

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

Daiane Aline Kummer

**LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS
NA ESCOLA: O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS
PROFESSORES**

Santa Maria, RS
2019

Daiane Aline Kummer

**LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA:
O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS PROFESSORES**

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 **Doutora em Letras**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS
2019

Kummer, Daiane Aline

Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores / Daiane Aline Kummer.- 2019.

227 p.; 30 cm

Orientador: Graciela Rabuske Hendges

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019

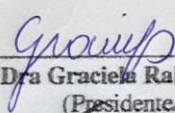
1. Letramento multimodal crítico 2. Análise Crítica de Gênero 3. Ensino de inglês 4. Livros didáticos de inglês 5. Professores de inglês I. Hendges, Graciela Rabuske II. Título.

Daiane Aline Kummer

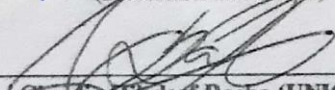
**LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA:
O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS PROFESSORES**

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

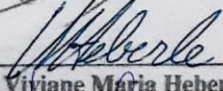
Aprovado em 19 de fevereiro de 2019:



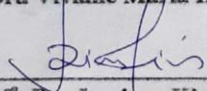
Prof.^a Dra Graciela Rabuske Hendges (UFSM)
(Presidente/Orientador)



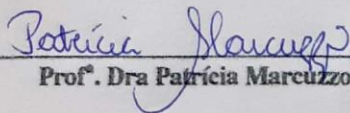
Prof.^a Dra Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP) - Parecer



Prof.^a Dra Viviane Maria Heberle (UFSC) - Parecer



Prof.^a Dra Luciane Kirchhof Ticks (UFSM)



Prof.^a Dra Patricia Marcuzzo (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Cladis e Gilberto, e ao meu irmão, Fábio,
pelo amor e apoio incondicionais
em todos os momentos da minha vida..*

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de quatro anos de doutorado, posso dizer que foi infinito enquanto durou, com uma referência a Vinícius de Moraes. Foi infinito no processo de leitura, escrita e reflexões. Foi infinito no aprendizado e crescimento pessoal e especializado que proporcionou. Foi infinito nos sentimentos que aflorou. E, considerando tudo isso, são infinitos os agradecimentos às pessoas que de alguma forma fizeram parte desse processo.

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus pais. Em primeiro lugar, pelo amor e torcida incondicionais, por nunca medirem esforços para ajudar no que fosse preciso, pela compreensão nos momentos que não pude estar presente, pelo carinho com que sempre me receberam em casa, com um mate e de braços abertos. Em segundo lugar, agradeço por, desde sempre, lembrarem a importância do estudo, desde o incentivo à leitura quando éramos crianças, à escolha do curso até o estímulo para seguir estudando. Obrigada por tudo.

Ao meu irmão, Fábio, e à Laís, pelo carinho e apoio. Obrigada por, mesmo longe, estarem sempre torcendo.

Ao Augusto, pelo apoio, mesmo sem entender muito bem esse contexto tão diferente do teu, tua objetividade e racionalidade muitas vezes foram necessárias para eu seguir escrevendo e trabalhando. Obrigada por entender todos os “nãos” necessários nesse período e, em especial, obrigada pela sensibilidade dos últimos dias, por tentar entender e oferecer as melhores condições possíveis para terminar, um chimarrão, um ar condicionado funcionando e um abraço carinhoso quando necessário.

À Graci, por mais quatro anos de parceria. Obrigada por estar presente em ricas e minuciosas leituras e orientações. Obrigada pela ausência, também necessária, para um crescimento independente e consciente das nossas próprias capacidades. Obrigada, principalmente, pelo incentivo a um trabalho sério e com o rigor necessário à uma pesquisa séria e de qualidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras pelo compromisso com uma educação de qualidade. Em especial, agradeço aos funcionários, sempre disponíveis, e aos professores, pela seriedade e ética das aulas, contribuindo para o nosso crescimento como pesquisadores.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e também de defesa, obrigada pela cuidadosa leitura do texto e pelas valiosas contribuições.

Aos professores e demais funcionários das escolas estaduais e municipais que visitei durante o período de doutorado, por me receberem. Em especial, agradeço aos professores que cederam um pouco do seu tempo corrido para responder às entrevistas e, humildemente, contarem um pouco do seu trabalho em sala de aula.

Às professoras do grupo LabLer, Désirée, Graciela, Luciane, Patrícia, Roséli, obrigada pelos ensinamentos, seja em aula, em reunião ou conversa, pelas parcerias, ajudas e incentivo. Obrigada por serem exemplos de professoras/ pesquisadoras que primam por um trabalho ético e sério de pesquisa e ensino, contribuindo significativamente para a formação de todos que passam por ali.

À Cris, minha “concorrente” de mestrado, como ela mesma lembrou. Obrigada por ser justamente o contrário, uma amiga, e das melhores. Obrigada pelas conversas de bar ao sabor de um café e também pelos diversos almoços nas rápidas vindas à Santa Maria, obrigada pela parceria nos trabalhos e nos eventos, pelas trocas de ideias, sobre as pesquisas e sobre a vida, por ser um pouco co-orientadora e também “coach” (haha). Em especial, obrigada pelas revisões e formatação da tese, essenciais para eu conseguir terminar.

À Sofia, pela amizade, pelas trocas de ideias, pela disponibilidade em ajudar sempre, pelos cafés e conversas, mesmo em encontros rapidíssimos. Obrigada pela parceria nas últimas semanas de escrita, por ouvir e sofrer junto, mas também, por vencer junto essa etapa. Em

especial, obrigada pela primeira versão da tradução do abstract, foi essencial no cumprimento do prazo de entrega do texto.

À Janete, pela amizade desde o início. Obrigada pela parceria nas disciplinas, pelas trocas de ideias, pelo mate compartilhado e pelos milhares almoços nos intervalos entre as disciplinas. Obrigada por sempre lembrar que a vida vai muito além da pós-graduação.

À Nath, minha dupla das Letras, obrigada pela amizade, pelas trocas e pela torcida de sempre, mesmo de longe.

À Ane, pela amizade, pela parceria em disciplinas, nos projetos, nos concursos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

Aos diversos colegas e amigos de pós-graduação, Helena, Maísa, Eliseu, Ana, Ariane, Ângela, Gabi, e tantos outros, que de alguma forma contribuíram para um caminho cheio de trocas e discussões ricas sobre as pesquisas e o processo de cada um nesse mundo acadêmico, ao mesmo tempo, para uma vivência um pouco mais leve e, muitas vezes, divertida dessa etapa.

À Taís, minha irmã do coração, por viver um pouco desse processo comigo, pelo apoio sempre.

À família do Guto, pelo carinho, incentivo e torcida. Também, à Marisa, que ficou “à espreita” nos últimos dias, pelo apoio e, também, pelos bolinhos e almoços quando eu achava que não tinha mais tempo pra nada.

Aos demais familiares e amigos, os de perto, os de longe, os da família, os da escola, os de junção, os de Selbach, os de Santa Maria e os de Santa Cruz, obrigada pela compreensão pelas diversas vezes que não pude estar presente nas junções e eventos, e obrigada pela torcida.

