por Halliday no sistema de Taxe) também tiveram resultados significativos para a construção da representação da LI e da multimodalidade. Por isso, quando apresentar as Circunstâncias, considero a relação lógico-semântica estabelecida pelo elemento, seja ele um grupo ou uma oração, por isso, utilizarei o termo mais amplo de significados circunstanciais.

Figura 6 – Tipos de Processos nas orações



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 41) com base em Halliday (1994).

Na seção 2.3 discuto alguns conceitos relacionados ao ensino de linguagem, mais especificamente, de língua adicional.

### 2.3 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL<sup>8</sup>

Os estudos acerca de linguagem passaram por diversos períodos, cada um conceituando-a de maneira diferente. Nesta seção, tentarei demonstrar como “abandonamos a visão sistêmica, com ênfase no léxico e na sintaxe, e passamos a adotar uma visão funcionalista, com base na ação, até chegar ao domínio de uma perspectiva ideológica em que o sujeito acaba sendo constituído pela língua que supõe controlar” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 21). Cada um desses conceitos trouxe

<sup>8</sup> Opto pelo termo ‘língua adicional’ em detrimento de ‘língua estrangeira’, ‘segunda língua’ ou ‘língua franca’ por entender que esse termo é mais abrangente, pois independe de contexto geográfico ou de características individuais do aluno. A partir desse entendimento a ênfase recai sobre a “necessidade de desenvolver a comunicação transnacional do aluno, situado num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33)

consigo consequências para o ensino de línguas. Nesse sentido, o percurso dos estudos sobre ensino de linguagem aponta para avanços “de uma visão instrutivista, em que o professor procura passar o conhecimento para o aluno, para uma visão construtivista, em que se tenta construir o saber dialogicamente com o outro” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 21).

O conceito de língua como sistema centrou o ensino no desenvolvimento de competência linguística. Decorrem desse conceito métodos como gramática-tradução, método direto e abordagem audiolingual. Esse ensino previa que a língua deve ser compartimentalizada para efeitos didáticos e decorre de uma formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição. Essa concepção de linguagem provém de uma perspectiva behaviorista de aprendizagem, na qual o estudante pode ser condicionado à aprendizagem a partir de comportamentos como a repetição, memorização, imitação, automatização. O estudante é considerado uma tábula rasa e precisa ser “preenchido” com o conhecimento que o professor detém. Para o ensino de línguas, essa concepção gerou métodos de ensino como método audiolingual, para o qual, “estruturas lexicais sequenciadas devem ser automatizadas; não necessariamente compreendidas e nem sempre integram a realidade social do aluno” (TICKS, 2003, p. 10).

Ainda em uma perspectiva de língua como sistema de regras léxico-gramaticais, o foco estava em ensinar essas regras de forma objetiva, com a possibilidade de diferenciar as respostas em certo e errado. Consequentemente, o ensino de línguas nesta abordagem, conhecida como tradicional, e cujo método mais conhecido é o da gramática-tradução, está centrado na aquisição de conhecimentos acerca das regras gramaticais de uma língua e aquisição de vocabulário, com itens tais como traduções, ditados, lista de vocabulário (NEVES, 1998). Sobre esta abordagem, Ticks (2003, p. 9) argumenta que

percebe-se que o conceito de linguagem é marcado por uma visão leixista, que parte da palavra para, então, compreender ideias, pensamentos e conceitos por ela transmitidos. Dessa forma, o significado seria adquirido através da tradução de textos originais. O método cria uma relação paralela entre a palavra na língua-mãe e sua correspondente na língua-alvo, deixando de lado os elementos contextuais e a noção de valor semântico, essenciais para que a palavra seja compreendida.

Outra perspectiva, segundo Leffa e Irala (2014), enfatiza a função, a partir de um conceito de língua como “atividade, como algo que se usa para atingir um objetivo;

quando alguém produz um enunciado não faz isso como um exercício meramente linguístico: usa o enunciado para agir sobre o mundo” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 23). Nessa perspectiva, surge o ensino comunicativo de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; WIDDOWSON, 1990; 1991), com ênfase no desenvolvimento de funções comunicativas: “pedir um favor, elogiar alguém, recomendar um procedimento, oferecer ajuda, recusar um convite, repreender, acusar, criticar, etc.” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 23) de modo que a língua seja utilizada para atingir objetivos práticos de comunicação. Nesse sentido, a língua é considerada “enquanto sistema de uso, que media atos comunicativos e é utilizada para alcançar um objetivo, dentro de um contexto interativo” (TICKS, 2003, p. 19).

Dentre os problemas detectados acerca dessa perspectiva estão a falta de uma postura crítica com relação ao estudo da linguagem. Essa seria considerada uma visão utilitarista de linguagem como um intermédio entre o homem e o mundo, “um meio transparente e neutro de dar nome aos fenômenos que percebemos no mundo” (JORDÃO, 2005, p. 30).

Em uma perspectiva pós-moderna, a partir dos estudos de Halliday e Hasan (1989), a linguagem constitui “um sistema de significações que medeia a existência humana” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005). A partir de Fairclough (1992), define-se o poder constitutivo da linguagem, ao afirmar que

o discurso não apenas reflete ou representa as entidades e relações sociais, ele as constrói ou ‘constitui’; diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais (p. 3-4).

Dessa forma, a linguagem deixa de ser vista como neutra e transparente e “passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados anteriores aos seus usuários, ou seja, culturalmente tingidos nas palavras de que fazemos uso” (JORDÃO, 2005, p. 30).

Para o ensino, essa concepção tem uma base empírica nos estudos de Vygotsky acerca de aprendizagem como consequência da interação social, portanto, o ensino de línguas precisa estar enraizado no contexto social em que o estudante se encontra.

Nesse sentido, ao associar as teorias de Vygotsky com as teorias de aquisição de segunda língua, Paiva e Freitas (1994, p. 44) argumentam que os estudantes

precisam ser conscientizados da relevância de se estudar uma língua adicional como um meio de ampliar a sua visão de mundo, uma vez que isto melhora suas habilidades cognitivas potenciais. Essa íntima relação entre desenvolvimento cognitivo e aspectos históricos e sociais do indivíduo é a grande revolução de Vygotsky para as teorias sobre aprendizagem.

O estudo da linguagem, a partir de uma perspectiva de contexto social, considera que a linguagem “organiza nossa percepção do mundo, constrói nosso entendimento dele, ou seja, constrói nosso mundo”, pois é “repleta dos sentidos dos outros, dos significados que nossas culturas, nossas sociedades, nossos países conferiram a ela” (JORDÃO, 2005, p. 30).

Defendo, a partir dessas teorias, uma visão de linguagem como um conjunto de escolhas no nível léxico-gramatical, nível contextual e nível discursivo, feitas por um indivíduo constituído sócio-historicamente. Ao ensinar linguagem considerando essas escolhas e as múltiplas formas de se expressar decorrentes dessas escolhas, pretende-se que o estudante se conscientize de que “há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92).

Ao tomar consciência acerca do poder da linguagem, poderemos prever que o ensino tenha “fins emancipatórios, para formação de cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44). Nesse sentido, a “sala de aula deve ensinar a investigação, reflexão e explicitação sobre como as práticas discursivas e as práticas sociais funcionam” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 265).

A partir dessas afirmações, é possível atribuir ao ensino da linguagem, a função de empoderar os alunos quanto à participação na vida social, ao entenderem o funcionamento da linguagem nos contextos em que interagem. Sob essa ótica, “ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 1). Essa abordagem contribui para darmos conta “das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social” (MEURER, 2000, p. 152).

Os documentos que regem as práticas educacionais no Brasil parecem estar alinhados a essa visão do papel do ensino da linguagem. Documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, principalmente, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), preveem o desenvolvimento da cidadania

como um ponto central da educação, não somente, mas também, no ensino de linguagem. Nesse sentido,

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

O documento traz também uma distinção entre leitura crítica e letramento crítico que será discutida na seção 2.5. Antes dessa discussão, é necessário esclarecer nossa filiação à análise de gênero em uma perspectiva crítica.

## 2.4 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

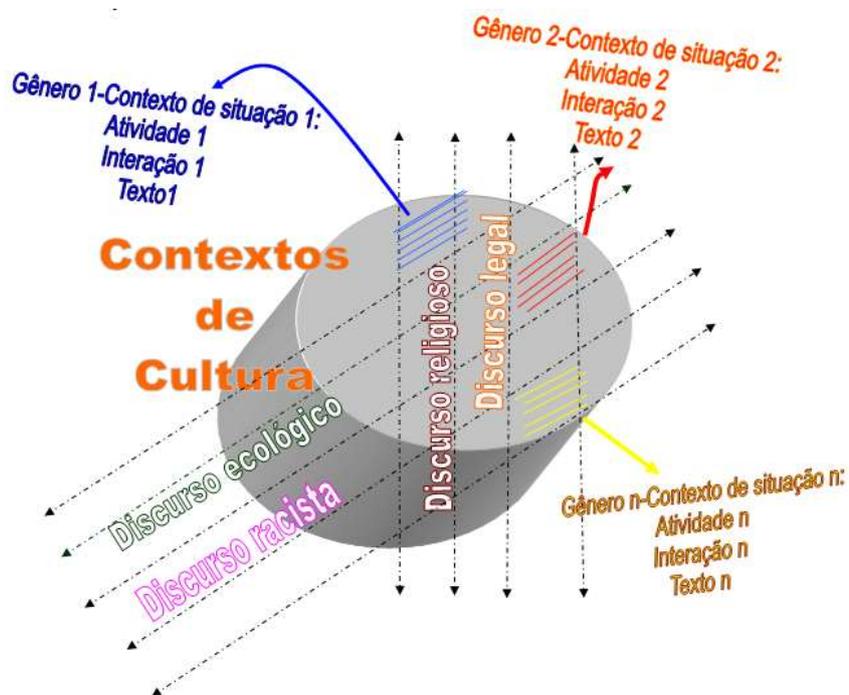
Procuro filiar este estudo à proposta de Meurer e Motta-Roth (2002), Meurer (2003) e Motta-Roth (2008a) de Análise Crítica de Gênero, a qual busca combinar o quadro teórico-metodológico de 1) teorias de gênero discursivo –a partir da Análise de Gênero de Swales (1981, 1990, 1998, 2004) e Bhatia (1993, 2004) e da sociorretórica de Bazerman (1988) e Miller (1984), 2) da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978) e da 3) Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2010). Nessa perspectiva, conceitua-se gênero como discurso em conexão com atividades sociais e contextos institucionais (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26) e considera-se o uso da linguagem constitutivo e constituinte dessas atividades (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 23).

Considerando gêneros discursivos como ações sociais tipificadas (MILLER, 1984) e englobando o conceito de gênero como “interação entre texto, atividade e interação” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 183), na Análise Crítica de Gênero amplia-se o conceito de gêneros para incluir a mediação do discurso (Figura 7).

Essa mediação do discurso deve ser considerada na análise crítica de gêneros, de modo a identificar as ideologias (enquanto “representações de aspectos do mundo” que “contribuem para estabelecer, perpetuar ou mudar relações de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9)) subjacentes ao texto (discurso e ideologia estão no mesmo nível na Figura 3). Ao incorporar o aspecto crítico e a análise do contexto à análise de gêneros, a Análise Crítica de Gênero busca desvelar como as

relações de poder são realizadas nas práticas discursivas (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26).

Figura 7 – Gênero como a interação entre texto, atividade, interação

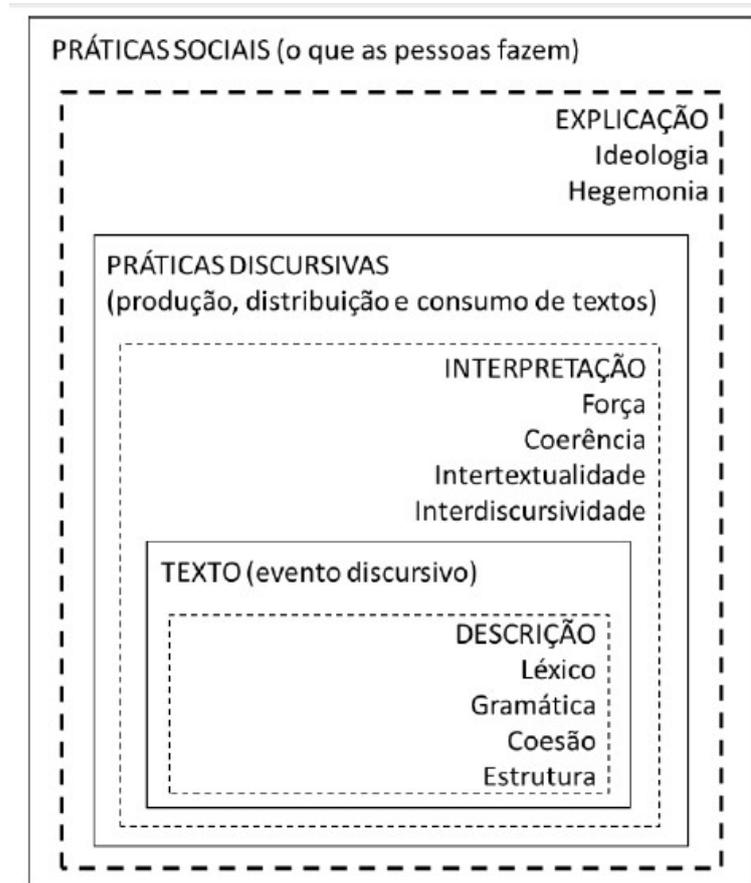


Fonte: Motta-Roth (2005, p. 183).

Essa visão do texto como evento discursivo, ou seja, como realização ou instanciamento de um discurso, pode ser observada na Figura 8 elaborada por Meurer (2005) a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso, teoria desenvolvida por Fairclough no final dos anos 80 (citado em MEURER, 2005).

A partir desse entendimento, argumento que, ao estudar determinado gênero (texto e contexto de uso), pode-se compreender o que acontece com a linguagem quando ela é utilizada em uma determinada interação social (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 12) e, na verdade, nessa visão, só é possível definir o “sistema sócio semiótico” dentro de uma prática discursiva específica, a qual definirá quais aspectos da linguagem podem/devem ser mobilizados. Além disso, ao estudar os gêneros, espera-se que o aluno se aproprie deles para agir sobre mundo e sobre os outros, percebendo a linguagem como um modo de representação.

Figura 8 – Modelo tridimensional de análise do discurso segundo Fairclough



Fonte: Fairclough (1992 *apud* MEURER, 2005, p. 95).

Além de um modo de representação, também é necessário estudar a linguagem em seu poder tríplice, conforme identificou Meurer (2002, p. 18), a partir da leitura de Fairclough (1992), ou seja, a linguagem tem o poder de 1) produzir e reproduzir conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; 2) estabelecer relações sociais; e 3) criar, reforçar ou reconstituir identidades.

Os estudos de gêneros que consideram essa ampliação da visão de linguagem (anteriormente estudada essencialmente em seus aspectos léxico-gramaticais descontextualizados) buscam “um entendimento mais rico da conexão entre texto e contexto” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 353).

Os estudos da Análise Crítica do Discurso servem de base para os estudos da Análise Crítica de Gênero, e visam descrever, interpretar e explicar a linguagem como prática social (MAGALHÃES, 2005), o que implica uma percepção de discurso como

um modo de ação e como representação (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64). Em outras palavras, significa entender que “realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248) e essa realização pressupõe valores e ideologias construídos socialmente. Como ferramenta de análise da relação entre o mundo social e a linguagem, a Análise Crítica do Discurso busca explicitar as relações de poder estabelecidas na e pela linguagem.

A Análise Crítica do Discurso embasa a Análise Crítica de Gênero no aspecto crítico, pois “tem um objetivo intervencionista e emancipador ao buscar desvelar os elementos do sistema de relações sociais presentes no discurso e tentar avaliar os efeitos desses elementos sobre as relações sociais” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 362).

Além da Análise Crítica do Discurso, outra escola que oferece subsídios para a proposta da Análise Crítica de Gênero é a perspectiva de análise de gênero que combina estudos de Swales (1981, 1990, 1998, 2004), Bhatia (1993, 2004), Miller (1984) e Bazerman (1988). Dessa perspectiva adoto, além da importância dada à análise do contexto, o instrumento de análise de necessidades proposta por vários autores, tais como Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998). Nesta pesquisa, este será um instrumento utilizado para a análise das necessidades do contexto profissional. O Quadro 3, elaborado por Labella-Sánchez (2014) a partir do levantamento de Souza (2009), aponta as características e objetivos da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos.

Quadro 3 – Características e objetivos da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos, segundo estudos de Souza (2009)

(continua)

Características da análise de necessidades	Autores consultados <sup>9</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de necessidades responde à questão central de qualquer curso de línguas para fins específicos: para que serve o curso?</li> <li>• A análise de necessidades leva à identificação de: (a) <i>necessidades-alvo</i>, ou seja, identificação do que o estudante precisa fazer na situação-alvo em termos linguísticos; (b) <i>necessidades de aprendizagem</i>, ou seja, o que o estudante precisa aprender para atuar na situação-alvo no tocante à linguagem, às habilidades e às estratégias exigidas pela situação.</li> </ul>	<p>Hutchinson &amp; Waters (1987)</p>

<sup>9</sup> Este quadro é de autoria de Labella-Sanchez, 2014, portanto, os autores citados não estão na lista de referências deste trabalho.

Quadro 3 – Características e objetivos da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos, segundo estudos de Souza (2009)

(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de necessidades é fundamental para estabelecer os objetivos de aprendizagem da língua.</li> <li>• Há dois tipos de necessidades: (a) aquela que diz respeito à linguagem a ser aprendida para usar em situações de comunicação específicas, a curto ou longo prazo (necessidades linguísticas); (b) aquela que se refere a aspectos relacionados à motivação, estilos de aprendizagem, desejos, entre outros.</li> </ul>	<p>Brindley (1989)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de necessidades estabeleceu-se mais fortemente na década de 1970, auxiliando os elaboradores de cursos a organizá-los com um foco mais dirigido às necessidades dos estudantes.</li> </ul>	<p>West (1995)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base nas necessidades, torna-se possível: (a) elaborar um curso; (b) avaliar e/ou produzir um material didático; (c) definir os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação dos estudantes.</li> <li>• A análise de necessidades permite identificar: (a) informações pessoais e profissionais dos aprendizes; (b) quais aspectos e como a língua será utilizada nas situações-alvo; (c) informações sobre o ambiente no qual o curso será desenvolvido.</li> </ul>	<p>Dudley-Evans e St. John (1998)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de necessidades deve ocorrer constantemente ao longo do curso, ou seja, no <i>pré-curso</i> e <i>durante o curso</i> (para reorientar o seu planejamento) e <i>após o curso</i> (para verificar a validade das necessidades identificadas anteriormente).</li> <li>• A análise de necessidades deve servir para identificar os gêneros a serem explorados ao longo do curso.</li> </ul>	<p>Ramos <i>et al.</i> (2004)</p>

Quadro 3 – Características e objetivos da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos, segundo estudos de Souza (2009)

(conclusão)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um dos principais instrumentos de identificação de necessidades é o questionário de pesquisa, já que é possível a obtenção de informações relevantes de forma rápida.</li> <li>• O maior problema da aplicação de questionários é que podem ocorrer algumas limitações na coleta de informações devido ao uso de perguntas previamente determinadas. Uma solução para isso é a utilização de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas que permitam esclarecer alguma questão necessária.</li> <li>• O autor sugere que o foco dos questionários ou entrevistas seja sobre as <i>tarefas</i> desempenhadas no trabalho, para que estas sejam as unidades de análise.</li> <li>• A ênfase na tarefa como unidade de análise permite: (a) descrever os cargos e identificar os conhecimentos necessários para o trabalhador exercer a sua função e realizar as suas tarefas adequadamente; (b) expandir a análise de necessidades para além da simples busca de termos linguísticos ou da identificação de listas de estruturas linguísticas; (c) identificar necessidades para além dos textos, permitindo observar a dinâmica dos processos de comunicação; (d) utilizar a experiência das pessoas atuantes no contexto sob análise, para a obtenção de informações válidas sobre as tarefas que devem ser executadas; (e) reunir os resultados obtidos e elaborar um conteúdo programático baseado nas tarefas específicas que devem ser aprendidas pelos alunos.</li> </ul>	<p>Long (2005)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de necessidades permite ao professor definir conteúdos mais significativos, considerando o conhecimento prévio dos estudantes. Isso possibilita adequar o nível de linguagem, o léxico e os gêneros de texto a serem utilizados nas situações específicas para as quais os alunos estão se preparando.</li> <li>• A análise de necessidades permite que o professor passe a conhecer a área na qual os seus estudantes vão atuar (ou já atuam), possibilitando-lhe proporcionar um ensino compatível com a sua realidade acadêmica ou profissional.</li> </ul>	<p>Cintra &amp; Passarelli (2008)</p>

Fonte: Labella-Sanchez (2014, p. 641/642).

Com base nas características apontadas no Quadro 3, pode-se dizer que cursos e materiais de ESP deveriam utilizar textos de gêneros relevantes para a área em questão. Por exemplo, livros e cursos de ESP para alunos universitários provavelmente abordarão textos de cunho científico, como notícias de PC (em nível inicial), resenhas e artigos acadêmicos, porque a necessidade de linguagem mais

premente de alunos universitários é a participação nas práticas de letramento da comunidade científica.

Porém, para que se ofereça um ensino que atenda às especificidades de cada fim, por exemplo, acadêmico ou ocupacional, bem como de cada área, é necessário que se faça uma análise dos gêneros a serem estudados. Mais especificamente, defendo que o ensino de inglês instrumental, e mais especificamente, os elaboradores de material didático ou os professores devem realizar previamente uma análise crítica dos gêneros a serem explorados em sala de aula. Por questões de tempo, a análise de cada gênero a ser estudado torna-se praticamente inviável, de forma que é necessário que diferentes autores proponham análises críticas de diferentes gêneros para que os resultados de seus estudos possam ser recontextualizados para o contexto educacional.

A Análise Crítica de Gênero considera a análise de elementos contextuais essencial para se ter um quadro completo de determinado gênero. Esses elementos podem ser obtidos por meio de entrevistas, questionários, observações, entre outros procedimentos, como apontado no Quadro 4. Porém, estudos que incluam procedimentos de análise contextual “só começaram a ser implementados com maior sistematicidade nas pesquisas de análise de gênero a partir de 2006” (HENDGES, 2008, p. 112) e ainda há um grande espaço em aberto no campo da pesquisa em Análise Crítica de Gênero sobre os princípios e procedimentos metodológicos que caracterizam a análise contextual e como os dados dessa análise são cruzados e incorporados à análise textual para explicar o funcionamento de um gênero em diferentes planos de significado – desde o plano da lexicogramática ao plano do discurso (Figura 3).

O estudo de Motta-Roth (2005) propõe um quadro em que apresenta os procedimentos investigativos para uma análise de gênero que considere texto e contexto (Quadro 4).

A partir desse quadro, é possível perceber a importância de se entrevistar membros da comunidade que se almeja estudar a fim de identificar as práticas discursivas relevantes em cada contexto, para, a partir de então, propor uma análise de gênero que dê conta de todos os níveis da linguagem.

Quadro 4 – Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto

A. Procedimento com foco no Texto	B. Procedimento com foco no Contexto
0. Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas.	
1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar.	1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar.
2a) Identificar que problema ou contexto social, está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia.	2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar.
3) Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função.	
4) Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto.	
5) Selecionar um <i>corpus</i> representativo dos textos e do contexto de situação.	
6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso, etc.	
7a) Análise dos textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório.	7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura.
8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa.	
9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”.	9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”.
10a) Usar programas de tratamento de dados de texto para localizar metadiscorso que sinalize características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o ethos disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações.	10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina.

Fonte: Motta-Roth (2005, p. 192, 193).

Diversos estudos realizaram análises críticas de gêneros, dentre eles citamos Al-Ali (2005), sobre o gênero convite de casamento; Al-Ali (2006) sobre o gênero anúncio fúnebre; Al-Momani (2014), sobre o gênero carta de reclamação no contexto

acadêmico; Motta-Roth (2007), sobre o gênero notícia de popularização da ciência; Predebon (2015), sobre o gênero tira em quadrinhos; Florek (2015), sobre o gênero resumo acadêmico gráfico. Esses estudos analisam o texto não somente em sua estrutura retórica, mas também como as escolhas a nível de léxico-gramática refletem aspectos ideológicos tais como interesses institucionais. Por exemplo, Al-Ali (2006) analisou o gênero convite de casamento da Jordânia em seus aspectos textuais e contextuais, considerando o papel que as normas sócio-culturais desempenham em moldar esse gênero e definir as escolhas linguísticas, tais como não constar o nome da noiva no convite ou ela ser referida somente pelos seus parentes do sexo masculino e como isso reflete uma cultura machista.

Motta-Roth (2007) desenvolveu um projeto com diversos estudos para analisar o gênero notícia de popularização da ciência, analisando tanto aspectos léxico-gramaticais, tais como escolhas de verbos modais, e semânticos como significados ideológicos que esses aspectos produzem (tais como, maior ou menor grau de certeza e conseqüentemente uma visão de ciência diferente do jornalismo, em que o estudo é relatado com mais certeza) e propõe que esse gênero possa ser explorado em materiais didáticos para a promoção de letramento científico em nível inicial. Predebon (2015) analisa a organização retórica do gênero tira em quadrinhos, muito comum em materiais didáticos de línguas. Por ser um gênero cuja organização retórica é materializada “multissemioticamente” (PREDEBON, 2015), a análise e o estudo do gênero tira em quadrinhos no contexto educacional pode contribuir para a promoção de multiletramentos.

Esses e outros resultados de pesquisas em Análise Crítica de Gênero são diretamente aplicáveis no contexto educacional, ou seja, em uma pedagogia de gêneros e de multiletramentos, para que se promova um ensino que capacite os alunos a “analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a[s] linguagem[ns] é [são] usada[s] para mediar práticas sociais” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 197). Muitos estudos já trazem propostas de pedagogização de pesquisas em gêneros, porém este ainda é um grande desafio. Por isso, dedico a seção 2.6 para apresentar algumas tentativas de recontextualização de análises e estudos acerca de gêneros e de multiletramentos para o contexto de ensino. Porém, primeiramente é necessário explicitar as teorias e conceitos que subjazem o conceito de multiletramentos, para que seja possível estabelecer conexões entre gêneros, multiletramentos e pedagogia.

## 2.5 (MULTI)LETRAMENTO(S)

Para o desenvolvimento deste estudo, um conceito chave é o de multiletramentos o qual definirei a partir de uma pesquisa bibliográfica em artigos, livros e documentos de política educacional que reconhecidamente marcam a institucionalização desse conceito na área de Linguística Aplicada. Nesse sentido, o objetivo desta seção é retratar a institucionalização do conceito dentro da Linguística Aplicada. Além disso, pretendo explicitar como e quando esse conceito migra da teoria para os documentos oficiais da educação. É necessário deixar claro que a perspectiva de multiletramentos que apresentarei só pode ser desenvolvida dentro de uma visão situada da linguagem, ou seja, dentro de uma perspectiva de gêneros discursivos.

### 2.5.1 Leitura e letramento(s)

Para localizar a teoria de multiletramentos dentro da área de Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de línguas, é necessário iniciar pelo conceito de leitura, passando por leitura crítica, letramento, letramento crítico, letramentos múltiplos, até chegar ao conceito de multiletramentos. A trajetória da relação entre esses conceitos e o ensino de leitura no contexto de ESP foi discutido em meu trabalho de mestrado (ARNT, 2012<sup>10</sup>) e é relevante para esta tese, por conter uma série de conceitos correlatos, tais como leitura e letramentos. Essa trajetória será retomada a seguir, mas é descrita em maior nível de detalhamento em Arnt (2012). Todos esses conceitos evoluem conforme evolui o conceito de linguagem e o próprio conceito de conhecimento. Essa historicização não é necessariamente cronológica, pois pesquisadores em diversos pontos do mundo desenvolveram suas pesquisas de forma concomitante.

Nas décadas de 70 a 90, as pesquisas no cenário mundial sobre linguagem e ensino de língua adicional na Linguística Aplicada enfocavam a habilidade de leitura. A partir dos estudos dos processos cognitivos, as pesquisas sobre o ensino dessas habilidades passaram a propor o uso de estratégias de leitura (SILVEIRA, 2005). Ao longo desse percurso, a leitura deixa de ser vista como um processo passivo, primariamente psicológico, cognitivo e individual (WALLACE, 2003, p. 7), para ser

---

<sup>10</sup> Dissertação de mestrado orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth.

analisada como um processo ativo, interativo e complexo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

No início da década de 90, diferentes nomenclaturas surgiram em consequência da consideração dos processos sociais envolvidos na leitura, por exemplo, Wallace (1992, 2003) propõe o uso do termo leitura crítica, o qual está vinculado aos estudos de Análise Crítica do Discurso de Fairclough e atribui ao ensino de leitura o papel de formar analistas críticos de discurso (MEURER, 2000; MOTTA-ROTH, 2008a; WALLACE, 2003).

A partir desses estudos, percebe-se a importância do ensino de leitura para a cidadania e emancipação ao promover a “compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 93). Nesse sentido, o ensino de leitura deve promover a reflexão dos alunos sobre sua própria condição humana, social e econômica, e o papel mediador da linguagem na vida social (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 245).

Em paralelo, surgem os estudos sobre letramento. Nesse campo, os anos 70 são apontados por diferentes autores (MACEDO, 2005; SOARES, 2009; STREET, 1984) como linha divisória entre uma visão de letramento denominada de letramento autônomo, entendida como, “codificação e decodificação de símbolos organizados em qualquer sistema que representa, de forma permanente e precisa, a linguagem oral” (MACEDO, 2005, p. 32), e uma visão de letramento como práticas de leitura e escrita “socialmente construídas” (MACEDO, 2005, p. 32), denominada de letramento ideológico (STREET, 1984).

No âmbito brasileiro, a discussão acerca de letramento inicia com as discussões de Paulo Freire, o qual, na década de 80, ainda sem se referir ao termo, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.11). Essa afirmação pressupõe a consideração da relação entre texto e contexto, pois para Freire não é possível conceber um sem o outro. Essa discussão se intensifica na década de 90, com autores como Kleiman (1995), Rojo (1998), Soares (1998, 2006, 2009), e com a inclusão desse conceito no discurso oficial por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais definem letramento como

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (p. 21).

O conceito de letramento crítico é apresentado por Cervetti, Pardales e Damico (2001) expandindo o conceito de leitura crítica e de letramento. Nessa perspectiva, o letramento crítico é um processo de construção de sentido, uma forma de conhecer o mundo e um meio de transformação social<sup>11</sup>, resumidamente, esse letramento “prevê a multiplicidade de sentidos num texto, por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade” (DUBOC, 2011, p. 736).

O histórico do conceito de letramento demonstra a multiplicidade de definições que ele tem recebido, tais como, habilidade, estado ou condição, ou produto, ou uma prática. Heath (2001) argumenta que as práticas de letramento são “ocasiões em que a linguagem escrita é integral à natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativos” (p. 319). Nessa concepção, a linguagem escrita possui um papel central, uma vez que na LI a palavra “*literacy*” significa tanto letramento quanto alfabetização. Por outro lado, como na língua portuguesa temos as palavras alfabetização e letramento, os estudos associam a alfabetização à aquisição da linguagem verbal escrita e letramentos ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências de uso funcional da linguagem que vão além dos recursos semióticos verbais.

Optarei por utilizar o termo letramentos como saberes, conhecimentos e competências ao invés de habilidades, uma vez que entendo o termo ‘habilidades’ associado a um caráter cognitivista, instrumental e tecnicista, especialmente em se tratando do ensino profissional, em que se quer justamente dissociar a ideia de formação de trabalhadores puramente manuais e incluir a dimensão intelectual (SILVA, 2009). Já o termo ‘competência’ parece estar mais associado a aspectos sociais, pois a partir das diferentes experiências de vida as pessoas se tornam competentes em diferentes aspectos. Esse termo, adicionado às ideias de saberes e conhecimentos, leva ao entendimento de que para desenvolver letramentos, é necessário mais do que ter conhecimento sobre algo, mas também saber o que fazer a partir de tais conhecimentos, ou seja, saber agir a partir deles.

---

<sup>11</sup> O conceito de letramento crítico será desenvolvido em mais detalhes na seção 2.5.2.1.

## 2.5.2 Conceito de multiletramentos

As condições de produção que marcam o surgimento do termo “multiletramentos” referem-se a um encontro de um grupo de pesquisadores chamado Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996), o qual se encontrou na cidade que deu nome ao grupo, ou seja, em Nova Londres (Nova Hampshire, EUA), no ano de 1994. O grupo era formado pelos seguintes pesquisadores: Courtney Cazden (Estados Unidos da América), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Grã-Bretanha), James Gee (Estados Unidos da América), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Grã-Bretanha), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (Estados Unidos da América), Martin Nakata (Austrália). Posteriormente, outros pesquisadores se juntaram ao grupo. A partir desse encontro, resultou um artigo de autoria múltipla, publicado em 1996, intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”. E, posteriormente, em 2000, o livro organizado por Cope e Kalantzis “*Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*”, composto por capítulos escritos pelos autores presentes no encontro e outros.

A partir de diagnósticos educacionais de diferentes partes do mundo que mostravam baixos índices de conhecimento funcional sobre a linguagem, o Grupo propôs o conceito de multiletramentos como alternativa para dar conta da duas características sobrepostas da comunicação já a partir dos anos 1990: multiplicidade linguística (de idiomas e de contextos culturais) e multiplicidade semiótica (recursos de diversas naturezas – imagem, som, gesto, forma, textura - acessíveis para produzir significado).

O grupo argumenta que o conceito de ‘letramento’ precisa ser expandido, pois focaliza nos modos de representação possibilitados pela linguagem (enquanto sistema estável centrado em regras), enquanto o conceito de ‘multiletramentos’ considera que os modos de representação (verbal, visual, espacial, áudio, gestual, digital, etc) diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

Ainda no contexto internacional, Lemke (2010) desenvolve estudos acerca de linguagem e de letramentos e afirma que

Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a

história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (p. 455).

No Brasil, diversos trabalhos incorporam o conceito de multiletramentos (DIAS, 2012; DUBOC, 2011; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). De forma mais significativa, o livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, lançado por Roxane Rojo, em 2009, apesar de ainda não mencionar o termo “multiletramentos” já aponta para a multiplicidade de práticas e textos que devem ser analisados em sala de aula. Já o livro “Multiletramentos na escola”, lançado em 2012, é fruto do empreendimento de um grupo de professores de diversas instituições brasileiras e organizado por Roxane Rojo e Eduardo de Moura. O conceito também passa a ser discutido em eventos, sendo tema principal de um evento promovido pelo GrPesq “Linguagem no Contexto Social” intitulado “Jornada de (Multi)letramento(s) na formação acadêmica, docente e profissional”, cuja primeira edição aconteceu no ano de 2011, na cidade de Santa Maria (2ª edição em 2013 e 3ª edição em 2014).

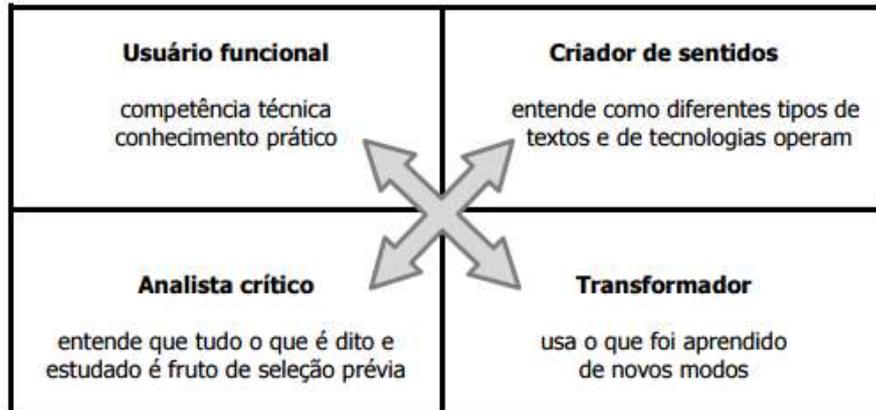
Em termos de produção de conhecimento, a teoria de multiletramentos expande a própria concepção de conhecimento, pois, de acordo com Duboc (2011), propõe que

a quebra de primazia do conhecimento propositivo tradicionalmente transmitido nas escolas – herança da filosofia positivista – em função do surgimento de novas características do conhecimento na era digital, dentre as quais a construção, a colaboração, a distribuição e a negociação entre sujeitos em mundos virtuais (p. 731).

Da mesma forma, com relação à produção de conhecimento linguístico, a teoria de multiletramentos amplia o estudo da linguagem para além dos recursos semióticos verbais e inclui dois tipos de multiplicidade presentes na sociedade atual, quais sejam, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Nesse sentido, os princípios básicos da pedagogia dos multiletramentos são:

formar um usuário funcional, criador de sentidos, analista, crítico e transformador (ROJO; MOURA, 2012), conforme detalhado na Figura 9.