São infinitos os agradecimentos sobre um período cheio de desafios, mas também rico e produtivo academicamente, com sabor final de missão cumprida. Ao mesmo tempo, entendo que outra missão está apenas iniciando, a de seguir trabalhando para uma educação séria e de qualidade de forma a contribuir para minimizar desigualdades sociais, discursos de ódio e relações de poder díspares, e, assim, colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS PROFESSORES

AUTORA: Daiane Aline Kummer

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Graciela Rabuske Hendges

A linguagem tem um papel importante no combate a cenários de preconceito, intolerância e injustiça social. A fim de contribuir para um ensino de inglês que estimule possibilidades de uso da linguagem de maneira informada e consciente, este estudo tem como objetivo investigar como saberes de letramento multimodal crítico (LMC) são abordados em diferentes instâncias do contexto de ensino de inglês. Esse conceito envolve um conjunto de saberes para uma participação bem sucedida em um repertório variado de gêneros discursivos, considerando as relações entre texto e contexto, reconhecendo representações de desigualdades, injustiça social (aspectos do nível da ideologia), e acionando raciocínios e práticas de Identificação e Reflexão, com vistas à promover uma transformação social (Ação). Para tanto, filiado à área da Linguística Aplicada e à Análise Crítica de Gênero (p. ex. MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), a análise envolveu uma etapa textual e outra contextual, que compreenderam o exame de elementos linguísticos (BARTON, 2004) relacionados ao conceito de LMC em cada instância. Na etapa textual, analisamos livros didáticos de inglês, um referente ao ensino fundamental (KILLNER; AMANCIO, 2012) e outro referente ao ensino médio (AGA, 2010b). A etapa contextual envolveu: a) análise de documentos político-educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (2006); e as resenhas de coleções dos livros, publicadas nos Guias de livros didáticos (BRASIL, 2011b; 2013b); e b) entrevistas com professores de inglês de escolas públicas. De modo geral, saberes de LMC são mobilizado em todas as instâncias investigadas, porém em partes. Os documentos voltados ao ensino médio apresentam propostas mais consistentes de desenvolvimento de LMC em comparação aos documentos relacionados ao ensino fundamental, sugerindo, inclusive, orientações que se referem à Ação. Além disso, as propostas de ensino com foco no desenvolvimento de saberes de LMC enfatizam, principalmente, atividades de leitura, com poucas indicações sobre um trabalho com multimodalidade. Esses resultados parecem repercutir nos livros didáticos. No LDM em comparação com o livro didático do ensino fundamental (LDF), há uma porcentagem total maior de atividades (46,5%, contra 38,6% do LDF) que exploram saberes de LMC, com destaque para o nível da ideologia e para raciocínios e práticas conscientes (Identificação e Reflexão), com possibilidades de engajamento (Ação) mais frequentes, além de propostas de LMC que incluem saberes sobre multimodalidade. Em relação aos professores, os resultados sugerem uma abordagem crítica às aulas, em termos de saberes relacionados ao nível da ideologia em combinação a raciocínios e práticas de Identificação e Reflexão, principalmente quanto ao texto verbal. As imagens parecem servir mais como apoio para texto do que como elementos indispensáveis ao significado ou objetivo geral de determinado texto. Assim como os documentos e os livros, os professores também enfatizam um foco maior de desenvolvimento de LMC no ensino médio. Esses resultados evidenciam que perspectivas críticas perpassam o contexto de ensino de inglês, contudo, mais pesquisas são necessárias no sentido de contribuir para o desenvolvimento de LMC nas diferentes modalidades, munindo estudantes para um uso consciente e crítico da linguagem.

Palavras-chave: Letramento multimodal crítico. Análise Crítica de Gênero. Ensino de inglês. Livros didáticos de inglês. Professores de inglês.

ABSTRACT

CRITICAL MULTIMODAL LITERACY IN THE TEACHING OF ENGLISH AT SCHOOL: THE ROLE OF TEXTBOOKS AND TEACHERS

AUTHOR: Daiane Aline Kummer

ADVISOR: Prof. Dr. Graciela Rabuske Hendges

Language has an important role in fighting prejudice, intolerance and social injustice. In order to contribute to an approach to English teaching which fosters possibilities of language use in an informed and conscious way, this study aims to investigate the way critical multimodal literacy (CML) is addressed in different spheres of the English teaching context. This concept involves a set of knowledge for a successful participation in a varied repertoire of discursive genres, considering the relationship between text and context, recognizing representations of inequalities, social injustice (aspects of ideology level), and triggering reasoning and practices of Identification and Reflection, with the purpose of promoting social transformation (Action). Thus, affiliated to the area of Applied Linguistics and Critical Genre Analysis (e.g. MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), this analysis involved both textual and contextual phases, that comprehended the examination of linguistic elements (BARTON, 2004) related to the CML concept in each sphere. In the textual step, we analyzed English language textbook, one referring to elementary school (KILLNER; AMANCIO, 2012) and another to high school (AGA, 2010b). The contextual step involved: a) analysis of political and pedagogical documents: the National Curriculum Parameters (NCPs) (1998) and the Curriculum Guidelines for Secondary Education (CGSE) (2006); and the reviews of textbook collections published in the textbook Guides (BRAZIL, 2011b; 2013b); and b) interviews with English teachers from public schools. In general, knowledge of CML is mobilized in all investigated spheres, but in parts. The documents related to high school include more consistent proposals for CML development in comparison to the documents related to elementary school, including guidance related to Action. Besides that, the teaching proposals focused on CML development emphasize, reading activities, mainly, with few evidences of a multimodality focus. These results have repercussions on textbooks analysis. Compared to the elementary school textbook (EST), there is a greater percentage of activities in the high school textbook (HST) (46.5%, against 38.6% of the EST) that explore CML, especially at the level of ideology and for reasoning and conscious practices (Identification and Reflection), with more frequent possibilities of engagement (Action), as well as CML proposals which include knowledge about multimodality. In relation to teachers, the results suggest a critical approach in classes, in terms of knowledge related to the level of ideology in combination with reasoning and practices of Identification and Reflection, mainly regarding verbal text. Images seem to serve more as support for the text than as indispensable elements to the meaning or to the general purpose of a particular text. As the documents and textbooks, teachers also emphasize a greater focus on CML development in high school. These findings show that critical perspectives permeate the context of English teaching; however, more research is needed to contribute to the development of CML in different modalities, providing students with a conscious and critical use of language.

Keywords: Critical multimodal literacy. Critical Genre Analysis. English teaching. English language textbooks. English teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação do modelo tridimensional de Fairclough.....	43
Figura 2 –	Estratificação dos planos comunicativos.....	48
Figura 3 –	Estratificação dos planos comunicativos em comparação com a proposta metodológica Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b).....	50
Figura 4 –	Representação visual da relação entre os processos de conhecimento....	62
Figura 5 –	Tipos de raciocínios e práticas.....	64
Figura 6 –	Representação visual dos saberes de letramento crítico.....	67
Figura 7 –	Capa dos livros analisados no presente estudo.....	78
Figura 8 –	O funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático.....	80
Figura 9 –	Atividade com os enunciados discriminados.....	86
Figura 10 –	Exemplos de estratégias de leitura a serem trabalhadas na seção de compreensão escrita, conforme as Orientações para o professor.....	120
Figura 11 -	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.....	124
Figura 12 -	Exemplo de atividade de produção escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.....	125
Figura 13 -	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.....	128
Figura 14 -	Exemplo de atividade de produção escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.....	130
Figura 15 -	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes de LMC, combinando o elemento crítico ao visual.....	134
Figura 16 -	Exemplo de atividade de produção escrita que demanda saberes de LMC, combinando o elemento crítico ao visual.....	136
Figura 17 –	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.....	141
Figura 18–	Exemplo de atividade de produção escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.....	142
Figura 19 –	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.....	145
Figura 20 –	Exemplo de atividade complementar de uma seção de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de Ação.....	147
Figura 21 –	Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes de LMC, combinando o elemento crítico ao visual.....	151
Figura 22 –	Textos da última etapa da entrevista.....	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição dos livros didáticos de ensino médio.....	81
Gráfico 2 –	Distribuição dos livros didáticos de ensino fundamental nas escolas estaduais e municipais de Santa Maria.....	82
Gráfico 3 –	Ocorrências de saberes relacionados aos elementos de texto/contexto (níveis) de LMC nos PCNs e nas OCEM.....	108
Gráfico 4 –	Ocorrências de saberes relacionados a raciocínios e práticas de LMC nos PCNs e nas OCEM.....	110
Gráfico 5 –	Tempo de atuação dos professores.	155
Gráfico 6 –	Participação dos professores em cursos de atualização.....	157
Gráfico 7 –	Recursos disponíveis nas escolas.....	160
Gráfico 8 –	Uso dos livros didáticos nas aulas de inglês.....	162
Gráfico 9 –	Materiais usados pelos professores.....	164
Gráfico 10 –	Temas trabalhados pelos professores.....	165
Gráfico 11 –	Gêneros trabalhados pelos professores.....	167
Gráfico 12 –	Noções sobre letramentos conforme os professores.....	173
Gráfico 13 –	Noções sobre letramento visual conforme os professores.....	176
Gráfico 14 –	Noções sobre letramento crítico conforme os professores.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Atividades das seções do LDF que demandam saberes de LMC...	122
Tabela 2 -	Saberes relacionados ao nível da ideologia abordados nas atividades.....	123
Tabela 3 –	Raciocínios e práticas de letramento crítico abordados nas atividades.....	126
Tabela 4 –	Atividades das seções do LDF que demandam saberes de LMC a partir de imagens.....	132
Tabela 5 -	Saberes relacionados ao nível da ideologia, com foco no elemento visual.....	133
Tabela 6 –	Raciocínios e práticas, com foco no elemento visual.....	133
Tabela 7 –	Atividades das seções do LDM que demandam saberes de LMC....	139
Tabela 8 –	Saberes relacionados ao nível da ideologia abordados nas atividades.....	141
Tabela 9 –	Raciocínios e práticas de letramento crítico abordados nas atividades	144
Tabela 10 –	Atividades das seções do LDM que demandam saberes de LMC a partir de imagens.....	148
Tabela 11 -	Saberes relacionados ao nível da ideologia, com foco no elemento visual.....	149
Tabela 12 –	Raciocínios e práticas, com foco no elemento visual.....	150
Tabela 13 –	Saberes de LMC identificados nas atividades propostas pelos professores.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estratificação dos planos comunicativos exemplificada a partir de categorias de análise de recursos semióticos verbais escritos, conforme a GSF, e recursos semióticos imagéticos estáticos, de acordo com a GDV.....	53
Quadro 2 –	Seções incluídas nas unidades dos livros didáticos analisados.....	83
Quadro 3 -	Exemplos de enunciados referentes a saberes de LMC relacionados ao nível da ideologia.....	88
Quadro 4 –	Exemplos de enunciados referentes a saberes de LMC relacionados a raciocínios e práticas de letramento crítico.....	89
Quadro 5 –	Comparação entre os temas e habilidades citados nos PCNs e nas OCEM.....	104
Quadro 6 –	Resumo do perfil dos professores.....	154
Quadro 7-	Aspectos que podem ser abordados sobre um texto.....	184
Quadro 8 –	Raciocínios e práticas marcados pelos professores.....	186
Quadro 9 –	Exemplos de atividades propostas pelos professores.....	190

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACG	Análise Crítica de Gênero
FNDE	Fundo Nacional da Educação
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
LMC	Letramento Multimodal Crítico
LA	Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
LDF	Livro Didático do ensino Fundamental
LDM	Livro Didático do ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLN	Programa Nacional do Livro Didático
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
1.1	OBJETIVOS DO ESTUDO E PANORAMA DA TESE.....	36
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	39
2.1	UMA PERSPECTIVA CRÍTICA À PESQUISA.....	39
2.1.1	Análise Crítica de Gênero.....	46
2.2	UMA PERSPECTIVA CRÍTICA AO ENSINO.....	54
2.2.1.	Letramento multimodal crítico.....	68
2.3	ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS.....	71
3	METODOLOGIA.....	76
3.1	UNIVERSO DE ANÁLISE.....	77
3.2	ETAPA DE INVESTIGAÇÃO TEXTUAL.....	83
3.2.1	O corpus.....	83
3.2.2	Categorias e procedimentos de análise.....	85
3.3	ETAPA DE INVESTIGAÇÃO CONTEXTUAL.....	90
3.3.1	Análise documental.....	91
3.3.1.1	<i>Documentos político-educacionais.....</i>	91
3.3.1.1.1	<i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....</i>	92
3.3.1.1.2	<i>As Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....</i>	93
3.3.1.2	<i>Documentos do Programa Nacional do Livro Didático.....</i>	94
3.3.2	Análise das entrevistas.....	94
3.3.2.1	<i>Participantes e contexto de investigação.....</i>	94
3.3.2.2.	<i>As entrevistas.....</i>	95
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	102
4.1	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	102
4.1.1	Documentos político-educacionais.....	102
4.1.1.1	<i>PCNs e OCEM.....</i>	103
4.1.1.2	<i>Documentos do PNLD.....</i>	112
4.2	O QUE DIZEM OS LIVROS.....	118
4.2.1	O livro didático do ensino fundamental.....	118
4.2.1.1	<i>As atividades das seções de compreensão e produção escrita e o conceito LMC.....</i>	122
4.2.1.1.1	<i>Atividades que demandam saberes do aspecto crítico e multimodal/visual do conceito de LMC.....</i>	132
4.2.2	O livro didático do ensino médio.....	137
4.2.2.1	<i>As atividades das seções de compreensão e produção escrita e o conceito LMC.....</i>	139
4.2.2.1.1	<i>Atividades que demandam saberes do aspecto crítico e multimodal/visual do conceito de LMC.....</i>	148
4.3	O QUE DIZEM OS PROFESSORES.....	152
4.3.1	O perfil dos professores.....	153
4.3.2	O material didático usado em aula.....	161
4.3.3	As concepções dos professores sobre os conceitos de letramento(s), letramento visual e letramento crítico.....	172
4.3.4	Saberes de LMC e questões sugeridas pelos professores.....	183
4.4	A MOBILIZAÇÃO DE LMC NAS TRÊS INSTÂNCIAS INVESTIGADAS.....	191
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195

REFERÊNCIAS.....	199
ANEXO A - ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS ANALISADOS CLASSIFICADOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO NÍVEL DA IDEOLOGIA.....	211
ANEXO B - ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS ANALISADOS CLASSIFICADOS DE ACORDO COM OS TIPOS DE RACIOCÍNIOS E PRÁTICAS.....	218
ANEXO C - QUESTÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES	226

1 INTRODUÇÃO¹

O poder se manifesta em diferentes modalidades; dentre as quais um dos exemplos mais evidentes é o uso da força física e outro, muitas vezes velado, é o uso da linguagem (FAIRCLOUGH, [1989] 2001, p. 3). Na presente pesquisa, enfocamos o papel da linguagem, em especial da língua inglesa, como mecanismo de exercício e propagação de poder e dominação por um lado, mas também como um mecanismo de resistência e combate a cenários de preconceito, intolerância, exclusão, e outras situações que limitem ou impeçam acesso uniforme aos bens e recursos da sociedade. A propagação desses cenários pode ser evidenciada pelos diferentes recursos semióticos, ou “tipos de linguagem” (NASCIMENTO, 2012, p. 31): escrita, fala, imagens, sons, gestos, entre outros (KRESS, 2003) presentes nos textos. Dentre os recursos semióticos citados, destacamos as imagens, as quais, da mesma forma que os recursos semióticos verbais (escrita e oralidade), servem como meios para a “articulação de posições ideológicas”, como propõem Kress e van Leeuwen (2006, p. 14). As ideologias são uma modalidade de poder, enquanto “representações de aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, a manutenção e a mudança de relações sociais de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Nesse sentido, tanto Fairclough ([1989] 2001) como Kress e van Leeuwen (2006) sugerem a necessidade do desenvolvimento de uma consciência sobre o uso da linguagem em sociedade.

A educação tem papel fundamental nesse sentido, oportunizando o acesso a recursos e saberes para a participação das pessoas em sociedade (COPE; KALANTZIS, 2009), por exemplo, para a participação em debates em redes sociais. Segundo Kalantzis e Cope (2012, p. 42), a educação é “a chave para a oportunidade social”, para “empregos bem pagos, uma chance melhor de participar da vida cívica e para o crescimento pessoal. Ela também promete profundos entendimentos do mundo, possibilitando às pessoas fazerem mais por elas mesmas e contribuir para a vida dos outros” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 42).