Figura 9 – Mapa dos multiletramentos



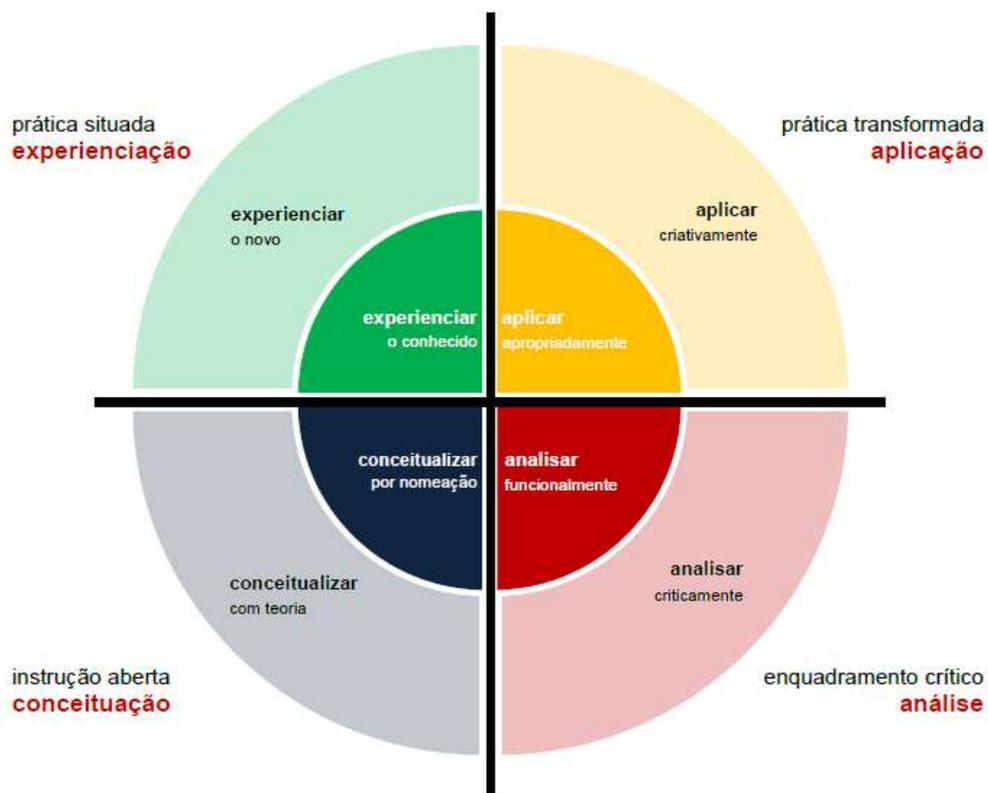
Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29) adaptado de DECS & UniSA (2006).

A partir da Figura 9, pode-se dizer que os conhecimentos necessários para desenvolver uma pessoa multiletrada devem ser construídos a partir das “possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29), para isso, é necessário que os alunos sejam “analistas críticos, capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

O Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) propõe alguns “movimentos pedagógicos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29) para que esse ensino possa ser efetivado. Predebon (2015) propõe uma tradução e adaptação desses movimentos a partir da representação visual da relação entre os processos de conhecimento, enquanto tipos de atividades para a aplicação de projetos de multiletramentos a partir de Kalantzis e Cope (2012) (Figura 10).

A Figura 10 apresenta os processos de conhecimento que são uma nova versão de Cope e Kalantzis para os fatores descritos na Figura 9, de forma que a Prática situada agora é Experienciação, Instrução aberta passa a ser Conceituação, Enquadramento crítico passa a ser Análise, e Prática transformada passa a ser Aplicação.

Figura 10 – Representação visual da relação entre os processos de conhecimento, enquanto tipos de atividades para a aplicação de projetos de multiletramentos



Fonte: adaptação e tradução de Predebon (2015) a partir de Kalantzis e Cope (2012).

Os autores argumentam que esses termos podem ser usados com os alunos em sala de aula. Predebon (2015) observa que

as definições e o objetivo que inspiram esses quatro fundamentos pedagógicos se mantem. No entanto, a proposta contemporânea desses autores expande a anterior revelando oito passos pedagógicos distintos que contemplam o “como” e o “por que” do ensino, com um caráter e foco únicos e empregados com propósitos ou intenções específicas. Da forma como os processos de conhecimento foram ampliados, os autores destacam, conseqüentemente, uma alteração nas possibilidades de operacionalização e execução dessas etapas (p. 70).

A reformulação e ampliação de teorias tradicionais de letramentos subdivide cada processo em dois, como pode ser observado na Figura 10. Na Figura 11 apresento os processos de conhecimento com exemplos de atividades de letramentos.

Figura 11 – Os processos de conhecimento – exemplos de atividades de letramento

#### Experienciar...

**o conhecido:** trazer, mostrar ou falar sobre algo/alguém familiar ou 'fácil' – ouvir, visualizar, assistir, visitar.

**o novo:** apresentar algo menos familiar, mas que faça pelo menos algum sentido apensar por imersão – ouvindo, assistindo, visualizando, visitando.

#### Analisar...

**funcionalmente:** escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo, desenhar um diagrama técnico, criar um esboço sequencial, fazer um modelo.

**criticamente:** identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para que serve aquele conhecimento), prever e discutir consequências, realizar um debate, escrever uma revisão.

#### Conceitualizar...

**por nomeação:** definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar entre coisas semelhantes e distintas.

**com teoria:** desenhar um diagrama, fazer um mapa conceitual, escrever um resumo, teoria ou fórmula que junte os conceitos.

#### Aplicar...

**apropriadamente:** escrever, desenhar, encenar na maneira 'usual', resolver um problema.

**criativamente:** usar o conhecimento aprendido de formas inovadoras, arriscar-se intelectualmente, aplicar o conhecimento a um contexto diferente, sugerir um novo problema, traduzir o conhecimento a um misto de diferentes modos de significação.

Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2016, p. 76 - tradução minha).

Essas atividades podem ser aplicadas em uma pedagogia de multiletramentos associada a uma pedagogia de gêneros, pois se pode iniciar, por exemplo, com atividades a partir de gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos (experienciar o conhecido) e partir para gêneros que não fazem parte do cotidiano (experienciar o novo), nesses textos, pode-se nomear estruturas e vocabulário e partir para teorias acerca desses gêneros, também pode-se analisar a função desses textos em seus contextos, o que é possível fazer por meio deles e depois analisar criticamente, abordando questões de representação, acesso, papéis sociais. Esses textos poderão posteriormente ser aplicados no seu contexto para produzir textos que promovam mudanças sociais.

Em termos de mudanças para o ensino de linguagem, essa perspectiva acarreta o fato de que para se ter um ensino que promova os multiletramentos, todos os níveis da linguagem (Figura 3) devem ser explorados para todos os recursos

semióticos presentes em um texto. Para isso, os estudos de linguagem devem propor diferentes ferramentas para a análise que deem conta da multiplicidade de recursos semióticos em todas as suas realizações (Figura 3). Assim, temos, por exemplo, a GSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) como uma ferramenta de análise dos recursos semióticos verbais e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), voltada especificamente para a análise e descrição dos recursos semióticos imagéticos. Já no nível da ideologia, a Análise Crítica do Discurso propõe que se analise o discurso a partir dos elementos encontrados na léxico-gramática. De forma a associar essas teorias, a Análise Crítica de Gênero dá conta de analisar a linguagem em todos os níveis de estratificação em práticas situadas.

A partir do estudo dos gêneros em todos os níveis e em sua pluralidade semiótica, bem como do estudo da interrelação entre os recursos semióticos e entre os níveis de significado é que é possível a compreensão e a descrição do contexto cultural. Esse cruzamento nos dará um panorama (de determinado gênero) ao mesmo tempo amplo, no sentido ideológico, e específico, no sentido de entender a realização dos significados ideológicos na léxico-gramática (aqui entendida como a realização dos recursos semióticos – não apenas verbais) de forma a promover os multiletramentos.

É importante ressaltar que, em termos de evolução do conceito, entendemos que não se trata de substituir o conceito de letramentos pelo de multiletramentos, pois essa seria uma “visão simplista em que uma determinada teoria sucumbe em detrimento do surgimento de outra” (DUBOC, 2011, p. 731). Ao invés disso, entendemos que somente a partir de todos os estudos já desenvolvidos sobre letramentos é que foi possível ampliar essa visão e criar o termo multiletramentos, como uma resposta às “recentes mudanças significativas no campo da informação e das tecnologias das comunicações, cuja principal implicação constitui o reconhecimento de uma nova concepção de conhecimento” (DUBOC, 2011, p. 731).

A partir de uma proposta de ensino que considere a linguagem como gênero e de multiletramentos, portanto, uma perspectiva de apropriação de múltiplos recursos semióticos em combinação em contextos linguísticos e culturais, envolvendo o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, será possível promover a formação de cidadãos críticos. Isso requer que as pessoas interajam usando múltiplas linguagens e padrões de comunicação que muitas vezes atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

Ao promover o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva de multiletramentos, a educação profissional de nível médio estará cumprindo sua função de dar suporte à transformação da realidade social na qual seu público está inserido, pois a educação para comunicação entre culturas e a negociação dialogada de diferentes linguagens e discursos podem ser a base para a participação dos trabalhadores, acesso e criatividade, para a formação de *networks* sensíveis às necessidades locais, mas com alcance global (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 13).

Dessa forma, é urgente um estudo que proponha formas de integração entre os componentes básicos e técnicos do currículo para o ensino de LI, explicitando quais letramentos devem ser promovidos e como a pedagogia de multiletramentos, a partir, por exemplo, dos conceitos de linguagem, cultura, multimodalidade e agência que a permeiam, pode contribuir para a formação humana integral dos alunos do EMIEP. A partir de estudos acerca da proposta dos documentos oficiais para essa modalidade de ensino e acerca da pedagogia de multiletramentos, deverá ser possível desenvolver uma proposta didática com vistas a atender às diversas demandas apresentadas no perfil do egresso, ou seja, desenvolver cidadãos aptos ao trabalho e ao mesmo tempo críticos e capazes de intervir na realidade social em que estão inseridos.

Consonante com o que é previsto nos documentos que regem a educação profissional de nível médio, a pedagogia de multiletramentos prevê que o papel dos professores não seja simplesmente de tecnocrata, nem a produção de trabalhadores dóceis e complacentes, mas sim formação de cidadãos capazes de se expressar, de negociar, de se engajar criticamente nas condições de sua vida profissional, pessoal e civil (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 13).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a literatura do novo capitalismo rápido enfatiza adaptação à constante mudança por meio de autonomia e proatividade, crítica e empoderamento, inovação e criatividade, pensamento sistemático e técnico, e aprendizagem sobre o aprender. Todas essas maneiras de pensar e agir são permeadas por novos e emergentes discursos (p. 12), os quais devem ser estudados a fim de garantir uma “formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p. 11).

Outra possível relação da pedagogia de multiletramentos com a educação profissional é a ideia de que essa pedagogia seja uma importante ferramenta para o

desenvolvimento de conhecimentos necessários para o novo mundo do trabalho, o qual requer comunicadores participativos, pensadores, reflexivos, multimodais, bem como para a participação na vida pública e letramentos para a vida pessoal e comunitária (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 43).

Em termos de letramentos para o mundo do trabalho, Kalantzis e Cope (2012) argumentam que as exigências da era do conhecimento são de que o empregado seja capaz de tomar responsabilidades, resolver problemas e ser inovador, capaz de colaborar com os outros e exercer influência, bem como ser capaz de acessar as informações necessárias e comunicar-se efetivamente em uma variedade de contextos (p. 44). Além disso, argumentam também a necessidade de compartilhar responsabilidades em grupos, ter “multihabilidades”, visão, senso de missão e de pertencimento à cultura corporativa, comunicações informais orais e escritas, treinamento, mentoria e aprendizagem contínua (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 47).

A inclusão de conceitos científicos no discurso governamental se dá principalmente por meio da publicação de documentos de políticas educacionais. Essa inclusão se dá quando um conceito já está amplamente difundido no meio acadêmico e passa então a ser adotado pelos documentos para chegar até a prática pedagógica. Diversos estudos têm analisado como se dá a recontextualização de conceitos teóricos no discurso dos documentos de educação (AMORIN, 2014; DUBOC, 2011; KUMMER, 2015).

O conceito de multiletramentos é incorporado ao discurso governamental sobre a educação no Brasil a partir do ano de 2006 com o lançamento das Orientações Curriculares Nacionais, mais especificamente no capítulo de Conhecimentos de Língua Estrangeira. Esse capítulo dedica uma seção, intitulada Letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento, a definir, conceituar e contextualizar essas ideias linguísticas, as quais compõem os conceitos mais pertinentes à concepção de linguagem adotada no documento. Primeiramente, o termo multiletramentos é apresentado como evolução do conceito de leitura e aliado ao de letramentos, em conformidade com o que discutimos na seção anterior, como pode ser observado na afirmação:

No que se refere à leitura, reafirmamos a necessidade dos trabalhos dessa prática de linguagem, mas indicamos algumas mudanças de natureza teórica que influirão na prática desse desenvolvimento. Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos (BRASIL, 2006, p. 112-113).

Além disso, o documento aponta o surgimento do conceito de multiletramentos a partir de letramentos e da multiplicidade de práticas dos tempos globais:

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (BRASIL, 2006, p. 106).

Dessas acepções, é possível ressaltar que o documento incorpora o sentido de multiletramentos encontrado na pesquisa bibliográfica, pois prevê a formação de cidadãos críticos e aptos a transformarem a realidade social que os cerca. Essa é uma visão que expande a prática pedagógica para além do ensino da estrutura gramatical ou de funções comunicativas, apresentando o conceito de multiletramentos como prática social de forma a priorizar a produção situada e cultural de sentidos em tempos digitais. Porém, como é previsível considerando a magnitude do país e o alcance do documento, este apenas oferece orientações gerais acerca da prática pedagógica, pois como orientações não há compromisso de aplicação como o de leis, nem de conteúdos específicos, como seria o caso da Base Nacional Comum Curricular.

### *2.5.2.1 Diferentes manifestações de letramentos*

A partir da perspectiva de letramento como “prática[s] social[is] que muda[m] de acordo com o contexto” (MACEDO, 2005, p. 34), e de multiletramentos como a prática de conectar-se com a experiência de vida no sentido de refletir criticamente sobre ela e agir de forma participativa por meio da apropriação consciente de diferentes recursos semióticos (KALANTZIS; COPE, 2012), diferentes manifestações das práticas de letramento na sociedade vão surgindo e são utilizadas diferentes nomenclaturas para designar cada uma delas: letramento digital/eletrônico, letramento escolar, letramento científico, letramento midiático, letramento literário, letramento jurídico, letramento infantil, letramento visual, letramento multimodal, entre outros. Alguns deles afetam a todos por serem características da comunicação contemporânea.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que os diferentes letramentos estão associados. Portanto, pode-se falar, por exemplo, em letramento científico crítico

multimodal, o qual englobaria letramentos que estão descritos de forma isolada nesta seção, como letramento científico, letramento multimodal e letramento crítico. Isso ocorre porque podemos analisar, por exemplo, o gênero artigo acadêmico de forma que o aluno construa conhecimentos que o levem a interagir de forma adequada em contextos acadêmicos e posicionar-se como membro de uma comunidade científica. Para isso, ele deverá também reconhecer (e produzir) significados construídos a partir de diferentes recursos semióticos e analisar criticamente quais ideologias estão subjacentes às escolhas semióticas presentes no artigo e quais ele gostaria de produzir ou reproduzir. Por isso, apesar de tratarmos os letramentos de forma isolada, entendo que eles devem ser desenvolvidos em conjunto nas aulas de linguagem. Portanto, conceituo os letramentos multimodal, científico e crítico e em seguida, apresento propostas didáticas que tentam recontextualizar pesquisas acerca de diferentes letramentos na prática pedagógica.

O conceito e os estudos acerca de letramento multimodal são também chamados de letramento visual. Os conhecimentos a serem desenvolvidos para que se promova um letramento multimodal foram descritos por diferentes estudos (HENDGES, 2012; JEWITT, 2008; KRESS; JEWITT, 2003; PREDEBON, 2015), especialmente nos últimos anos, a partir do desenvolvimento da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A seguir, retomamos alguns dos saberes propostos por esses estudos para que possam ser posteriormente retomados na discussão dos resultados encontrados.

Predebon (2015) propõe o uso do termo letramento multimodal crítico, e elenca que para que se promova tal letramento, são necessárias as seguintes ações: “conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos” (p. 48) em todos os níveis propostos pela Análise Crítica de Gênero (léxico-gramatical, semântico e pragmático, registro, gênero, ideológico) e propondo também o estudo da “interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível (intra-nível) e na relação entre diferentes níveis (inter-nível)” (p. 49).

Kummer (2015) analisa como os conhecimentos em relação aos diferentes recursos semióticos são abordados no contexto escolar, mais especificamente como são recontextualizados no discurso dos professores e nos materiais didáticos de Língua Portuguesa e de biologia. O estudo mostra que os livros didáticos de Língua Portuguesa do Plano Nacional do Livro Didático analisados apresentam uma preocupação em referir-se a recursos semióticos visuais nas atividades didáticas. Porém, as atividades ainda focalizam somente os

estratos da lexicogramática e da semântica e pragmática, apesar da análise do contexto de produção e distribuição (análise dos documentos do Plano Nacional do Livro Didático) indicar uma preocupação com o estrato ideológico. A proposta de Kummer, assim como a de Predebon (2015), é de que o letramento multimodal é promovido no material didático quando as atividades didáticas levam o aluno a não só identificar o uso de diferentes recursos semióticos, mas também a refletir e problematizar esse uso em determinado gênero e agir a partir dessa percepção. Dessa forma, o ensino estaria “possibilitando ao aluno a articulação de diversos recursos semióticos em gêneros específicos a contextos situados de maneira crítica e reflexiva” (KUMMER, 2015, p. 138).

Sobre o letramento científico, acreditamos que alguns dos conhecimentos a serem desenvolvidos para um trabalho com multiletramentos no EMIEP estão relacionados a esse letramento. Em minha pesquisa de mestrado (ARNT, 2012) propus uma série de características e saberes, a partir de discussões prévias de Lemke (1990), Motta-Roth (2011a), National Committee... (1996), a serem desenvolvidos para que se promova este letramento, os quais retomo resumidamente a seguir.

Em contextos em que o aluno necessite de letramento científico pode-se dizer que ele deverá aprender os modos especializados de usar a linguagem no meio científico (LEMKE, 1990, p. 21). Nesse sentido, o aluno deverá se apropriar dos textos produzidos pela ciência de modo a aprender a produzir conhecimento e a “falar ciência” (LEMKE, 1990, p. 1), ou seja,

observar, descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, hipotetizar, teorizar, questionar, desafiar, argumentar, elaborar experimentos, seguir procedimentos, julgar, avaliar, decidir, concluir, generalizar, reportar... na e através da linguagem da ciência (tradução minha<sup>12</sup>).

Nesse sentido, uma das primeiras necessidades para aprender a fazer ciência é promover conhecimentos, atitudes e capacidades nos leitores, pois além de levar as pessoas a conhecer os produtos da ciência, tais habilidades podem induzir a atitudes que mudam a vida das pessoas e guiam suas escolhas, promovendo “o real

---

<sup>12</sup> No original “Talking science means observing, describing, comparing, classifying, analyzing, discussing, hypothesizing, theorizing, questioning, challenging, arguing, designing experiments, following procedures, judging, evaluating, deciding, concluding, generalizing, reporting... in and through the language of science” (LEMKE, 1990, p.1)

engajamento da população no debate em torno da ciência na sociedade contemporânea” (MOTTA-ROTH, 2011a, p. 9).

O letramento crítico deve perpassar todos os demais letramentos. Portanto, podemos falar de letramento científico crítico, letramento multimodal crítico, letramento digital crítico, etc. Por entender que este é um conhecimento muito importante, uma vez que perpassa toda a teoria de multiletramentos e pode ser explorado em qualquer gênero e em qualquer nível da estratificação de qualquer recurso semiótico, irei descrevê-lo em maior detalhamento, mesmo já tendo sido mencionado na seção 2.5.1.

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5) propõem que o letramento crítico aborda textos como um processo de construção de sentidos, ou seja, as pessoas imbuem o texto com significado ao invés de extrair o significado dele. Além disso, os significados textuais são entendidos no contexto das relações sociais, históricas e de poder e não simplesmente com o produto ou intenção de um autor. Nesse sentido, a leitura é vista como um meio de transformação social e deve servir de forma de acesso a diferentes realidades e opiniões, de forma que o aluno possa analisar a sua realidade e dos demais e decidir se aceita e reproduz ou se tenta transformar essa realidade. A partir do letramento crítico o aluno pode questionar as escolhas semióticas de diferentes gêneros. Esse letramento certamente será importante para o contexto de ensino sob análise. No entanto, os aspectos a serem analisados dependerão do gênero estudado, por exemplo, dependendo do gênero, será relevante estudar a categoria de exclusão de atores sociais, questões de gênero social, racismo, legitimação, etc.

Neste estudo, tentarei desenvolver a ideia de multiletramentos para EMIEP, como um conjunto dos letramentos a serem promovidos no CTAI. Obviamente os conhecimentos a serem desenvolvidos não serão relacionados unicamente à formação técnica. O que se destaca é o universo da formação básica (comum a todo Ensino Médio) com os letramentos que são profissionais (específicos). Nesse sentido, esses multiletramentos procurarão promover o conjunto de conhecimentos pertinente à atividade de técnico em agropecuária (os quais serão especificados na Seção 4.4), o qual envolve um conjunto de letramentos que podem ser subdivididos e subclassificados de diversas formas, mas estão todos inter-relacionados e acontecendo ao mesmo tempo, como os descritos acima, científico, crítico, digital, multimodal, etc.

## 2.6 GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTILETRAMENTOS: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

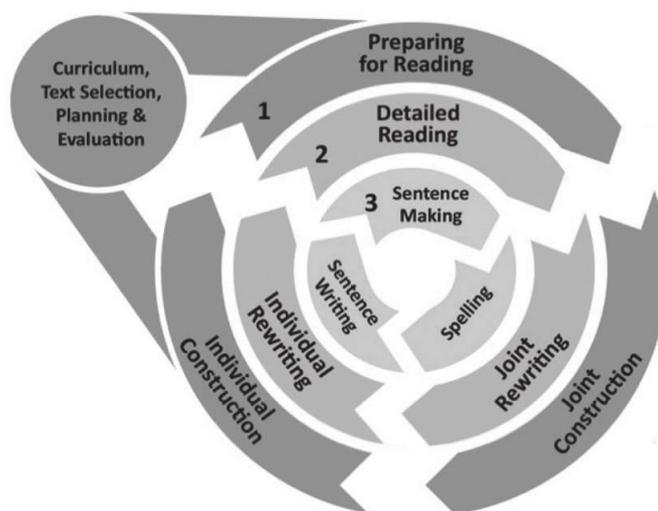
Diversos estudos têm apontado para a importância e os reflexos de um ensino a partir de gêneros (KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2005, 2011; MARTIN, 1999; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; 2011; MOTTA-ROTH, 2006; ROSE; MARTIN, 2012) e a partir de multiletramentos (BUNZEN; MENDONÇA, 2013; COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC, 2011; HEBERLE, 2000; HEMAIS, 2015; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012). Por isso, retomo essas propostas aqui para exemplificar as possibilidades de aplicação das teorias expostas até aqui e para embasar a discussão dos resultados desta pesquisa.

Abordarei as propostas pedagógicas das teorias de gêneros e de multiletramentos de forma relacionada por entender que os multiletramentos permitem a compreensão dos diferentes recursos semióticos que se instanciam em diferentes gêneros discursivos, ou seja, os diferentes conhecimentos e saberes a serem promovidos sempre estarão realizados em alguma prática social situada.

A Escola de Sydney foi proposta nos anos 80 por Michael Halliday, Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie (MARTIN, 1999). Essa escola propõe algumas estratégias de ensino, conhecidas como pedagogia de gêneros, a partir da qual é possível visualizar de que forma a teoria pode ser trabalhada em sala de aula. Os estudos desse grupo passou por três fases, na fase mais recente do projeto, intitulada *Reading to Learn* (Ler para Aprender), os autores propõem uma metodologia, chamada de Ciclo de Ensino, que integra a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme mostra a Figura 12.

O Ciclo de Ensino é constituído por nove conjuntos de atividades, organizadas em três níveis de suporte para as atividades de leitura e produção de textos. No nível 1, há preparação para a leitura, construção conjunta e construção individual. No nível 2, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. No nível 3, construção do período, ortografia e escrita do período (ROSE; MARTIN, 2012; MUNIZ DA SILVA, 2015).

Figura 12 – Ciclo de Ensino



Fonte: Rose e Martin (2012, p.147).

A proposta da Escola australiana contempla a multimodalidade (ver por exemplo, Rose e Martin, 2012, p. 178-180; 225-230). Portanto, essa proposta vai ao encontro da pedagogia de multiletramentos, pois os “elementos multisemióticos propostos pela pedagogia de multiletramentos permitem olhar para a léxico-gramática das várias linguagens que constituem um gênero, inclusive para além dos recursos semióticos verbais escritos” (MARQUES, 2015, p. 44). Os multiletramentos sugerem uma gramática que auxilie os alunos a descrever diferenças na linguagem (culturais, subculturais, regionais, locais, técnicas, específicas de um contexto, etc.) e os canais multimodais de significado (KALANTZIS; COPE, 2008)<sup>13</sup>.

É importante notar que, nessa perspectiva, todas as atividades sugeridas por Kalantzis e Cope (2012) (Figura 10) sobre os processos de conhecimento enquanto tipos de atividades) devem ser realizadas em cada uma das etapas do Ciclo de Ensino (Figura 12). Dessa forma, na etapa de leitura, haveria experiência do novo e do conhecido, aplicação da prática transformada, análise crítica e funcional e instrução explícita. Da mesma forma, essas atividades se dariam na etapa de construção colaborativa e de construção independente. Em suma, os multiletramentos nos

<sup>13</sup> No original: Multiliteracies argument suggested an open ended and flexible functional grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional/ national, technical, context specific, etc.) and the multimodal channels of meaning now so important to communication (KALANTZIS; COPE, 2008, p.

ajudam a dizer que a desconstrução e a construção devem ser feitas para todos os recursos semióticos e que o conhecimento gerado a partir da desconstrução e da construção de um gênero devem ter impacto social fora da sala de aula, de forma a promover uma mudança de atitude do aluno com relação aos textos que ele quiser ou precisar ler ou produzir.

Exemplos de como o conceito de linguagem como gênero e sistema estratificado, bem como de multiletramentos pode funcionar na prática são apresentados a seguir. Para isso, cito os trabalhos de Motta-Roth (2008b), de Motta-Roth (2011b), de Cervetti, Pardales e Damico (2001), de Arnt (2012) e de Rojo e Moura (2012) que apresentam algumas questões práticas que recontextualizam esses conceitos para fins pedagógicos.

Motta-Roth (2008b) apresenta uma proposta pedagógica para a leitura de um anúncio-campanha, por meio de um roteiro de perguntas que orientam a recontextualização e ressignificação do texto. Nesse roteiro, a autora propõe perguntas acerca do texto não-verbal<sup>14</sup>, do contexto, da léxico-gramática, da estrutura textual e das práticas sociais, de forma que o gênero seja estudado em sua completude. As perguntas acerca do texto não-verbal vão desde o nível léxico-gramatical (“As imagens estão orientadas para o leitor de lado, em perspectiva, horizontalmente ou verticalmente? O que aparece em primeiro/segundo plano? Por que você acha que estão assim posicionadas?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 254)) até o nível do discurso (“Que aspectos sócio-culturais (estereótipos relativos a nacionalidade, profissão, gênero social, orientação sexual, raça, classe econômica, etc.) podem ser recuperados a partir das imagens do texto?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 254)). Com relação ao contexto, Motta-Roth propõe perguntas acerca da fonte, autoria, objetivo comunicativo, público-alvo, campo semântico. Com relação à léxico-gramática e estrutura textual, a autora propõe que se analise o encadeamento das sentenças, as escolhas linguísticas em termos de tipos de Processos, participantes, tom, formalidade/coloquialidade, interdiscursividade, tempos verbais e carga ideológica. Quanto às práticas sociais, Motta-Roth (2008b, p. 264) questiona sobre os pontos de vista apresentados no texto, o discurso exortativo ou de comodificação, expressões de avaliação positiva, autopromoção, intertextualidade. Por fim, podemos

---

<sup>14</sup> Termos da autora, conforme seção 2.2, utilizarei o termo recursos semióticos imagéticos.

dizer que a proposta de Motta-Roth (2008b) nos servirá de base para a elaboração de uma proposta de ensino que possa dar conta dos gêneros a serem trabalhados em aula em sua completude, de forma crítica e considerando a multiplicidade de linguagens presentes em um texto, pois a sala de aula deve “ensejar a investigação, reflexão e explicitação sobre como as práticas discursivas e as práticas sociais funcionam” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 265).

Em termos práticos para construção de um plano de ensino, Motta-Roth (2011b) propõe um programa planejado (Quadro 5) o qual pedagogiza os níveis de estratificação da linguagem e possibilita que se pense em cada gênero a ser estudado em todas as suas dimensões. O Quadro 5 também apresenta exemplos de gêneros, discursos e elementos concretos para cada dimensão.

Quadro 5 – Programa planejado e exemplos

Discursos Conversações	Noções	Gêneros	Registros	Atos de fala	Lexicogramática Grafologia Fonologia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se sabe sobre ...?</li> <li>• Que perspectivas sobre isso existem?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como surge?</li> <li>• Como se caracteriza?</li> <li>• Como se propaga?</li> <li>• Quais as atividades pertinentes? etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos discursos constitutivos de cada sistema de atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplos dos gêneros localizados no tempo e no espaço social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações realizadas <b>na</b> e <b>pela</b> linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes relevantes do discurso</li> </ul>
Discurso Verde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros ambientalistas</li> <li>• Prática ecológica</li> <li>• ONG's</li> <li>• Sociedade auto-sustentável</li> <li>• Sociedade do conhecimento</li> <li>• Lixo seletivo</li> <li>• Manejo dos mananciais, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Debate regrado</li> <li>• Filme</li> <li>• Folder</li> <li>• Livro didático</li> <li>• Mural informativo</li> <li>• Notícia</li> <li>• Panfleto</li> <li>• Pôster</li> <li>• Projeto</li> <li>• Relatório</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Romance</li> <li>• Sinopse</li> <li>• Videoclipe, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta Capital, Superinteressante, CH, BBC news Online</li> <li>• National Geographic, Folha de SP</li> <li>• Não verás país nenhum, I. de Loyola Brandão, 1981</li> <li>• Lixo extraordinário, Lucy Walker, 2009,</li> <li>• Panfleto de campanha de saúde</li> <li>• Videoclipe Youtube, MTV etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acusar,</li> <li>• Argumentar</li> <li>• Avaliar</li> <li>• Classificar</li> <li>• Defender</li> <li>• Definir</li> <li>• Descrever</li> <li>• Expor</li> <li>• Identificar</li> <li>• Informar</li> <li>• Listar</li> <li>• Narrar</li> <li>• Ordenar</li> <li>• Pedir</li> <li>• Perguntar, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitividade de Orações Materiais, Verbais, Mentais, etc.</li> <li>• Tempo verbal: Presente x Passado, etc.</li> <li>• Modo: Indicativo, Imperativo, Subjuntivo</li> <li>• Índices de Coesão lógica e temporal</li> <li>• Índices de Avaliação: Modalidade (Modalização, Modulação)</li> <li>• Índices de Intertextualidade (Citação e Relato, Negação, Metáfora, etc.)</li> </ul>

Fonte: Motta-Roth (2011b).

Esses níveis são associados a perguntas que devem ser respondidas para que se compreenda quais elementos são mais significativos em cada gênero e de acordo com as necessidades do contexto de consumo, ou seja, quem são os alunos que estudarão esse gênero, quais são as necessidades e interesses desses alunos ao estudar esse gênero.

Arnt (2012) analisa materiais didáticos e apresenta atividades complementares para uma proposta de letramento científico a partir de notícias de popularização da ciência. Essa proposta é feita a partir do levantamento de saberes e conhecimentos descritos na seção 2.5.2.1, e do pressuposto de pesquisas acerca do gênero notícia de popularização da ciência (MOTTA-ROTH, 2011a) de que esse gênero poderia ser utilizado para a promoção de letramento científico em nível inicial.

A proposta é apresentada em forma de questões que levam o aluno a, aos poucos, apropriar-se da linguagem da ciência ao comparar, por exemplo, os conteúdos ideacionais e interpessoais da notícia com os do artigo acadêmico a partir do qual a notícia foi criada. Um exemplo é a atividade abaixo que explora a função da intertextualidade em cada um dos gêneros.

a) Da mesma forma, o artigo acadêmico também possui citações diretas e indiretas.

Tente identificar algumas dessas passagens no artigo.

b) Compare a maneira como a citação é feita em cada um dos gêneros, que diferenças e semelhanças podem ser identificadas?

Em termos da função da inserção de outros textos (intertextualidade) nos textos que estamos estudando nos dois gêneros, indique quais das opções abaixo indicam a funções da intertextualidade na notícia de PC (N) e no artigo acadêmico (A):

( ) demonstrar familiaridade com a produção de conhecimento prévio na área

( ) explicar a relevância da pesquisa ou seus resultados para a audiência

( ) emprestar uma voz de autoridade ao texto

( ) utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outras(os) autoras(es)

A partir da conscientização acerca dos elementos de intertextualidade e da função desta em cada gênero, o aluno passa a reconhecer e apropriar-se dessa prática no meio científico.

Outro aspecto a ser explorado para a promoção de letramento científico está associado ao letramento multimodal, e pode ser observado na atividade abaixo:

Essa notícia foi produzida a partir de um artigo acadêmico. Localize na notícia, a informação sobre em que periódico a pesquisa original foi publicada.

a) Nome do periódico: \_\_\_\_\_

b) Navegamos por esse periódico e localizamos o artigo científico original.

Analise as imagens que acompanham esse artigo.

Table 1  
Larvicidal activity of Peppermint oil against mosquitoes under laboratory conditions

Dose (ml/m <sup>3</sup> ) <sup>a</sup>	<i>Aedes aegypti</i> % corrected mortality <sup>b</sup>			<i>An. stephensi</i> % corrected mortality <sup>b</sup>			<i>Culex quinquefasciatus</i> % corrected mortality <sup>b</sup>		
	Time (h) <sup>c</sup>			Time (h)			Time (h)		
	24	48	72	24	48	72	24	48	72
1.0	40.0	45.0	47.5	70.0	80.0	82.5	25.0	30.0	30.0
2.0	45.0	57.5	60.0	80.0	85.0	87.5	95.0	97.5	97.5
3.0	90.0	100.0	<sup>d</sup>	85.0	90.0	90.0	100.0	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>
4.0	100.0	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	90.0	95.0	100.0	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>
5.0	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	100.0	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>	<sup>d</sup>
Control	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

<sup>a</sup> Water surface.

<sup>b</sup> % Corrected mortality =  $\{(\text{Actual mortality \%} - \text{Control mortality \%}) / (100 - \text{Control mortality \%})\} \times 100$ .

<sup>c</sup> Time of exposure to oil on water.

<sup>d</sup> 100% as previous tests.

Table 2  
Fecundity and fertility of emerged females from mosquito larval exposed to different concentrations of Peppermint oil under laboratory conditions

Dose (ml/m <sup>3</sup> )	Species	No. of emerged adults	No. of female	No. of females taking blood meal	Ovipos.	Eggs female	% Fecundity	% Fertility
1.0 <sup>a</sup>	<i>Aedes aegypti</i>	38	25	24	22	71	65.0	6.9
	<i>Cx. quinque.</i>	45	30	26	21	81	65.4	6.9
	<i>An. stephensi</i>	11	6	6	5	60	50.0	8.3
2.0 <sup>a</sup>	<i>Aedes aegypti</i>	30	16	12	10	68	56.7	5.2
	<i>Cx. quinque.</i>	0	0	0	0	0	0.0	0.0
	<i>An. stephensi</i>	6	5	3	2	50	33.3	3.0
3.0 <sup>a</sup>	<i>Aedes aegypti</i>	0	0	0	0	0	0	0
	<i>Cx. quinque.</i>	0	0	0	0	0	0	0
	<i>An. stephensi</i>	4	2	2	0	0	0	0
Cont.	<i>Aedes aegypti</i>	78	57	51	48	85	80.0	99.2
	<i>Cx. quinque.</i>	78	51	49	47	90	82.9	98.9
	<i>An. stephensi</i>	76	46	43	41	78	69.5	99.5

<sup>a</sup> 20 × 4 Larvae were tested with each concentration and replicate. There was no emergence at 4 and 5 ml/m<sup>3</sup>.

Compare-as com o texto não-verbal da notícia.



Marigolds contain a potent insecticide.

Assinale a melhor alternativa. Esse texto não-verbal remete:

( ) - ao **mundo da vida**: aquilo que é representado pode ser compreendido a partir de seu conhecimento da vida cotidiana (imagens naturalísticas)? OU

( ) - ao **mundo da ciência**: aquilo que é representado pode ser compreendido a partir de um sistema de conhecimento perito (ciência) (é abstrato, distante do que se vê no dia-a-dia)?

c) O que está sendo representado no texto não-verbal do artigo? Busque **na legenda** que acompanha a imagem a expressão que resuma aquilo que aparece na imagem:

Table 1: \_\_\_\_\_ Table 2: \_\_\_\_\_

Table 3: \_\_\_\_\_

Table 4: \_\_\_\_\_ Table 5: \_\_\_\_\_

d) Tente identificar em qual seção(ões) aparecem essas imagens? Há algum predomínio de frequência de imagens em alguma seção específica? Se houver, como isso pode ser justificado?

e) O que podemos inferir acerca do público-alvo desses dois gêneros a partir da leitura do texto-não-verbal?

Fonte: Arnt (2012, p. 71).

A atividade leva o aluno a comparar os diferentes recursos semióticos presentes no gênero notícia de popularização da ciência e artigo acadêmico de modo a perceber as diferenças em termos de público-alvo de cada gênero, pois a notícia tem como público-alvo um leitor considerado leigo na área, por isso as imagens são de fácil entendimento geralmente fotos realísticas, enquanto o artigo acadêmico tem como público-alvo um especialista na área, portando imagens que tentam convencer o leitor acerca da validade dos resultados<sup>15</sup>.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) apresentam alguns exemplos instrucionais para demonstrar as maneiras como o letramento crítico pode ser implementado em forma de perguntas a serem feitas pelos professores aos alunos nas atividades em sala de aula.