Desse modo, destacamos em especial a educação linguística como um dos meios para garantir essas oportunidades. A área da Linguística Aplicada, a partir de estudos sobre o uso da linguagem em uma variedade de contextos, como proposto por Moita Lopes (2006), oferece possibilidades para o desenvolvimento de saberes linguísticos e de consciência social (MOITA LOPES, 2006) para a participação informada nos diferentes contextos onde podemos (vir a

¹ Este trabalho segue as normas de estrutura e de apresentação indicadas pelo Manual de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Santa Maria (2015). As traduções e adaptações de textos (verbais e visuais) em outras línguas e, quando for o caso, em português, são de responsabilidade da autora.

transitar. Entretanto, apesar dos diversos avanços na área de Linguística Aplicada, desenvolver os saberes necessários às diversas situações discursivas ainda é um desafio nas escolas no Brasil (BOHN, 2003; LEFFA, 2007; 2012; TILÍO; ROCHA, 2009; LIMA, 2011) e em todo o mundo (GRAY, 2010, VAN LEEUWEN, 2008; AJAYI, 2015), dada a “diversidade das salas de aula, o ritmo das mudanças tecnológicas e sociais e a crise de recursos públicos e privados para a educação” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva é que se faz relevante considerar o conceito de letramento crítico com relação ao ensino. Conforme Luke (2014, p. 21) propõe, esse conceito pode ser entendido como “orientação política ao ensino e a aprendizagem e ao conteúdo cultural, ideológico e sociolinguístico do currículo”, que “permite que os jovens leiam a palavra e o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos” (JANKS, 2013, p. 227).

Filiado à área da Linguística Aplicada, este estudo se configura como um projeto que procura questionar, discutir e buscar avanços no conhecimento sobre linguagem nesse campo, e, assim, contribuir para a redução de um dos diversos desafios² enfrentados diariamente nas escolas: a formação de leitores e escritores críticos. Mais especificamente, este trabalho é integrante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, da linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” e dos projetos guarda-chuva Análise Crítica de Gêneros e implicações para os multiletramentos (HENDGES, 2012a) e Análise crítica da multimodalidade: ciência da linguagem para os multiletramentos (HENDGES, 2017), ambos coordenados pela professora Graciela Rabuske Hendges. Destacamos aqui a perspectiva teórica da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008a; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), a qual “explora o caráter situado do uso da linguagem” considerando questões ideológicas e relações de poder (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26) e que embasa ambos os projetos guarda-chuvas e os trabalhos vinculados a eles.

As pesquisas que integram a linha e os projetos têm focado a discussão de diferentes questões envolvendo a linguagem como gênero discursivo e a multimodalidade, com o propósito de contribuir para avanços nas pesquisas da área, incluindo, principalmente, avanços na área de ensino de linguagem tanto na esfera escolar, quanto na esfera acadêmica. Nos projetos, os gêneros discursivos são concebidos como “práticas discursivas que envolvem

² Dentre esses desafios estão a falta de recursos para manutenção da estrutura física da escola (ventilação, banheiros, infiltrações), a carência de materiais didáticos (livros, computadores, equipamento de som e imagem), e de materiais e equipamentos de uso administrativo, como folhas, impressoras, computadores, acesso à Internet; baixos salários dos docentes, a segurança precária, etc.

atividades sociais recorrentes em contextos específicos” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 22), e são entendidos invariavelmente como multimodais (VAN LEEUWEN, 2005).

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos sob referência aos projetos guarda-chuva investigam temas como a recontextualização de conceitos como letramento visual, letramento multimodal, letramento multimodal crítico (doravante LMC) em diferentes contextos e gêneros. Por exemplo, a recontextualização desses conceitos em livros didáticos (KUMMER, 2012; 2015; CATTO, 2014; MACHADO JUNIOR, 2014; MARQUES, 2015; PREDEBON, 2015), e ainda a recontextualização do conceito de cultura em livros didáticos (DUARTE, 2015). Trabalhos como o de Arnt (2018) explora a representação da língua inglesa e da multimodalidade no contexto de ensino médio integrado (ARNT, 2018). Além disso, outros trabalhos do grupo também tratam da natureza multimodal de diferentes gêneros discursivos – tira em quadrinho (CATTO, 2012), notícia de popularização da ciência (MARQUES, 2013; HENDGES, NASCIMENTO, MARQUES, 2013), artigo acadêmico escrito (HENDGES, 2006) e audiovisual (HENDGES, 2012b, SOUZA, 2013; SILVA, 2013; SILVA, 2015 MILANI, 2014; 2017); resumo acadêmico (HENDGES; SANTOS; COMARETTO, 2013); resumo acadêmico gráfico (HENDGES, 2011; FLOREK; HENDGES, 2012; FLOREK, 2015; 2018); pôster acadêmico (MOZZAQUATRO; HENDGES, 2012), para citar alguns. Todos esses tendo como meta final a produção de conhecimento para o contexto situado da linguagem.

Dentre os trabalhos citados, a noção de multimodalidade é um dos tópicos em comum em muitos deles corroborando os objetivos gerais dos projetos guarda-chuva de desenvolver estudos sob a perspectiva da Análise Crítica de Gênero em combinação à Análise Crítica do Discurso Multimodal, com implicações para a pedagogia dos multiletramentos (HENDGES, 2012a; HENDGES, 2017). O termo multimodalidade se refere à maneira como o significado é construído e expresso nos gêneros, a partir da combinação de uma diversidade de recursos semióticos.

A multimodalidade é também uma das questões evidenciadas pela pedagogia de Multiletramentos, proposta em 1994 pelos pesquisadores que formam O Grupo de Nova Londres, ou *The New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000). Esse projeto foi estabelecido tendo em vista as consequências da educação frente às mudanças sociais que vinham ocorrendo desde o final do século XX e início do século XXI, com o surgimento das tecnologias de impressão, das tecnologias da *Internet*, o multilinguismo e a multimodalidade permitidos pelas novas tecnologias (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 32). As novas práticas de comunicação que emergem, dadas as transformações sociais, demandam novos letramentos, ou seja, novos saberes para participar dessas práticas (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS;

COPE, 2012). Os novos letramentos, englobados na pedagogia de Multiletramentos, estão relacionados a “maneiras de trabalhar em novas ou transformadas formas de emprego, novas maneiras de participação como cidadão em espaços públicos, e mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade” (COPE; KALANTZIS, 2009 p. 169). Dentre os novos letramentos, destacamos o conceito de letramento multimodal que inclui saberes para compreender e produzir textos/gêneros considerando diferentes recursos semióticos (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS; JEWITT, 2003).

Posto que os “[g]êneros perpassam a vida humana” (DEVITT, 2004, p. 1), concordamos com Lemke (2010, p. 456) que “um letramento é sempre um letramento em algum gênero”, ou seja, os saberes mudam de um contexto para outro e, portanto, mudam os recursos semióticos necessários para interagir em cada contexto. Com relação a gêneros como “debate sobre política” em redes sociais, por exemplo, saberes de letramento multimodal nos permitem identificar significados visuais, escritos e de áudio nesse gênero, bem como responder ao debate por meio da produção e expressão desses significados, além de interagir multimodalmente. Ser letrado no gênero debate em rede social significa que podemos também identificar ideologias e pontos de vista que permeiam esse gênero. Isso ocorre dado que a linguagem é social (FAIRCLOUGH, 1992a;b), “realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo” e essa realização pressupõe ideologias que são construídas socialmente (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 248).

Desse modo, para interagir discursivamente, os saberes de letramento crítico, que envolvem “um entendimento da maneira como ideologias e práticas textuais moldam as representações de realidades em textos” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7) são essenciais. Uma perspectiva que tenha como base o letramento crítico reconhece a necessidade de desenvolver saberes de conscientização sobre as ideologias e relações de poder perpetuadas pela linguagem. Fairclough ([1989] 2001, p. 2-3) explica que a linguagem, por um lado, pode contribuir para propagar relações de poder, como relações de dominação e de opressão, e, por outro lado, a “consciência crítica da linguagem” (FAIRCLOUGH, [1989] 2001, p. 193) possibilita uma tomada de consciência sobre as representações expressas nos textos. Essa conscientização permite, então, o empoderamento dos indivíduos frente às situações discursivas e sua transformação em “atores contra situações opressivas” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6).