---

<sup>15</sup> Um estudo mais detalhado acerca das imagens em notícias de popularização da ciência pode ser encontrado em Marques (2015).

- Como os significados são atribuídos a certas figuras ou eventos em um texto?
- Como o texto tenta levar os leitores a aceitar sua construção?
- Qual é o objetivo do texto?
- Os interesses de quem são servidos pela disseminação do texto? Os interesses de quem não são servidos?
- Que visão do mundo é colocada em destaque pelas ideias nesse texto? Que visões não são consideradas?
- Quais são outras construções possíveis do mundo?

Fonte: Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9 – tradução minha<sup>16</sup>).

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9) apresentam ainda um exemplo pedagógico (adaptado de Luke, Comber, and O'Brien (1996)) que discute como é possível aplicar uma proposta de questões que levem os alunos (no caso do exemplo, crianças de 6 anos) a ler e analisar um gênero (no caso do exemplo, um catálogo que anuncia presentes para o dia das mães) e questionar a representação das mães nesse texto. As perguntas levadas pelo professor para guiar a análise foram essas:

- Quão parecidas são as mães nos catálogos com mães reais? O quanto elas não parecem?
- Quais mães não estão incluídas nos catálogos?
- Quem são as pessoas que estão dando presentes às suas mães?
- Onde as crianças conseguem dinheiro para comprar presentes?
- Quem produz esses catálogos?
- Por que os produtores de catálogos passam por todas essas questões para assegurar que você saiba o que está disponível?

Fonte: Cervetti, Pardales e Damico, 2001, p. 9 (tradução minha<sup>17</sup>).

- 
- <sup>16</sup>No original: How are the meanings assigned to a certain figure or events in a text?
  - How does it attempt to get readers to accept its constructs?
  - What is the purpose of the text?
  - Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served?
  - What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not?
  - What are other possible constructions of the world?
  - <sup>17</sup> No original: How are the mothers in the catalogs like real mothers? How are they not?
  - What mothers are not included in the catalogs?
  - Who are the people giving presents to the mothers?

A partir dessa análise em que as crianças se conscientizam acerca de questões de consumismo, elas devem se engajar em um projeto de pesquisa comunitário e para tomar consciência do significado do dia das mães muito mais como um dia para estar e compartilhar com suas mães do que um dia de dar presentes.

Rojo e Moura (2012) organizaram um livro que traz diferentes propostas de multiletramentos para o ensino de língua portuguesa. Cada capítulo traz o trabalho com algum gênero, como *blog*, miniconto, hiperconto, documentário e pichação, radioblog, etc. Todas as atividades tentam promover multiletramentos a partir de atividades de “leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Rojo e Barbosa (2015) apresentam uma tentativa de associação de gêneros discursivos, multiletramentos e hipermodernidade, trazendo a teoria acerca desses conceitos permeados com “exemplos, dicas, *links* e atividades, que buscam operacionalizar e fazer entender/vivenciar os conceitos discutidos para sua utilização no ensino” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 13).

Heberle (2000) apresenta uma série de princípios para leitura crítica, integrando análise crítica do discurso e estudos de gênero social. A autora sugere perguntas que podem ajudar a desenvolver uma leitura crítica. As perguntas vão desde um nível amplo de contexto de produção e distribuição do texto até o nível das escolhas lexicais, gramaticais, de elementos visuais e de questões de gênero social.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) discutem a necessidade de “1) se incluir questões de multiletramentos nos programas escolares e de 2) difundir ferramentas – categorias e terminologia da Gramática Visual” (p. 529). Os autores apresentam possibilidades de recontextualização dessas teorias no âmbito escolar com exemplos do dia-a-dia dos alunos, como panfletos de campanhas políticas, anúncios de compras coletivas ou notícias de popularização científica. Para campanhas políticas, por exemplo, os autores propõem as seguintes perguntas para guiar uma discussão em sala de aula (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 547-548):

- 
- Where do children get the money to buy presents?
  - Who produces these catalogs?
  - Why do the catalog producers go through all this trouble to make sure you know what is available?

- Como o candidato é representado na imagem? Com foco em seus atributos (representação conceitual) ou em suas ações (representação narrativa)?
- Que visão de candidatura política é construída na imagem? Se há texto verbal, até que ponto ele reforça, complementa ou contraria os sentidos veiculados na imagem?
- Que tipo de interação é projetada entre o candidato e o leitor?
- Em comparação a outros textos que contenham fotos (por exemplo, em sites de relacionamento), que diferenças podem ser observadas quanto ao uso de recursos tais como contato, atitude e distância social?

As propostas apresentadas nesta seção servem de inspiração e exemplificação de como é possível recontextualizar as teorias de linguagem na prática escolar e são subsídios para a minha pesquisa, especialmente a discussão da Seção 4.4.

Na próxima seção, delinheiro o contexto da educação profissional e tecnológica em termos de histórico e de expectativas quanto ao ensino da LI.

## 2.7 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Uma das esferas a serem consideradas em uma análise que pretende fornecer subsídios à produção de uma proposta de ensino para o EMIEP é a esfera governamental. Para averiguar quais letramentos deverão ser promovidos para o ensino na educação profissional de nível médio de acordo com esse contexto (governamental), é necessário verificar os estudos já existentes acerca das diretrizes da base comum nacional para o Ensino Médio, bem como analisar as diretrizes nacionais voltadas especificamente para a educação profissional.

Estudos prévios acerca das diretrizes nacionais para o ensino de LI identificaram que estas são amplas e não discutem detalhadamente o que deve ser ensinado na disciplina de LI, deixando esse papel às autoridades escolares locais (BOHN, 2003, p. 160). Disso surgem algumas questões levantadas por Bohn e que tento ampliar para a forma de oferta do Ensino Médio integrado. Todas as escolas deveriam focar no ensino das mesmas habilidades/saberes? É justo esperar motivações semelhantes para aprendizagem? As necessidades de uso da linguagem são as mesmas nos grandes centros industrializados e nas cidades interioranas ou

nos municípios de fronteira? Em que medida os documentos oficiais devem ser mais ou menos específicos, considerando-se a dimensão e diversidade (cultural, religiosa, social, econômica, etc) do Brasil? (BOHN, 2003, p. 160). A essas perguntas adiciono questões específicas no que concerne o ensino em contextos profissionalizantes: Quais são as peculiaridades desse contexto de ensino? Como considerar concomitantemente os componentes básicos e técnicos? Como promover uma formação ao mesmo tempo civil, pessoal e profissional? Essas perguntas, apesar de não serem o foco da pesquisa, serão inevitavelmente abordadas a partir da análise do contexto, pois, uma vez que tenhamos um quadro atual das especificidades desse contexto, questões de como ensinar a LI também poderão ser esclarecidas por estarem correlacionadas ao objetivo desta pesquisa.

A história da educação profissional no Brasil inicia com a criação do Colégio das Fábricas, em 1809 (Parecer nº. 16/99-CEB/CNE), a Escolas de Aprendizes Artífices, em 1910 (Decreto nº. 7.566), a criação dos Colégios Agrícolas (Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-Lei nº. 124.048/1942). Como pode ser depreendido a partir dos nomes (fábrica, artífice, aprendizagem industrial) das instituições listadas acima, elas visavam formação de mão-de-obra, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A partir de 1964, com a nova fase de industrialização, o governo militar ampliou a oferta de cursos técnicos para qualificar mão-de-obra para a indústria, ampliando o sistema S (SENAI, SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem para o Trânsito, etc) e as Escolas Técnicas Federais (histórico baseado em BRASIL, 2007 e em FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Durante o período pós-militar até o ano de 2002, poucos documentos tratam do ensino profissionalizante, o qual ficou reduzido somente a algumas instituições, como Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino. Com a reformulação da LDB (Lei nº. 9.394/1996), a Educação Básica foi separada da Educação Profissionalizante, pois as duas modalidades são tratadas de forma separada no documento e é prevista somente a modalidade de ensino politécnica, sem a habilitação para uma profissão específica. Portanto, a partir da LDB fica desarticulado o Ensino Básico e o Ensino Profissionalizante.

Ao desvincular o ensino técnico do básico, o governo reacendeu uma visão de ensino técnico para formação de mão-de-obra. Martins (2000) discute o objetivo de tal desvinculação, analisando as forças sociais e econômicas que podem tê-la gerado, e argumenta que essa forma de oferta do ensino técnico nega a formação de cidadãos por não estar integrada à formação básica.

Após quase uma década de desvinculação, na qual os cursos profissionalizantes eram ofertados somente na modalidade concomitante e subsequente, surge o Decreto n. 5.154/04, o qual traz de volta a possibilidade de integração do ensino básico e profissionalizante e assegura que a educação profissional técnica de nível médio deva cumprir as “finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

A publicação do decreto ocorreu em 2004, e, somente em 2007, foi publicado um documento base (BRASIL, 2007) que explicita os princípios e diretrizes do EMIEP.

A partir da publicação desse documento base, é possível visualizar o perfil de alunos que se almeja formar em tal modalidade, pois neste documento afirma-se que

esse ensino médio deve ser orientado (...) à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 25).

Desse modo, as instituições que ofertam o EMIEP buscam maneiras de integração entre as disciplinas básicas e as técnicas a fim de promover tal educação.

A partir desses 100 anos de história de construção do ensino profissionalizante, podemos perceber que inicialmente as atividades de ensino profissional eram voltadas à formação de mão de obra da classe operária. Hoje, acredita-se que o ensino profissionalizante se configura como uma importante ferramenta para que as pessoas de todas as classes tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Porém, ainda há uma falta de consenso acerca do sentido da integração entre o componente básico e o componente técnico, de forma que um estudo aprofundado acerca desse sentido torna-se relevante em um contexto de expansão dos cursos técnicos a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08).

Como detalhado na seção de Introdução, a partir do Decreto nº 5.154/04 criou-se a possibilidade de se ofertar a modalidade de Ensino Médio integrada à formação

profissional, a qual foi consolidada a partir da criação dos Institutos Federais a partir de 2008 (BRASIL, 2008). Após a publicação do decreto, em 2004, somente em 2007 foi publicado um documento base (BRASIL, 2007) que explicita os princípios e diretrizes do EMIEP.

Dessa forma, as instituições que ofertam a modalidade de EMIEP buscam formas de integração entre as disciplinas básicas e as técnicas a fim de promover tal formação. Porém, em minha prática como professora da educação básica técnica e tecnológica, desde 2012, tenho observado uma falta de consenso acerca de como se dará essa integração de conhecimentos para a formação humana integral do educando, ou seja, uma formação que o ferramenta para uma participação ativa e crítica da vida pública, comunitária e econômica. Mais especificamente, meu foco está em definir o papel da língua adicional nessa modalidade de ensino, a qual procura desenvolver nos alunos a formação básica, proporcionando condições de cidadania e, ao mesmo tempo, formação profissional e tecnológica de acordo com as “demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

Observações decorrentes da minha experiência nesse contexto de ensino dão indícios de que há divergências sobre a abordagem de ensino de inglês a ser adotada na forma de oferta de Ensino Médio integrado (como inglês para fins específicos, inglês do Ensino Médio propedêutico). Essas divergências podem ser observadas tanto no discurso de alunos, como por parte dos professores, os quais muitas vezes optam por:

1. privilegiar um ensino que promova letramentos requeridos para o Ensino Médio, a partir de gêneros discursivos como letras de música, anúncios publicitários cujo conteúdo ideacional não está relacionado à área técnica ou a partir de algum dos livros didáticos sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático, voltado para o Ensino Médio não integrado à educação profissional; ou
2. privilegiar o componente técnico ao ensinar listas de vocabulário da área técnica (informática, administração, agropecuária, etc.), ou utilizar livros didáticos produzidos para o ensino da LI para a área técnica, por exemplo, *Basic English for Computing* (Oxford University Press, 1993) para a área de Informática, ou *Agriculture – Career Paths English* (Express Publishing, 2014), os quais, de acordo com minha experiência, são muitas vezes voltados especificamente para aquisição de vocabulário da área. Em ambos os casos,

parece haver uma falha em desenvolver os conhecimentos requeridos para a formação humana integral, ou seja, formação para a vida civil, profissional e pessoal.

Além disso, percebe-se uma escassez de materiais didáticos voltados para esse público, o que pode ser consequência de vários fatores, dentre eles, questões de mercado (por ser muito específico) e recência dessa modalidade de ensino (popularizada a partir de 2008).

Mais especificamente, para o curso de Agropecuária, atualmente tem-se conhecimento da coleção “*Career Paths English: Agriculture*” da *Express Publishing*<sup>18</sup>, a qual é dividida em três livros e aborda o ensino de inglês para fins específicos na área de Agropecuária. A partir da Figura 13, a qual apresenta a tabela de conteúdos dos três livros, é possível verificar que os temas da área técnica são abrangentes e parece que dão conta da dimensão profissional em termos de temas relevantes para a área.

---

<sup>18</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nathalia Predebon pela indicação da existência de tal livro.

Figura 13 – Lista de conteúdos da coleção de livros “*Career Paths English: Agriculture*” da *Express Publishing*

<b>Table of Contents</b>	
<b>Book 1</b>	Unit 1 – The history of agriculture . . . . . 4
	Unit 2 – Plant products . . . . . 6
	Unit 3 – Animal products . . . . . 8
	Unit 4 – Soil . . . . . 10
	Unit 5 – Water . . . . . 12
	Unit 6 – Seeds . . . . . 14
	Unit 7 – Plant growth . . . . . 16
	Unit 8 – Harvest . . . . . 18
	Unit 9 – Storage . . . . . 20
	Unit 10 – Feed and nutrients . . . . . 22
	Unit 11 – Housing animals . . . . . 24
	Unit 12 – Breeding . . . . . 26
	Unit 13 – Slaughter and processing . . . . . 28
	Unit 14 – Cultivation and planting equipment . . . . . 30
	Unit 15 – Harvest equipment . . . . . 32
Glossary . . . . . 34	
<b>Book 2</b>	Unit 1 – Beef industry . . . . . 4
	Unit 2 – Swine industry . . . . . 6
	Unit 3 – Poultry industry . . . . . 8
	Unit 4 – Dairy industry . . . . . 10
	Unit 5 – Sheep industry . . . . . 12
	Unit 6 – Equine industry . . . . . 14
	Unit 7 – Apiculture . . . . . 16
	Unit 8 – Classification and Composition . . . . . 18
	Unit 9 – Salts and acidity . . . . . 20
	Unit 10 – The nitrogen cycle . . . . . 22
	Unit 11 – Soil conservation . . . . . 24
	Unit 12 – Preparing, seeding and planting . . . . . 26
	Unit 13 – Climate and weather . . . . . 28
	Unit 14 – Pricing . . . . . 30
	Unit 15 – Government intervention . . . . . 32
Glossary . . . . . 34	
<b>Book 3</b>	Unit 1 – Animal behavior . . . . . 4
	Unit 2 – Animal health . . . . . 6
	Unit 3 – Animals and grain . . . . . 8
	Unit 4 – Bioengineering . . . . . 10
	Unit 5 – Cropping systems . . . . . 12
	Unit 6 – Growing seasons . . . . . 14
	Unit 7 – Weeds, pests, and disease . . . . . 16
	Unit 8 – Diagnosing crop problems . . . . . 18
	Unit 9 – Agribusiness management . . . . . 20
	Unit 10 – International trade . . . . . 22
	Unit 11 – The futures market . . . . . 24
	Unit 12 – Sustainable farming . . . . . 26
	Unit 13 – Technological advances . . . . . 28
	Unit 14 – Organic farming . . . . . 30
	Unit 15 – GMOs . . . . . 32
Glossary . . . . . 34	

Fonte: *Career Paths English: Agriculture - Express Publishing*.

Esse material traz temas que podem ser interessantes e relevantes para a área, tais como “História da agricultura”, “Produtos vegetais”, “Produtos animais”, etc. Cada unidade (Figura 14) contém um texto (realístico, de acordo com a descrição do livro: “realistic reading passages”), e, a partir dele, atividades para desenvolver leitura, vocabulário, habilidades de compreensão oral e termina com atividades de produção oral e escrita.

Figura 14 – Exemplo de unidade do livro “Career Paths English: Agriculture”

**1 The history of agriculture**

**Get ready!**

1 Before you read the passage, talk about these questions.

- When did farming first begin in your country?
- What did farmers first grow in your country?

**Chapter 1 The Development of Agriculture**

Agriculture began in the area known as the Fertile Crescent. The area is a hot, dry desert. But it has two of the requirements for farming: good soil and a water supply.

Many early farmers used the Nile River as a water supply. The Nile River floods at the same time every year. Farmers planted crops before the floods. This helped their plants to survive in the desert. Later, farmers created irrigation ditches. They moved water from the Nile River to their fields. They could cultivate crops any time of the year and harvest extra food.

Producing extra food was important. Later, farmers fed animals with it. These domesticated animals became another important part of agriculture.

**Reading**

2 Read the textbook passage. Then, mark the following statements as true (T) or false (F).

- \_\_\_ Crops cannot grow in deserts.
- \_\_\_ The Nile River floods every year.
- \_\_\_ Farmers raised animals before plants.

**Vocabulary**

3 Match the words (1-6) with the definitions (A-F).

1 ___ agriculture	4 ___ produce
2 ___ crop	5 ___ domesticate
3 ___ cultivate	6 ___ plant

A a large group of cultivated plants  
B to put seeds in soil  
C growing plants and raising animals  
D to make something  
E to raise a crop from seeding to harvest  
F to tame an animal

4 Read the sentence pair. Choose where words best fit the blanks.

1 water supply / irrigation  
A The river is the farmer's \_\_\_\_\_.  
B \_\_\_\_\_ helps farmers grow crops in areas with little rainfall.

2 harvesting / farming  
A \_\_\_\_\_ includes raising animals and crops.  
B Farmers wait until crops are mature to \_\_\_\_\_.

5 Listen and read the text book passage again. Then, say three things you have learnt from the text.

**Listening**

6 Listen to a conversation between a student and teacher in a history class. Choose the correct answers.

- What is the conversation mainly about?  
A a way to predict floods  
B an early irrigation method  
C the number of early farmers  
D the most common early crops
- How did farmers control water?  
A They put gates in ditches.  
B They filled ditches with dirt.  
C They carried water in buckets.  
D They planted far from the river.

7 Listen again and complete the conversation.

Student: 1 \_\_\_\_\_, Mrs. Anderson. I have a question about the first farmers.  
Teacher: Great. What is it?  
Student: Well, they were in a desert. How did they irrigate their 2 \_\_\_\_\_?  
Teacher: Oh, with 3 \_\_\_\_\_. They connected their fields and the Nile River.  
Student: Okay. So, 4 \_\_\_\_\_ moved through the ditches to the fields.  
Teacher: Exactly.  
Student: Then, I have another question. How did they 5 \_\_\_\_\_ the water?  
Teacher: The ditches had 6 \_\_\_\_\_. They opened and water flowed through.

**Speaking**

8 With a partner, act out the roles below based on Task 7. Then, switch roles.

**USE LANGUAGE SUCH AS:**

Excuse me.  
How did early farmers ...  
They connected ...

Student A: You are a student learning about early agriculture. Ask Student B about:

- water supply
- watering fields
- controlling water

Student B: You are a History teacher. Answer Student A's questions.

**Writing**

9 Use the conversation from Task 8 to fill out the student's notes.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
Class: \_\_\_\_\_  
Subject: \_\_\_\_\_

Farmers got water from \_\_\_\_\_  
Water came to the fields in \_\_\_\_\_  
They controlled water by \_\_\_\_\_

Fonte: Career Paths English: Agriculture - Express Publishing.

A descrição do livro enfoca a aquisição de vocabulário ao dizer que o livro traz 400 termos a serem aprendidos nas atividades. Partindo dele pode-se desenvolver conhecimentos sobre a área de agricultura de forma globalizada, pois traz exemplos de práticas da agricultura ao redor do mundo (como a seção de “Housing animals”, que se refere ao alojamento dos animais na Europa, em que os animais precisam ficar protegidos da neve). A partir de minhas observações assistemáticas e do uso do

material em aula, acredito que o que poderia ser acrescentado a essas atividades é uma perspectiva local, que se torna viável a partir de pesquisas como esta, para dar conta das peculiaridades nacionais e regionais e tornar a prática situada. Por meio desse mapeamento local também é possível promover a integração dos conhecimentos das disciplinas básicas e técnicas. Os textos trazidos pelo livro são realísticos, porém, as atividades não buscam desenvolver aspectos da linguagem como prática situada. Outra perspectiva que pode ser acrescentada a esse material é explorar os textos em suas características contextuais, além das estruturais e lexicais. Pode-se também expandir as atividades para chegarem a aspectos do nível da ideologia e do discurso.

Nesse sentido, a escassez de materiais disponíveis no mercado editorial possibilita, ou até obriga, a criação de materiais que considerem as peculiaridades espaciais, temporais e dos participantes de cada contexto em que o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio se dá. Porém, é importante definir alguns princípios teóricos e metodológicos nos quais os professores possam se pautar para desenvolver sua prática pedagógica. Ainda assim, não há garantias de que o professor consiga transformar princípios teóricos em atividades didáticas práticas. O que parece necessário, então, são espaços de formação para dar aula nesse contexto, para que se discuta possibilidades, por exemplo, de adaptação de materiais didáticos existentes ou de princípios existentes, ou até de criação de materiais próprios. A escassez em termos de materiais didáticos mantém-se mesmo se considerarmos a longa tradição do ensino de Inglês para Fins Específicos, o qual têm se pautado no ensino de leitura e escrita dentro do âmbito acadêmico universitário e não para cursos técnicos. Os materiais didáticos para o público universitário podem ser considerados inadequados para o público do EMIEP em virtude de toda formação básica que deve estar integrada nesse contexto e que não é pré-requisito no ensino em contextos universitários. Além disso, trata-se de dois públicos completamente diferentes em termos de práticas relevantes para a faixa etária e cognitiva. Para o público do Ensino Médio, em termos de letramento científico, por exemplo, é mais relevante explorar gêneros como notícias de popularização da ciência em preparação para a futura leitura (e produção) de artigos científicos na universidade, pois com o passar dos anos e desenvolvimento cognitivo, a capacidade de generalização e abstração (processos típicos do letramento científico) aumenta (sobre uso de notícias de popularização da ciência para promoção de letramento científico, ver:

PARKINSON; ADENDORFF, 2004; ARNT, 2012). Nesse contexto, alguns estudos foram desenvolvidos a fim de explicar a integração entre trabalho e educação de forma ampla (FRIGOTTO, 2011; FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), a integração entre as disciplinas do componente técnico e do componente básico (SILVA, 2009) e também, mais especificamente relacionadas ao escopo deste trabalho, a integração entre o ensino técnico e as disciplinas de língua adicional nessa forma de oferta do Ensino Médio (LABELLA-SÁNCHEZ, 2014; FERRAZ, 2012; LIMA, 2012).

Estudos acerca do Ensino Médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) apresentam essa forma de oferta como uma oportunidade para se construir uma sociedade justa, pois ele garante uma formação que permite a continuação dos estudos no nível superior, diferente do que vinha sendo feito com a formação puramente técnica, a qual não habilitava para o ensino superior. Nesse contexto, a proposta do Ensino Médio integrado propõe uma formação humana que promova os conhecimentos da formação básica em conjunto com a formação técnica.

Essa integração deve ocorrer em todas as disciplinas, porém, especialmente as disciplinas do Núcleo Politécnico (no CTAI são: LI, Filosofia, Sociologia, Zootecnia geral e Agricultura Geral) são responsáveis por garantir “concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinariedade” (RESOLUÇÃO Nº 102, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013, p. 19). Porém, como forma de garantir que a integração ocorra, as Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFAR preveem a Prática Profissional Integrada, a qual visa “agregar conhecimentos da área básica e da área técnica, como também, a integração entre as disciplinas básicas, entre disciplinas técnicas e entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas” (RESOLUÇÃO Nº 102, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013, p. 25). Percebe-se pela necessidade de criação de um espaço de integração entre as disciplinas que há um pressuposto de que essa integração não ocorra naturalmente, pois este espaço deve inclusive ser previsto no PPC do curso e é mencionado nas diretrizes institucionais como “disciplinas estratégicas para promover essa integração” (RESOLUÇÃO Nº 102, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013, p. 19).

Com relação a estudos que tentem relacionar o contexto de educação profissional e o ensino de línguas, o trabalho de Labela-Sánchez (2014) centrou-se no processo de produção de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola

para o público do Curso Técnico em Transações Imobiliárias Subsequente (nível médio). A autora enfatiza a importância da análise de necessidades e o trabalho com gêneros de texto<sup>19</sup>, e propõe uma análise do sistema de atividades (conforme Bazerman, 2005) a fim de verificar quais conjuntos de gêneros são importantes no contexto em questão. O trabalho de Labella-Sánchez (2014) lança luz sobre a questão da produção de materiais didáticos produzidos a partir da análise de necessidades de forma a trazer importantes subsídios para o ensino de línguas para fins específicos. O estudo de Labella-Sánchez aponta algumas possibilidades interessantes para este estudo, tais como a forma de organização da análise a partir do sistema de atividades (BAZERMAN, 2005) e a estruturação das entrevistas, porém, tendo em vista que Labella-Sanchez estudou as peculiaridades do ensino técnico subsequente ao Ensino Médio, enquanto este estudo enfoca o EMIEP, há ainda outras questões a serem consideradas no presente estudo a fim de dar conta das especificidades e responsabilidades dessa forma de oferta do Ensino Médio.

Ainda no contexto de instituições que oferecem educação profissional, o estudo de Ferraz (2012) traz alguns elementos a serem considerados em nosso estudo. Um deles é a questão do ensino de LI e os novos letramentos no ensino técnico e tecnológico a partir de uma pedagogia crítica. O autor analisa as visões que professores e alunos da rede de ensinos técnicos e tecnológicos possuem acerca do papel da LI na sociedade e conclui que as escolas investigadas “têm realizado um trabalho educacional por meio das aulas de inglês que visa, concomitantemente, a formação tecnológica/instrumental, cidadã e crítica” (FERRAZ, 2012, p. 6). Um passo a mais nesse trabalho seria explorar como essas visões podem ser recontextualizadas nos materiais didáticos de forma a invocar diversos princípios teórico-pedagógicos com foco em educação linguística.

O estudo de Lima (2012) traz outra contribuição importante para este trabalho, uma vez que trata do ensino de inglês em um instituto federal a partir de análise documental e da perspectiva dos professores de inglês. O estudo verificou que os documentos oficiais de educação preveem o uso instrumental da LI, mas também preconizam “o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas” (LIMA, 2012, p. 110), “visando à formação integral do profissional-

---

<sup>19</sup> Termos da autora, a qual está filiada ao Interacionismo Sócio-Discursivo, conforme seção 2.2, utilizarei o termo gêneros discursivos.

cidadão crítico-reflexivo” (LIMA, rere2012, p. 81). Porém, os resultados do estudo de Lima (2012), a partir de entrevistas com os professores de inglês, demonstraram que a preocupação maior é com a instrumentalização e não com o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. O estudo de Lima (2012) poderá servir de base para nossa análise documental, porém pretendemos também considerar a perspectiva dos egressos e do campo profissional onde os alunos atuam após a formação.

Neste capítulo mapeei os conceitos de linguagem, gêneros discursivos e multiletramentos, bem como as ferramentas para uma Análise Crítica de Gênero e de uma perspectiva de Análise Crítica de Gênero Multimodal. Além disso, devido ao caráter teórico/prático da pesquisa, procurei apresentar possibilidades de aplicações pedagógicas das teorias apresentadas.

Da mesma forma, tracei um histórico da educação profissional, com ênfase na modalidade de Ensino Médio integrado, bem como nas concepções e princípios que subjazem essa forma de oferta e estudos já desenvolvidos acerca dessa modalidade de ensino em geral e especificamente sobre o ensino de LI.

No próximo capítulo delimito o universo de análise e as categorias e procedimentos utilizados para a análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa.



### 3 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos postos na Introdução, traço neste capítulo o enquadramento metodológico da pesquisa. Em primeiro lugar, a pesquisa se apropriou dos princípios da perspectiva teórico-metodológica de Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008a) (como especificado na seção de Revisão da Literatura), a qual defende uma visão da linguagem situada e, portanto, de pesquisa legitimada pelos participantes. A partir dessa perspectiva de linguagem como gênero, adotei uma metodologia de caráter qualitativo, êmico e etnográfico.

Esta foi uma pesquisa qualitativa nos termos de Cresswell (1994, p. 1), ou seja, uma pesquisa que buscou realizar um processo investigativo de entender um problema social identificado no cenário natural. No caso desta pesquisa, o cenário compreendeu a prática pedagógica de ensino de língua adicional no EMIEP do IFFar, onde identifiquei o problema de pesquisa. Essa investigação foi feita a partir da composição de um quadro da atual situação dessa modalidade de ensino, considerando os pontos de vista da esfera pedagógica (documentos oficiais) e da esfera profissional (egressos e instituições públicas e privadas), portanto, contou com visões detalhadas desses participantes da pesquisa.

As características apontadas acima também enquadraram a pesquisa em uma perspectiva êmica, no sentido de procura “desvelar valores da cultura local por meio de entrevistas e observação detalhada junto aos membros dessas mesmas culturas” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 172). Nesse sentido, os questionários possibilitaram uma visão do processo de ensino e aprendizagem de LI a partir do ponto de vista dos participantes, ou seja, dos egressos e das instituições públicas e privadas que absorvem os profissionais formados pelo CTAl.

Além desses enquadramentos, a pesquisa também pode ser considerada etnográfica<sup>20</sup>, uma vez que tentou responder às questões propostas por Erickson (1986 apud Moita Lopes, 1994), aqui recontextualizadas como: 1) O que está acontecendo no contexto sob investigação? 2) Qual é o *status quo* do ensino de língua estrangeira no EMIEP segundo o ponto de vista de participantes do processo? 3) Como os eventos estão organizados e o que significam para os participantes?

---

<sup>20</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFSM, número do parecer: 2.711.403 (Parecer na íntegra no Apêndice A).

As próximas seções apresentam as duas grandes etapas em que a pesquisa foi dividida. Primeiramente, descrevo o universo de análise selecionado e as motivações para tal, bem como, os procedimentos para a coleta do *corpus* e apresento o *corpus*. Em um segundo momento, apresento os procedimentos para análise do *corpus* e as categorias de análise.

### 3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise foi constituído por duas esferas: a pedagógica e a profissional. A esfera pedagógica compreendeu documentos oficiais que regem EMIEP. A esfera profissional compreendeu egressos do IFFar, *campus* São Vicente do Sul, eixo de recursos naturais, curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e instituições públicas e privadas que absorvem os técnicos formados pelo IFFar. Esse contexto foi selecionado por ser a instituição, eixo e curso em que ministro aulas de LI, desde 2012.

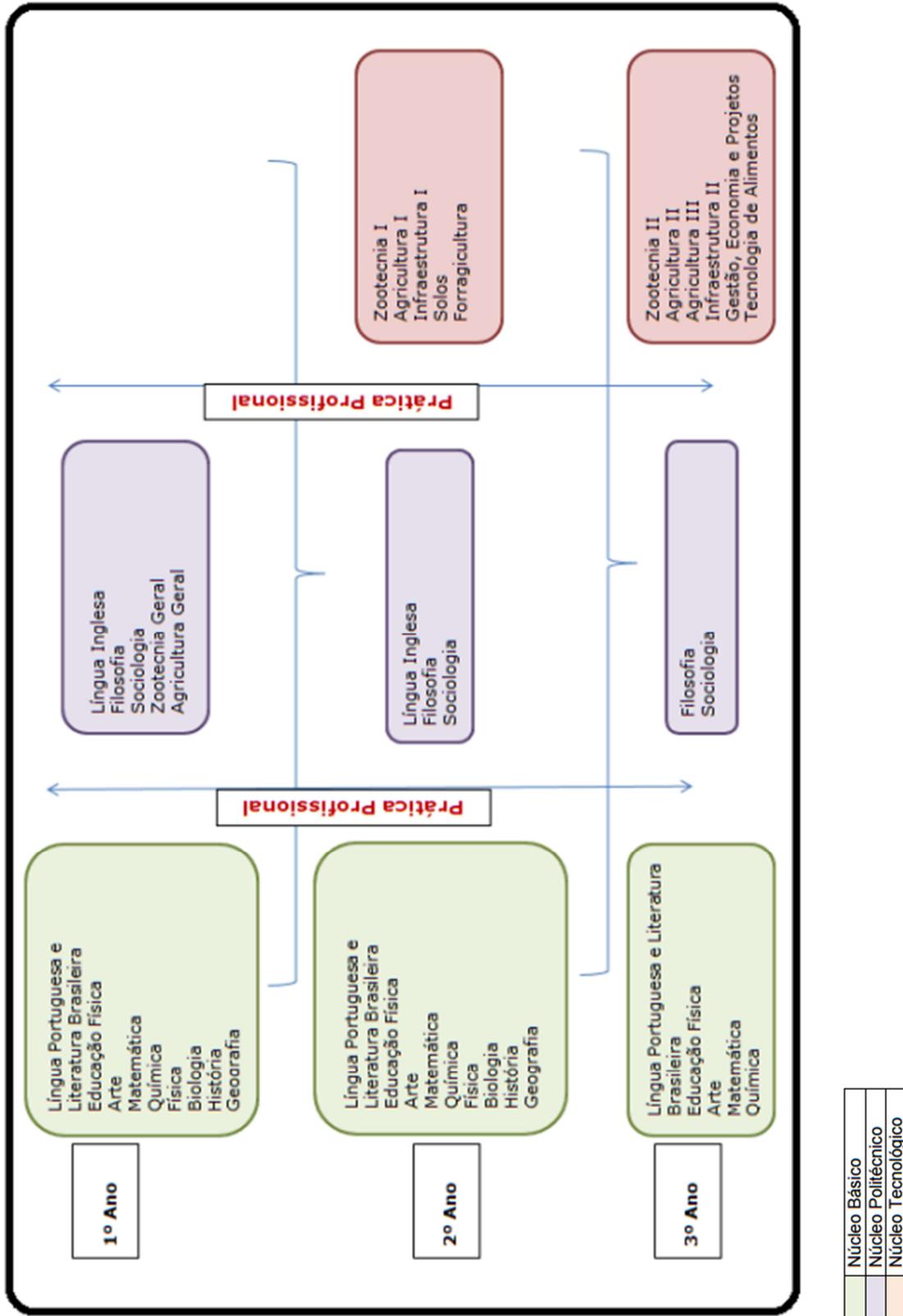
A Figura 15 apresenta a distribuição das disciplinas nos três anos do CTAI no IFFar. As disciplinas estão distribuídas em três núcleos: básico, politécnico e tecnológico. A disciplina de LI está classificada como parte do núcleo politécnico e está presente somente no primeiro e segundo anos, contando com uma hora/aula por semana. Esse currículo foi concebido a partir de reuniões com membros de cada disciplina entre todos os *campi*, no ano de 2014.

As Diretrizes Institucionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar definem o núcleo politécnico da seguinte maneira:

O Núcleo Politécnico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração (RESOLUÇÃO Nº 102, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013, p.19).

Nesse contexto, a disciplina de LI possui a ementa detalhada na Figura 16.

Figura 15 – Representação gráfica do perfil de formação



Fonte: Projeto Político Pedagógico do CTAI do IFFar (2015, p. 32).

Figura 16 – Ementa da disciplina de LI do curso Técnico em Agropecuária Integrado CTAI do IF Farroupilha

<b>Componente Curricular:</b>	Língua Inglesa		
<b>Carga Horária (h/a):</b>	40 h/a	<b>Período Letivo:</b>	1º ano
<b>Ementa</b>			
Leitura verbal e não verbal de textos correspondentes a gêneros discursivos das esferas cotidiana e jornalística em diferentes mídias. Relacionar o texto com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social. Abordagem semântico-pragmática direcionada à aquisição de vocabulário referente à área técnica de agropecuária.			
<b>Ênfase Tecnológica</b>			
Relacionar o texto com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social. Abordagem semântico-pragmática direcionada à aquisição de vocabulário referente à área técnica de agropecuária.			
<b>Área de Integração</b>			
<b>Língua Portuguesa e Literatura Brasileira:</b> Compreensão do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estruturas das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.			
<b>Bibliografia Básica</b>			
RICHMOND. UPGRADE: Inglês 1º volume. AGA, Gisele (org.). São Paulo: Richmond, 2010. TORRES, Nelson. Gramática prática da Língua Inglesa: o inglês descomplicado. São Paulo: Saraiva, 2007. MURPHY, Raymond. English Grammar in use. 3 ed. Cambridge: Cambridge university press, 2004.			
<b>Bibliografia Complementar</b>			
GUANDALINI, EITER OTÁVIO. Técnicas de leitura. São Paulo: Teextonovo, 2002.			

Ementa elaborada por professores de cada área com representações de todos os *campi* no Grupo de Trabalho dos cursos técnicos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CTAI do IFFar (2015, p. 44).

### 3.2 CORPUS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O *corpus* foi constituído por:

- Documento oficial (Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base – BRASIL, 2007) que rege a educação profissional de nível médio;
- Discurso de alunos egressos do CTAI formados entre os anos de 2012 e 2016 (5 anos) acessado por meio das respostas a um questionário semiestruturado (apresentado logo a seguir e na íntegra no Apêndice B);

- Discurso das instituições públicas e privadas que receberam esses egressos para realização de estágio, acessado por meio das respostas dos supervisores de estágio a um questionário semiestruturado (apresentado logo a seguir e na íntegra no Apêndice C).