Sendo assim, uma participação informada em sociedade exige que o reconhecimento e a combinação de diferentes recursos semióticos estejam associados à uma percepção crítica do contexto social em que nos encontramos. Destarte, sugerimos, com base em trabalhos prévios

dos projetos guarda-chuva (KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015), o uso da expressão letramento multimodal crítico, explicitando a perspectiva crítica ao conceito de letramento multimodal. Nesse sentido, a presente proposta de LMC envolve, em geral, saberes para a compreensão e produção crítica e consciente de elementos linguísticos e retóricos do texto até elementos ideológicos do contexto, considerando esses elementos na diversidade de recursos semióticos que podem ser combinados em determinado gênero. Além disso, acrescentamos a essa definição a mobilização de raciocínios e práticas de letramento crítico, que exploramos com mais detalhes na Revisão de Literatura.

Para Kalantzis et al (2016, p. 455), “a escola é o local de transição das formas cotidianas de dar sentido a letramentos mais acadêmicos”, ou, poderíamos dizer, mais complexos. A escola é um espaço fundamental onde o desenvolvimento de LMC pode ser empreendido, portanto, investigar a linguagem no contexto da escola pública é essencial visto seu papel determinante na vida dos estudantes. Diversos estudos tem discutido conceitos de multimodalidade (UNWORTH, 2001; BEZEMER; KRESS, 2009; 2010; AJAYI, 2012; ROJO; MOURA, 2012; HEMAIS, 2015; KUMMER, 2012; MARQUES, 2015; SALBEGO; HEBERLE; BALEN, 2015) e de letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; COTS, 2006; LUKE, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), no entanto, são recentes os trabalhos que estudam a combinação de ambos os conceitos (AJAYI, 2015; KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015) no contexto da escola pública. Moita Lopes (2006) destaca a importância de pesquisas que dialoguem com as necessidades do contexto de aplicação, para ele são

necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Trabalhos que envolvem parcerias entre universidade e escola são exemplos disso, como é o caso do estudo de Ticks, Silva e Brum (2013). Ao propor um trabalho de formação continuada na escola, os autores destacam as contribuições aos participantes e pesquisadores em termos de “diferentes oportunidades de aprimoramento da prática de ensino da língua estrangeira (LE) em contextos múltiplos, particularmente o da escola pública, demonstrando sua relevância para a formação crítica de professores” (TICKS, SILVA; BRUM, 2013, p. 118).

Desse modo, uma pesquisa sobre LMC busca avançar o conhecimento de linguagem na área de Linguística Aplicada no sentido de investigar o conceito em diferentes esferas do contexto de ensino de linguagem na escola e, assim, verificar e discutir como saberes

englobados nesse conceito podem servir como meios para o desenvolvimento de autonomia e criticidade em relação à participação dos estudantes nos diferentes contextos de uso da linguagem de que participam.

Em consonância às mudanças ocorridas no contexto atual, a escola precisa estar à serviço das novas necessidades dos estudantes para a participação em sociedade (KALANTZIS; COPE, 2012). A aprendizagem de uma língua adicional³ talvez não seja uma necessidade nova, ainda assim, é indispensável. Moita Lopes (2005, p.1) explica que aprender uma língua adicional está relacionado à “ampliação de oportunidades sociais” e, nesse sentido, destaca o papel da língua inglesa, a qual, pode ser vista, muitas vezes, como um “símbolo de status e poder” (MOITA LOPES, 2005, p.1) em função do seu caráter global, ou estar relacionada à ideia, por exemplo, de que quem sabe inglês é porque teve condições de pagar um curso privado de línguas já que “na escola não se aprende”. Além disso, a aprendizagem de uma língua está também atrelada à igualdade de acesso à informação de diversos lugares do mundo (MOITA LOPES, 2005, p.1). Moita Lopes (2005) propôs essa questão há mais de 10 anos, contudo ela segue adequada aos dias atuais, em que o conhecimento de inglês tem, inclusive, valor econômico (KALANTZIS; COPE, 2012). Caldas-Coulthard (2014, p. 108) completa os estudos anteriores ao ressaltar, nesse sentido, a língua adicional como “um recurso semiótico e cultural que gera formas de empoderamento”, por meio do acesso, já destacado por Moita Lopes (2005).

Se retomarmos a questão do debate sobre política em redes sociais, a importância de saber uma língua adicional é essencial, como na busca por informações de diferentes fontes, nacionais ou internacionais, e, a partir disso, a identificação de diferentes representações de estrangeiros sobre o Brasil, por exemplo, isso embasado em uma perspectiva crítica (MOTTA-ROTH, 2006).

No Brasil, no contexto da educação superior, diversos investimentos governamentais têm sido realizados em programas de internacionalização, impulsionando e motivando o ensino de inglês no país. Exemplo disso é o programa *Idiomas sem Fronteiras* (BRASIL, 2016c), o qual tem como principal finalidade incentivar o aprendizado de línguas adicionais, enfocando, dentre outros idiomas, o ensino de inglês e, além do ensino dessa língua, pretende “propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País” (BRASIL, 2016d). Dessa maneira, o *Idiomas sem Fronteiras* oferece cursos de inglês

³ Preferimos o termo “língua adicional” em contraposição ao termo “língua estrangeira” porque, no contexto brasileiro, como explicam Schlatter e Garcez (2012), dentre outros motivos, vemos a língua inglesa como um acréscimo a outras que já conhecemos (português, línguas indígenas, alemão, italiano, etc) e é parte das necessidades em nossa própria sociedade.

para que os estudantes estejam preparados para se comunicar nessa língua no contexto de sua universidade ou em uma universidade estrangeira (BRASIL, 2016d). A partir disso, a ideia que está implícita é que ao chegar na universidade pública brasileira, grande parcela dos estudantes não estão preparados para interagir usando o inglês, mesmo depois de mais ou menos cinco anos estudando inglês na escola. Isto posto, lembramos os desafios de ensinar inglês no contexto de escola pública (p. 28 deste capítulo) e ressaltamos a urgência de políticas educacionais e investimentos financeiros nesse contexto, de pesquisas que auxiliem a reflexão sobre como propor um ensino de linguagem significativo e que prepare os estudantes já no ensino básico para as diversas situações das quais participam, sejam elas no contexto nacional ou internacional, além de propostas que levem em conta as diversidades e especificidades de cada sujeito, em um caráter mais “humano” de ensino (BOHN, 2003). Nesse sentido, Rocha (2014, p. 798) aponta que o ensino de linguagem está relacionado a reconhecer “a inter-relação entre língua, cultura e poder” e defender “o princípio de que a educação, em geral, deve ser orientada pela ideia de pluralidade, diversidade e ética, a fim de formar cidadãos críticos e ativos”.

No sentido de colaborar com esse ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) se configuram como documentos político-educacionais que têm como objetivo discutir e apresentar sugestões para o ensino de línguas. Especialmente, salientamos as OCEM, documento mais recente, que apresenta um reconhecimento da natureza multimodal da linguagem e a necessidade de desenvolver a consciência social do estudante frente às situações em que vive. Para o documento, “o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo [o estudante] para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, p. 109). Ademais, no documento, em conjunto com teorias de letramentos, multiletramentos, é apresentada uma proposta de letramento crítico, no sentido de desenvolver “o senso de cidadania” e “a capacidade crítica” dos estudantes (BRASIL, 2006, p. 113).

Contudo, apesar dessa proposta (BRASIL, 2006), associar o ensino de língua inglesa a uma perspectiva multimodal e crítica não é tarefa fácil na prática. Segundo Motta-Roth (2008a), em um entendimento da linguagem enquanto realizada por diferentes níveis, (grafologia, fonologia, gráfico, léxico-gramática, semântica e pragmática, registro, gênero e ideologia/discurso), o nível discursivo/ideológico é o mais abstrato, o que pode gerar uma dificuldade em sistematizações para abordar esse nível. Isso é apontado pela própria autora (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 245), ao organizar uma proposta de leitura crítica para professores em formação que, segundo ela, têm dificuldades em construir propostas de leitura crítica que

“leve a ver indícios linguísticos da relação do texto com suas condições de produção e leitura”. Trabalhos do grupo também apontam carências de atividades que demandam saberes sobre esse nível em livros didáticos como, por exemplo, Predebon (2015) e Kummer (2015). Além disso, podemos relacionar essa dificuldade à “gramatização” das salas de aula de inglês apontada por Bohn (2003). Esse fenômeno foi acarretado pela globalização e pela busca em privilegiar interesses econômicos, como o trabalho, e não interesses educacionais, como o desenvolvimento de um pensamento crítico (BOHN, 2003).

Tendo isso em vista, o papel de professores e de materiais didáticos é fundamental, principalmente, com relação aos professores que guiam a aprendizagem, enquanto que os materiais didáticos funcionam como um meio para isso. Dentre os diversos materiais didáticos que podem ser utilizados, destacamos os livros didáticos, predominantes nas escolas brasileiras dada sua importância nesse contexto (TICKS, 2005; PINTO; PESSOA, 2009; GRAY, 2010; TÍLIO, 2012) e, também, devido ao acesso por meio da distribuição de livros didáticos para as escolas do país pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016a). Lembramos, no entanto, que apenas recentemente livros dedicados ao ensino de línguas adicionais/estrangeiras⁴ passaram a ser incluídos na distribuição, em dois ciclos, para o ensino médio, desde 2012 (BRASIL, 2011b; 2014a) e para os anos finais do ensino fundamental, desde 2011 (BRASIL, 2010; 2013b).

Ainda que reconheçamos a importância dos livros, Ticks (2005, p. 17), assim como Gray (2010), lembra a pertinência de se “repensar/reavaliar” os recursos utilizados em sala de aula, desconstruindo ideologias e valores que permeiam os materiais, especialmente, o livro didático. Essa atitude é parte do papel de um professor reflexivo, com uma “atitude investigativa”, conforme aponta a autora (TICKS, 2005). Dessa forma, visto a recente inclusão dos livros no PNLD e seu amplo alcance no contexto nacional, a análise de livros didáticos de inglês oferecidos pelo PNLD se faz relevante a fim de refletir sobre esse material e seus potenciais no ensino de inglês na escola, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Uma atitude investigativa é necessária também no que concerne ao caráter multimodal dos livros didáticos. Já destacamos anteriormente que as inovações tecnológicas possibilitaram e possibilitam a combinação de uma maior variedade de recursos semióticos nos gêneros e isso inclui os livros didáticos (BEZEMER; KRESS, 2009; 2010). Bezemer e Kress (2010, p. 12), em um estudo sobre livros didáticos de diferentes anos, destacam o aumento de recursos semióticos visuais e enfatizam que “não apenas parece haver mais imagens que antes, mas elas

⁴ Termo utilizado pelo documento.

frequentemente dominam a página”. Por esse motivo, neste trabalho, dentre os diferentes recursos semióticos, enfatizamos os letramentos relacionados aos recursos semióticos *imagéticos estáticos*, relacionados às imagens dos livros ou materiais didáticos impressos utilizados na escola. Essa observação é válida em especial para livros didáticos de línguas adicionais nos quais as imagens tem lugar de destaque e um papel essencial na representação de discursos e ideologias (GRAY, 2010).

Podemos nos perguntar, então, como abordar as mudanças nos livros didáticos em termos de um aumento de imagens (BEZEMER; KRESS, 2009; 2010) e como usar esses diferentes recursos em favor do desenvolvimento de saberes de LMC no ensino de inglês? Em trabalho prévio da linha (PREDEBON, 2015) e em minha pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), buscamos investigar o conceito de LMC no contexto escolar. Em geral, identificamos o reconhecimento da relevância de abordar imagens nos exercícios de livros didáticos (KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015) e nos discursos de professores (KUMMER, 2015), identificando o foco no conteúdo da imagem (significados representacionais), raramente o elemento crítico era explorado nos livros (KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015). Essas lacunas no ensino, evidenciadas nos trabalhos prévios da linha (PREDEBON, 2015; KUMMER, 2015), mas também em outros como de Gray (2010) e Ajayi (2015), e no trabalho de Tílio e Rocha (2009), especialmente sobre o elemento crítico, para citar alguns, comprovam a relevância de pesquisas sobre o caráter multimodal e crítico da linguagem. Na presente pesquisa, buscamos avançar o conhecimento em linguagem, nesse sentido, contribuindo, para “equipar” e empoderar estudantes para uma participação informada em sociedade, mobilizando saberes de letramento multimodal/visual e de letramento crítico.

Nessa perspectiva, no presente estudo buscamos aprofundar nossa pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), em termos de um foco maior no caráter crítico do conceito de LMC. Naquele estudo, investigamos livros didáticos de biologia e de inglês, verificando em que medida saberes de LMC, especialmente sobre as imagens, eram abordados nas atividades de ambos os livros. Verificamos uma ênfase das atividades dos dois livros em saberes relacionados à semântica e pragmática e à léxico-gramática. Além disso, entrevistamos professores de inglês com relação ao uso dos livros analisados na pesquisa, o que revelou um reconhecimento da importância de recursos visuais, mas ao sugerir exemplos de questões que usariam em aula, os professores de inglês evidenciaram uma variação maior de níveis, inclusive da ideologia. Destacamos que, com o presente estudo, buscamos ampliar a análise das atividades para todas as atividades das seções selecionadas para análise, não apenas as que se referem às imagens.

As lacunas das pesquisas prévias, assim como a proposta de aprofundamento da pesquisa de mestrado são algumas das motivações do presente estudo, dentre outras já apontadas neste capítulo. Além dessas, antes de apresentar os objetivos do presente estudo, gostaria ainda de assinalar o meu papel como professora de inglês, no sentido de reconhecer a importância da aprendizagem de uma língua adicional, no caso, o inglês, mas, principalmente a importância do uso consciente da linguagem em vista da possibilidade de oportunidades sociais e relações igualitárias em contextos discursivos. Com este trabalho, pretendemos repensar questões já discutidas, como a natureza multimodal da linguagem, e enfatizar e discutir outras, como o elemento crítico da linguagem, desse modo, buscando alternativas e potenciais de recontextualização e ensino desses saberes na escola. Nesse sentido, concordamos com Cope e Kalantzis (2000, p. 9) que destacam que “se fosse possível definir de modo geral a missão da educação, poderia ser dito que seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de formas que lhes permitam participar plenamente em atividades da vida pública, comunitária e econômica”, que pode ser propiciado por meio do desenvolvimento de saberes de LMC. Ressalto que, apesar de, no período da pesquisa, não estar atuando no contexto da escola pública, entendo que a necessidade de investigação desse contexto seja imprescindível em vista dos diversos desafios enfrentados no contexto escolar.

Com base nisso, a seguir apresentamos os objetivos deste trabalho.

1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO E PANORAMA DA TESE

Com base na discussão apresentada sobre a importância de pesquisas sobre linguagem com foco no conceito de LMC na escola, o objetivo principal desta pesquisa é investigar como saberes de LMC são abordados em instâncias do contexto pedagógico e do contexto político-educacional de ensino de inglês. Para isso, buscamos:

- verificar o que propõem diretrizes curriculares nacionais com relação a propostas de desenvolvimento de conhecimentos de LMC no ensino de inglês na escola;
- identificar em que medida e como saberes de LMC são abordados em atividades de livros didáticos de inglês de diferentes modalidades de ensino (fundamental e médio);
- investigar em que medida e como professores de inglês de escolas públicas, de ensino fundamental e médio, exploram LMC no ensino de inglês na escola.

A partir desses objetivos específicos pretendemos averiguar quais e como saberes envolvidos no conceito de LMC já são abordados ou propostos em diferentes instâncias do contexto de ensino de inglês, documento político-educacionais e PNLD, livros didáticos de

ensino de inglês distribuídos pelo PNLD e professores de inglês de escolas públicas. Com o contraste e cruzamento dos resultados dessas análises, teremos uma visão geral do que já acontece na escola em termos de práticas que promovam LMC. Buscamos, assim, corroborar para pesquisas em Linguística Aplicada que, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 20), não tentam descobrir soluções ou “resolver problemas”, mas “problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”.