Para obter os contatos das empresas e dos técnicos egressos, consultei o Setor de Estágios do *campus* São Vicente do Sul. Fui encaminhada ao arquivo (sala onde ficam os documentos) onde haviam pastas referentes a cada turma. Selecionei as turmas e anos de interesse (Turmas A e B do CTAI - 2012 a 2016) e dentro das pastas encontrei folhas de cadastro de cada aluno (em média três folhas por aluno) que continham informações de contato do aluno e da empresa em que ele havia realizado o estágio. Fotografei todas as páginas que continham contatos e posteriormente selecionei as informações relevantes a fim de montar uma tabela com as informações de: nome, ano de formação, turma, e-mail, instituição em que realizou estágio, área, ramo, nome do supervisor do estágio, e-mail da empresa e/ou do supervisor, telefone da empresa e cidade da instituição.

A partir dessas informações, passei a entrar em contato primeiramente por meio dos e-mails coletados, enviando os questionários semiestruturados construídos na plataforma eletrônica Google Formulários.

Para a elaboração dos questionários, considerei interessante que algumas das questões sobre linguagem fossem objetivas, afim de delinear qual perspectiva de linguagem deveria ser considerada para as respostas. Para isso, elenquei 34 práticas sociais nas quais os participantes possivelmente se envolvessem. Essas práticas sociais foram listadas considerando sua pertinência para o contexto dos participantes, ou seja, adolescentes e jovens transitando entre contexto profissional (universidade e/ou trabalho), contexto civil e contexto pessoal e comunitário. Essas atividades também tentaram abarcar a formação preconizada no Documento Base (BRASIL, 2007), ou seja, formação civil, profissional e pessoal e os princípios de multiletramentos, que apontam para os letramentos para o trabalho, para a cidadania e para a vida comunitária e pessoal (KALANTZIS; COPE, 2012, 2016). Além disso, algumas atividades foram mencionadas em um estudo piloto, em que alguns alunos responderam a uma versão prévia do questionário e puderam adicionar atividades nas quais se envolveram.

Por fim, a lista compreende as 34 atividades/práticas sociais/gêneros discursivos apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Lista de atividades, práticas sociais e gêneros discursivos apresentada aos participantes por meio de questionário

Filmes/documentários/vídeo do <i>youtube</i>	Telenovela	Noticiário
Interação em redes sociais ( <i>facebook, snapchat, etc</i> )	Música	Revista em geral
Jogo de vídeo game	Programas de rádio	Livros literários
Interação com outros jogadores	E-mails pessoais	Viagem a lazer
Jornal	Debates	Pesquisa online
Fórum online	Tutorial	Relatório
Revista técnica/especializada da sua área	Anúncio de produto/serviço	Artigo científico
E-mails profissionais	Livros técnicos	Seminários/palestras
Webpage/site de produtos/serviços	Apresentação oral de produtos/serviços	Manual de instruções
Resumo acadêmico/abstract	Entrevista de emprego	Currículo
Software técnico	Atendimento de clientes	Viagem a trabalho
Apresentação de trabalhos acadêmicos		

Fonte: Autor.

O formulário enviado aos egressos continha as seguintes partes:

1. Explicação acerca da pesquisa
2. Termo de consentimento livre e esclarecido
3. Perfil do participante (idade, ano de formatura, instituição do estágio, ocupação atual, instituição atual)
4. Participação em atividades que envolvam linguagem
  - a) “Você participa ou participou das seguintes atividades consumindo ou produzindo linguagem? (em qualquer idioma)”. Nota explicativa: “Consumir:

Ler, Assistir, Ouvir. Produzir: Escrever, Falar”. (Questão de múltipla escolha – A partir da lista de práticas sociais elencada anteriormente, o participante deveria marcar entre as seguintes alternativas: Consumindo, Produzindo, Consumindo e produzindo, Não participo).

- b) “Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação nessas atividades? (Independente de você já ter participado da atividade ou não)”. Nota explicativa: “\*Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.” (Questão de múltipla escolha – A lista de práticas sociais elencada anteriormente foi ampliada adicionando as atividades, tais como: assistir filmes, produzir vídeos, assistir vídeos, ler artigos acadêmicos, escrever artigos acadêmicos, totalizando 41 atividades, o participante deveria marcar entre as seguintes alternativas: Muito importantes, Relativamente importantes, Pouco importantes, Não são importantes).
- c) Em quais dessas atividades você já utilizou ou gostaria de utilizar a LI (LI)? (Questão de múltipla escolha – Da mesma forma que a questão anterior, a lista de práticas sociais foi ampliada adicionando as atividades, tais como: assistir filmes, produzir vídeos, assistir vídeos, ler artigos acadêmicos, escrever artigos acadêmicos, totalizando 41 atividades, o participante deveria marcar entre as seguintes alternativas: Já utilizei a LI para, Gostaria de utilizar a LI para, Não utilizei e não gostaria de utilizar a LI para).
- d) Conhecimentos sobre outras formas de se expressar (além das palavras) contribuíram para a sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL durante o estágio e/ou depois dele? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. (Questão semiaberta)
- e) Conhecimentos de LI têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. (Questão semiaberta)
- f) Conhecimentos acerca de outras formas de se expressar (além das palavras) têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. (Questão semiaberta)
- g) Comentários e sugestões que você julga relevantes sobre sua experiência com a LI e com outras formas de se expressar (além das palavras). (Questão semiaberta)

Para as instituições que receberam os alunos para estágio, enviei um formulário, também construído na plataforma eletrônica Google Formulários, contendo as seguintes partes:

1. Explicação acerca da pesquisa
2. Termo de consentimento livre e esclarecido
3. Perfil do participante (Nome da instituição/empresa, Área de atuação da empresa/instituição, Tempo que trabalha na instituição, Cargo que ocupa na instituição)
4. Importância da LI e de multiletramentos
  - a) “Quão importantes são os conhecimentos de LI para a atuação dos egressos do curso técnico em agropecuária nesta instituição?” (Questão de múltipla escolha) Escala linear 1 a 5, sendo 1 - Pouco importantes e 5 – Muito importantes
  - b) “Em quais atividades é possível que o profissional na sua instituição necessite participar utilizando a LI? (Marque quantas julgar necessárias)”. (Questão de múltipla escolha) Caixas de seleção contendo algumas das atividades listadas anteriormente, especialmente aquelas relacionadas ao mundo profissional.
  - c) “Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação em cada um desses textos?” (Grade de múltipla escolha) Nota explicativa: “\*Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.”. A partir da lista de práticas sociais elencada anteriormente o participante deveria avaliar entre as seguintes alternativas: Muito importantes, Relativamente importantes, Pouco importantes, Não são importantes.
  - d) “Que outros idiomas são necessários para a atuação do profissional nesta instituição?” (Caixas de seleção) Opções: Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Mandarim, Outros \_\_\_\_\_ .
  - e) “Comentários e sugestões que você julga relevantes a respeito dos conhecimentos de LI para a atuação nesta instituição.”

### 3.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a realização dos procedimentos listados a seguir, considerei algumas categorias de análise *a priori* e algumas surgiram *a posteriori* com base na identificação de elementos ricos em significação (BARTON, 2004, p. 66). Listo a seguir, as etapas de pesquisa em detalhe, em conjunto com as categorias de análise.

1. Documento oficial:
  - a. Leitura detalhada de todo o texto a fim de encontrar elementos ricos em significação, ou seja, elementos que apontam para uma relação entre o texto e o contexto (BARTON, 2004, p. 66), no caso deste estudo, uma relação entre a proposta de ensino de EMIEP e a LI e/ou pedagogia de multiletramentos;
  - b. Ao não encontrar elementos lexicais referentes especificamente à LI, procurei elementos ricos em significação para a modalidade de ensino em uma relação metonímica parte-todo, pois o que pode ser aplicado ao EMIEP, se aplica também à LI, por ser uma das disciplinas que compõe o currículo;
  - c. Ao procurar esses elementos que definissem a modalidade de ensino, se destacou a ocorrência de orações negativas – “o que o EMIEP não é”, as quais decidi analisar a partir da categoria de negação e pressuposição, da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992);
  - d. Ao encontrar uma seção intitulada “Concepções e Princípios”, decidi realizar a análise dessa seção por imaginar que nela encontraria definições claras da modalidade de ensino. Por isso, nessa seção, realizei a análise do sistema de transitividade (Participantes<sup>21</sup>, Processos e significados circunstanciais), o qual revela como o discurso do documento constrói e reflete as experiências em termos de LI, ou de forma metonímica parte-todo, do EMIEP, do qual a LI é parte. Os Processos foram classificados de acordo com as categorias da GSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), isto é, material, relacional, mental, comportamental, existencial e verbal e são realizados por um

---

<sup>21</sup> Utilizarei ‘Participantes’ (com inicial maiúscula) para diferenciar a categoria de análise da GSF do termo ‘participantes’ (com inicial minúscula) que representa os egressos e supervisores que participaram do estudo.

grupo verbal na oração (apresento um detalhamento dessas categorias após a descrição dos passos);

- e. Também na seção “Concepções e Princípios”, procurei por elementos ricos em significação que tivessem relação com os princípios da pedagogia de multiletramentos. Essa relação pode ser percebida a partir de Participantes como multiletramentos, criticidade, protagonismo, transformação, diversidade, emancipação, cidadania, etc.

## 2. Respostas aos questionários:

- a. Análise descritiva das respostas às perguntas objetivas, com vistas a elucidar:
    1. o perfil dos participantes;
    2. de quais práticas sociais envolvendo linguagem eles participam;
    - e 3. em quais práticas eles consideram importante o conhecimento sobre multimodalidade;
  - b. Análise da transitividade para avaliar as respostas às perguntas semiabertas. A análise de Participantes, Processos e significados circunstanciais permitiu revelar a representação que os egressos têm da LI e da multimodalidade, por exemplo, o que a LI faz no meu contexto (Processos materiais), ou o que eu penso sobre ela (Processos mentais). Mesmo as frases sem verbos foram analisadas por meio do Processo elíptico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 127), inferido a partir da pergunta;
- ## 3. Cruzamento dos resultados das análises anteriores e elaboração de uma lista dos gêneros discursivos em LI e de multiletramentos que o estudante terá que estar apto a engajar-se para ser um participante ativo e crítico do trabalho, da comunidade e da sua vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7) e elaboração de princípios norteadores de atividades didáticas que tentem dar conta de uma formação integral.

Para a apresentação dos exemplos, utilizei os seguintes códigos: E#n e S#n, sendo E para egressos e S para supervisores e n para o número do participante que respondeu ao questionário.

O capítulo 4 apresenta e discute os dados das esferas pesquisadas, respectivamente, pedagógica e profissional. Na seção 4.1 são discutidos os dados do

Grupo 1, o qual é composto pela esfera pedagógica, mais especificamente, pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Na seção 4.2 são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir do Grupo 2, o qual é composto pela esfera profissional, mais especificamente, pelas respostas dos egressos do CTAI. Na seção 4.3 analiso e discuto as respostas da esfera profissional a partir de instituições que receberam os alunos egressos para estágio (Grupo 3). Com base nesses dados, descrevi, interpretei e expliquei as evidências linguísticas que apontam para a representação do papel da LI no contexto analisado e indiquei, na seção 4.4, possíveis multiletramentos que possam ser promovidos para um ensino condizente com a realidade e as necessidades do contexto.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está dividido em três grandes seções. Cada seção apresenta e discute as respostas de um dos grupos pesquisados. Na seção 4.1 são discutidos os dados do Grupo 1, o qual é composto pela esfera pedagógica, mais especificamente, pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Na seção 4.2, são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir do Grupo 2, o qual é composto pela esfera profissional, mais especificamente, pelas respostas dos egressos do CTAI. Na seção 4.3 são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir do Grupo 3, referentes à esfera profissional, mais especificamente, às respostas do mundo do trabalho representado por empresas e instituições que receberam os alunos egressos para estágio. Na seção 4.4 estão os princípios pedagógicos elaborados a partir dos resultados das seções anteriores e as sugestões de atividades e habilidades que possam promover multiletramentos agropecuários.

### 4.1 ANÁLISE DO GRUPO 1 - DOCUMENTO BASE

Nesta seção, apresento a análise de um documento oficial da educação voltado especificamente para a educação profissional na modalidade de EMIEP. A partir dessa análise, obtive uma imagem da representação do Ensino Médio integrado a partir da perspectiva do governo, com base na qual é possível inferir as contribuições da disciplina de LI para esse contexto. O *corpus* dessa análise compreende o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o qual está descrito na Quadro 7.

A análise desse documento, doravante denominado Documento Base, iniciou por uma leitura com objetivo de encontrar elementos ricos em significação (BARTON, 2004) que levassem à identificação da representação do papel da LI no contexto do EMIEP. Entretanto, tais elementos relacionados a disciplinas específicas não foram identificados, e sim uma referência a uma categoria mais ampla, a qual engloba a disciplina de LI (e todas as outras), qual seja, a representação de “Ensino Médio integrado”. Por estar hierarquicamente em nível mais abrangente, entende-se que, com base na caracterização do EMIEP, pode-se ter também uma previsão sobre o

que deve ser promovido nas aulas das disciplinas específicas. Portanto, fiz um levantamento de elementos linguísticos que pudessem ser associados ao conceito, aos princípios e aos objetivos dessa modalidade de ensino, os quais, conforme apontado na Revisão da Literatura, ainda são recentes e carecem de sistematizações para fins didáticos.

Quadro 7 – Descrição da estrutura do Documento Base

<b>Aspecto</b>	<b>Descrição</b>
Título	Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento base
Ano de publicação	2007
Número de páginas	59
Número de páginas com elementos textuais	52
Autores	Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos
Instituição responsável	Ministério da Educação – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
Títulos das seções	1. Panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio: (des)construções a partir da década de 1980 2. Por uma Política Pública Educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio 3. Concepções e Princípios 4. Alguns Fundamentos para a Construção de um Projeto Político-Pedagógico Integrado
Análise dos elementos de intertextualidade	Todas as seções
Análise da representação de atores sociais e eventos	3. Concepções e Princípios
Divisão da Seção 3	3.1. Formação Humana Integral 3.2. Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana 3.3. O Trabalho como Princípio Educativo 3.4. A Pesquisa como Princípio Educativo: o trabalho de produção do conhecimento 3.5. A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular

Partindo dessa busca por elementos ricos em significação, chamou a atenção o fato de o documento conceituar o EMIEP pelo que ele não é, e pelo que ele deveria superar e incorporar. Essa forma de conceituar um fenômeno pode ser interpretado a partir do framework de intertextualidade de Fairclough (1992), mais especificamente as categorias de negação e pressuposição. Esses resultados estão descritos na subseção 4.1.1. Em seguida, descrevo os componentes ideacionais da seção “Concepções e princípios” do Documento Base a fim de verificar como o Ensino Médio integrado está representado em termos de atores sociais (Participantes humanos) e de eventos sociais (Processos) (VAN LEEUWEN, 2008). Essa análise é descrita na subseção 4.1.2. Finalmente, na subseção 4.1.3, os expoentes linguísticos que podem ser relacionados com as pedagogias de multiletramentos e de gêneros são elencados a partir dos pressupostos teóricos descritos na Revisão da Literatura.

#### **4.1.1 Elementos de intertextualidade**

O primeiro aspecto evidenciado pela busca por elementos ricos em significação foi a observação de que o Documento conceitua o Ensino Médio integrado pelo que ele não é (por exemplo, “não é sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (p. 45)) e pelo que ele deveria superar (por exemplo, “superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual” (p. 41)) ou incorporar (por exemplo, “incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo” (p. 41)). Essa forma de conceituar um fenômeno foi quanto à o mapeamento da representação do “Ensino Médio integrado” no Documento Base foi a recorrência de elementos associados por Fairclough (1992, 2003) à intertextualidade, isto é, elementos que revelam quanto e como o texto analisado incorpora outros textos.

Por meio da análise da intertextualidade de um texto<sup>22</sup> se mapeia em que medida o texto mantém uma relação de dependência para a produção de sentido com textos anteriores, em uma perspectiva histórica. Fairclough (2001) apresenta várias maneiras pelas quais os textos podem ser retomados de forma manifesta, tais como a representação de discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia. Detalharei duas das categorias encontradas na análise. Na pressuposição, ideias são

---

<sup>22</sup> Essa categoria pode também ser estudada a partir da Teoria da Valoração/avaliatividade, mais especificamente na categoria de engajamento>heteroglossia>contração>rejeição>negação (MARTIN; WHITE, 2005).

trazidas pelo autor como “dadas” ou já estabelecidas. Na negação, ideias são rejeitadas, pressupondo que em outro texto elas são aceitas. Uma vez que busco a representação da LI, ou de forma metonímica, a representação de uma modalidade de ensino, essas categorias podem trazer aspectos interessantes ao investigarmos quais conceitos estão pressupostos ou rejeitados.

No Documento Base, a intertextualidade está muitas vezes relacionada à definição de EMIEP, e busca definir a educação profissional pelo que ela não é, a que ela não se restringe ou o que ela tenta superar. Em resumo, os elementos de negação e pressuposição tentam negar a ideia de que o EMIEP trata de formação exclusiva para o trabalho, afirmando que esse ensino deve superar uma visão anterior de que a escola técnica forma para trabalho manual e a escola propedêutica forma para trabalho intelectual, uma vez que esta última possibilitava a continuação dos estudos para o nível universitário.

A análise dos elementos de intertextualidade instanciados principalmente por meio de negação e de pressuposição, pode ser resumida conforme exposto na Tabela 2. O Documento Base possui 94 orações negativas ao logo de todo o texto. Considerando o fato de que o documento possui 51 páginas (desconsiderando elementos pré e pós-textuais como capas, referências, etc.), observa-se a incidência de 1,8 negações por página. Dentre essas orações, 24 podem ser diretamente relacionadas à definição de EMIEP (Quadro 8 – Ocorrências em que o Ensino Médio é definido por meio de negações), algumas delas rejeitando a ideia de educação profissional como formação de mão-de-obra.

Tabela 2 – Elementos de intertextualidade

<b>Categoria de intertextualidade (Fairclough, 1992)</b>	<b>Nº de ocorrências no documento</b>	<b>Nº de ocorrências relacionadas à definição de EMIEP</b>
Negação (não, nem)	94	24
Pressuposição (superar)	18	15
Pressuposição (incorporar)	10	5
<b>TOTAL</b>	<b>1.020 orações</b>	

Fonte: Autor.

Esse resultado deve ser interpretado à luz do histórico da educação profissional realizada na Revisão da Literatura e presente no Documento Base. A partir desse histórico é possível afirmar que o documento analisado tem o objetivo de apresentar uma nova perspectiva para a modalidade de ensino a que se propõe, de forma a integrar todas as dimensões da vida do educando. Para isso, os autores do documento utilizam diversos recursos linguísticos, como a negação, observado no Quadro 8.

Quadro 8 – Ocorrências em que o Ensino Médio é definido por meio de negações

	<b>Trecho do Documento Base</b>
<b>O Ensino Médio integrado</b>  <b>NÃO</b>	1. é o mero adestramento em técnicas produtivas (p. 17)
	2. se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica (p. 24)
	3. é amplamente proporcionado à população (p. 25)
	4. pode prescindir do envolvimento das distintas esferas de governo (p. 32)
	5. é apenas um Programa de governo (p. 32)
	6. poderá trabalhar com professores contratados precariamente / temporariamente (p.33)
	7. somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos (p. 44)
	8. significa “aprender fazendo” (p. 45)
	9. é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (p. 45)
	10. prepara exclusivamente para o exercício do trabalho (p. 45)
	11. elide as singularidades dos grupos sociais (p. 45)
	12. deve incorporar <i>pacotes fechados</i> de visão de mundo, de informações e de saberes (p. 48)
	13. prevê que a ciência tenha a finalidade de apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os <i>incluídos</i> e os <i>excluídos</i> . (p. 49)
	14. pressupõe que se possa ensinar e aprender “tudo” (p. 50)
	15. acredita que os conhecimentos específicos de uma área profissional sejam suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade (p. 51)
	16. acredita que os conceitos tenham significado sem estarem vinculados a problemas concretos (p. 51)
	17. separa formação geral e profissional (p. 52)
	18. compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas (p. 52)
	19. é somente o recorte da área e da atividade profissional (p. 52)
	20. acha que seja possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância (p. 54)
	21. é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão” (p. 55)
	22. reduz a educação às necessidades do mercado de trabalho (p. 55)
	22. ignora as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida (p. 55)
23. se faz no isolamento institucional (p. 56)	
24. ocorre sob o autoritarismo (p. 56)	

Essas negações são geralmente acompanhadas de uma proposição, ou seja, ao mesmo tempo em que dizem o que o Ensino Médio integrado não é, logo em seguida apresentam uma definição afirmativa. Dentre as ocorrências apresentadas no Quadro 8, destacamos o Exemplo 1.

**Exemplo 1**

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

No Exemplo 1, a rejeição da ideia de ensino profissionalizante como restrito à preparação para o trabalho está em posição temática, portanto, em posição de destaque. O parágrafo está construído em uma lógica de dado-novo, pois nega pré-conceitos para, a seguir, apresentar conceitos novos. Nesse exemplo, o recurso linguístico de negação realiza a intertextualidade entre o Documento Base e todas as leis e perspectivas acerca do ensino profissionalizante que se tinha antes da proposta do Decreto nº 5.154/04. Percebe-se que esses outros textos são incorporados a este somente para serem rejeitados, para que não restem dúvidas sobre os propósitos da nova modalidade de ensino, qual seja, a do ensino profissionalizante integrado ao Ensino Médio que não esteja voltado exclusivamente para o trabalho e que promova uma formação integral.

A análise da pressuposição indicou o mesmo propósito de apresentar a nova modalidade de ensino como diferente do que vinha sendo entendido como ensino profissionalizante. Isso é averiguado ao se observar o uso do léxico “superar” e seus derivados como “superou”, “superasse”, “supera”, “superação” associado aos léxicos “dicotomia”, “dualidade”, “disputa”, “redução” “divisão” entre trabalho manual e trabalho intelectual, como pode ser observado no Exemplo 2.

**Exemplo 2**

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Nesse contexto, esse léxico pressupõe que anteriormente o ensino profissionalizante considerava as duas categorias de forma separada, havendo uma divisão entre o que deveria ser ensinado na escola técnica (trabalho manual) e o que deveria ser desenvolvido no ensino propedêutico (trabalho intelectual).

Outra marca lexical que traz esse mesmo pressuposto é “incorporar”, presente no Exemplo 1 e em outras quatro orações nesse mesmo sentido ao longo do documento. Ao utilizar tal termo, o Documento Base produz o sentido de que anteriormente a sua criação, a dimensão intelectual não era parte da formação para o trabalho produtivo, sendo essa formação novamente reduzida à mão-de-obra, a qual o novo documento tenta superar.

Portanto, a identificação dos elementos de intertextualidade demonstra que o documento analisado incorpora textos anteriores no sentido de rejeitar uma ideia histórica de ensino profissionalizante associado somente a trabalho manual, ou seja, dissociado do trabalho intelectual. Essa preocupação já pode ser identificada na Introdução do documento, ao apresentar o objetivo nos seguintes termos: “A intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação” (BRASIL, 2007, p. 9).

Nesse trecho, associa-se a expressão “classe trabalhadora” aos termos “emancipação” e “autonomia”, de forma a articular a formação técnica aos objetivos mais explicitamente associados ao Ensino Médio propedêutico, tais como o desenvolvimento da autonomia no exercício da cidadania, conforme indicam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as quais dedicam, por exemplo, um capítulo para delinear o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania.

O documento visa a explicitar os princípios e diretrizes para o EMIEP para delinear um perfil almejado de alunos. A partir desse perfil, pode-se definir alguns princípios a serem adotados na produção de uma proposta de ensino voltada para esse público, tais como a promoção da cidadania, da criticidade e da reflexão em todas as esferas da vida do aluno.

O principal princípio que rege o documento é, portanto, a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, a fim de promover uma formação plural dos educandos. Essas dimensões são apresentadas no documento como trabalho, ciência e cultura. Cada uma delas é detalhada no documento, ou seja,

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40 - 41).

Podemos inferir, com base nessas dimensões, que a disciplina de LI deva estar orientada para a adoção de gêneros discursivos da esfera profissional a partir de um viés de letramentos, como letramento crítico, letramento científico, bem como gêneros da esfera cotidiana e civil, além da esfera profissional, para a formação de todas as dimensões da vida do aluno.

Na próxima seção são apresentados os resultados na análise da seção 3 do Documento Base - "Conceitos e princípios", quanto à representação do Ensino Médio integrado em termos de eventos sociais e atores sociais relacionados a essa modalidade de ensino.

#### **4.1.2 Representação de atores e eventos sociais**

Ao analisar a representação de eventos sociais, o que se busca é identificar a visão que determinado texto traz sobre algum evento social. As perguntas que são respondidas ao identificar a representação de eventos sociais, de acordo com Fairclough, (2003, p. 135) são: Quais elementos dos eventos representados estão incluídos ou excluídos, e quais dos incluídos são mais salientes? Quão abstrata ou concretamente os eventos sociais são representados? Como os Processos são representados? Quais são os tipos de Processos predominantes (materiais, mentais, verbais, relacionais, existenciais)? Essa análise foi útil para explicitar as representações da modalidade de EMIEP no documento analisado ao identificar a categoria de representação dos eventos sociais, mais especificamente, a escolha de Processos e Participantes e significados circunstanciais associadas aos Processos.

Nesse sentido, os tipos de Processos escolhidos para representar um evento podem ter significado cultural, político e ideológico (FAIRCLOUGH, 1992, p. 182) e a análise para a identificação dos tipos predominantes busca desvelar tal significação. Associada à análise da escolha dos Processos está a análise da representação de atores sociais, a qual busca identificar como os textos representam agência, por exemplo, se as ações são representadas de forma a especificar ou suprimir os atores

sociais, além de tentar descrever qual pode ser o significado político dessa escolha textual (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

A análise da representação dos atores sociais, categoria proposta por Van Leeuwen (1997, 2008), tenta definir as instanciações textuais de modelos de si mesmo e dos outros como participantes de uma prática social em determinados papéis. Assim, considerando, por exemplo, que o Ensino Médio integrado abrange os atores sociais administrador escolar, professor, aluno, profissional em serviço, uma análise da representação dos atores sociais permite verificar em que medida o texto sobre essa modalidade de ensino inclui ou exclui esses atores, e quais dentre os incluídos são mais salientes. Também pode-se analisar como são representados; para tanto, Van Leeuwen (1997; 2008) propõe um conjunto de categorias para mapear a classificação dos atores sociais em textos (Quadro 9), sistematizado e traduzido por Fuzer (2008)<sup>23</sup>.

Como pode ser observado a partir das perguntas que exemplificam a análise da representação dos eventos e atores sociais, a Análise Crítica do Discurso utiliza as ferramentas de análise da GSF (HALLIDAY, 1994). Mais especificamente, para averiguar a categoria de representação de eventos e atores sociais, é feita uma análise da transitividade do texto, ou seja, da metafunção ideacional, pela qual analisam-se escolhas dos Processos, dos Participantes e dos significados circunstanciais. Por meio dessa análise, é possível verificar quais atores sociais estão presentes e quais estão excluídos, que papéis sociais são atribuídos a eles, quais atores sociais são colocados em posição de poder por poderem agir, pensar, falar e quais estão postos como vítimas, como passivos, ou como beneficiados pela ação de outros, quais são generalizados e quais tem sua individualidade preservada, e assim por diante.

A partir da constatação do esforço dos autores do documento em apresentar o EMIEP em uma nova perspectiva, de modo a defini-lo por meio da negação, ou seja, a afirmação de que não se trata exclusivamente de preparação para o trabalho, parti para a busca de elementos que definissem essa modalidade de ensino pelo que ela (e os Participantes de suas ações) é ou faz, ou seja, a análise dos Processos relacionados a ela.

---

<sup>23</sup> Nesse estudo, Fuzer (2008) apresenta as formas de representação dos atores sociais em autos de um processo penal, porém a classificação é válida também para este estudo.

Quadro 9 – Formas de representação dos atores sociais envolvidos em um evento social

	<b>Categoria sociológica</b>	<b>Tipo e/ou definição</b>		
<b>Exclusão</b>	Supressão	Exclusão total do ator social		
	Encobrimento (segundo plano)	Exclusão parcial do ator social		
<b>Inclusão</b>	Ativação	Ator social representado como força ativa numa atividade		
	Passivação	Ator social representado se submetendo à atividade ou sendo afetado por ela.		
	Genericização	Atores sociais representados como classes.		
	Especificação	Individualização		
		Assimilação		
	Personalização	Indeterminação		
		Diferenciação – indivíduos ou grupos identificados		
	Impersonalização	Abstração - atores sociais representados por uma qualidade		
		Objetivação - atores sociais representados por uma referência metonímica	Somatização	
			Autonomização do enunciado	
Referência à instituição				

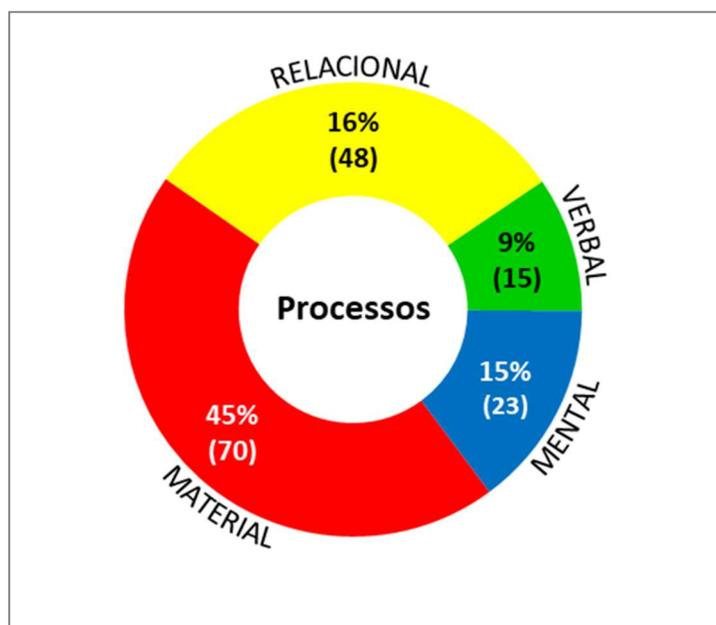
Fonte: Fuzer (2008, com base em van Leeuwen, 1997).

Como seria dispendioso analisar todos os Processos nas 59 páginas do documento, optei por classificar os tipos de Processos da seção 3 - “Conceitos e princípios” do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) a fim de identificar a representação da modalidade de Ensino Médio integrado. Essa seção foi escolhida pelo próprio título, pois ele indica que nela poderão ser encontradas definições acerca do conceito de Ensino Médio integrado. Nessa seção, analisei todos os Processos das 155 orações, inclusive das orações encaixadas<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Oração encaixada (embedded clause) funciona como parte de uma outra oração (cf. Halliday, 1994, p. 242).

Ao todo, foram analisados 155 Processos, os quais estão distribuídos entre Processos materiais, relacionais, mentais e verbais, detalhados na Figura 17.

Figura 17 – Tipos de Processos e número de ocorrências



Fonte: Autor.

A seguir, descrevo cada tipo de processo em uma subseção.

#### 4.1.2.1 Orações materiais

As orações materiais “estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos” (FUZER; CABRAL, 2014, com base em HALLIDAY, 1994 e HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Quanto aos Participantes dessas orações, no *corpus* analisado, ocorreram basicamente dois tipos de representação dos atores sociais (da classificação de van LEEUWEN, 1997; 2008). Um deles foi a exclusão parcial por encobrimento, em que os Processos aparecem em sua forma infinitiva, mas ainda é possível saber quem é responsável pela ação por meio de inferência. A outra forma de representação dos atores sociais dos Processos materiais foi a inclusão por impersonalização, em que os atores estão incluídos por meio de uma referência metonímica à instituição (EMIEP). Essas formas de representação dos atores sociais conferem um alto nível de abstração ao documento, o que é comum ao gênero documento de políticas públicas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 140). Porém, como o

objetivo do trabalho é identificar a representação do EMIEP, tentei recuperar os principais Participantes representados (mesmo que excluídos ou impersonalizados), como mostra o Exemplo 3.

**Exemplo 3**

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

No Exemplo 3, podemos inferir que os atores sociais (excluídos parcialmente) dos Processos “formar”, “habilitar”, “proporcionar” são todos os promotores do ensino que atuarão na modalidade de ensino em questão, como professores, técnicos, gestores educacionais e políticos, os quais são encarregados dessas atividades. Além desses, são atribuídas (elípticamente) a eles também as ações de “superar”, “integrar”, “elaborar”, “organizar”, “incorporar”, “preparar”, entre outras ações que indicam mudanças no fluxo dos eventos.

Em outros casos, o principal Participante dos Processos é o próprio EMIEP, referido como Ensino Médio integrado, integração, formação integral, formação integrada, currículo integrado, em que os promotores dessa formação estão referidos metonimicamente, como pode ser observado no Exemplo 4.

**Exemplo 4**

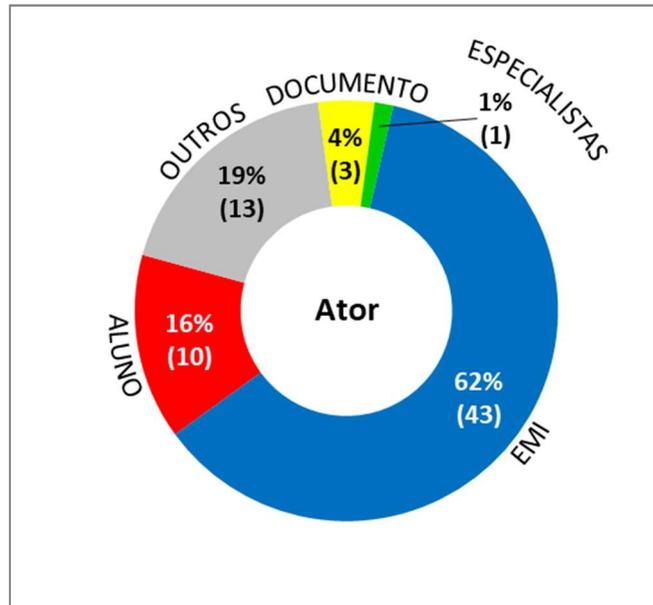
Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social.

No Exemplo 4, é possível inferir que quem possibilitará o acesso e promoverá a reflexão é o professor, por meio da construção do conhecimento junto aos alunos. Classifiquei todas essas ocorrências tendo como Ator o EMIEP e obtive o predomínio ilustrado na Figura 18.

Predominantemente, os Atores dos Processos materiais referem-se ao EMIEP, portanto, ele está representado por meio da descrição do que ele criará ou transformará. Nesse sentido, o EMIEP, a partir da ação dos seus promotores (professores, técnicos, gestores educacionais e políticos), realizará os Processos

mencionados de “superar”, “integrar”, “elaborar”, “organizar”, “possibilitar”, “promover”, “incorporar”, “preparar”, “formar”, “habilitar”, “proporcionar”.

Figura 18 – Participantes Atores dos Processos materiais e número de ocorrências.



Fonte: Autor.

Já os alunos, são atores sociais excluídos parcialmente ou incluídos por impersonalização e por personalização/indeterminação da maioria das orações. Porém, é possível atribuir algumas ações a eles metonimicamente parte-todo ao referir-se a homens e mulheres, seres humanos ou pessoas. Com base nessas ocorrências, observa-se a representação da participação do aluno de forma ativa, como pode ser observado no Exemplo 5.

#### **Exemplo 5**

(...) homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Apesar de essa ser uma oração encaixada e não principal, pode-se identificar a visão que o documento traz acerca das pessoas, incluindo o aluno, que é representado como Participante dos Processos de atuar no mundo concreto, satisfazer suas necessidades, produzir conhecimentos, além de outros ao longo do texto, como transformar a realidade, produzir a sua realidade.

Em outras ocorrências, os alunos foram identificados principalmente como Beneficiário-Cliente da modalidade de ensino em questão, mesmo que muitas vezes seja necessário fazer a recuperação dessa participação.

Em algumas orações, esse Beneficiário é incluído por indeterminação, como nos casos em que é nomeado como “o estudante”, “as pessoas”, “adolescente”, “jovem”. Porém, a ocorrência mais comum é esse participante estar excluído parcialmente por encobrimento, sendo possível fazer a seguinte inferência no Exemplo 3, “Portanto, formar (o estudante) profissionalmente não é preparar (o estudante) exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar (ao estudante) a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (...)”. Nesse sentido, é possível dizer que o educando é representado como alguém que é beneficiado pela ação representada nos Processos de forma passiva, pois será, por exemplo, “proporcionada” a ele a “compreensão” de algo. Essa categoria de passivação é descrita por Van Leeuwen (2008) como a situação em que os atores sociais são representados como estando na ponta que recebe ou que é afetada pela atividade ou como quem está sendo submetido a ela (p. 33).

#### 4.1.2.2 Orações relacionais

As orações relacionais estabelecem relações entre duas entidades diferentes e são usadas para “representar seres no mundo em termos de suas características e identidades” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 65, com base em HALLIDAY, 1994 e HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). No documento analisado, essas relações são estabelecidas para que se apresentem definições da modalidade de EMIEP, indicando o que é, o que a constitui, o que expressa, etc, como pode ser observado no Exemplo 6.

#### **Exemplo 6**

Ele (o sentido do Ensino Médio integrado) expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.

Os Processos relacionais encontrados foram ser, constituir, significar, configurar, expressar, estar, equivaler, corresponder, tratar-se de, consistir, ter.

A partir das orações relacionais foi possível delinear como o EMIEP é identificado e quais características são atribuídas a ele e as dimensões que o compõe, como trabalho, ciência e cultura, além de atribuir características aos envolvidos no processo, como aos alunos. Nesse sentido, foi possível atribuir a seguinte identidade a essa modalidade de ensino:

O Ensino médio é / expressa / trata-se de:

- “expressa **uma concepção de formação humana**, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são **o trabalho, a ciência e a cultura**”.

- “Trata-se **de superar a redução da preparação para o trabalho** ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

O ser humano é:

- sujeito de sua própria história;
- produtor de sua realidade;

O trabalho é / se constitui / se configura como:

- prática educativa;
- princípio educativo / é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.
- contexto econômico;
- práxis humana;
- forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo
- mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.
- realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção);

A ciência são / é:

- os conhecimentos produzidos pela humanidade;
- a pesquisa como princípio educativo;

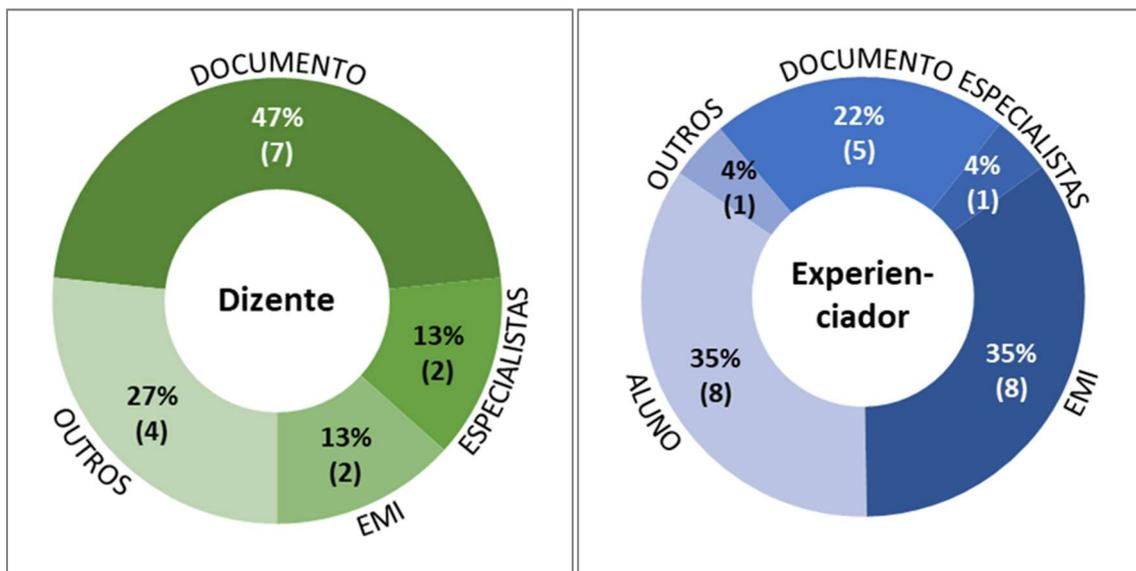
Cultura:

- corresponde aos **valores éticos e estéticos** que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

#### 4.1.2.3 Orações mentais e verbais

Os Processos mentais e verbais serão discutidos de forma integrada, pois refletem o mesmo padrão, isto é, são atribuídos a especialistas em educação, ao governo, aos educandos e ao Ensino Médio integrado de formas diferentes, conforme as proporções na Figura 19.

Figura 19 – Participantes Dizente e Experienciador dos Processos verbais e mentais, respectivamente, e número de ocorrências



Fonte: Autor.

Os Exemplo 7 a Exemplo 9 ilustram essas ocorrências.

#### **Exemplo 7**

Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre Ensino Médio integrado, pergunta: o que é integrar?

O Exemplo 7 demonstra o ator social “teórico da educação” apresentado como Experienciador dos Processos mental “refletir” e verbal “perguntar”, portanto, é

representado como quem realiza o trabalho intelectual de reflexão e como quem tem voz para falar sobre o assunto (na sequência do documento, são apresentados conceitos desse autor que respondem à pergunta retórica).

Da mesma forma, o governo, instanciado pelo 'nós' exclusivo, ou seja, autor do documento, é responsável por Processos que demandam trabalho intelectual e verbal, como instanciado no Exemplo 8.

#### **Exemplo 8**

Discutiremos aqui o primeiro sentido do Ensino Médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração.

Nesse exemplo, os autores do documento (representados pelo pronome 'nós', exclusivo) são quem possui voz para discutir sobre e atribuir sentido à integração. Esse papel, em nenhum momento é atribuído aos professores ou aos alunos.

Alguns Processos mentais podem ser atribuídos ao educando de forma metonímica parte-todo, como no Exemplo 9.

#### **Exemplo 9**

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva.

Nessas orações, é possível verificar que o educando é representado como Participante de um Processo que não demanda trabalho cognitivo ativo, pois ele simplesmente "adquire" o conhecimento pronto, em uma representação metafórica do processo "adquirir", comparando o conhecimento a um produto. Além disso, percebeu-se o uso do Processo mental "compreender" de forma passiva, ou seja, como se fosse possível, "compreender a realidade" como algo externo e objetivo. Esses Processos representam o educando como participante passivo do processo de ensino/aprendizagem, o qual só precisa compreender conceitos estabelecidos pelo documento (Experenciador dos Processos compreender e apreender). Por outro lado, em uma perspectiva crítica, o educando seria posicionado ativamente como construtor de conhecimentos e de realidades.

Contudo, em outras orações, os Participantes alunos puderam ser associados a Processos que demandam participação intelectual no processo educativo, como é o caso do Exemplo 10.

**Exemplo 10**

Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Nesse exemplo, apesar de os alunos estarem suprimidos da oração, podem ser inferidos como quem será o responsável pelos Processos mentais e verbais citados. Portanto, nessa oração ele é mencionado com vários Processos que o colocam em uma posição ativa e crítica. Dessa forma, pode-se dizer que em alguns momentos o documento parece posicionar o aluno como participante reflexivo do processo de aprendizagem, enquanto que em outros ele aparece de forma passiva e receptor de conhecimentos prontos. Um resumo dos Participantes e tipos de Processos associados é apresentada na Quadro 10.

Após a análise dos tipos de Processos apresentada na Tabela 6, é possível afirmar que a representação do Ensino Médio integrado é de uma modalidade de ensino que será executada por atores sociais incluídos por impersonalização, mas que podem ser inferidos como os professores, gestores e técnicos, os quais serão responsáveis por aplicar (Processos materiais) o que foi pensado (Processos mentais) e dito (Processos verbais) pelo governo (autores do documento) e por especialistas em educação. Já o papel dos alunos, está em alguns momentos relegado a segundo plano. Porém, quando mencionados, o documento prevê que os alunos pensem e ajam, pois além de refletir, prevê que eles atuem, transformem, produzam e busquem soluções para os problemas da vida pessoal e profissional. Essa perspectiva pode ser diretamente associada às pedagogias de gêneros discursivos e de multiletramentos, uma vez que propõe a reflexão e a ação, no caso da LI, essa reflexão e ação se darão por meio da linguagem, a partir do empoderamento que pode ser promovido nas aulas de LI.

Quadro 10 – Identificação e características do EMIEP

<b>Participante representado</b>	<b>Processos materiais associados</b>	<b>Processos mentais associados</b>	<b>Processos verbais associados</b>
Ensino Médio integrado (atores sociais incluídos por impersonalização: professores, técnicos, gestores educacionais e políticos)	Formar Habilitar Proporcionar Superar Preparar Concretizar Incorporar Integrar Garantir Restabelecer Organizar Mediar Promover Desenvolver Elaborar Incorporar Habilitar Possibilitar Materializar Tornar Contribuir	Querer Compreender Opor Supor	Explicitar
Aluno	Atuar Apropriar Transformar Produzir Buscar soluções Propor alternativas	Interpretar Analisar Criticar Refletir Rejeitar ideias fechadas Aprender Apreender Adquirir	
Autores do documento	Partir	Enfocar	Explicar Discutir Dizer Apresentar Defender Ressaltar
Especialistas em educação	Remeter	Refletir	Propor Perguntar

Fonte: Autor.

A partir da análise da representação dos eventos sociais combinada com a análise da intertextualidade, é possível dizer que, para atender às demandas da proposta do governo para esta modalidade de ensino, a LI no Ensino Médio integrado deve desenvolver um trabalho com base em textos que explicitem uma relação entre

o mundo do trabalho e o mundo da vida, de forma que os alunos reflitam sobre as condições de sua vida e da sua área profissional e sejam incentivados a agir em seus contextos.

#### 4.1.3 Elementos associados a multiletramentos e gêneros discursivos

Alguns trechos do Documento base apontam para uma relação estreita com as teorias de multiletramentos e de gêneros.

Nesse sentido, primeiramente chama a atenção a referência a Paulo Freire presente no documento (Exemplo 11), que sinaliza essa relação, pois ele é considerado um dos fundadores da perspectiva crítica (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; KALANTZIS; COPE, 2012, p. 64), a qual é um dos pilares da pedagogia de multiletramentos.

##### **Exemplo 11**

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996).

Esse trecho refere-se especificamente ao papel ativo e crítico do professor no contexto da educação profissional e define-o a partir de uma perspectiva também presente na pedagogia de multiletramentos, pois nega a visão de professor como tecnocrata e propõe atitude problematizadora e mediadora, em consonância com a premissa da pedagogia de multiletramentos,

O papel dos professores não deve ser simplesmente de tecnocrata, nem a produção de trabalhadores dóceis e complacentes, mas sim **formação de cidadãos capazes de se expressar, de negociar, de se engajar criticamente nas condições de sua vida profissional** (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 13).

Ambas as referências apontam para uma de atitude de professor mediador consciente da sua responsabilidade social, para que não forme somente técnicos, mas também cidadãos aptos a agirem e transformarem sua realidade social.

Esse princípio também coincide com a visão vygotskiana de ensino, em que o professor pode ser o promotor da zona de desenvolvimento proximal, partindo do que o aluno sabe e o que ele pode fazer com a ajuda de um par mais experiente, portanto, como mediador.

A perspectiva crítica é também atribuída ao aluno, de forma metonímica partetodo, ao referir-se a 'pessoas', conforme apontam os Exemplo 12 e Exemplo 13.

**Exemplo 12**

(...) também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

**Exemplo 13**

Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Essa representação de aluno coincide com os princípios de ensino de LI em uma perspectiva de multiletramentos, pois o aluno deverá ser crítico, mas ao mesmo tempo propor alternativas e buscar soluções, o que na pedagogia de multiletramentos é tratado como analisar criticamente e aplicar criativamente.

Nessa mesma perspectiva crítica, destacamos o Exemplo 14, ao qual é possível associar uma abordagem de gêneros discursivos, uma vez que além de apontar para a perspectiva crítica, o documento situa a prática social a grupos sociais e tempos e espaços históricos.

**Exemplo 14**

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

Esses excertos demonstram a afinidade entre a proposta do EMIEP e a pedagogia de multiletramentos, dando espaço para que pensemos em formas de implementar essa pedagogia nesse contexto.

Na próxima seção, apresento os resultados e discuto as respostas do Grupo 2, os egressos formados por um curso de Ensino Médio integrado, o CTAI. A partir dessas respostas, delinheiro aspectos mais específicos acerca da disciplina de LI no contexto do Ensino Médio integrado.

## 4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 2 – EGRESSOS<sup>25</sup>

### 4.2.1 Descrição e análise da coleta de dados

Esta seção apresenta e discute os dados obtidos a partir de respostas do Grupo 2 - egressos. Conforme delineado na Metodologia, foram contatados 173 ex-alunos do CTAI, formados entre os anos de 2012 e 2016 no Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul. A primeira tentativa de contato foi feita via e-mail por meio de endereços eletrônicos obtidos do banco de dados do Setor de Estágios, disponível para consulta dos servidores da instituição. Cada e-mail continha um texto explicativo sobre o objetivo da pesquisa e um *link* que direcionava o potencial participante a um formulário eletrônico (*Google Forms*), com indicação de duração máxima de 10 minutos para preenchimento das respostas. Entretanto, foi necessário utilizar a rede social *Facebook* como meio de contato adicional, visto que 32 (18,5%) dos e-mails retornaram como inválidos e, dentre os 141 restantes, apenas 19 (13,5%) foram respondidos nessa primeira tentativa (Tabela 3). Em função desse baixo percentual de retorno via e-mail, 154 egressos foram contatados via *Facebook* (32 cujo e-mail foi inválido mais 122 que não tinham respondido pelo contato via e-mail), com retorno de mais 33 (21,5%).

No total, foram obtidas 52 (30%) respostas dos 173 egressos contatados, durante um período de 60 dias. As tentativas de contato e o retorno aos questionários estão descritos na Tabela 3.

A informação de que 32 e-mails foram inválidos pode indicar que o banco de dados da instituição encontrava-se desatualizado ou de que o sistema manual de preenchimento das informações dos alunos (e-mail, telefone, endereço, etc.) dá

---

<sup>25</sup> Agradeço ao Prof. Bill Cope pelas contribuições para a discussão destes resultados, especialmente para divisão entre multimodos e multicontextos.



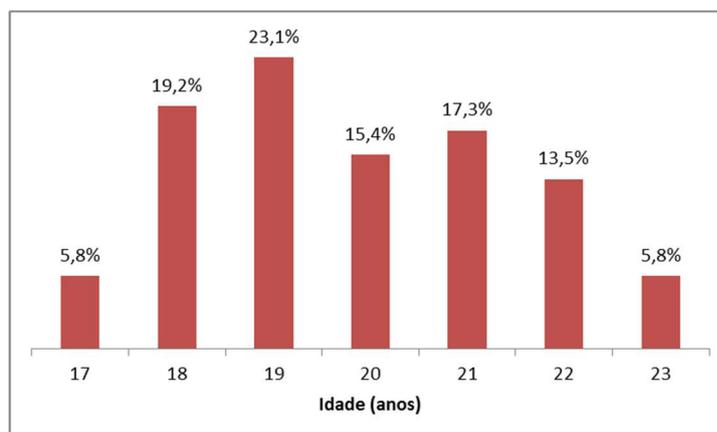
para um estudo da área de humanas e sociais (MCKINLEY; ROSE, 2017). Barkhuizen (2014) argumenta que o número ideal de respondentes depende do objetivo, acessibilidade e disponibilidade dos participantes. Conhecendo a realidade de muitos egressos, acredito que os resultados não seriam discrepantes se os outros 70% respondessem ao questionário.

Para o objetivo desta pesquisa, que é também qualitativo, a amostra foi suficiente, pois é possível realizar análise linguística, porém, pode ser considerado inseguro generalizar conclusões para nortear políticas públicas como é o caso do Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Farroupilha (PAE) (Resolução 081/2014, IFFar, 2014).

#### 4.2.2 Descrição do perfil dos participantes

A partir das 52 respostas obtidas, delineou-se a caracterização do perfil dos egressos. Os participantes tinham na época da coleta de dados entre 17 e 23 anos (Figura 21), sendo que o maior número de participantes tinha 19 anos.

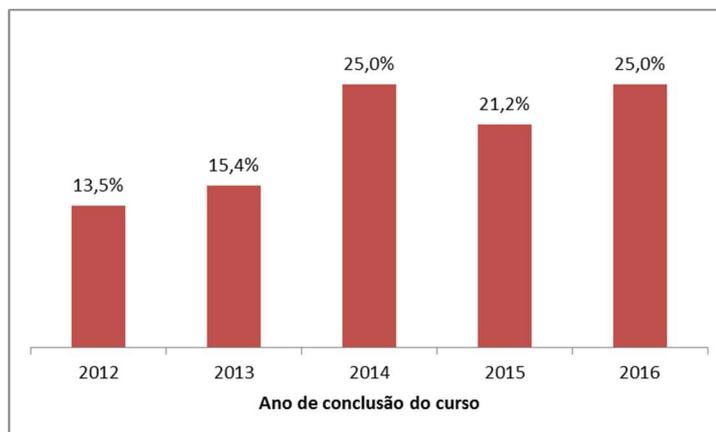
Figura 21 – Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor.

Quanto ao ano de formação, a maioria formou-se entre 2014 e 2016 (Figura 22).

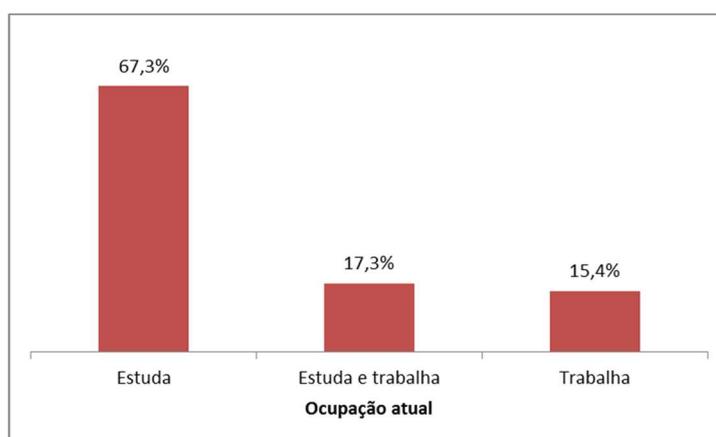
Figura 22 – Ano de formatura no CTAI dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor.

Quanto às atividades exercidas pelos já formados, a maioria (84,6%) dos participantes estava estudando, alguns concomitantemente ao trabalho, enquanto uma minoria somente estava trabalhando (Figura 23).

Figura 23 – Ocupação dos participantes da pesquisa à época da coleta de dados

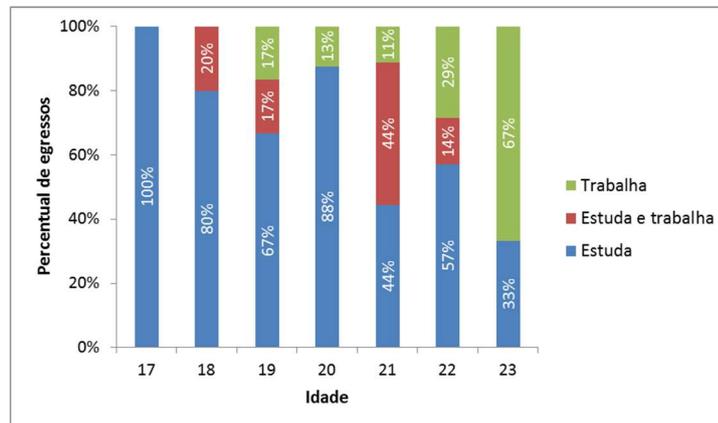


Fonte: Autor.

A Figura 24 apresenta um cruzamento das informações sobre idade dos participantes e ocupação. Nesse cruzamento, é possível afirmar que os participantes mais jovens buscaram continuar seus estudos, uma vez que a maioria deles

estudavam, enquanto que, com o passar dos anos, o trabalho foi a ocupação predominante<sup>26</sup>.

Figura 24 – Relação entre idade e ocupação dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor.

Quanto à instituição, os egressos que estudam (84,6%) estão em instituições de nível superior ou técnico, entre elas, as mais citadas são a Universidade Federal de Santa Maria (50%) e o Instituto Federal Farroupilha (18,1%). Já os egressos que trabalham (32,7%) estão lotados principalmente em empresas privadas (52,9%) e em instituições públicas de ensino (bolsistas) (29,4%).

Quanto à área de atuação, 71,2% dos egressos, sendo 94,1% dos que trabalham e 65,9% dos que estudam, continuam na área da formação (agricultura, pecuária ou agropecuária), conforme a Figura 25.

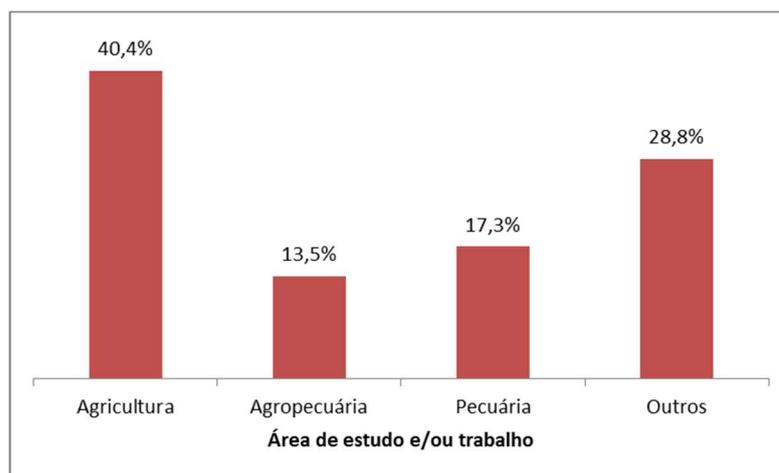
Entre os egressos que estão em outras áreas de estudo, não há um padrão, as áreas variam entre saúde, engenharia, licenciaturas, além daqueles que estão em cursos preparatórios para ingresso no ensino superior.

A partir dos dados do perfil dos participantes, especialmente a informação de que a maioria (84,6%) estuda, pode-se prever uma demanda por inglês em práticas acadêmicas-científicas, uma vez que a LI é a língua internacional da ciência (GRADDOL, 1997; SWALES, 1990). Especificamente para as ciências rurais, as revistas da área mencionam a importância da LI, tanto para acesso a pesquisas do

<sup>26</sup> Considerando que em média os cursos de graduação duram quatro anos, nenhum aluno estaria ainda graduado na época da pesquisa (setembro de 2016).

mundo todo como para a utilização de tecnologias importadas (JORNAL DIA DE CAMPO, 2011). Por serem recém-formados no curso técnico e estarem mais inseridos no contexto acadêmico, é provável que os egressos tenham menos demanda imediata de letramento em LI em práticas profissionais não acadêmicas.

Figura 25 – Área de estudo e/ou trabalho atual dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor.

Essa hipótese, bem como as demais informações acerca do perfil dos participantes, será avaliada na análise das respostas sobre as práticas discursivas do cotidiano dos egressos, apresentadas nas próximas seções.

### 4.2.3 Análise das repostas às questões de múltipla escolha

#### 4.2.3.1 Multicontextos: Análise da participação em atividades constituídas por linguagem

Os egressos foram questionados, conforme a Figura 26, quanto ao nível de participação em 34 práticas sociais que se realizam por meio da linguagem, em qualquer idioma, classificando se são, ou não, consumidores e/ou produtores de linguagem nessas práticas.

Figura 26 – Pergunta sobre participação nas práticas sociais

Você participa ou participou das seguintes atividades consumindo ou produzindo linguagem? (em qualquer idioma). \*

- Consumir: Ler, Assistir, ouvir.----- Produzir: Escrever, Falar.

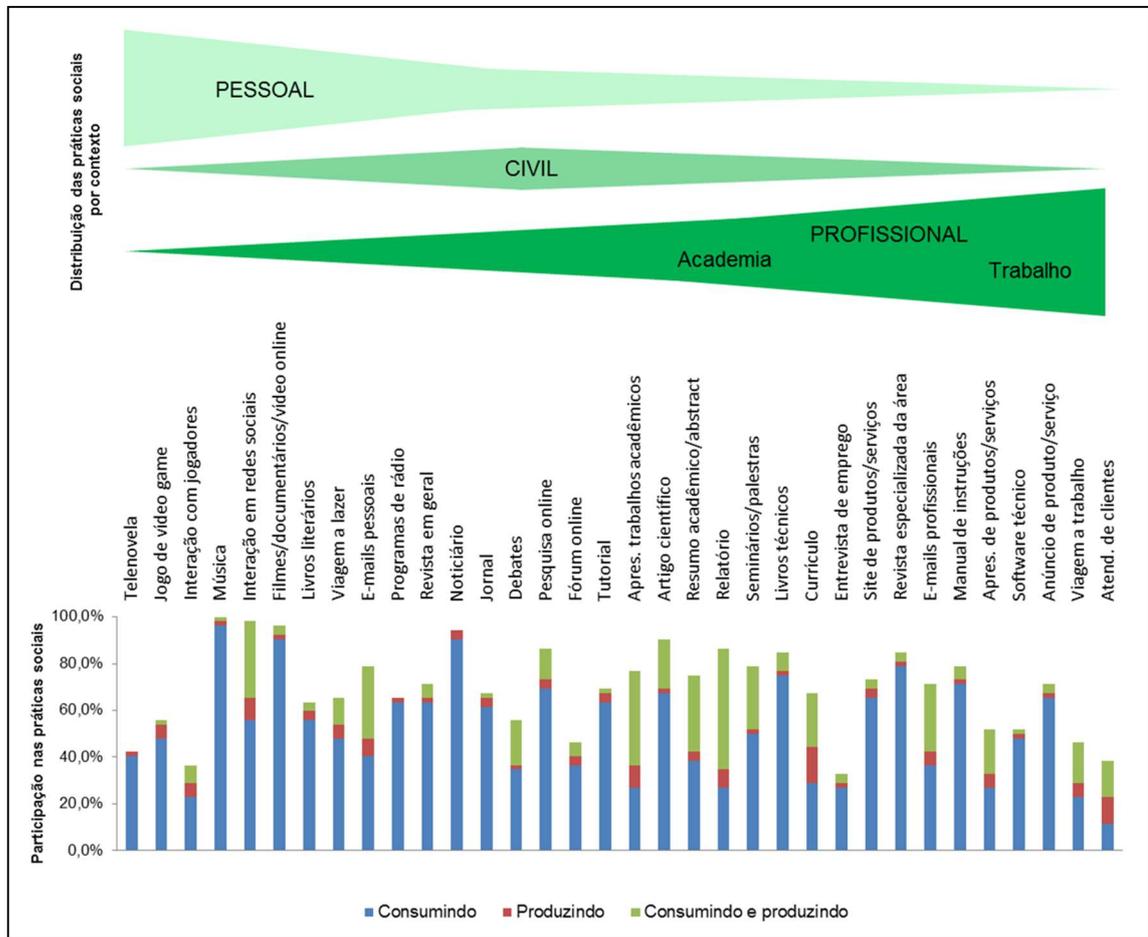
	Consumindo	Produzindo	Consumindo e produzindo	Não participo
Filmes/documentários/video do youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telenovela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Autor.

Uma compilação geral das respostas está apresentada na Figura 27.

O diagrama na parte superior da Figura 27 indica como as práticas sociais estão distribuídas por contexto (essa distribuição foi feita a partir de minha vivência em sociedade): pessoal, civil e profissional (acadêmico e de trabalho). A largura do diagrama referente a cada contexto indica o nível de presença de cada prática social naquele contexto. A opção por representar os contextos cobrindo toda a extensão da figura (longitudinalmente) deve-se à compreensão de que cada prática social pode estar presente em qualquer um dos contextos, apenas com grau de participação diferente, por exemplo, o noticiário pode ser assistido para fins de letramento para a vida pessoal ou civil ou ainda profissional.

Figura 27 – Distribuição das práticas sociais por contexto social e participação dos egressos



Fonte: Autor.

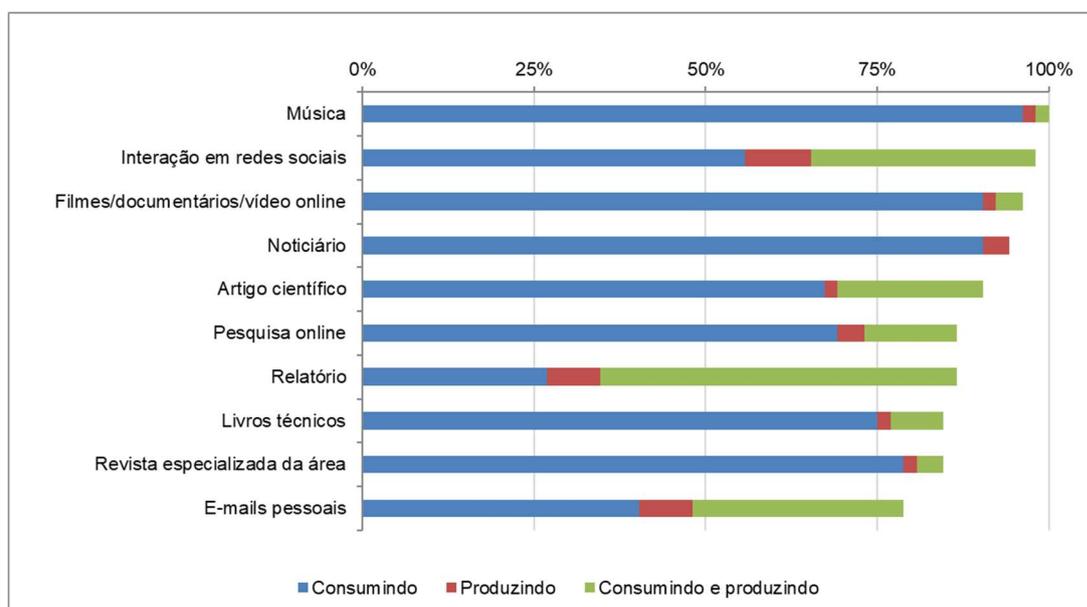
O gráfico na parte inferior da Figura 27 indica o nível de participação dos egressos em cada uma dessas práticas sociais e as respectivas formas de participação (produção e/ou consumo).

Quanto à participação de forma geral (independente de produzirem ou consumirem linguagem nessas práticas) o gráfico da Figura 27 aponta para uma participação em todos os contextos, com destaque para o contexto pessoal (música, redes sociais e filmes/documentários/vídeos), seguido do contexto civil (noticiário) e do contexto profissional (artigo científico, pesquisa online, relatório, livros técnicos).

Se considerarmos a forma de participação, podemos observar que há um predomínio de consumo de linguagem nas atividades mais relacionadas ao contexto da vida pessoal e comunitária e de cidadania (música, noticiário, filmes/documentários/vídeo online), enquanto a produção de linguagem está mais

relacionada ao contexto profissional (relatório, apresentação de trabalhos acadêmicos, resumo acadêmico/abstract). A Figura 28 ilustra as 10 práticas sociais com maior participação e as respectivas formas de participação, independente do contexto que, predominantemente, fazem parte.

Figura 28 – Práticas sociais com maior participação e respectivas formas de participação



Fonte: Autor.

Resta saber qual é o nível de familiaridade com os gêneros apontados, isto é, em que medida há conscientização sobre características linguísticas, semânticas, contextuais e ideológicas desses textos, por exemplo, a música é consumida a partir de uma visão crítica, refletindo sobre como as escolhas de determinados elementos linguísticos refletem uma ideologia? Esperamos que as respostas às perguntas semiabertas lancem alguma luz sobre essa questão.

Foram feitas outras análises de cruzamento de dados, como a comparação de participação a partir da ocupação e idade dos participantes, porém os resultados não indicaram nenhuma correlação com esses fatores de agrupamento.

Além dos multicontextos em que os egressos participam, também mapeei a importância deferida pelos egressos aos multimodos para cada contexto. Os resultados para esse mapeamento são apresentados e discutidos na próxima seção.

#### 4.2.3.2 Multimodalidade: Importância de diferentes recursos semióticos

Além do mapeamento da participação dos egressos nas atividades, os egressos foram questionados também quanto à importância do conhecimento de diferentes recursos semióticos para a participação em cada uma das atividades, conforme demonstra a pergunta na Figura 29.

Figura 29 – Pergunta acerca da importância dos diferentes recursos semióticos para as práticas sociais

Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação nessas atividades?  
(Independente de você já ter participado da atividade ou não) \*

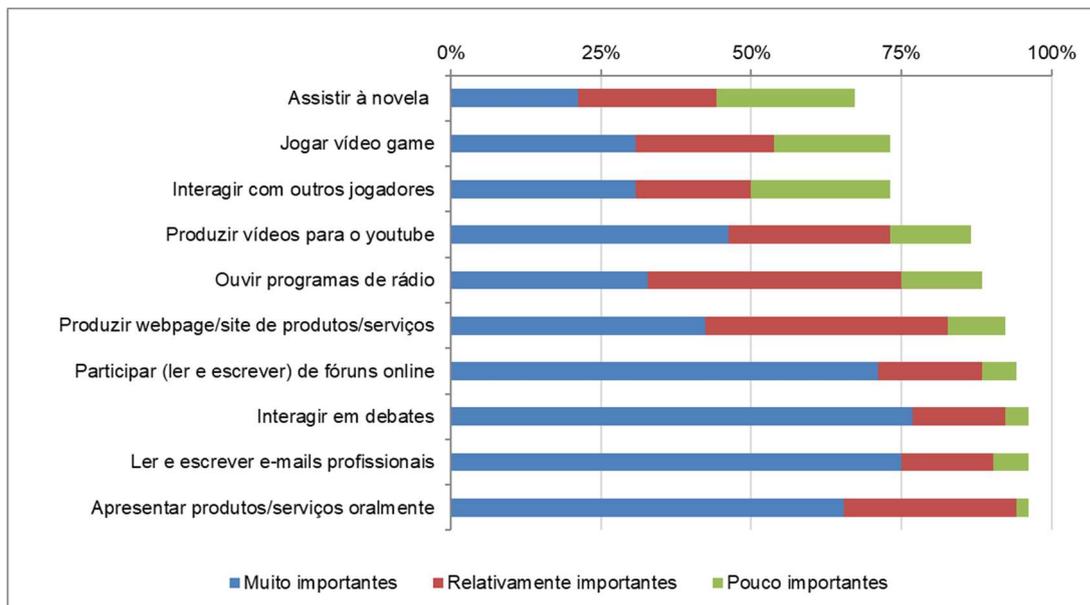
\* Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.

	Muito importantes	Relativamente importantes	Pouco importantes	Não são importantes
Assistir filmes/documentários ou vídeo no youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir vídeos para o youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir à novela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir ao noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Autor.

A Figura 30 apresenta as dez atividades para as quais os conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos foram considerados mais importantes.

Figura 30 – Avaliação dos graus de importância acerca dos diferentes recursos semióticos para participação nas atividades



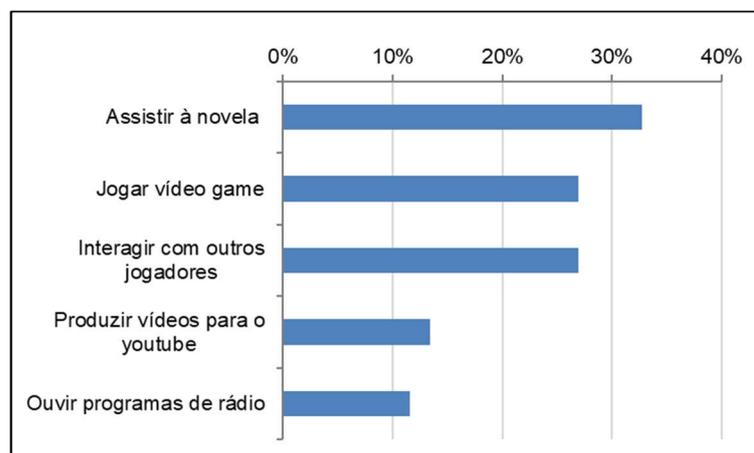
Fonte: Autor.

Para comparação, apresento também as cinco atividades para as quais os conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos não foram considerados importantes (Figura 31).

As respostas apresentadas nas Figura 30 e Figura 31 indicam que a importância dos recursos semióticos não verbais é considerada maior justamente em atividades e gêneros discursivos usualmente compostos predominantemente por recursos semióticos verbais, tais como artigo acadêmico, relatório, revista técnica. Embora outros recursos semióticos sejam muito importantes nesses gêneros, para outras atividades compostas predominantemente por outros recursos semióticos, tais como jogar vídeo game e assistir novela, os participantes responderam que esses recursos não são importantes.

Uma possível explicação é que os egressos podem ter respondido conforme aquelas atividades que são mais relevantes para eles, ignorando a observação “independente de você já ter participado da atividade ou não”, pois as respostas coincidem com as atividades apontadas como mais relevantes para eles.

Figura 31 – Atividades para as quais os diferentes recursos semióticos foram considerados não importantes



Fonte: Autor.

Outra possibilidade é que a pergunta deixa margem para interpretação ambígua da expressão “diferentes linguagens”, que pode ter sido entendida como diferentes idiomas (português, inglês, espanhol, etc.), especialmente se os participantes não atentaram à observação explicativa da expressão (Ver Figura 29: \*Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.).

Outra possível explicação é a pouca familiaridade dos participantes com concepções de linguagem que vão além dos recursos semióticos verbais. Isso revela uma lacuna na educação linguística, a qual preconiza ou até se limita ao ensino de recursos semióticos verbais. Essa lacuna é natural no processo de recontextualização da ciência para a escola, uma vez que a teorização sobre o multimodalidade na nossa área é recente e demora para as discussões teóricas chegarem ao contexto escolar.

Como a representação do papel do professor ainda é de detentor de conhecimento, aquele que deve “dominar” todo o conteúdo, se ele não está atualizado sobre o conhecimento teórico acerca de diferentes recursos semióticos, esse conhecimento demorará para chegar à sala de aula.

É possível também que os egressos tenham consciência sobre a importância dos diferentes recursos semióticos nos diferentes gêneros, porém não estão ferramentados para pensar sobre isso em termos de importância do todo para a produção de significado.

Uma discussão mais detalhada sobre multimodalidade será feita a partir das respostas às perguntas semiabertas, nas seções 4.2.4.1 e 4.2.4.3.

Após a discussão dos multicontextos em qualquer idioma e dos multimodos, afunilamos as questões para averiguar a participação nas diferentes práticas discursivas em LI. Esses resultados são apresentados na próxima seção.

#### 4.2.3.3 Multicontextos em LI

Os egressos foram questionados quanto à utilização ou interesse em utilizar a LI, conforme a Figura 32.