Para finalizar este capítulo, apresentamos a organização geral do texto. No próximo capítulo, de Revisão de Literatura, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa, destacando a ênfase do estudo em uma perspectiva crítica, fundamentada na Análise Crítica de Gênero, e com foco na Análise Crítica do Discurso. Neste panorama, discorreremos sobre o conceito e os saberes de LMC, evidenciando a importância de abordar e buscar desenvolver esses conhecimentos no contexto de ensino de inglês da escola pública, por meio de livros didáticos, por exemplo. Desse modo, para finalizar a seção, estudos prévios que seguem uma abordagem crítica, também com relação à leitura de imagens em livros didáticos, são apresentados a fim de evidenciar uma visão geral sobre o que já se estuda sobre esse tema e as carências que ainda existem.

Na sequência, descrevemos a organização do estudo que compreende duas etapas de pesquisa, de análise textual e de análise contextual. Ao abordar cada uma delas, explicitamos os procedimentos e as categorias analíticas envolvidas e enfatizamos a importância da relação entre texto e contexto. Sobre a etapa de análise textual destacamos a seleção dos livros didáticos e das seções analisadas. Com relação à análise contextual, destacamos o foco dessa etapa na investigação de documentos do contexto político-educacional e de entrevistas com professores de inglês. Essa investigação pretende verificar o que as orientações dos documentos já propõem sobre o desenvolvimento de conhecimentos de LMC e como os professores trabalham e quais estratégias usam no sentido de propor um ensino de inglês que considere esses saberes.

Os resultados dessas análises são apresentados no capítulo que segue, de Resultados. Primeiramente apresentamos os resultados da análise dos documentos, como um contexto mais amplo que pode influenciar não só a produção dos livros, mas também a prática do professor em sala de aula. Na sequência, apresentamos os resultados das análises dos dois livros didáticos, de fundamental e médio, discutindo sobre seu papel no desenvolvimento de saberes de LMC, e para finalizar, apresentamos os resultados das entrevistas com os professores, destacando o perfil dos professores entrevistados, o uso do livro didático por eles, suas visões em termos de conceitos propostos na entrevista, os tipos de saberes específicos que mobilizam em sala de

aula e exemplos de questões que sugeriram sobre dois textos, conforme solicitados nas entrevistas.

Uma seção final de resultados é proposta a fim de conectar e discutir os resultados identificados nas três instâncias do contexto de ensino de inglês investigadas.

Para finalizar, apresentamos as Considerações Finais deste estudo, buscando refletir sobre os resultados encontrados, verificar implicações sobre a pesquisa e o ensino de inglês considerando o contexto de escola pública, além de apontar pontos fortes e lacunas da presente pesquisa em vista de nosso objetivo principal.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos a orientação teórico-metodológica da presente pesquisa, a qual, como já apontado no capítulo da Introdução, se insere na área da Linguística Aplicada (LA), tendo como base uma perspectiva inter/transdisciplinar (MOITA-LOPES, 2013) associada à uma perspectiva crítica, a Análise Crítica de Gênero (ACG) (MOTTA-ROTH, 2008a; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015). Iniciamos este capítulo com um panorama sobre estudos críticos, especificando como essa abordagem se insere na ACG. Na sequência, discutimos como uma perspectiva crítica contribui para o ensino de linguagem, em especial no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos de LMC. Para finalizar, propomos uma discussão sobre LMC e ensino de inglês na escola a partir de estudos prévios.

2.1 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA À PESQUISA

Pennycook (2010) explica que o termo “crítico” tem sido usado em diferentes domínios da área da LA, focando em temas como relações de poder, desigualdades sociais e letramentos. Ao tentar organizar um resumo sobre as principais vertentes e seus propósitos, o autor se deparou com algumas dificuldades, dentre as quais, destacamos duas: distinguir limites entre as teorias e seus escopos e definir o que significa o referido termo. Para ele, o trabalho que se diz crítico sempre procurou desafiar pontos de poder e privilégios, buscando problematizar a linguagem e as visões através das quais o mundo se define, assim como as desigualdades que se mantêm por meio delas (PENNYCOOK, 2010, p. 164). Embasados LA, nesta seção, buscamos fazer um histórico sobre teóricos que, assim como Pennycook (2010), procuram definir o termo crítico, distinguindo, combinando e discutindo fundamentos e teorias sobre um olhar crítico para a linguagem.

Ao estudar a linguagem sob uma perspectiva crítica, partimos do pressuposto de que a linguagem “é parte irreduzível da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2) e o seu uso nos posiciona como sujeitos particulares (JANKS, 2013, p. 227), com visões de mundo e ideologias específicas (FAIRCLOUGH, 1992a;b; 2003). Nesse sentido, uma pesquisa sob um ponto de vista crítico tem o objetivo de “evidenciar como convenções e práticas de linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos, os quais as pessoas frequentemente não percebem” (FAIRCLOUGH, 1992a, p. 7).

Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam que os estudos críticos datam dos anos de 1920 com a teoria de influência Marxista de Volochsinov (1973 apud CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999) e assumem uma posição mais significativa a partir dos anos 70, principalmente na Europa Ocidental, mas também na América Latina. Conforme os autores, nessa época, havia uma preocupação sobre a “importância política e social de uma perspectiva crítica sobre a linguagem na sociedade contemporânea” (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999, p. 3). Nas décadas de 60 e 70, outros pesquisadores, como Pêcheux (1982 apud WODAK, 2011), também propuseram suas teorias com base nos estudos dos pesquisadores russos Bakhtin e Volochsinov.

Nos anos finais da década de 70, adotando o nome de Linguística Crítica, linguistas influenciados por Halliday também propuseram pesquisas sob um olhar crítico, dentre as quais Wodak (2011) cita os estudos de Fowler et al (1979) e Kress e Hodge (1979). A partir daí, a autora (WODAK, 2011, p. 53) explica que essa perspectiva geral, chamada atualmente de Análise Crítica do Discurso, foi sendo “refinada, ampliada, mudada e replicada por outros linguistas de diferentes tradições”, como a sociolinguística, a linguística formal, a psicologia social e os estudos literários.

A Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, como um movimento teórico emergiu “no início dos anos 90, depois de um pequeno simpósio em Amsterdã, em janeiro de 1991” (WODAK, 2004, p. 227). Esse simpósio contou com a participação de pesquisadores como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak que, nesse encontro, puderam discutir e confrontar diferenças e similaridades em termos de pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes escolas das quais se originavam. Publicações como *Language and Power* de Fairclough ([1989] 2001) e o lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, são exemplos que marcaram o início dessa “rede de ACD”, como a chama Wodak (2004, p. 227).

Jorgensen e Phillips (2002, p. 60) explicam que a ACD se desenvolveu como um movimento teórico amplo que “oferece teorias e métodos para o estudo das relações entre discursos e desenvolvimentos culturais e sociais em diferentes domínios sociais”. Para Wodak (2011, p. 5), a escola da ACD “nunca tentou ser ou oferecer uma teoria única e específica”, os estudos dessa escola “são diversos, derivados de diferentes embasamentos teóricos, orientados a diferentes dados e metodologias”. Essas características indicam, como propõem Jorgensen e Phillips (2002), a existência de uma confusão na designação “Análise Crítica do Discurso”, uma vez que é usada tanto para nomear um movimento teórico mais amplo dos estudos críticos como para descrever a abordagem específica de Fairclough (1992a;b; [1989]2001; 2003).

Existem alguns princípios compartilhados assim como pontos de divergência entre os pesquisadores que se orientam pelos fundamentos gerais da ACD. Wodak e Meyer (2009) explicam que um dos pontos em comum é a visão de linguagem como prática social e a necessidade de consideração do contexto da linguagem em uso, em outras palavras, a existência de uma relação dialética entre um evento discursivo e as situações, instituições, e estruturas sociais. Outro ponto compartilhado entre as propostas é o ímpeto crítico das pesquisas que buscam conscientizar leitores sobre as relações de dominação e poder que perpassam os textos, sendo que, nesse prisma, conceitos de ideologia e de poder são importantes (WODAK; MEYER, 2009). Em geral, os autores destacam que

a ACD é caracterizada pelo interesse em comum de desmistificar ideologias e poder através de investigações sistemáticas e reprodutíveis de dados semióticos (escritos, orais ou visuais). Pesquisadores da ACD também tentam deixar suas posições e interesses explícitos enquanto mantém sua respectiva metodologia científica e enquanto se mantém reflexivos do seu próprio processo de pesquisa (WODAK; MEYER, 2009, p. 3).