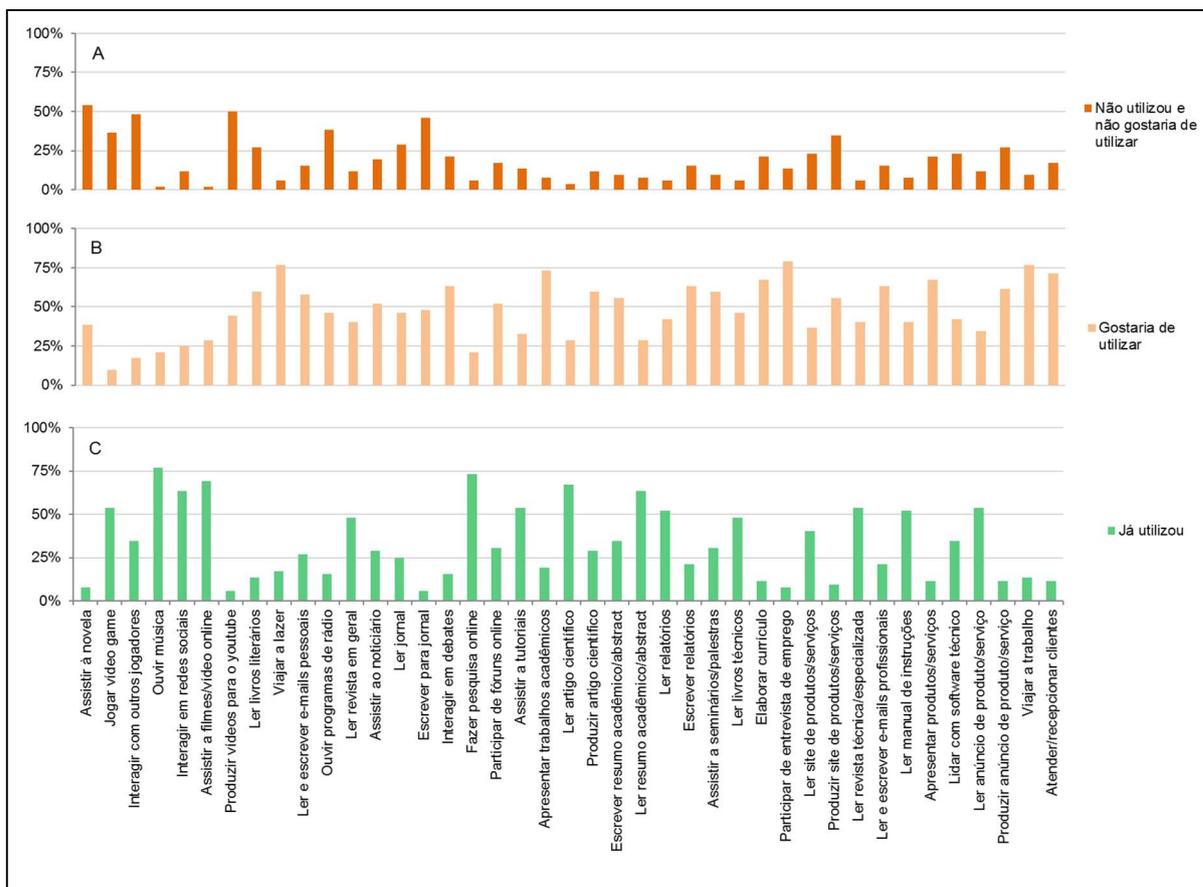
Figura 32 – Pergunta acerca da utilização da LI nas atividades

Em quais dessas atividades você já utilizou ou gostaria de utilizar a LÍNGUA INGLESA (LI)? *	Já utilizei a LI para	Gostaria de utilizar a LI para	Não utilizei e não gostaria de utilizar a LI para
Assistir a filmes/documentários ou videos do youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir videos para o youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir à novela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir ao noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Autor.

As respostas a essa pergunta estão compiladas na Figura 33.

Figura 33 – Utilização e interesse pela LI



A – Gráfico que indica a porcentagem de alunos que não utilizaram e não gostariam de utilizar a LI; B – Gráfico que indica a porcentagem de alunos que gostariam de utilizar a LI; C – Gráfico que indica a porcentagem de alunos que utilizaram a LI; A distribuição das atividades no eixo horizontal segue a mesma lógica de contextos da Figura 27.

Fonte: Autor.

Mais de 50% dos egressos já utilizou a LI (C - Figura 33) em atividades da vida pessoal para ouvir música (76,9%), assistir a filmes/documentários/vídeos online (69,2%), interagir em redes sociais (63,4%) e jogar vídeo game (53,8%). Além disso, os egressos gostariam de utilizar a LI (B - Figura 33) nesse contexto (pessoal) para viajar a lazer (76,9%), ler livros literários (59,6%), ler e escrever e-mails pessoais (57,7%).

Para atividades relacionadas ao exercício da cidadania, quais sejam, ler revistas em geral, assistir ao noticiário, ler e escrever para jornal, interagir em debates, nenhuma das atividades atingiu 50% de utilização, porém a maioria dos participantes (63,4%) gostaria de interagir em debates utilizando a LI.

Para a vida profissional, os resultados apontam para uma utilização significativa da LI nas atividades do contexto profissional-acadêmico de: fazer pesquisa online (73,0%), ler artigo científico (67,3%), ler resumo acadêmico/*abstract* (63,4%), enquanto o contexto de trabalho é menos mencionado, mas também ultrapassa os 50% para as atividades de ler revista técnica/especializada (53,8%), ler anúncio de produto/serviço (53,8%), assistir tutoriais (53,8%), ler relatórios (51,9%), ler manual de instruções (51,9%). Por outro lado, o contexto profissional de trabalho é o mais apontado para atividades nas quais os participantes gostariam de utilizar a LI, sendo que dentre as dez atividades mais indicadas, sete são do contexto profissional de trabalho: entrevista de emprego (78,8%), viajar a trabalho (76,9%), atender/recepcionar clientes (71,1%), elaborar currículo (67,3%), apresentar produtos/serviços (67,3%), escrever relatórios (63,4%), ler e escrever e-mails profissionais (63,4%). Esses dados apontam para uma representação da LI como um instrumento de acesso a oportunidades de emprego (elaborar currículo, entrevista de emprego) e uso efetivo da língua uma vez que se está profissionalmente atuante (viajar a trabalho, atender/recepcionar clientes, apresentar produtos/serviços, escrever relatórios, ler e escrever e-mails), bem como a conscientização acerca das demandas do contexto para o crescimento profissional.

As atividades relacionadas ao contexto profissional-acadêmico mais mencionadas como de interesse dos egressos – apresentar trabalhos acadêmicos, produzir artigos científicos, assistir a seminários/palestras e produzir resumos acadêmicos – estão ligadas à dimensão da produção de linguagem, uma vez que as atividades mais relacionadas ao consumo já estão contempladas nas respostas de ‘utilização’ (obs.: as alternativas eram excludentes). Esse resultado aponta para o enfoque provavelmente dado no ensino de LI para a compreensão escrita, em detrimento da produção oral e escrita, mas também para a necessidade de produção escrita do contexto acadêmico, em que muitos deles estão envolvidos e de cujas práticas gostariam de poder participar.

A partir da Figura 33, podemos mapear quais as atividades e gêneros discursivos são mais preponderantes para as necessidades e interesses dos alunos egressos do CTAI pesquisados. Pode-se destacar a atual participação em atividades e gêneros em LI na vida pessoal e profissional acadêmica, especialmente no consumo de linguagem (ler e ouvir), além de um maior interesse em utilizar a LI para produção na vida acadêmica e para participação em atividades do mundo do trabalho.

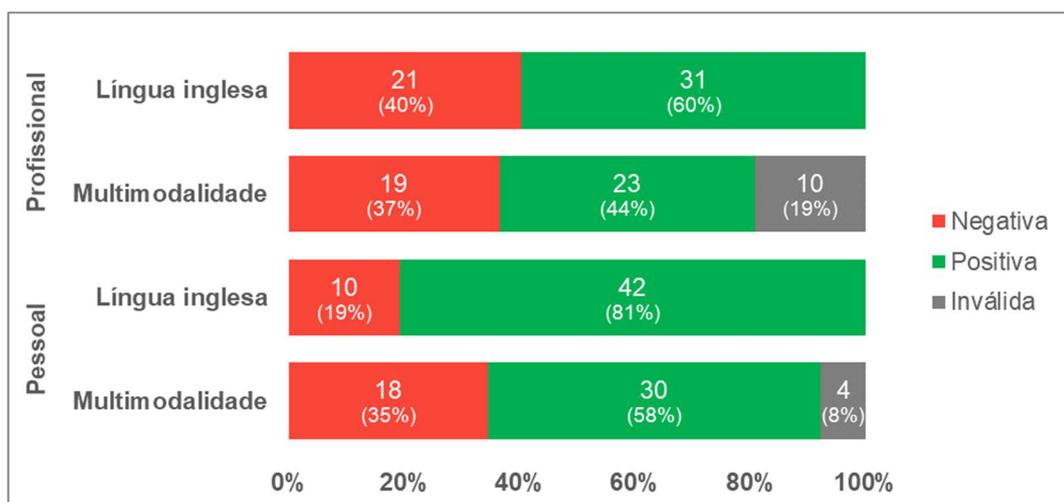
Esse resultado pode ser um reflexo da fase da vida (idade e ocupação) em que os egressos se encontram, ou seja, a maioria estudando em cursos de graduação, mas prevendo que a participação em LI em certas atividades pode proporcionar acesso a melhores oportunidades de trabalho, além de possibilitar o cumprimento das demandas do mercado para o crescimento profissional.

#### 4.2.4 Análise das respostas às perguntas semiabertas

Após as perguntas de múltipla escolha, foram propostas cinco perguntas semiabertas que exploravam os dois aspectos preconizados pela pedagogia de multiletramentos: multicontextos e multimodos. Em termos de multicontextos em LI questioneei: 1) contribuição da LI para a vida profissional e 2) para a vida pessoal. Em termos de multimodos/multimodalidade questioneei: 3) contribuição dos conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos para a vida profissional e 4) para a vida pessoal. Uma última questão deixava espaço para 5) comentários e sugestões que os participantes considerassem importantes de serem mencionados.

As repostas positivas (a LI contribuiu / a multimodalidade contribuiu) e negativas (a LI não contribuiu / a multimodalidade não contribuiu), em resumo, estão apresentadas na Figura 34.

Figura 34 – Respostas positivas e negativas às perguntas semiabertas sobre a contribuição da LI e da multimodalidade

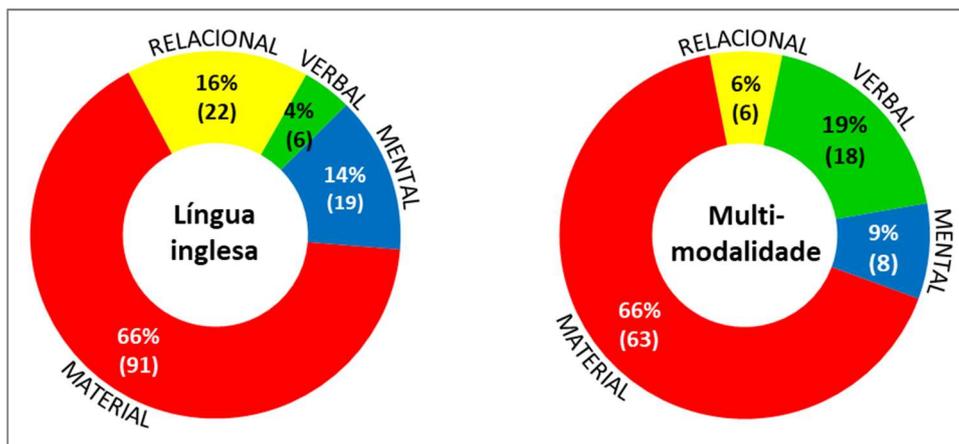


Fonte: Autor.

A maioria dos participantes respondeu que a LI contribuiu, tanto para a vida pessoal como profissional, bem como a multimodalidade. Esses índices e respostas serão discutidos em detalhe nas próximas seções.

A fim de identificar como os egressos representam o papel da LI nos multicontextos e da multimodalidade, foi feita a análise das escolhas no sistema de transitividade da GSF (metafunção ideacional). Como o núcleo da análise da transitividade é o Processo, apresento um resumo dos tipos de Processos predominantes na Figura 35.

Figura 35 – Tipos de Processos predominantes para a representação da LI e da multimodalidade



Fonte: Autor.

A descrição detalhada dessas escolhas e a consequente representação da LI e da multimodalidade serão discutidas nas seções subsequentes, porém, em resumo pode-se depreender que ambas são representadas predominantemente por ações materiais (Processos materiais), ou seja, ações no mundo físico, de modo a modificar um fluxo de eventos a partir de conhecimentos da LI e da multimodalidade. Em segundo lugar, para a LI são feitas escolhas de Processos relacionais, atribuindo características e qualidades à LI, enquanto que para a multimodalidade, o segundo tipo de Processo mais recorrente é o verbal, atribuindo ações verbais que foram possibilitadas pelos conhecimentos de diferentes recursos semióticos. Os Processos mentais são menos recorrentes, porém também presentes, e representam principalmente o respondente como alguém para quem os conhecimentos

possibilitaram ações mentais, como ler, ouvir, entender, etc. A seguir, apresentamos os resultados e a discussão das respostas a cada pergunta.

#### *4.2.4.1 Contribuições da LI para o contexto profissional*

Para obter a representação do papel da LI no contexto profissional para os egressos do CTAI, os participantes foram questionados por meio da seguinte pergunta: “Conhecimentos de LI contribuíram para a sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL durante o estágio e/ou depois dele? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações”.

Essa pergunta suscitou 31 respostas positivas e 21 respostas negativas. Nessas respostas, realizei a análise da transitividade (metafunção ideacional), por meio da qual podemos ter um quadro da representação do papel da LI. Alguns participantes responderam de forma curta (sim ou não), porém, mesmo nessas respostas, é possível inferir o Participante (Conhecimentos de LI) e o Processo (contribuíram) que estão em elipse [Ø] com base na pergunta.

Apesar da pergunta não exigir complemento em caso de resposta negativa, 14 egressos complementaram a resposta, indicando circunstâncias de não-contribuição, possíveis contextos de contribuição futura, ações não realizadas ou Atributos da LI. A análise das respostas negativas a partir das categorias da metafunção ideacional (Participantes, Processos e Circunstâncias) revelou a ocorrência de significados circunstanciais em mais de 50% das respostas, especialmente de extensão, e por vezes, mais de um elemento circunstancial por resposta. Além disso, em termos de Processos, encontramos predominantemente Processos materiais e relacionais.

Onze participantes, dos 14 que complementaram sua resposta, escolheram apresentar a resposta negativa descrevendo 1) o contexto no qual a LI não contribuiu e/ou 2) o contexto em que acreditam que a LI é importante e/ou ainda contribuirá. Esses contextos foram descritos por meio de 30 ocorrências de elementos circunstanciais conforme detalhado na Tabela 4.

Tabela 4 – Ocorrência de Circunstâncias nas respostas negativas com complemento

<b>Contexto 1 - Circunstâncias em que a LI NÃO contribuiu</b>		
<b>Tipo de Circunstância</b>	<b>n</b>	<b>Ocorrência</b>
EXTENSÃO (duração)	12	durante o estágio (4) no momento do estágio na realização do estágio durante o período de estagio durante meu estágio no meu estágio em termos de atuação profissional no ensino médio no momento
MODO (qualidade)	3	sinceramente infelizmente (2)
CAUSA (finalidade)	1	para conclusão do técnico em agropecuária
CAUSA (razão)	1	pois não houve necessidade
<b>Total</b>		<b>17</b>
<b>Contexto 2 - Circunstâncias em que a LI contribuirá e/ou é importante/necessária</b>		
<b>Tipo de Circunstância</b>	<b>n</b>	<b>Ocorrência</b>
EXTENSÃO (duração)	4	em minha atuação profissional em minha profissão no âmbito educacional técnico em um curso.
EXTENSÃO (frequência)	1	em todos os artigos científicos
LOCALIZAÇÃO (tempo)	3	futuramente após entrar na faculdade hodiernamente
LOCALIZAÇÃO (lugar)	2	em uma multinacional no exterior
MODO (qualidade)	1	de uma forma geral
CAUSA (razão)	1	pois facilita as formas de comunicação e leituras.
<b>Total</b>		<b>12</b>

Fonte: Autor.

O primeiro contexto foi descrito por nove egressos a partir, principalmente, de significados circunstanciais de extensão, mais especificamente ‘duração’, ou seja, os egressos descreveram que a LI não contribuiu “durante o estágio”, “na realização do

estágio”, dentre outros exemplos apresentados na Tabela 4 e no Exemplo 1 que parafraseiam a circunstância mencionada na pergunta de forma a delimitar o espaço de tempo da não-contribuição. Esse contexto também é contextualizado por três Circunstâncias de modo, dentre elas, o adjunto modal “infelizmente” (mencionado duas vezes), em que o participante lamenta a não-contribuição, que foi contrária ao desejado.

O segundo contexto é descrito por meio de significados circunstanciais de extensão, localização, modo e causa. Os egressos acreditam que a LI é importante e poderá contribuir em sua profissão quando eles estiverem atuando (“em minha atuação profissional” (extensão – duração)) ou estudando (“após entrar na faculdade” (localização – tempo)), por reconhecerem a importância da LI como a linguagem da ciência (está incluída “em todos os artigos científicos” (extensão – frequência). A contribuição também é colocada de forma ampla, sem especificar o contexto (“de uma forma geral” (modo – qualidade)) e com a causa de facilitar a comunicação de forma geral (“pois facilita as formas de comunicação e leituras” (causa – razão)). Cinco desses elementos circunstanciais estão em orações relacionais atributivas, as quais indicam a importância da LI, conforme o Exemplo 15.

### Exemplo 15

E#1

Não houve	contribuição	durante o estágio	para conclusão do técnico em agropecuária,	pois não houve necessidade.	Porém em minha atuação profissional
<i>Processo existencial</i>	<i>Participante Existente</i>	<i>Circunstância Extensão (duração)</i>	<i>Circunstância Causa (finalidade)</i>	<i>Oração intensificadora – Significado circunstancial de Causa</i>	<i>Circunstância Extensão (duração)</i>
acho	[Ø: que]	[Ø: são]	de extrema importância	os conhecimentos da LI.	
<i>Processo mental</i>		<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>	<i>Portador</i>	

E#7

Durante o estágio	não [Ø: contribuiu],	entretanto futuramente	em minha profissão	será	fundamental.
<i>Circunstância Extensão (duração)</i>	<i>Processo material</i>	<i>Circunstância Localização (tempo)</i>	<i>Circunstância Extensão (duração)</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>

E#49					
Acredito que	a LI	deve ser	mais valorizada,	no âmbito educacional técnico,	visto que
<i>Processo mental</i>	<i>Portador</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>	<i>Circunstância Extensão (duração)</i>	<i>Conetivo</i>
<i>Fenômeno</i>					
em todos os artigos científicos	esta	está	incluída.	Infelizmente,	no meu estágio,
<i>Circunstância Extensão (frequência)</i>	<i>Portador</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>	<i>Circunstância Modo (qualidade)</i>	<i>Circunstância Extensão (duração)</i>
<i>Fenômeno</i>				<i>Adjunto de comentário</i>	
não utilizei	a LI,	contudo gostaria	de ter tido	a oportunidade	de estagiar
<i>Processo material</i>	<i>Escopo</i>	<i>Processo mental</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>	<i>Processo material</i>
<i>Fenômeno</i>					
em uma multinacional no exterior,	a qual, hodiernamente,	há	um maior número de vagas para estágios.		
<i>Circunstância Localização (lugar)</i>	<i>Circunstância Localização (quando)</i>	<i>Processo existencial</i>	<i>Existente</i>		
<i>Fenômeno</i>					

Os egressos E#1, E#7 e E#49, no Exemplo 15 apresentam uma escolha comum a cinco respostas, indicar em que contexto a LI não contribuiu e indicar, por meio de adjunto conjuntivo do tipo adversativo (porém, entretanto, contudo), um contexto em que ela contribuirá, atribuindo um grau de importância por meio de Atributos “fundamental”, “de extrema importância” ou indicando contextos em que ela “está incluída” e por isso deve ser “mais valorizada”. Além desses exemplos, a LI também foi representada com os Atributos “de muita importância” e “importante” em outras orações relacionais atributivas, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Participantes e Processos nas respostas negativas

Representação dos conhecimentos de LI			
Participante	n	Processo	Participante
<i>Ator</i>	14	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
“LI” (conhecimentos de LI, a LI, o inglês)		(não) contribuíram (12)	as formas de comunicação e leituras
		(não) interferiram	
		facilita	

<i>Portador</i>	<i>9</i>	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
"LI" (conhecimentos de LI, a LI, o inglês)		são	de extrema importância
		(não) foi	necessário (2)
		seria	de muita importância
		deve ser	mais valorizada
		está	incluída
		eram	mínimos
		é	importante
		será	fundamental
	<i>3</i>	<i>Existencial</i>	<i>Existente</i>
		(não) houve (2)	contribuição / necessidade
		há	um maior número de vagas para estágios.
<b>Representação dos egressos (Eu)</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	<i>9</i>	<i>Material</i>	<i>Meta/Esopo</i>
Eu		comecei	um curso de inglês
		fiz	uma breve introdução
		(não) utilizei	a LI (2)
		(não) deparei	
		usar	a LI (2)
		entrar	
		(não) precisei usar	ele (conhecimento de LI)
<i>Experienciador</i>	<i>3</i>	<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
Eu		acredito	que a LI deve ser mais valorizada,
		gostaria	de ter tido a oportunidade de estagiar em uma multinacional no exterior
		acho	[Ø: que os conhecimentos de LI são] de extrema importância
<i>Portador</i>	<i>1</i>	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
Eu		(não) tive	necessidade de usar a LI
<b>Total de Processos</b>	<b>39</b>		

Fonte: Autor.

As orações materiais podem construir a representação do que pode ser transformado ou criado com os conhecimentos de LI. A maioria das orações materiais presentes nas repostas referem-se a ações (não) realizadas pelo Ator "conhecimentos de LI" ou a própria "LI" na vida profissional dos egressos (não contribuíram, não interferiram). Em um caso, a ação de facilitar a comunicação e leitura é atribuída a esses conhecimentos. A opção por representar os conhecimentos na posição de Ator, tira a responsabilidade do egresso de realizar alguma ação para que a LI contribua, porém, a pergunta acabou por induzir o participante a colocar a LI nessa posição.

Já nas orações materiais em que os egressos estão em posição de Ator ("eu") são elencadas ações que estes (não) realizaram com os conhecimentos de LI (não precisei usar/utilizar, ou não me deparei). Com relação aos Processos utilizar e usar, demonstram a visão da LI como algo que pode ser utilizado como instrumento. A

discussão acerca de uma visão utilitarista da LI será feita após a apresentação das respostas positivas, nas quais os exemplos de ‘usos’ da LI são ainda mais evidentes. O egresso como Ator também realizou os Processos de entrar na faculdade, começar um curso de inglês e fazer uma breve introdução.

Como a pergunta só demandava que fossem elencadas situações de contribuição em caso de resposta positiva, aqueles egressos que complementaram a resposta negativa representaram a LI como importante apesar da não contribuição atual, pois demonstram uma consciência acerca dos contextos nos quais a LI pode vir a contribuir em seu futuro profissional. No entanto, essa contribuição está condicionada a necessidades concretas de uso, por exemplo, ninguém mencionou um crescimento em termos de visão de mundo que a aprendizagem da LI possa ter proporcionado.

Dentre as 31 respostas positivas, somente uma resposta foi curta (Sim). Portanto, 30 respostas foram complementadas, conforme demandava a pergunta (“Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações.”). Todas as respostas foram analisadas a partir da metafunção ideacional e todas as compostas por mais do que a palavra sim, contêm Circunstâncias (34), principalmente de causa (finalidade) (15), presentes principalmente em orações materiais (21) e relacionais (5).

As orações materiais constroem a experiência dos Participantes definindo o que pôde ser feito, transformado ou criado, pelo Participante (como Ator dos Processos) a partir dos conhecimentos da LI ou o que os conhecimentos de LI (como Ator dos Processos) fizeram, transformaram ou criaram, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Tipos de Processos para os Participantes “LI”, “eu” e “minha área” com número de ocorrências e exemplos

Participante	n	Representação da LI	
		Processo	Participante
<i>Ator</i>	28	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
“LI” (conhecimentos de LI, a LI, o inglês)		auxiliaram	
		continuam ajudando	
		contribuíram (24)	
<i>Portador</i>	3	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
“LI” (conhecimentos de LI, a LI, o inglês)		é (2)	de extrema importância / muito importante
		tem sido	muito útil

<b>Representação do egresso ("Eu)</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	7	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
Eu		tive que pesquisar traduzir precisava usar utilizava	meu conhecimento softwares no idioma inglês lançamentos de dados e consultas de relatórios em um programa que é em inglês.
<i>Experienciador</i>	5	<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
Eu		entender ler (...) (3) estudo	rótulos de produtos rótulos de produtos/ bulas e pesquisas / manuais, instruções de produtos; etc. circuitos curtos de produção e comercialização de hortifrutigranjeiros
<i>Portador</i>	2	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
Eu		tinha sou	contato com várias pessoas estrangeiras responsável por uma granja...
<b>Representação da área profissional</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	2	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
minha área colaboradores		utiliza-se viajam	a LI
<i>Portador</i>	1	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
a literatura da minha área		apresenta-se	em grande parte na LI.
<i>Dizente</i>	1	<i>Verbal</i>	<i>Oração projetada</i>
a empresa		exige	que o colaborador tenha o básico da linguagem
<b>Total de Processos</b>	<b>49</b>		

Fonte: Autor.

A Tabela 6 mostra o que os egressos relataram ter realizado (Processos materiais) por meio dos conhecimentos da LI, ou seja, eles declararam que puderam pesquisar, utilizar softwares, fazer lançamentos de dados, traduzir, etc. Além disso, a LI teria viabilizado os Processos mentais de entender, ler e estudar. A LI também é apresentada como Ator dos Processos materiais de auxiliar, ajudar e contribuir, portanto, são essas as ações que os egressos relataram que ela possibilita, além de a identificarem com Atributos como muito útil, de extrema importância e muito importante nas orações relacionais. A maioria dessas orações inclui também Circunstâncias nas quais se deram esses Processos, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Tipos de significados circunstanciais presentes nas respostas positivas, com número de ocorrências e exemplos

<b>Tipo de significado circunstancial</b>	<b>n</b>	<b>Exemplo de ocorrência</b>
Causa (finalidade)	15	para obter dados científicos concretos com relação a essa área de atuação. para leitura de artigos para escrever o relatório de conclusão e após o estágio para leitura de artigos da área em que estudo, produção de trabalhos e utilização de softwares (para) palestras de novas tecnologias vindas de outros países, pela multinacional que a empresa representava.
Causa (razão)	5	devido a alguns artigos científicos relacionados a minha área de estagio serem em inglês (Devido ao fato de) Eu sou responsável por uma granja de suínos, que trabalha com uma genética importada do EUA, faço...
Extensão (duração)	4	durante o processo de elaboração do relatório de estágio.
Localização (lugar)	3	na empresa que trabalho atualmente
Localização (tempo)	3	Atualmente na graduação
Contingência (condição)	2	quando as pessoas que tinham mais conhecimento para fazer a tradução não se encontravam
Modo (grau)	1	Um pouco
<b>Total</b>	<b>34</b>	

Fonte: Autor.

Na Tabela 7 é possível visualizar as situações nas quais os egressos relatam que os conhecimentos de LI contribuíram para a sua formação profissional. De forma geral, os participantes elencaram elementos circunstanciais que indicam por quanto tempo, onde, quando, para quê, por quê, em que condições e quanto a LI contribuiu. De forma mais representativa, os participantes elencaram diferentes causas, em termos de finalidades para as quais esses conhecimentos contribuíram. Este dado é relevante para esta pesquisa, pois situações concretas de contribuição da LI são mencionadas, tais como para obter dados científicos, para ler e escrever artigos (mencionados em seis respostas), para assistir a palestras, para utilizar *softwares*.

As situações concretas apontadas como a contribuição da LI também podem ser reflexo de um ensino de línguas baseado em uma abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; WIDOWSON, 1990; 1991), com ênfase no desenvolvimento de funções comunicativas: “pedir um favor, elogiar alguém, recomendar um procedimento, oferecer ajuda, recusar um convite, repreender, acusar, criticar, etc”

(LEFFA, IRALA, 2014, p. 23) de modo que a língua seja utilizada para atingir objetivos práticos de comunicação. Nesse sentido, a língua é considerada “enquanto sistema de uso, que media atos comunicativos e é utilizada para alcançar um objetivo, dentro de um contexto interativo” (TICKS, 2003, p. 19).

Dentre os problemas detectados acerca dessa perspectiva estão a falta de uma postura crítica com relação ao estudo da linguagem. Essa seria considerada uma visão utilitarista de linguagem como um intermédio entre o homem e o mundo, “um meio transparente e neutro de dar nome aos fenômenos que percebemos no mundo” (JORDÃO, 2005, p. 30).

Em termos de gêneros discursivos em LI, os participantes mencionaram livros, relatório, artigos acadêmicos/científicos, bulas, anúncios, softwares/programas, currículo, rótulos de produtos, palestras, viagem, manuais, visita de estrangeiros. Esses gêneros são vistos como meios para atingir objetivos concretos relacionados ao êxito acadêmico e profissional, em uma perspectiva de progresso econômico.

#### *4.2.4.1 Contribuições da multimodalidade para o contexto profissional*

Os participantes foram questionados quanto à importância do conhecimento acerca de diferentes recursos semióticos para a atuação profissional por meio da pergunta semiaberta: “Conhecimentos sobre outras formas de se expressar (além das palavras) contribuíram para a sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL durante o estágio e/ou depois dele? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações.”

A essa pergunta, os participantes novamente responderam de forma curta ou longa. Assim como para a contribuição da LI, nas respostas longas, os participantes descreveram situações, gêneros discursivos e atividades nos quais os conhecimentos de diferentes formas de se expressar contribuíram para a atuação profissional.

Em resumo, 19 participantes responderam negativamente, 23 participantes responderam positivamente, nove respostas estão dissociadas da pergunta e um participante respondeu que não entendeu a pergunta. Dentre as respostas negativas, 14 foram curtas e cinco foram orações completas, porém muito mais sucintas do que as respostas negativas sobre a contribuição da LI, por isso não apresento a análise de forma detalhada como na seção anterior. A menor ocorrência de respostas negativas com complemento pode indicar que os participantes que responderam que não houve contribuição possuem menos clareza acerca de como esses

conhecimentos poderiam contribuir comparado à pergunta sobre a LI, para a qual 14 participantes ofereceram complemento à resposta negativa.

Dentre as respostas negativas em forma de orações completas, destacamos o emprego do Processo mental “acho”, como em “Acho que não”, em duas respostas, demonstrando a incerteza em afirmar que não contribuem, possivelmente por uma dúvida de interpretação ou de formulação da pergunta. Outra possibilidade de interpretação desses dados é a recência do conceito de multimodalidade e de reflexões sobre o papel das diversas semioses no significado. Além disso, em três respostas foram utilizadas Circunstâncias nas quais não houve contribuição: de extensão (duração), “durante o estágio”, de localização (tempo) “depois dele” e “de imediato” e de modo (qualidade) “significativamente”. Isso pode indicar uma preocupação em não ser taxativo na negação, mas deixar claro que foi nesses momentos que não contribuiu.

Dentre as repostas positivas, destacam-se o emprego de Processos materiais (29), relacionais (4) e Circunstâncias (29) descrevendo o contexto (situações, gêneros discursivos e atividades) em que os conhecimentos sobre diferentes recursos semióticos contribuíram. Esses resultados são apresentados na Tabela 8 e na Tabela 9.

Tabela 8 – Processos empregados nas respostas positivas

<b>Representação dos egressos (eu/nós)</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	8	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
Eu		acabava fazendo	gestos universais e mímicas /desenhos
		utilizei	gestos e objetos
		usei	muita linguagem simples
		atendi	pessoas com deficiência auditiva
		trabalhei	com haitianos
		tive que utilizar	as mãos
		(não) soube formular	frases inteiras
		tenho que ajuda-lo	a definir as cores
<i>Portador</i>	3	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
Eu		tenho	um amigo daltônico
		(não) tenho	grande domínio da LI
		estava	em contato
<i>Ator</i>	21	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
Conhecimentos sobre outras formas de se expressar		contribuíram (17)	
		auxiliam	
		ajudou (3)	
<i>Portador</i>	1	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
Conhecimento sobre outras formas de se expressar		foi	indispensável
<i>Experienciador</i>	2	<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
pessoas que		ler	artigos
		(não) conheciam	o português
<i>Dizente</i>	9	<i>Verbal</i>	<i>Verbiagem/Receptor</i>
nos		tentar explicar	
		“dialogar”	com alguém
		conversar	com uma intercambista
		definir	as cores
		expressar	
		comunicamos	
		(não) falavam	português
		(não) fala	português
Me		comunicar	
<b>Total</b>	<b>44</b>		

Fonte: Autor.

Os Processos materiais empregados pelos egressos demonstram o que foi possível fazer com os conhecimentos de diferentes recursos semióticos como ‘gráficos’, ‘imagens’, ‘gestos universais’, ‘mímicas’, ‘objetos’, ‘cores’, ‘desenhos’, os quais foram utilizados/usados especialmente para realizar atividades (relatadas em Circunstâncias de causa-finalidade) representadas por meios de Processos verbais de ‘comunicar’, ‘expressar’, ‘dialogar’, ‘explicar’. Já os conhecimentos foram representados como um auxílio, por meio do Processo “ajudar”. Os Processos relacionais indicam situações em que conhecimentos acerca de recursos semióticos

contribuíram, como por ter um amigo daltônico (cores) e por não ter grande domínio sobre a LI (gestos universais, mímica e desenhos), além de um Atributo aos conhecimentos (indispensáveis). Os significados circunstanciais são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 – Significados circunstanciais empregados para representar a importância dos conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos para o contexto profissional

<b>Tipo de Circunstâncias</b>	<b>n</b>	<b>Ocorrências</b>
Causa (finalidade)	9	para passar informações na leitura de artigos ou revistas. como por exemplo o uso de gráficos e imagens em relatórios e apresentações. na escrita de alguns relatórios técnico-científicos. para minha profissão como técnico. na leitura de produtos, manuais de funcionamento de produtos. para conversar com uma intercambista para tentar explicar “dialogar” com alguém que não fala português nem inglês
Causa (razão)	5	então tenho que ajuda-lo (amigo daltônico) a definir as cores. pois trabalhei com haitianos e não falavam português e sim francês. pois nesta área de atuação deve haver muita interatividade com o produtor como não tenho um grande domínio da LI, como fiz estagio numa cooperativa que atende principalmente pequenos produtores
Extensão (frequência)	4	Sempre constantemente muitas vezes às vezes
Extensão (duração)	3	depois do estágio durante e depois tanto durante o estágio quanto depois
Contingência (condição)	2	como estava em contato com pessoas que não conheciam o português em congressos internacionais quando eu não soube formular frases inteiras em inglês por falta de vocabulário.
Modo (grau)	2	Muito um pouco

Modo (meio)	2	por gestos, por sinais feitos com as mãos, entre outras formas. por expressões
Acompanhamento (companhia)	2	com alguém que não fala português nem inglês com essas pessoas estrangeiras que visitaram a empresa
<b>Total</b>	<b>29</b>	

Fonte: Autor.

Os elementos circunstanciais indicam principalmente a finalidade para a qual os conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos foram importantes. Algumas finalidades foram apresentadas de forma mais genérica (“para minha profissão como técnico”) e sem mencionar qual recurso semiótico foi importante para essa finalidade e outras mais específicas (“para conversar com uma intercambista”) em que são mencionados os recursos semióticos ‘gestos’ e ‘objetos’. Os propósitos de “tentar explicar”, “passar informações” e “dialogar” indicam a contribuição dos diferentes recursos semióticos para a comunicação entre pessoas que falam diferentes idiomas ou que falam o mesmo idioma, mas vivem em diferentes contextos (técnico e produtor rural). Além dessas, destacam-se os elementos circunstanciais de causa (razão), utilizadas para justificar o motivo da importância dos conhecimentos de multimodalidade, tais como, por conviver com pessoas de outros países, por não ter grande ‘domínio’ da LI, etc. Circunstâncias de extensão que indicam frequência apontam para a recorrência com que esses conhecimentos contribuíram, de acordo com as respostas, ‘sempre’, ‘constantemente’, ‘muitas vezes’ e ‘às vezes’, todas em uma polaridade positiva em uma escala de usualidade.

Ao apresentar as circunstâncias nas quais os conhecimentos de multimodalidade contribuem para a formação profissional, os egressos também mencionaram alguns desses recursos, tais como, gráficos, imagens, gestos universais, mímicas, objetos, cores, desenhos. Esses recursos foram mencionados associados principalmente às atividades de ler e escrever artigos científicos, relatórios técnicos e manuais de instruções, interagir com estrangeiros e produzir apresentações. Esses dados demonstram que os egressos compreenderam o significado das “outras formas de se expressar (além das palavras)” e reconhecem a importância desses conhecimentos para a sua atuação profissional.

#### 4.2.4.2 Contribuições da LI para o contexto pessoal

Os participantes foram questionados quanto à contribuição dos conhecimentos da LI para a vida pessoal, conforme a pergunta “Conhecimentos de LI têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações”.

A essa pergunta, 42 participantes responderam que houve contribuição, enquanto 10 responderam que não houve. Os egressos parecem mais à vontade para falar sobre as contribuições da LI para a vida pessoal, em comparação à vida profissional, pois dentre os 42, a maioria deles (38) respondeu complementando a resposta com situações em que houve contribuição. Dentre as repostas negativas, seis foram curtas (não) e quatro explicam a situação da não contribuição, sempre apontando para possíveis contribuições futuras, sinalizadas pelo emprego do advérbio “ainda” ou da conjunção “mas”.

As respostas negativas longas, apontam para justificativas da não contribuição, bem como situações em que os participantes acreditam que a LI poderá contribuir, conforme Exemplo 16 e Exemplo 17.

**Exemplo 16**

E#26 - Ainda não, pois tenho pouco contato com pessoas que sabem a LI e que a usam no seu dia-a-dia, mas como pretendo realizar intercâmbios e viagens para países com o Inglês como língua oficial, entendo que será de grande importância dominar o idioma.

**Exemplo 17**

E#43 - Como é muito baixo (o conhecimento de LI), eu não uso mas se eu soubesse mais seria muito importante no uso de artigos e relatórios.

A resposta do Exemplo 16 demonstra o entendimento do participante de que a maior contribuição da LI é no cotidiano, com pessoas que também saibam a língua, contexto esse que ainda não faz parte da sua prática. Outra justificativa apontada para a não contribuição é o fato de o conhecimento ser muito baixo, como no Exemplo 17. Não é possível inferir o que o participante considera como conhecimento muito baixo, mas parece ser algo relacionado à prática de leitura de gêneros acadêmicos, pois menciona gêneros acadêmicos (artigo e relatório).

Após a conjunção adversativa “mas”, os participantes introduzem as situações em que acreditam que haverá ou poderia haver uma contribuição da LI, nesses casos, em práticas acadêmicas e intercâmbios e viagens, para as quais o participante E#26 acredita que precisará “dominar” a LI. Essa expressão, que também é citada em outras três respostas (uma para essa mesma pergunta e outras duas para a contribuição da LI a nível profissional) demonstra uma crença dos participantes acerca da possibilidade de manter controle sobre o idioma, como se fosse composto por partes a serem encaixadas e que ao final do estudo se tivesse controle do todo. Conforme Barcelos (1995), esta é uma preocupação que demonstra

uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo. Não se pode esquecer, entretanto, que essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação (BARCELOS, 1995. p.90).

Essa ideia de dominação da língua é facilmente desconstruída a partir da pergunta “você domina a língua portuguesa?”, a qual os alunos provavelmente responderão dizendo que “sim” e a apresentação de situações e contextos com os quais o estudante não está familiarizado, enfim, que não fazem parte do seu repertório de gêneros. Essa situação pode levar à reflexão de que o nível de conhecimento na língua depende da familiaridade que se tem com o contexto, isso vale tanto para os conhecimentos em termos de gêneros quanto para os conhecimentos em termos de registro. Para o caso do Exemplo 16, poder-se-ia perguntar, “em que contexto você gostaria de desenvolver seus conhecimentos de LI”, nesse caso poderia ser para interações em intercâmbio, a partir da previsão das situações nas quais o estudante possivelmente precisará ou gostaria de participar. Esse é o aspecto ‘multicontextual’ da pedagogia de multiletramentos que aborda as diferenças em termos dos contextos nos quais a linguagem exerce um papel central, citamos aqui apenas alguns exemplos, pois na pedagogia a noção de diversidade social engloba experiências de vida, assunto, domínio disciplinar, identidade de gênero, para mencionar alguns aspectos (KALANTZIS; COPE, 2012). Nas respostas positivas, a maioria dos participantes optou por responder sem formar uma oração completa, apenas citando exemplos de atividades nas quais se depararam com a necessidade de conhecer a LI. Mesmo assim, realizei a análise ideacional, inferindo os Processos elípticos. No total, 83 Processos foram analisados, sendo 28 elípticos (Tabela 10).

Tabela 10 – Processos empregados nas respostas positivas

<b>Representação da LI</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	37	<i>Material</i>	<i>Circunstância de grau</i>
Conhecimentos de LI (LI, a LI, o inglês)		têm contribuído (29)	Muito/bastante/um pouco
		contribui (3)	
		auxiliam	
		contribuiria	
		tem ajudado	muito
<i>Portador/Identificado</i>	9	<i>Relacional</i>	<i>Atributo/Identificador</i>
		estão contribuindo	bastante
		ajudou	bastante
“LI” (conhecimentos de LI, a LI, o inglês)		se torna	necessário
		tornam	melhores (meus estudos e trabalho)
		é (2)	importante
		são	extremamente importantes
		é	muito exigido
Entender a letra de uma música		é	a minha segunda língua
Muitos manuais de produtos		é	muito gratificante
		são	em inglês
<b>Representação da contribuição da LI</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Portador/Identificado</i>	2	<i>Relacional</i>	<i>Atributo/Identificador</i>
a maior contribuição na minha vida pessoal		é	nas pesquisas em satis, músicas, vídeos e alguns anúncios.
Essa contribuição		seria	bem maior
<b>Representação do egresso (“Eu”)</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	8	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
Eu/nós		praticar (2)	ele (conhecimento sobre LI) / o idioma
		utilizar	ele (conhecimento sobre LI)
		produzir	resumo acadêmico
		deparamos	
		quero viajar	
<i>Experienciador</i>	14	quero voltar curso	aos cursinhos de inglês
		<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
Eu		acredito	
		ouvir	música
		assistir (2)	documentários/filmes/séries
		ler (2)	revistas ou manuais/artigos
		poder ouvir	uma música
		entende	-la (a música)
		saber	o quão importante é essa língua
		escutar	músicas
		entender	a letra de uma música
		conhecer	outros países
soubesse			
conseguir ler	artigos		

<i>Portador</i>	4	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
		não ficar	boiando
Eu		sou	Bolsista no JBSM
		tivesse	mais conhecimentos
		estar	no ensino superior
<b>Representação das situações da vida pessoal</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	2	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
peessoas de outros países		vêm	
ele		domina	
um menino		esteve morando	
<i>Experienciador</i>	1	<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
ele		domina	o inglês fluente
<i>Portador</i>	1	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
as redes sociais		estão	cada vez mais utilizando palavras em inglês
<i>Dizente</i>	5	<i>Verbal</i>	<i>Verbiagem</i>
me		comunicar	
[Ø: a pessoa]		traduz	a mensagem
[Ø: eu]		conseguia conversar	algumas coisas
peessoas de outros países		falam	inglês
		interagir	
<b>Total de Processos</b>	<b>83</b>		

Fonte: Autor.

Por meio da análise da transitividade, é possível afirmar que a representação da LI para a vida pessoal dos egressos é de contribuição, ajuda ou auxílio, enfatizada pelo uso de intensificadores como “bastante”, “muito”, “cada vez mais”. Além disso, a escolha por Processos relacionais representa a LI como importante, muito importante, necessária, muito exigida, além da representação de que se conseguirem realizar uma ação mental de entender uma letra de música em inglês seria ‘muito gratificante’.

O Participante egresso se representou em relação à LI como alguém que pratica, produz, se depara nos Processos materiais e que realiza os Processos mentais de ouvir músicas, entender sua letra, ler artigos, revistas e manuais, conhecer outros países, e saber a importância da LI. Já nos Processos verbais, a LI é responsável por possibilitar interagir, comunicar, falar, conversar, traduzir.

Além dessa análise, chama a atenção o alto índice de gêneros e contextos mencionados (50 menções), se comparado às respostas positivas para o contexto profissional (33 menções), bem como a variedade de gêneros mencionados (21), em comparação com 14 no contexto profissional, conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Gêneros e atividades para cuja participação os conhecimentos de LI contribuíram na esfera pessoal e na profissional

Gêneros/Atividades	Contribuição da LI	
	Pessoal	Profissional
Diálogos/conversaço	9	2
Música	7	0
Filmes	5	0
Artigos acadêmicos	4	10
Manuais de instruções	3	3
Séries	2	0
Redes sociais	2	0
Livros técnicos	2	1
Documentário	2	0
Vídeos online	2	0
Pesquisa	2	2
Livros em geral	1	0
Revistas	1	0
Currículo	1	1
Anúncios	1	1
Bulas de medicamentos	1	1
Jogos/games	1	0
Viagem a trabalho	1	1
Entrevista	1	0
Relatório	1	4
Resumo acadêmico	1	0
Software	0	3
Programas	0	2
Rótulo de produtos	0	1
Palestras	0	1
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>33</b>

Fonte: Autor.

Como mostra a Tabela 11, alguns dos gêneros mencionados pelos participantes na esfera pessoal, haviam sido classificados por mim como pertencentes à esfera profissional, tais como, artigo acadêmico, relatório e livro técnico (mencionados em 12 respostas). Essa escolha de classificação dos participantes pode demonstrar uma associação das atividades acadêmicas mais à esfera pessoal do que profissional, talvez pelo contexto dos participantes, por estarem ainda no início dos cursos de graduação ou por entenderem a esfera profissional mais relacionada à atuação em empresas do que à formação em instituições de ensino.

A maior contribuição da LI apontada para o contexto pessoal foi para a efetiva participação em diálogos, interações na LI, citada em nove respostas e exemplificada conforme Exemplo 18.

**Exemplo 18**

E#15 - Sim. Alguns dias atrás teve um menino da China morando em minha casa e algumas coisas conseguia conversar com ele, mas não é um inglês técnico.

A conversação tem sido um aspecto da LI mencionado com frequência pelos alunos, inclusive em minha prática docente, me deparo frequentemente com essa demanda. Por ser uma atividade mais dinâmica, os alunos acreditam que estão aprendendo inglês se aprenderem a se comunicar oralmente em interações do dia-a-dia. Assim, por exemplo, gostam de simular situações em que estão conhecendo pessoas novas e precisam apresentar-se e falar de suas preferências.

Outra atividade mencionada como muito presente na vida pessoal dos alunos e para a qual os conhecimentos de LI contribuíram foi a música, citada em sete repostas e exemplificada no Exemplo 19.

**Exemplo 19**

E#11 – (...) É também muito gratificante entender a letra de uma música em inglês que se adora.

A música é mencionada não tanto como uma necessidade, mas mais como um anseio que pode ser 'gratificante', pois já faz parte das suas atividades 'ouvir' música, como pode ser observado nas respostas objetivas, gostariam então de também 'entender' as letras. Geralmente, nesse sentido, os alunos referem-se a entender o léxico da letra da música. Poder-se-ia expandir o estudo das músicas para além do vocabulário, explorando também questões de discurso e ideologia que constituem não somente as letras das músicas, mas também os clipes (seleção de imagens, cores, sons, etc), bem como os contextos de produção e consumo, a fim de se ter uma visão mais ampla de quais significados são construídos naquela prática social específica e a importância de cada recurso semiótico para essa construção.

Outro contexto mencionado e que demonstra uma contribuição interessante da LI são as redes sociais, pois são mencionadas para além da possibilidade de interação com pessoas de outros países, conforme Exemplo 20.

**Exemplo 20**

E#51 - Como as redes sociais atualmente estão cada vez mais utilizando palavras em inglês misturadas com o português se torna necessário para não ficar "boiando".

É interessante observar a percepção dos alunos com relação à possibilidade de se utilizar a LI de forma dinâmica, integrando-a ao vocabulário da língua materna, de forma a promover uma efetiva participação em atividades como a interação em redes sociais, as quais constituem um contexto em que essa integração fica mais evidenciada. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 118) propõe o termo *translanguaging*, o qual propõe a coexistência simultânea de diferentes línguas na comunicação com o propósito de usar a língua para interrelações funcionais.

Além desses contextos que classificamos como gêneros discursivos, há menções de contextos de situação/registros nos quais a LI contribui, como em “equipamentos automotivos, lanchonetes” (E#39) e “nomes de doenças” (E#25). A menção a esses contextos aponta para o reconhecimento de que a LI permeia as práticas cotidianas aqui e agora, por meio dos termos em LI presentes em equipamentos automotivos, em nomes de lanchonetes e nos próprios nomes de tipos de comida e em vocabulário técnico sobre doenças.

Algumas respostas também sinalizam um reconhecimento da importância da LI como língua mundial em termos de possibilitar uma plena participação na sociedade atual. Nesse sentido, ela é citada no Exemplo 21 e no Exemplo 22.

#### **Exemplo 21**

E#4 – (...) pela possibilidade do inglês como língua franca.

#### **Exemplo 22**

E#17 - São extremamente importantes para leituras de textos internacionais, em especial os de nível científico, entre outras situações.

Esses exemplos demonstram o reconhecimento da importância da LI mundialmente, o que também pode ser observado a partir dos Atributos conferidos à LI (também referida como “inglês”, “conhecimentos de LI”), apontada como “necessário” (E#51), “minha segunda língua” (E#49), “importante” (E#1, E#43 e E#47), “extremamente importante” (E#17), “muito exigido” (E#21). A escolha por essas expressões demonstra o reconhecimento dos participantes acerca da importância da LI na sociedade atual. Podemos destacar ainda a apropriação da língua como parte da identidade do participante E#49, ao afirmar que a LI é a sua “segunda língua”. Essa representação corrobora estudos como Rajagopalan (2003~), Crystal (2007), Graddol (2006), que discorrem sobre a expansão da língua inglesa como consequência do processo de globalização “na medida em que as mudanças em

curso em nível mundial tendem a intensificar a interdependência entre diferentes culturas e sociedades” (ROCHA, 2009, p. 248).

A escolha por apresentar a resposta por meio desses Atributos demonstra o reconhecimento da importância do papel da LI. Le Breton (2005, p. 17) afirma que “não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da LI”. Nesse sentido, Megale e Liberali (2016) afirmam que “no Brasil, o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social” (p. 11).

Em suma, a partir da análise dos elementos ricos em significação, observa-se que a representação do papel da LI para a vida pessoal dos egressos é a de reconhecimento da importância que o idioma tem mundialmente e nas suas atividades atuais e das possibilidades de participação em diferentes práticas que ele pode oportunizar.

#### *4.2.4.3 Contribuições da multimodalidade para o contexto pessoal*

Os participantes foram questionados quanto à contribuição dos conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos para a vida pessoal, por meio da pergunta: “Conhecimentos acerca de outras formas de se expressar (além das palavras) têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações.”

A essa pergunta, 18 participantes responderam que não houve contribuição, 30 responderam que houve contribuição, e quatro participantes parecem não ter entendido a pergunta, seja por responderem “Não entendi” ou por responderem sobre a LI e não sobre outros recursos semióticos.

As respostas negativas a essa pergunta, demonstram dúvidas sobre o entendimento da pergunta, por meio do emprego do Processo “acho” em duas respostas e a possibilidade de uso futuro, a partir do emprego do advérbio “ainda” em duas respostas. Porém, nenhuma resposta aponta para exemplos em que poderá contribuir, o que também sustenta o argumento de que os participantes podem não ter entendido a pergunta.

As respostas positivas são curtas (8) ou longas (22), porém analisamos todas as respostas inferindo os Processos em elipse. A análise da transitividade está detalhada na Tabela 12.

Tabela 12 – Processos empregados nas respostas positivas

<b>Representação da LI</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	
<i>Ator</i>	29	<i>Material</i>	<i>Intensificador</i>
Conhecimentos de multimodalidade o uso de imagens e gráficos gestos o uso de imagens, gráficos e tabelas conversas, formais ou informais,		têm contribuído (21)	
		Ajudou (2)	
		ajuda	
		desenvolvendo	aspectos cognitivos
		contribuem	a comunicação
		facilitam	
		ajuda	
		usam	muito outras formas de linguagem...
<b>Representação do egresso (“Eu”)</b>			
<b>Participante</b>	<b>n</b>	<b>Processo</b>	<b>Participante</b>
<i>Ator</i>	5	<i>Material</i>	<i>Meta</i>
Eu/nós		relaciono	
		ajudar	
		buscando melhorar	
		divulgo	meu trabalho de linguagem verbal, corporal e várias outras formas
		usamos	
<i>Experienciador</i>	6	<i>Mental</i>	<i>Fenômeno</i>
Eu		parece-me	tão naturalizado
		conseguir entender	Algumas palavras simples
		compreender	
		não consigo pensar	em muito exemplos várias formas de se expressar
		conhecer	
		acho	
<i>Portador</i>	2	<i>Relacional</i>	<i>Atributo</i>
Eu		tenho	dois colegas estrangeiros
		estou	à procura daquilo que desconheço
<i>Dizente</i>	9	<i>Verbal</i>	<i>Verbiagem</i>
Eu/nós		conversamos	
		falo	algo que eles desconhecem
		explicar (3)	algo
		comunicar	
		comunicamos	
		interagir	
		conversar	
<b>Total de Processos</b>	<b>51</b>		

Fonte: Autor.

Em resumo, os participantes representam a multimodalidade como responsável pelas ações materiais de contribuir, auxiliar, desenvolver, ajudar e facilitar. Não são atribuídas características à multimodalidade por meio de Processos relacionais como são atribuídas à LI. Os egressos se representam por meio de orações materiais com

ações que fazem por meio do conhecimento de multimodalidade, como utilizar, divulgar, etc. Além disso, são responsáveis pelos Processos mentais de entender, conhecer, compreender, pensar, etc. A multimodalidade também lhes possibilita realizar de maneira melhor algumas ações verbais, como interagir, conversar, comunicar, falar e explicar.

Nessas respostas há menção de recursos semióticos importantes para a participação em atividades da vida pessoal, porém, não parece haver um padrão de recursos semióticos mencionados sempre como Participantes ou como elemento circunstancial. Apresento uma compilação desses recursos na Tabela 13 (optei por inserir os recursos mencionados para a esfera profissional para fins de comparação), classificando-os de acordo com os modos semióticos propostos na pedagogia de multiletramentos.

Tabela 13 – Recursos semióticos mencionados como tendo contribuído na esfera pessoal e profissional dos participantes

Modos de significação	Recursos semióticos mencionados	Nº de ocorrências	
		Pessoal	Profissional
Gestuais	Gestos	4	4
	Mímicas	1	1
	Expressões	1	1
	Sinais feitos com as mãos	1	1
	<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
Visuais	Desenho	2	1
	Imagens	2	1
	Gráficos	1	1
	Tabelas	1	-
	Cores	-	1
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
Escritos/Orais	Linguagem verbal	1	-
	Linguagem simples	-	1
	<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Espaciais	Linguagem corporal	1	-
	<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Tácteis	Objetos	-	1
	<b>Subtotal</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
De áudio/sonoros	-	-	-
	<b>Subtotal</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>13</b>

Fonte: Autor.

A menção a esses recursos semióticos demonstra o reconhecimento dos participantes de que a produção de significados é mais abrangente do que a

linguagem. Um dos participantes inclusive fala sobre linguagem verbal e corporal, verificamos que esse participante é atualmente aluno de Letras.

A teoria de multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) identifica seis modos de significação: orais/escritos, visuais, gestuais, tácteis, espaciais e de áudio. A partir da classificação das respostas dos participantes, é possível observar que os modos de significação mais reconhecidos pelos participantes são os gestuais e visuais. Os significados orais/escritos podem ter sido menos mencionados devido à descrição de “outras formas de se expressar (além das palavras)”, presente na pergunta. Chama a atenção a não menção a modos de significação de áudio, uma vez que um dos gêneros mais mencionados foi a música, além de filmes, séries, etc.

É importante observar que todos esses modos de significação trabalham juntos para a construção de um texto, de forma integrada, portanto, multimodal. Essa constante integração é observada por alguns dos participantes, como pode ser observado no Exemplo 23 e no Exemplo 24.

**Exemplo 23**

E#x1 - Constantemente nos comunicamos por expressões, seja por gestos, por sinais feitos com as mãos, entre outras formas.

**Exemplo 24**

E#x2 - Sim, diariamente ao interagir com outras pessoas.

Esses exemplos demonstram o reconhecimento dos participantes acerca da perenidade dos multimodos de significação nas práticas sociais diárias, sinalizados pela escolha de elementos linguísticos como “constantemente”, “diariamente”, “sempre”, “a todo tempo”.

Os multicontextos apontados pelos participantes para cuja participação os conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos mais contribuíram estão elencados na Tabela 14.

Tabela 14 – Gêneros discursivos/situações cuja participação dos conhecimentos de diferentes recursos semióticos contribuíram

Gêneros / situações	Ocorrências	
	Pessoal	Profissional
Conversa / diálogo	5	10
Viagens	2	0
Interação com PNE	2	1
Outdoor	1	0
Painéis	1	0
Anúncios	1	0
Revistas	1	1
Cartazes	1	0
Propaganda	1	0
Apresentações	1	1
Relatórios	0	2
Artigos	0	2
Manuais	0	1
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>18</b>

Fonte: Autor.

Os participantes reconhecem a contribuição do conhecimento acerca de diferentes recursos semióticos, especialmente gestos, para interações orais (diálogos, conversas), tanto no contexto pessoal quanto profissional. Essa contribuição é mencionada tanto com relação a interações na língua materna (como no Exemplo 23 e Exemplo 24 acima), quanto para interações na língua adicional, como no Exemplo 25.

#### **Exemplo 25**

E#26 - Sim, como tenho dois colegas estrangeiros e como me relaciono bem com eles, sempre conversamos. E nessas conversas, às vezes falo algo que eles desconhecem e acabo tendo que explicar com gestos e mímicas ou até desenho.

Em dois casos, os participantes reconhecem a importância desses recursos somente em casos específicos de interação com pessoas com necessidades especiais, como no Exemplo 26.

#### **Exemplo 26**

E#24 - Sim me ajudou, dando possibilidade para ajudar como voluntário do NAPNE<sup>27</sup>. (Através de desenhos, gestos entre outras formas).

<sup>27</sup> NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Nesses casos, há o entendimento da contribuição dos recursos semióticos somente de forma isolada, ou seja, somente quando não é possível utilizar algum modo semiótico verbal e não de forma integrada.

Quatro participantes reconhecem os diferentes modos de significação como ‘apoio’ ao modo verbal, sinalizado pela presença do Processo material “ajudar” ou “contribuir” como complemento a um Processo verbal, como no Exemplo 27.

**Exemplo 27**

E# - O uso de imagens, gráficos e tabelas me ajuda muito quando quero explicar algo.

O conhecimento acerca de diferentes recursos semióticos para a vida pessoal não foi avaliado ou representado pelos participantes em termos de Atributos.

Em suma, os participantes reconhecem a importância dos diferentes recursos semióticos para a comunicação, especialmente para o contexto de interações orais, e principalmente os modos de significação gestuais e visuais. Em alguns casos, porém, esse reconhecimento se dá somente quando esses recursos exercem papel exclusivo na comunicação ou de forma a auxiliar um modo semiótico verbal. A fim de validar a coerência das respostas, realizei a análise cruzada entre elas, como apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 – Contribuições da LI nos contextos profissional e pessoal

<b>Contribuições da LI</b>		
<b>Profissional</b>	<b>Pessoal</b>	<b>n</b>
Sim	Sim	29
Sim	Não	2
Não	Sim	13
Não	Não	8
<b>Total</b>		<b>52</b>

Fonte: Autor.

É possível dizer que os resultados foram coerentes, pois a maioria que respondeu sim para o pessoal, respondeu também sim para o profissional. E aqueles que perceberam contribuições apenas em um aspecto, foi no âmbito pessoal, em detrimento do profissional.

Tabela 16 – Contribuições da multimodalidade nos contextos profissional e pessoal

<b>Contribuições da multimodalidade</b>		
<b>Profissional</b>	<b>Pessoal</b>	<b>n</b>
Sim	Sim	18
Sim	Não	5
Sim	Inválido	0
Não	Sim	8
Não	Não	12
Não	Inválido	0
Inválido	Sim	2
Inválido	Não	2
Inválido	Inválido	5
<b>Total</b>		<b>52</b>

Fonte: Autor.

Quanto à pergunta acerca da contribuição dos conhecimentos sobre diferentes recursos semióticos (Tabela 16), a validade dos resultados é comprovada pela coerência, quem respondeu 'sim', o fez para os dois âmbitos, pessoal e profissional, da mesma forma o fizeram os que responderam 'não'. A essa pergunta alguns participantes responderam que não entenderam ou responderam sobre LI, o que, para essa análise, considerei como resposta inválida. Também nessas respostas há coerência, pois quem não entendeu a pergunta e respondeu de forma inválida, o fez para as duas perguntas.

#### 4.2.4.4 *Comentários e sugestões*

Além de responder às questões objetivas e discursivas (obrigatórias), os participantes poderiam oferecer comentários e sugestões motivados pelo enunciado: “Comentários e sugestões que você julga relevantes sobre sua experiência com a LI e com outras formas de se expressar (além das palavras)”. Dos 52 participantes, 37 ofereceram comentários e sugestões.

Para análise, foram excluídas três respostas compostas somente pela palavra 'não', ficando, portanto, 34 respostas para análise. Essas respostas foram classificadas entre a) respostas sobre multicontextos em LI e b) respostas sobre multimodalidade. 29 participantes ofereceram comentários e sugestões sobre multicontextos em LI e nove sobre multimodalidade, os quais serão discutidos separadamente.

#### 4.2.4.4.1 Multicontextos

Dentre os comentários e sugestões acerca da LI, a análise ideacional revela um alto número de Processos relacionais, conferindo atributos e identidades ao participante LI ou conhecimentos em LI. No total, 25 orações oferecem Atributos acerca do que a LI é/tem sido (20) ou deveria/poderia ser (5). Dentre as orações relacionais em que a LI é definida pelo que ela é ou tem sido, a maioria são orações relacionais atributivas (17). As orações relacionais atributivas conferem uma avaliação positiva à LI, com Atributos como ‘importante’, ‘fundamental’, ‘necessária’, ‘essencial’, ‘imprescindível’, geralmente acompanhados do intensificador ‘muito’. Esses Atributos estão, em três casos acompanhados de significados circunstanciais de finalidade, indicando para que a LI é importante, conforme o Exemplo 28.

**Exemplo 28**

E#22 - Muito necessária a LI para o meio acadêmico e social. Onde, facilita o entendimento dos melhores trabalhos e das melhores revistas da área agrícola.

As outras finalidades mencionadas estão nessa mesma linha, os participantes mencionam crescimento profissional e desenvolvimento humano. Esses resultados reforçam a discussão feita na seção 2.3, de que a LI atingiu um patamar de reconhecimento alto nos últimos anos.

Além de todas as características que demonstram o reconhecimento da LI como importante meio de participação em diferentes práticas, alguns participantes falam especificamente sobre a língua em si, como sistema, caracterizando-a como “um pouco complicada de entender” ou ao contrário, na polaridade negativa, afirmando que ela não é “um bicho de 7 cabeças”.

Os Processos relacionais identificativos definem a LI como sendo a ‘língua/idioma universal’.

As orações relacionais que contém um verbo modal (deveria/poderia), representam a LI em sua potencialidade, especialmente como ela poderia/deveria ser tratada na escola. Nesse sentido, os participantes apontam para o que poderia ser o papel dos alunos (mencionado em uma oração), ou seja, que ela deveria ser mais ‘valorizada’, mas principalmente para o papel dos professores (mencionado em quatro orações), ao afirmar que a LI deveria ser mais ‘cobrada’, ‘exigida’, conforme o Exemplo 29.

**Exemplo 29**

E#36 - Na minha opinião a LI deve ser mais cobrada pelas instituições de ensino e valorizada pelos alunos.

No Exemplo 29, observa-se o pressuposto de que a LI não é cobrada e valorizada o suficiente. Isso pode ser um reflexo da realidade de pouca carga horária da LI (uma hora semanal e somente nos dois primeiros anos do Ensino Médio) e o conseqüente descaso de muitos alunos com a disciplina. Essa questão inclusive é mencionada em uma das respostas (E#39 - Acho fundamental uma maior carga horária no nível médio técnico de aulas da LI. Na minha época era apenas no primeiro e segundo ano.). Porém, o principal papel ainda parece ser atribuído ao professor como aquele que pode exigir e cobrar mais para fazer com que a LI seja mais valorizada pelo aluno. Portanto, o protagonismo dos alunos parece estar relegado a segundo plano e a motivação dos alunos está representada como dependente da exigência do professor.

Além das orações relacionais, três orações materiais apresentam a LI como Ator. Essas orações apontam o que a LI ‘faz’ e contribuem para a representação da LI como importante meio de acesso, como ilustra o Exemplo 28 (E#22), apresentado anteriormente, com o emprego do Processo material “facilitar” (utilizado em duas respostas) e outra resposta que apresenta o Processo “trazer”, com a Meta “um mundo de possibilidades”.

Ao representarem sua relação com a LI, cinco participantes o fazem por meio de orações relacionais atributivas possessivas, conforme Exemplo 30.

**Exemplo 30**

E#47 - Posso dizer que tenho pouca experiência com essa língua e que futuramente pretendo me aprofundar nela por que é de extrema importância principalmente para quem quer entrar no mercado de trabalho atual que é muito exigente.

Todas as ocorrências apresentam uma visão pessimista dos egressos em sua relação com a LI, informando o que não tem ou tem pouco (experiência, contato, conhecimento).

Em termos de orações materiais, os participantes descrevem o que fazem em sua vida e que tem relação com a LI, utilizam Duolingo (E#8), fazem traduções (E#21), compram produtos com manual em LI (E#34), deparam-se com situações em que é preciso falar (E#42), querem se aprofundar (E#47), entrar no mercado de trabalho

(E#47), deixar de lado o comodismo (E#52), aventurar-se no idioma (E#52), superar os desafios (E#52).

Todas essas ações demonstram um entendimento de possibilidades de contextos em que a LI está presente na vida dos egressos e de como veem o desafio de aprender uma língua adicional.

Orações verbais também são utilizadas para descrever a relação com a LI, com a qual os egressos dizem que podem se comunicar, expressar, traduzir, falar, pronunciar, dialogar, escrever, dizer. Portanto, a LI está representada como algo que pode dar voz aos participantes.

Os Processos mentais estão relacionados à posição dos egressos com relação ao que estão afirmando: acredito, acho, gostaria, julgo, gosto, pretendo, quero. Esses Processos podem ser analisados a partir da metafunção interpessoal, na modalidade epistêmica, a qual refere-se a forma como o locutor se posiciona em relação ao conteúdo da proposição (FUZER; CABRAL, 2014). Nesse caso, os egressos expressam-se de forma a apresentar a sua posição em relação ao que dirão em seguida, de forma a apresentar essa posição como opinião.

Além da análise dos Processos, selecionei alguns elementos ricos em significação, em que os egressos apresentam diferentes contextos de uso da LI, tais como o Exemplo 31.

### **Exemplo 31**

E#39 - Atualmente, o mundo vive a LI, tanto na profissão de em Técnico Agropecuária (New Holland, marca de maquinário agrícola; Open, adesivo em porta de colhedora; Danger, adesivos em lâminas de máquinas agrícolas etc.), como vida pessoal (SubWay, lanchonete; Big, hipermercado; Open Bar, modalidade de festa etc.).

O participante E#39 menciona diferentes termos que ilustram a presença da LI no dia-a-dia da vida profissional e pessoal, mesmo no contexto brasileiro. Esses conhecimentos em termos lexicais são normalmente os mais imediatamente reconhecidos pelos estudantes e refletem um ensino por muito tempo voltado para o desenvolvimento de conhecimentos léxico-gramaticais.

Além desses contextos de situação, o gênero diálogo/conversação é mencionado três vezes, o gênero artigo acadêmico e o suporte revista são mencionados em duas respostas, além da atividade viagem (uma menção).

#### 4.2.4.4.2 Multimodalidade

As nove contribuições sobre multimodalidade estão divididas entre aqueles que consideram os conhecimentos acerca de diferentes recursos semióticos importantes (seis respostas) e aqueles que não consideram (três respostas).

Dentre aqueles que não consideram esses recursos importantes estão respostas como o Exemplo 32.

##### **Exemplo 32**

E#1 - Acho que as palavras são a melhor forma de nos expressarmos.

Essa afirmação demonstra o entendimento da supremacia do modo de significação verbal (escrito e oral) como a melhor forma de expressão, independente do contexto.

As seis respostas que reconhecem a contribuição de outros recursos semióticos para a produção de significados citam alguns recursos como 'vídeos', 'gestos', 'corpo', 'atitudes'. As respostas mais significativas para este estudo são o Exemplo 33 e Exemplo 34.

##### **Exemplo 33**

E#20 - Quase todo o tempo, durante nosso dia a dia nos comunicamos por expressões, muitas vezes nem percebemos isto. Pessoal acredito que é impossível nos comunicarmos somente com o uso das palavras, pois estas outras maneiras de se expressar são uma forma característica do ser humano, desde de seu nascimento, quando por exemplo ele chora por estar com fome.

##### **Exemplo 34**

E#52 - Já as outras formas de se expressar, estão desde os primórdios do desenvolvimento humano e da existência da vida, pois, de que forma os animais se comunicam? Portanto, além das palavras outras formas de expressão permitem que as pessoas entendam a verdadeira mensagem que queremos passar.

Os Exemplo 33 e Exemplo 34 retratam uma compreensão profunda acerca da importância dos diversos recursos semióticos para produção de significado, tanto em termos de frequência (quase o tempo todo, durante nosso dia a dia) quanto em termos de tempo (desde os primórdios do desenvolvimento humano e da existência da vida). Os participantes inclusive reconhecem a naturalidade da presença desses recursos ao ponto de nem perceberem sua importância ("muitas vezes nem percebemos isto").

Em resumo, as contribuições no espaço para sugestões e comentários confirmam a facilidade com que os participantes expressam suas experiências com relação à LI e a restrição com relação à multimodalidade.

### 4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 3 – SUPERVISORES DE ESTÁGIO

#### 4.3.1 Descrição e análise da coleta de dados

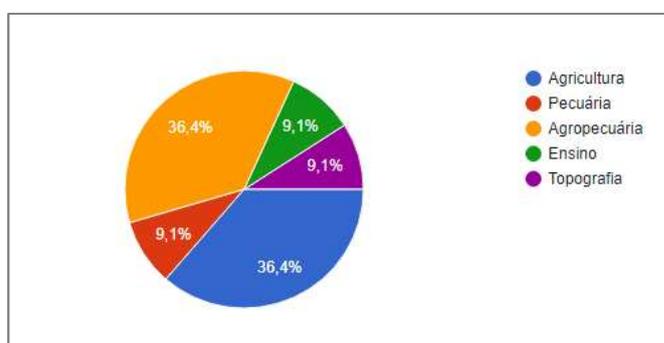
Os dados foram coletados por meio de um questionário enviado a 142 e-mails de supervisores de estágio que receberam estagiários entre os anos de 2012 e 2016. Destes, 24 e-mails retornaram como inválidos, ficando o total em 118 contatos, dentre os quais 11 responderam o questionário, portanto 9,3%. Se comparado com o percentual dos egressos respondentes, o valor pode ser considerado baixo. Porém, analisamos os dados mesmo assim, para termos mais um ponto de vista sobre a importância da LI e da multimodalidade no contexto profissional em agropecuária.

O baixo índice de participação já pode ser um indício da pouca importância que é dada à LI no contexto profissional.

#### 4.3.2 Descrição do perfil dos participantes

Os supervisores participantes do estudo estão principalmente nas áreas de agropecuário ou agricultura, conforme a Figura 36.

Figura 36 – Áreas de atuação das empresas/instituições



Fonte: Autor.

Essa também é a área predominante dos egressos participantes. A maioria (9 (81,8%)) dos supervisores está na instituição há mais de 4 anos e ocupa as funções de técnico (Engenheiro Agrônomo ou Técnico em Agropecuária – 5 (45,4%)), administrador (gerente ou proprietário – 4 (36,3%)) ou docente (2 (18,1%)). Dentre as instituições, sete são privadas e quatro são públicas.

### **4.3.3 Análise das respostas às questões de múltipla escolha**

#### *4.3.3.1 Importância da LI na instituição*

Os supervisores foram questionados sobre a importância da LI para a atuação dos egressos do curso de agropecuária por meio da seguinte pergunta: “Quão importantes são os conhecimentos de LI para a atuação dos egressos do curso técnico em agropecuária nesta instituição?”.

A essa pergunta, os supervisores responderam em uma escala crescente de importância de 1 (pouco importantes) a 5 (muito importantes). Quatro (36,2%) consideram os conhecimentos de LI muito importantes para a atuação na sua instituição e dois (18,2%) consideram importantes. Esses participantes estão em instituições de ensino, de agricultura de precisão e de pesquisa e desenvolvimento rural. Apenas dois (18,2%) consideram pouco importantes. Esses participantes estão em cooperativas e agropecuárias. Portanto, a LI parece mais relevante em instituições de ensino e que tenham relação com pesquisa e tecnologias do que em instituições mais relacionadas ao produtor rural e ao comércio.

Além de escalonar a importância da LI para a atuação na instituição em geral, os supervisores foram questionados quanto a atividades específicas nas quais os conhecimentos em LI podem ser importantes, por meio da seguinte pergunta “Em quais atividades é possível que o profissional na sua instituição necessite participar utilizando a LI? (Marque quantas julgar necessárias)”. Para marcar, foram elencadas 30 atividades (detalhadas na seção de Metodologia). Dentre essas, dez (90,9%) participantes marcaram a atividade de ler revista técnica/especializada da área, nove (81,8%) marcaram a atividade de ler artigo científico, sete (63,6%) marcaram a atividade de fazer pesquisa online e lidar com software técnico. Em seguida, com cinco (45,5%) menções estão as atividades de: ler anúncio de produto/serviço, ler e escrever e-mails profissionais, ler livros técnicos, assistir a seminários/palestras, ler

manual de instruções e viajar a trabalho. Um participante adicionou uma atividade que não fora mencionada na questão: suporte técnico de equipes do exterior.

As atividades marcadas como mais relevantes são relacionadas às habilidades de compreensão escrita e oral, com os egressos mais na posição de receptores do que de produtores.

#### 4.3.3.2 Multimodalidade: Importância de diferentes recursos semióticos

Além da importância da LI, os supervisores foram questionados quanto à importância da multimodalidade para cada uma das 30 atividades, por meio da pergunta: “Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação em cada um desses textos?”.

Os supervisores consideram a multimodalidade muito importante para a participação nos seguintes gêneros: artigo científico, webpage/site de produtos/serviços, apresentação oral de produtos/serviços, seminários/palestras. Além disso, consideraram a multimodalidade relativamente importante nos gêneros: pesquisa online, tutoriais, revista técnica/especializada, software técnico.

#### 4.3.3.3 Comentários e sugestões

A última questão deixava espaço para eventuais sugestões e comentários adicionais que o respondente quisesse fazer, com o seguinte cabeçalho: “Comentários e sugestões que você julga relevantes a respeito dos conhecimentos de LI para a atuação nesta instituição:”.

À essa questão, três participantes adicionaram comentários, nos quais realizamos a análise da transitividade. Por serem somente três respostas, apresento a análise completa a seguir.

S#1

Atualmente	o mercado agrícola	em função da globalização	torna-se	requisito básico
<i>Circunstância Localização (tempo)</i>	<i>Circunstância Localização (lugar)</i>	<i>Circunstância Causa (razão)</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>
a compreensão e a fala da LI,		principalmente para participação em reuniões e visitas técnicas.		
<i>Portador</i>		<i>Significado circunstancial – Causa (finalidade)</i>		

O participante S#1 considera a LI, especialmente as habilidades orais, um requisito básico para o mundo profissional. Sendo diretor de uma empresa de pesquisa e desenvolvimento rural, atribui essa importância ao fato de a globalização estar presente no mundo do trabalho.

## S#6

O inglês	é	a língua universal da ciência.	Ter acesso a este idioma nas séries, bem como, intensificação do seu aprendizado nas séries finais
<i>Identificado</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Identificador</i>	<i>Ator</i>
facilita	para os nossos jovens	o acesso a informação de qualidade e o livre trânsito em muitos países que possam oferecer experiências e aprendizado!	
<i>Processo material</i>	<i>Beneficiário</i>	<i>Meta</i>	

O participante S#6 inicia seu comentário com uma afirmação que identifica a LI como língua universal da ciência. Em seguida, uma oração material atribui à LI a ação de facilitar acesso a informações e a lugares. A representação da LI é condizente com o cargo do participante, qual seja, docente em uma instituição de ensino.

## S#11

A língua estrangeira	de modo geral	não afeta	com relevância
<i>Ator</i>	<i>Circunstância Modo (qualidade)</i>	<i>Processo material</i>	<i>Circunstância Modo (grau)</i>
a nossa empresa	em termos de serviços,	porem	é
<i>Meta</i>	<i>Circunstância Assunto</i>		<i>Processo relacional</i>
prudente	técnicos que trabalham nela terem o mínimo de noção		
<i>Atributo</i>	<i>Portador</i>		
pois para aquisição de conhecimento técnico sobre as áreas de atuação, equipamentos e softwares que são todos provenientes de outros países,			portanto
<i>Significado circunstancial Causa (finalidade)</i>			
o entendimento do funcionamento destes	demandam	de leitura técnica.	
<i>Portador</i>	<i>Processo relacional</i>	<i>Atributo</i>	

O participante S#11 representa a LI como não relevante no contexto profissional em que ele atua, porém considera prudente que os técnicos tenham alguma habilidade de leitura, a qual pode ser demandada pela empresa, por utilizar tecnologias proveniente.

#### 4.4 MULTILETRAMENTOS PARA EMIEP

Com base na representação acerca da LI e da multimodalidade dos contextos profissional e pessoal de acordo com os egressos e supervisores, associada à representação de EMIEP de acordo com o Documento Base, é possível desenhar uma proposta de quais seriam os multicontextos e multimodos a serem promovidos para a efetiva participação dos egressos nas diferentes práticas que eles necessitem ou desejem participar.

A partir dos gêneros apresentados como pertinentes, selecionei os três mais mencionados para cada esfera (pessoal e profissional), a título de exemplificação, e elenquei os letramentos e os multimodos relevantes a serem explorados, conforme apresento no Quadro 11.

Os gêneros apontados como relevantes na esfera profissional, tanto nas questões objetivas quanto nas discursivas, são resultantes de práticas científicas, como artigo acadêmico, resumo acadêmico e relatório. Esse predomínio decorre do fato de a maioria dos egressos estar se direcionando para o ensino superior após o término do CTAI, conforme respostas do perfil dos egressos. Por isso, um dos propósitos do ensino de LI no Ensino Médio deve ser promover letramento científico, em nível inicial. A ideia não é necessariamente trabalhar os gêneros que serão relevantes futuramente, pois a leitura e produção de artigos acadêmicos, por exemplo, requerem um nível de abstração e conhecimentos ainda não acessíveis aos alunos do Ensino Médio, mas promover os princípios que nortearão a posterior participação também naqueles gêneros. Nesse sentido, o que podemos é promover esse letramento em nível inicial a partir de outros gêneros, mais adequados ao nível de conhecimento do Ensino Médio, com os quais os alunos estejam mais familiarizados, como um gênero de popularização da ciência (experenciar o conhecido), como notícia de popularização da ciência ou documentário, e a partir dele fazer relações com gêneros mais complexos (experenciar o novo), como nota de pesquisa ou até com partes do artigo científico, comparando, por exemplo, o nível de detalhamento da

descrição da metodologia, a abstração ou realismo das imagens (letramento multimodal) (LEMKE, 1998) e o registro (vocabulário mais técnico ou mais leigo/popular).

Quadro 11 – Multiletramentos agropecuários

<b>Esfera</b>	<b>Gênero</b>	<b>Letramentos</b>	<b>Modos de significação</b>	<b>Exemplos de Recursos semióticos</b>
Profissional	Artigo acadêmico	Científico Multimodal Crítico	Escritos Visuais Espaciais	Palavras Gráfico Tabela Layout Imagens
	Relatório	Científico Multimodal Crítico	Escritos Visuais	Palavras Gráfico Tabela Layout Imagens
	Manual de instruções	Multimodal	Escritos Visuais Espaciais	Palavras Imagens Layout
Pessoal	Diálogo/ conversação	Multimodal Crítico	Visuais Gestuais Auditivos Orais	Gestos Entonação Palavras Distância interpessoal
	Música	Midiático Multimodal Crítico	Auditivos Orais	Ritmo Palavras Sons
	Filmes	Midiático Multimodal Crítico	Visuais Auditivos Orais Escritos	Ângulo Palavras Imagens Cores Sons

Fonte: Autor.

Esse também pode ser o momento de inserir os alunos nas práticas científicas de pesquisa, ao analisar a importância de se “avaliar a qualidade da informação científica na base de suas fontes e os métodos usados para gerá-la (...), usar e avaliar argumentos baseados em evidência e de aplicar conclusões de tais argumentos apropriadamente” (NATIONAL COMMITTEE..., 1996, p. 22, tradução minha). Nesse sentido poder-se-ia explorar, por exemplo, um assunto em voga que são as *fake*

*news*<sup>28</sup>, a partir das quais os alunos questionam a confiabilidade das notícias, a necessidade de haver provas para que algo seja divulgado, que são também princípios do letramento científico.

A ferramenta *Global Scale of English*<sup>29</sup> (PEARSON, 2018) oferece uma lista de habilidades para se avaliar a progressão dos aprendizes de LI. Essa ferramenta oferece a opção da categoria *Academic learner*, a partir da qual classifiquei algumas habilidades como possibilidades de atividades para promover multiletramentos em todos os momentos de leitura com foco no letramento científico. Dentre elas, cito algumas: fazer inferências sobre o assunto de um texto a partir de cabeçalhos, títulos, subtítulos, imagens e legendas, identificar a fonte das informações em um texto acadêmico simples, diferenciar entre fato e opinião, comparar vantagens e desvantagens de possíveis abordagens e soluções a um problema, reconhecer o uso da linguagem para expressar dúvida ou incerteza, entender relações de causa e efeito em textos acadêmicos, quando sinalizados claramente, entender relações de problema e solução em um texto estruturado, seguir sequência cronológica em um texto formal estruturado, identificar se um autor está citando ou parafraseando outra pessoa, reconhecer marcadores de discurso que indicam ênfase em um texto simples, entender o objetivo de um texto acadêmico simples, entender valores numéricos em gráficos e tabelas, diferenciar entre ideia principal e ideias secundárias, reconhecer entre voz ativa e passiva, comparar informações em diferentes textos e mídias sobre o mesmo tópico.

Para desenvolver também o letramento crítico e aprofundar a perspectiva de gêneros, podemos desdobrar as habilidades propostas pelo *GSE* e questionar, por exemplo, como a voz passiva ou ativa posiciona o agente com relação ao processo (voz passiva para relato de metodologia para enfatizar procedimento e não o agente do procedimento), questionar os diferentes interesses para que uma notícia tenha uma ênfase ou outra, questionar o maior ou menor comprometimento do autor com o texto por meio do uso dos verbos modais, questionar quem tem acesso aos produtos da ciência, fazer propostas de levar algum conhecimento científico útil à uma comunidade, dentre tantas outras possibilidades.

---

<sup>28</sup> Encontrei um relato de uma experiência nesse sentido em uma escola de São Paulo: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480>

<sup>29</sup> Agradeço à minha orientadora, Graciela Rabuske Hendges, pela indicação dessa ferramenta de avaliação.

Em nível de letramento multimodal, pode-se explicar informações-chave em gráficos ou tabelas, usando linguagem simples, sumarizar as informações principais contidas em um diagrama, usar uma diversidade de tipos de gráficos (linha, barra, etc.) para transmitir informações, sumarizar informações verbais em gráficos ou tabelas.

Por outro lado, para exemplificar um gênero considerado pertinente na vida pessoal dos egressos, consideremos possibilidades de habilidades a serem desenvolvidas ao se explorar o gênero música. Para uma maior abrangência de possibilidades de promoção de letramento multimodal, consideremos trabalhar com o videoclipe da música.

Pode-se iniciar pela escolha conjunta da música a ser explorada conforme o gosto musical dos alunos ou escolher previamente conforme algum aspecto crítico que se queira ou precise abordar. A partir dela, propõe-se atividades de pré-leitura ou de *pré-listening*, como assistir ao videoclipe sem som e prever o conteúdo da música. Os letramentos a serem promovidos podem ser o letramento multimodal, ao analisar as escolhas de imagens, ângulos e cores no videoclipe, ritmos e seus significados culturais, além da letra da música e todos os significados das escolhas léxico-gramaticais.

Esta seção buscou delinear algumas possibilidades de princípios que podem subjazer a recontextualização dos gêneros e multiletramentos indicados pelos egressos e instituições como relevantes para que os participantes do CTAI possam participar efetivamente e a partir de uma perspectiva crítica e condizente com a indicação do Documento Base das práticas relevantes para o seu contexto. Acredito que com base nesse levantamento e análises seja possível desenvolver materiais didáticos que tentem abarcar princípios da pedagogia de multiletramentos.



## CONCLUSÃO

Este estudo buscou identificar como são representadas a LI e a multimodalidade no discurso do Documento Base da Educação Profissional e no discurso dos egressos e dos supervisores de estágio do CTAI. A partir dessa identificação, procurei estabelecer possíveis implicações para uma pedagogia de multiletramentos no contexto do EMIEP.

Na perspectiva do discurso do Documento Base que rege a modalidade de EMIEP, recorte da esfera pedagógica, não houve menção à LI e à multimodalidade. Por isso, a análise foi feita sobre a representação do EMIEP, do qual a LI é uma das disciplinas e, portanto, a representação da LI pode ser inferida metonimicamente. A representação do EMIEP se dá por meio dos elementos de intertextualidade de negação e pressuposição e por meio da associação a Processos materiais. Os elementos de intertextualidade evidenciam uma dualidade histórica entre formação intelectual e formação de mão-de-obra, a qual o EMIEP deve superar. Os Processos materiais apontam ações que o EMIEP deve realizar para superar essa dualidade. Portanto, a LI, assim como qualquer disciplina, deve atuar como uma integradora de conhecimentos para romper tal dualidade e contribuir para a formação para o mundo do trabalho, para a vida pessoal e comunitária e para a cidadania. Além disso, o aluno é representado como participante ativo, apto a criticar, refletir e propor alternativas nas diversas esferas da vida. Assim, o papel integrador do EMIEP (e da LI) e o papel ativo do aluno são condizentes com a pedagogia de multiletramentos, ainda mais sob a perspectiva crítica, presente tanto no Documento Base quanto nas premissas da pedagogia de multiletramentos. Quanto aos dois pilares da pedagogia, multicontextos e multimodos, há uma relação clara com a ideia de multicontextos (letramentos para o mundo do trabalho, vida pessoal e comunitária e cidadania), mas a relação com os multimodos não é explicitada pelo documento. Portanto, a representação da multimodalidade não pode ser inferida metonimicamente a partir da representação do EMIEP, mas pode ser inferida como parte dos conteúdos das disciplinas de linguagens, como a LI.

Do ponto de vista do discurso dos egressos do CTAI, recorte da esfera profissional, a LI está representada como importante. Essa conclusão é evidenciada

pela presença de atributos como, por exemplo, importante, de extrema importância, fundamental. Mesmo os egressos que relataram a não contribuição da LI para sua vida pessoal ou profissional, indicaram graus de importância e situações em que acreditam que a LI contribuirá nesses contextos. Portanto, a percepção da importância da LI vai além de situações concretas em que a LI contribuiu. Além de conferir atributos à LI, os egressos indicaram ações (especialmente Processos materiais) para as quais os conhecimentos de LI contribuíram na vida pessoal (viajar) e profissional (consumir e produzir artigos acadêmicos) e significados circunstanciais (especialmente de causa/finalidade) na vida profissional (para leitura de artigos). Considerando que houve maior ocorrência de Processos materiais e significados circunstanciais de causa/finalidade na análise do discurso dos egressos, pode-se concluir que a importância da LI está representada como condicionada a finalidades práticas concretas, o que pode ser considerada uma visão utilitarista de linguagem. Isso não significa que os egressos não tenham ampliado sua visão de mundo e expandido suas capacidades cognitivas nas aulas de linguagens, apenas significa que isto não está representado no discurso. Nesse sentido, é necessário promover conhecimentos que apresentem a aprendizagem de línguas como possibilidade de transcender as necessidades imediatas e de melhorar as capacidades cognitivas potenciais ao ampliar a visão de mundo ao promover a aprendizagem metalinguagem e a valorização de tais conhecimentos.

Quanto à multimodalidade, a maioria dos egressos a representou como importante, especialmente os modos de significação gestuais e visuais, como suporte para os modos de significação oral e escrito, respectivamente. Entretanto, os resultados revelaram também uma falta de metalinguagem para falar sobre multimodalidade, o que é reforçado pelo fato de alguns egressos não terem entendido a pergunta. Portanto, o reconhecimento da multimodalidade carece de sensibilização, especialmente a tomada de consciência da constituição multimodal de todos os gêneros discursivos. Essa dissociação entre multimodo e gênero fica evidente ao verificar que a música foi o gênero para cuja participação a LI mais teria contribuído sem haver menção aos modos de significação de áudio nas respostas sobre multimodos. Assim, um dos papéis das aulas de linguagens no contexto do IFFar, apesar da pequena carga horária da disciplina de LI (uma hora semanal), é esclarecer a vinculação intrínseca entre multimodos e gêneros por meio da conscientização dos participantes do CTAI sobre a importância e a onipresença da multimodalidade na

comunicação da sociedade atual. Uma educação nesse sentido envolve desenvolver “competência comunicativa multimodal” (ROYCE, 2007; HEBERLE, 2010 apud NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) a fim de que os alunos conheçam e usem adequadamente diferentes recursos semióticos nas situações em que eles desejam ou necessitem participar.

Do ponto de vista do discurso dos supervisores de estágio, recorte também da esfera profissional, foi possível destacar, apesar do número limitado de respostas, o reconhecimento da importância da LI no contexto profissional, em termos de acesso a tecnologias importadas, e acadêmico, especialmente no acesso a textos científicos. Quanto à representação da multimodalidade, os supervisores de estágio elencaram alguns gêneros para cuja participação a multimodalidade é muito importante, dentre eles, o artigo científico.

Com o panorama de contribuições da LI e da multimodalidade, foi possível, ainda que de forma exploratória, apresentar alguns princípios que podem nortear propostas pedagógicas para o EMIEP em uma perspectiva de multiletramentos por meio de gêneros relevantes, e respectivos multimodos. A aplicação desses princípios torna a prática de ensino situada socialmente, isto é, legitimada pelos participantes. Os princípios apontados envolvem apresentar a aprendizagem de línguas como oportunidade para que o aluno entenda seu lugar no mundo e olhe a realidade de diferentes formas.

Como um estudo dentro da Linguística Aplicada, espera-se que esta pesquisa contribua para que o conhecimento sobre práticas discursivas seja sempre mais aprofundado e contextualizado e que cada vez mais pessoas percebam que diferentes formas de dizer são diferentes formas de significar (HASAN, 1996). Nesse sentido, a análise feita nesta tese torna-se relevante para a estruturação de propostas didáticas voltadas ao ensino de LI em cursos técnicos. Esse será o próximo passo em minha prática docente: recontextualizar as teorias estudadas e as análises realizadas em material didático para o ensino de LI no EMIEP.

Uma das limitações desta pesquisa refere-se ao recorte do contexto do EMIEP, pois, para se ter uma visão completa, o discurso de outros participantes (alunos, professores, comunidade, gestores), e de outros documentos (ementa da disciplina de LI, Projeto Político Pedagógico do curso) precisaria ser analisado. Outra limitação do estudo é não ter abordado letramentos para cidadania como era inicialmente esperado, apesar de esse ser um ponto forte no Documento analisado, ele ficou em

segundo plano nos questionários. Por fim, a utilização de um questionário semiestruturado pode ter limitado o acesso a respostas imparciais, pois o enunciado das questões pode ter direcionado os participantes para respostas positivas.

Tendo em vista essas limitações, algumas sugestões para pesquisas futuras podem ser apontadas:

1. Analisar das representações de multiletramentos para a cidadania;
2. Considerar um maior número e variedade de participantes do contexto do EMIEP;
3. Explicitar em que medida os conhecimentos de LI e de multimodalidade que contribuíram para a vida pessoal e profissional dos egressos foram construídos nas aulas de linguagens do IFFar ou de outros contextos;
4. Utilizar uma estratégia de investigação de pesquisa-ação, a qual permite um retorno mais imediato sobre a implicação dos resultados na prática pedagógica.

Por fim, o desenvolvimento desse estudo possibilitou reflexões acerca da necessidade de se desenvolver materiais didáticos de LI voltados para os cursos técnicos integrados, os quais estão em rápida expansão. Tais materiais devem visar à formação integral do educando, promovendo letramentos para o mundo do trabalho, para a vida pessoal e comunitária e para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. de B.; BARBOSA, W.J.C.; BLUM, A. S. O programa de inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. de B. (Orgs.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.
- AL-ALI, M. N. Communicating messages of solidarity, promotion and pride in death announcements genre in Jordanian newspapers. **Discourse and Society**, v. 16, p. 5-31, 2005.
- AL-ALI, M. N. Religious affiliations and masculine power in Jordanian wedding invitation genre. **Discourse & Society**, v. 17, n. 6, p. 691-714, 2006.
- AL-MOMANI, K. R. Strategies of persuasion in letters of complaint in academic context: The case of Jordanian university students' complaints. **Discourse Studies**, v. 16, n. 6, p. 705-728, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- AMORIN, M. A. Documentos oficiais, currículo e ensinagem de I/LE: possíveis (inter-) relações sócio-históricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. n. 53.2. p. 357-380. 2014.
- ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas, 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas.
- BARTON, E. Linguistic Discourse Analysis: how the language in texts works. In: C. Bazerman, P. Prior (Eds.). **Methods What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices**, p. 57-82. Lawrence Erlbaum Press, 2004.
- BARKHUIZEN, G. Number of participants. **Language Teaching Research**, v. 18, n. 1, p. 5-7, 2014.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2010.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46.

BHATIA, V. **Analyzing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London/New York: Continuum, 2004.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159 – 172, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Documento base da educação profissional integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) . Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **LEI Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Idiomas sem Fronteiras – O Programa - Histórico**. 2015. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/o-programa>> e <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/historico>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRUMFIT, C. How applied linguistics is the same as any other science. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 1, p. 86–94, 1997.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CATTO, N. R. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, [S.l.], v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 10 set. 2011.

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 46 p.13-40, jan/jun, 2004.

CRESSWELL, J. W. **Research design: qualitative and quantitative approaches**. London: Sage Publications, 1994.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: an International Journal**, vol. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2004.

DIAS, R. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **RBLA**, Belo Horizonte. v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de LI em tempos globais. **RBLA**, Belo Horizonte. v. 11. n. 3. p. 727-745. 2011.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. London: Cambridge University Press, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis** (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson, 2010.

FERRAZ, D. de M. **Educação de LI e novos letramentos**: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11122012-090909/pt-br.php>>. Acesso em: 15 set. 2014.

FLOREK, C. S. **Uma análise crítica de gênero de resumos acadêmicos gráficos**. 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped. v. 16. n. 46. jan./abr. p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: Concepção e Contradições**. Ed. 1, São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: Concepção e Contradições**. Ed. 2, São Paulo: Cortez, 2012.

FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal**: como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

GRADDOL, D. **The future of English**: A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st century. London: British Council, 1997.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.. **An introduction to functional grammar**. London, Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2nd ed. Oxford: Oxford University, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4 ed. London: Arnold, 2014.

HASAN, R. Ways of saying: ways of meaning. In: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (Eds). **Ways of saying: ways of meaning**. London: Cassell, 1996. p. 191-242.

HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001. p. 318-342.

HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 115- 138, 2000.

HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2 ed. Santa Maria: Editora do PPGL, 2008. p.101-129.

HENDGES, G. R. **Análise crítica de gêneros e implicações para os multiletramentos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Projeto de pesquisa GAP/CAL (nº 031609 / 2012).

HENDGES, G. R. **Análise crítica da multimodalidade: ciência da linguagem para os multiletramentos**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Projeto de pesquisa GAP/CAL (nº 046194 / 2017).

HENDGES, G. R. **Multimodalidade e multiletramentos: que exemplos e desafios podem ser apontados em termos de boas práticas tanto na análise do discurso multimodal quanto na pedagogia de multiletramentos?** Apresentação oral no XI Congresso da Associação de Linguística Sistemico Funcional da América Latina, 26 a 30 de outubro de 2015. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2015.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado**, 2015. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedagogico-de-curso/sobre-os-projetos-pedagogicos-de-cursos>. Acesso em 12 set. 2017.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom: multiple perspectives**: Mahwah NJ: Lawrence Earlbaum, 2002.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T., et al (orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

JORNAL DIA DE CAMPO. **A importância da língua inglesa para o profissional de Agricultura de Precisão**. 2011. Disponível em: <http://www.diadecampo.com.br/zpublisher/materias/Materia.asp?id=23946&secao=Colunas%20e%20Artigos>. Acesso em 10 set. 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: STEPHEN May, S.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 1, Springer, 2008, pp.195-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2 ed. Victoria, Australia: Cambridge University Press, 2016.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; JEWITT, C. (Orgs.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 635-660, 2014.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LEMKE, J. L. **Talking science: language, learning and values**. Norwood: Ablex, 1990.

LEMKE, J. L. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. **Reading Science: critical and functional perspectives on discourse studies**. Routledge: London, 1998.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez, 2010.

LIMA, B. **O ensino de inglês em um instituto federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN. 2012. Disponível em <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16221>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Fontes, 2005.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A.**, 21: Especial, 2005, p. 1-9.

MARQUES, P. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARTIN, J. R. **Factual writing: Exploring and challenging social reality**. Ed. 1. Oxford: Oxford University Press, 1985.

MARTIN, J. R. **Factual writing: Exploring and challenging social reality**. Ed. 2. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: “genre based” literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Org.). **Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes**. London: Continuum, 1999. p. 123-55.

MARTIN, J. R.; WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Pakgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **Doing research in applied linguistics: Realities, dilemmas and solutions.** Routledge: London and New York, 2017.

MEGALI, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica de gêneros textuais. In: J.L. Meurer; D. MottaRoth (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.81-106.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 175-196.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino de linguagem.** Bauru: SP, EDUSC, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70: 151-67, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/estrategias/3-7-ensino-medio-integrado-ao-profissional/indicadores>>. Acesso em 15 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/cursos>>. Acesso em 23 set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 13 mar. 2018.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **RBLA**, v.3, n. 1, p. 165-184, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495 – 517, 2006.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência**. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2008 – 2011), processo nº. 301962/2007-3, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R.(Org). **Análise de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. Santa Maria: PPGL, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v.1, n.0, p. 12-25, 2011a.

MOTTA-ROTH, D. **A virada discursiva das ciências humanas**. Apresentação oral no Seminário Diálogos Teóricos Indisciplinados, Santa Maria, 16 nov. 2011b.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015.

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

NATIONAL COMMITTEE OF SCIENCE EDUCATION STANDARDS AND ASSESSMENT; NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **National science education standards**. Washington: National Academy, 1996. Disponível em: <[http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=4962&page=R1](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4962&page=R1)>. Acesso em: 08 abr. 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60–92, 1996.

PAIVA, M. G. G.; FREITAS, S. W. D. Vygotsky, second language acquisition and learner autonomy: some preliminary considerations. In: LEFFA, V. J. (Org). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994. p. 36-44.

PARKINSON, J.; ADENDORFF, R. The use of popular science articles in teaching scientific literacy. **English for Specific Purposes**, Washington, v. 23, n. 4, p. 379-396, 2004.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 02 out. 2013.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 247-274, 2009.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, T. C. **Interações e relações sociais em artigos audiovisuais de pesquisa como um gênero multimodal na perspectiva da análise crítica de gênero**. 2015, 110f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2015.

SILVA, M. R.; MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 20, p. 1057-1080, 2015.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago, 2009.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R. A. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional**: área editorial. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

SWALES, J. **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. **Other floors, other voices**: A textography of a small university building. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

SWALES, J. **Research genres**: Exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TICKS, L. K. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês**. 2003, 142f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2003.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: Caldas-Coulthard, C.R.; Coulthard, M. (Eds.). **Texts and practices**: readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge. 1996, p. 32-70.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editora Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

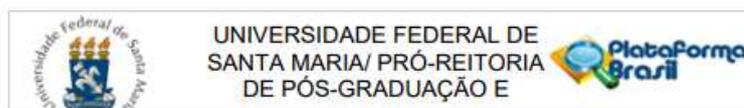
WALLACE, C. **Reading**. Oxford: Oxford University, 1992.

WALLACE, C. **Critical reading in language education**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. New York: Oxford University Press, 1990.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

**Pesquisador:** GRACIELA RABUSKE HENDGES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 90497217.3.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.711.403

#### Apresentação do Projeto:

Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, prevê uma pesquisa com uma população alvo de 52 egressos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul e 11 supervisores de estágio.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar as representações acerca dos papéis da língua inglesa (em termos de gêneros discursivos relevantes) e das práticas de multiletramentos de modo a situar a prática de ensino socialmente, isto é, torná-la legitimada pelos participantes.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão redigidos de modo adequado.

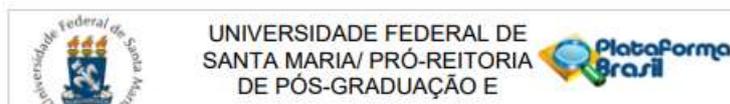
#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

..

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão redigidos de modo satisfatório. A linguagem é clara e objetiva. Rever os termos,

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.711.403

no sentido de que devem ser extintos os trechos de orientação aos pesquisadores.

**Recomendações:**

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

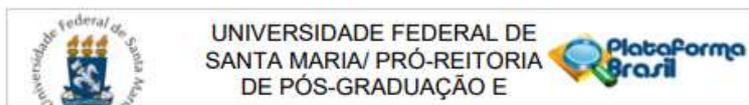
Adequar o TCLE, pois constam trechos do modelo disponibilizado pelo CEP, tal como o que segue: "Ao elaborar o TCLE observe as orientações que seguem."

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_940352.pdf	28/05/2018 18:31:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto2.pdf	28/05/2018 18:30:53	GRACIELA RABUSKE HENDGES	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.jpg	28/05/2018 18:28:34	GRACIELA RABUSKE	Aceito
Outros	Projeto_GAP.pdf	31/03/2018 14:43:40	GRACIELA RABUSKE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_institucional.pdf	27/10/2017 11:21:06	GRACIELA RABUSKE HENDGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEmpresas.doc	27/10/2017 11:19:26	GRACIELA RABUSKE HENDGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEgressos.doc	27/10/2017 11:19:14	GRACIELA RABUSKE HENDGES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	26/10/2017 15:38:43	GRACIELA RABUSKE	Aceito

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.711.403

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2018

---

**Assinado por:**  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

PERGUNTAS

RESPOSTAS

52

### Pesquisa com egressos do IFFar/São Vicente do Sul - Agropecuária

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado de Janete Arnt, intitulada "Multiletramentos na educação profissional de nível médio: aplicações pedagógicas para o ensino de língua inglesa", a qual está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa tem por objetivo identificar representações sobre o(s) papel(is) da língua inglesa e de diferentes formas de se expressar no contexto educacional do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a fim de elaborar uma proposta de ensino condizente com as necessidades atuais da formação civil, pessoal e profissional na área de agropecuária. A identidade dos voluntários participantes da pesquisa será mantida em sigilo absoluto. As respostas ao questionário são confidenciais e poderão ser divulgadas apenas na forma de dados científicos, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários. Sua participação consiste em responder ao questionário a seguir de acordo com suas experiências e opiniões sobre o uso e a importância do inglês e de diferentes linguagens na condição de egresso do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul.

OBS: Se você ficou com alguma dúvida acerca da sua participação, fico à disposição pelo email janete.arnt@gmail.com ou telefone (55) 99668717.

#### Termo de Consentimento livre e esclarecido

Descrição (opcional)

Nome (Este dado somente será utilizado pelo pesquisador para sinalizar seu consentimento junto ao Comitê de Ética da UFSM e não será relacionado às suas respostas) - Qual é o seu nome? \*

Texto de resposta curta

Após a leitura desta descrição e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Concordo em participar deste estudo.

---

## Perfil do participante

Descrição (opcional)

Idade: \*

Texto de resposta curta

Formou-se no IFFarroupilha no ano de: \*

2012

2013

2014

2015

2016

Nome da empresa em que realizou seu estágio: \*

Texto de resposta curta

Atualmente, você: \*

Trabalha

Estuda

Estuda e trabalha

Outros...

### Área de atuação e/ou estudo \*

- Agricultura
- Pecuária
- Agropecuária
- Outros...

### Instituição em que estuda/trabalha:

Texto de resposta curta

### Participação em atividades que envolvam linguagem

Descrição (opcional)

Você participa ou participou das seguintes atividades consumindo ou produzindo linguagem? (em qualquer idioma). \*

- Consumir: Ler, Assistir, ouvir.----- Produzir: Escrever, Falar.

	Consumindo	Produzindo	Consumindo e produ...	Não participo
Filmes/documentário...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telenovela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação em redes s...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revista em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogo de vídeo game	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Interação com outros ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mails pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viagem a lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fórum online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutorial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revista técnica/espe...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anúncio de produto/s...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artigo científico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mails profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webpage/site de pro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação oral de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminários/palestras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manual de instruções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resumo acadêmico/...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Software técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendimento de client...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de trab...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viagem a trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação nessas atividades? (Independente de você já ter participado da atividade ou não)

\* Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.

	Muito importantes	Relativamente import...	Pouco importantes	Não são importantes
Assistir filmes/docu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir vídeos para ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir à novela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir ao noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir programas de r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em redes so...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler revista em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar vídeo game	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir com outros j...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e escrever e-mails...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar a lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ler jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever para jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer pesquisa online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar (ler e escre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a tutoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler revista técnica/es...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler anúncio de produt...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir anúncio de p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler artigo científico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir artigo cienti...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e escrever e-mails...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler relatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever relatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler webpage/site de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir webpage/sit...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar produtos/...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a seminários/...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler manual de instruç...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever resumo aca...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler resumo acadêmic...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participar de entrevist...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lidar com software té...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atender/recepcionar ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar trabalhos ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar a trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em quais dessas atividades você já utilizou ou gostaria de utilizar a LÍNGUA INGLESA (LI)? \*

	Já utilizei a LI para	Gostaria de utilizar a LI para	Não utilizei e não gostaria ...
Assistir a filmes/documentá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir vídeos para o yout...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir à novela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir ao noticiário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir programas de rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em redes sociais (f...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler revista em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar vídeo game	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir com outros jogado...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e escrever e-mails pess...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Viajar a lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever para jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer pesquisa online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar (ler e escrever) de...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a tutoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler revista técnica/especiali...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler anúncio de produto/serv...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir anúncio de produto...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler artigo científico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir artigo científico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e escrever e-mails profes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler relatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever relatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler webpage/site de produt...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir webpage/site de pr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar produtos/serviç...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a seminários/palest...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler manual de instruções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever resumo acadêmic...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ler resumo acadêmico/abst...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de entrevista de e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lidar com software técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atender/recepcionar clientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar trabalhos acadê...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar a trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conhecimentos de língua inglesa contribuíram para a sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL durante o estágio e/ou depois dele? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. \*

Texto de resposta longa

---

Conhecimentos sobre outras formas de se expressar (além das palavras) contribuíram para a sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL durante o estágio e/ou depois dele? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. \*

Texto de resposta longa

---

Conhecimentos de língua inglesa têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. \*

Texto de resposta longa

---

Conhecimentos acerca de outras formas de se expressar (além das palavras) têm contribuído para a sua VIDA PESSOAL? Caso tenha havido alguma contribuição, exemplifique em que situações. \*

Texto de resposta longa

---

Comentários e sugestões que você julga relevantes sobre sua experiência com a língua inglesa e com outras formas de se expressar (além das palavras).

Texto de resposta longa

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO

PERGUNTAS

RESPOSTAS

11

### Pesquisa com empresas/instituições captadoras de estagiários do IFFar/São Vicente do Sul

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado de Janete Arnt, intitulada "Multiletramentos na educação profissional de nível médio: aplicações pedagógicas para o ensino de língua inglesa", a qual está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa tem por objetivo identificar representações sobre o(s) papel(is) da língua inglesa no contexto educacional do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a fim de elaborar uma proposta de ensino condizente com as necessidades atuais da formação civil, pessoal e profissional na área de agropecuária. A identidade dos voluntários participantes da pesquisa será mantida em sigilo absoluto. As respostas ao questionário são confidenciais e poderão ser divulgadas apenas na forma de dados científicos, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários. Sua participação consiste em responder ao questionário a seguir de acordo com suas experiências e crenças sobre o uso e a importância do inglês na condição de supervisor de estágio de alunos egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul.

OBS: Se você ficou com alguma dúvida acerca da sua participação, fico à disposição pelo email janete.arnt@gmail.com ou telefone (55) 99668717.

Após a leitura desta descrição e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou <sup>\*</sup> suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Concordo em participar deste estudo.

Nome da instituição/empresa: \*

Texto de resposta curta

---

Área de atuação da empresa/instituição: \*

- Agricultura
- Pecuária
- Agropecuária
- Outros...

Há quanto tempo você trabalha na instituição? \*

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 4 anos
- Mais de 4 anos

Cargo que ocupa na instituição: \*

Texto de resposta curta

---

Quão importantes são os conhecimentos de língua inglesa para a atuação dos egressos do curso técnico em agropecuária nesta instituição?

	1	2	3	4	5	
Pouco importantes	<input type="radio"/>	Muito importantes				

Em quais atividades é possível que o profissional na sua instituição necessite participar utilizando a LÍNGUA INGLESA? (Marque quantas julgar necessárias) \*

- Produzir vídeos para o youtube
- Ler revista em geral
- Ler jornal
- Escrever para jornal
- Interagir em debates
- Fazer pesquisa online
- Participar (ler e escrever) de fóruns online
- Assistir a tutoriais
- Ler revista técnica/especializada da sua área
- Ler anúncio de produto/serviço

- 
- Produzir anúncio de produto/serviço
  - Ler artigo científico
  - Produzir artigo científico
  - Ler e escrever e-mails profissionais
  - Ler relatórios
  - Escrever relatórios
  - Ler webpage/site de produtos/serviços
  - Produzir webpage/site de produtos/serviços
  - Apresentar produtos/serviços oralmente
  - Ler livros técnicos
  - Assistir a seminários/palestras
  - Ler manual de instruções
  - Escrever resumo acadêmico/abstract
  - Ler resumo acadêmico/abstract
  - Participar de entrevista de emprego
  - Elaborar currículo
  - Lidar com software técnico

- Atender/recepcionar clientes
- Apresentar trabalhos acadêmicos
- Viajar a trabalho
- Outros...

Quão importantes são os conhecimentos acerca de diferentes linguagens\* para a participação em cada um desses textos? \*

\* Outras formas de se expressar além das palavras, como gestos, imagens, cores, layout, sons, texturas, movimentos, etc.

	Muito importantes	Relativamente import...	Pouco importantes	Não são importantes
Vídeos para o youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fóruns online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revista técnica/espec...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anúncio de produto/s...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artigo científico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mails profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webpage/site de prod...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação oral de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminários/palestras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manual de instruções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resumo acadêmico/a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sotware técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendimento de client...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de trab...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viagem a trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⋮

Que outros idiomas são necessários para a atuação do profissional nesta instituição? \*

- Alemão
- Espanhol
- Francês
- Italiano
- Mandarim
- Outros...

Comentários e sugestões que você julga relevantes a respeito dos conhecimentos de língua inglesa para a atuação nesta instituição:

Texto de resposta longa

---