Nesse sentido, o autor de uma pesquisa que se designa ‘crítica’ prevê uma atitude crítica sobre si e sobre seu estudo, no sentido de que também possui uma visão de mundo e interesses que perpassam seu próprio processo de pesquisa e tem consciência disso.

Por outro lado, os pontos de divergência entre as versões de ACD estão relacionados a distintos entendimentos sobre conceitos como discurso, ideologia, além de diferentes propostas de métodos de análise da linguagem em interações sociais e seus efeitos ideológicos (JORGENSEN; PHILIPS, 2002, p. 64). A pesquisa de Teun A. van Dijk, por exemplo, enfoca um modelo cognitivo de discurso em seus estudos; a proposta de Gunther Kress, de Theo van Leeuwen e de Jay Lemke focam em análises sobre distintos recursos semióticos além dos linguísticos; Ruth Wodak adota uma perspectiva histórica à análise do discurso; já Norman Fairclough se embasa na ciência social, com foco nos efeitos dos textos em manter ou desafiar ideologias.

Dentre os integrantes da rede da ACD, enfatizamos os estudos de Fairclough (1992a;b; [1989]2001; 2003), que embasam a presente pesquisa (devido ao alinhamento teórico com o grupo de pesquisa e projeto guarda-chuva onde se insere). Jorgensen e Phillips (2002, p. 6) explicam que a proposta de Fairclough se distingue dentre as versões de Análise Crítica do Discurso em vista da combinação entre ciência social crítica e a linguística dentro de um enquadramento teórico e analítico. Nas palavras de Fairclough (1992b, p. 62), a intenção é

juntar uma análise do discurso orientada linguisticamente ao pensamento político e social relevante ao discurso e à linguagem, na forma de um enquadramento que será adequado para o uso de pesquisas científicas sociais, e especialmente para o estudo das mudanças sociais.

O interesse em *mudança* é central na proposta de Fairclough, segundo Jorgensen e Phillips (2002, p 7). Para o autor (FAIRCLOUGH, 1992b, p. 96), as mudanças surgem a partir da problematização de práticas discursivas tradicionais e envolvem formas de transgredir e ultrapassar limites estabelecidos por essas práticas. Sendo assim, ao prever uma investigação científica que considera o caráter político e social da linguagem e do discurso, o intuito é entender como o uso da linguagem pode mudar o discurso individual, assim como o mundo social e cultural dos sujeitos (JORGENSEN; PHILLIPS, 2002). O conceito de ideologia se faz essencial no sentido de que para Fairclough (2003, p. 9, grifo nosso), como já apontado na Introdução, ideologias não são conjuntos de crenças e valores, mas **representações** de crenças e valores, “são **representações** de aspectos do mundo que podem contribuir para estabelecer, manter e mudar relações sociais de poder, de dominação e de exploração”. Sendo assim, Fairclough (2003) enfatiza o papel central da análise do texto em combinação com a análise social a fim de considerar os efeitos dos textos nas relações de poder.

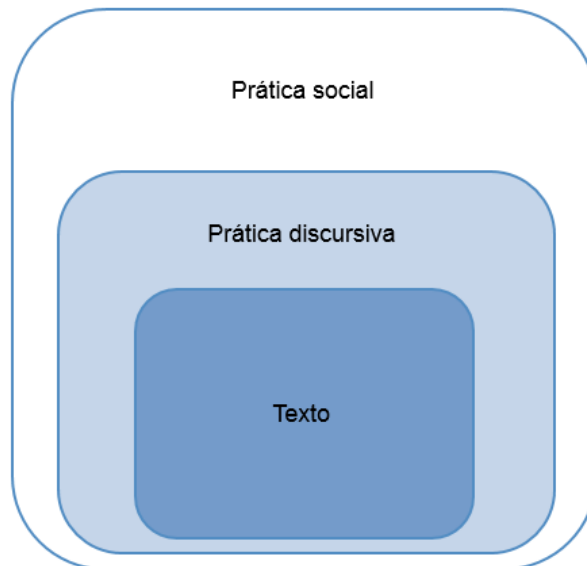
O uso da linguagem é, assim, entendido como uma forma de prática social. Isso implica: a) a noção de discurso como um modo de ação, as pessoas agem no mundo por meio do discurso, e como um modo de representação; e b) a noção de que “há uma relação dialética entre discurso e estrutura social” (FAIRCLOUGH, 1992b, p. 63-64), em que, por um lado, o discurso é moldado e limitado pela estrutura social ao mesmo tempo em que contribui para a constituição das dimensões da estrutura social (FAIRCLOUGH, 1992b).

Nesse sentido, Fairclough (1992b, p. 67) descreve a noção de discurso como uma prática política e como uma prática ideológica. Discurso como prática política “estabelece, sustenta e muda as relações de poder, e as entidades coletivas [...] entre as quais as relações de poder são obtidas” (FAIRCLOUGH, 1992b, p. 67). Já o discurso como prática ideológica “constitui, naturaliza, sustenta e muda as significações de mundo a partir das diversas posições nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1992b, p. 67). Para o autor, os diferentes tipos de discurso são investidos política e ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1992b), o que justifica a sua busca pelo desenvolvimento de uma “teoria e método que permitam mostrar como traços e pistas linguísticas refletem as complexidades sociais implícitas em diferentes textos”, como explica Meurer (2005, p. 91) ao apresentar um panorama da proposta de Fairclough.

Em termos de análise, Fairclough (1992b) propõe uma concepção tridimensional ao discurso, entendido como texto, prática discursiva e prática social, como reproduzido na Figura 1, em que o texto é englobado pela prática discursiva que é compreendida pela prática social. Uma análise crítica do discurso envolveria, então, essas três dimensões:

- a) a análise do *texto* a partir da “descrição dos elementos linguísticos, incluindo o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto” (MEURER, 2005, p. 94, grifo nosso), com base nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994; 2014);

Figura 1 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough.



Fonte: adaptado⁵ de Fairclough (1992b, p. 73).

- b) a análise da *prática discursiva* com a interpretação do texto considerando produção, distribuição e consumo, ou seja, intenções dos autores dos textos, possíveis significados atribuídos pelos leitores, e relações de intertextualidade e interdiscursividade (MEURER, 2005). Fairclough (1992b, p. 81) destaca que essa análise ajuda a explicar os efeitos do contexto no texto;
- c) a análise da *prática social* que pretende “explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia” (MEURER, 2005, p. 95, grifo nosso).

⁵ Esta figura é similar a figura original da proposta de Fairclough, porém incluímos cores a fim de estabelecer uma relação de concretude entre as dimensões, ou seja, a cor azul forte representa a dimensão mais concreta de análise; o azul intermediário representa uma categoria menos concreta e a cor branca representa a dimensão mais abstrata. Esta proposta de representação com cores teve como base a proposta de Scherer (2013, p.39).

As três dimensões de análise sugeridas por Fairclough (1992b) se complementam e refletem a relação dialógica entre discurso e estrutura social proposta pelo autor uma vez que a análise do texto tem implicações nos dois níveis de análise superiores, assim como, a dimensão da prática discursiva e da prática social também possuem implicações no texto.

Para Meurer (2005), a busca pelo esclarecimento das relações entre linguagem e estrutura social, “justifica o termo ‘crítica’ da ACD e constitui uma das tarefas centrais do trabalho de Fairclough e de outros analistas críticos” (MEURER, 2005, p. 91). É com esse esclarecimento, com a identificação de visões e ideologias encobertas nos textos, que há a possibilidade de mudança, de intervir, de transformar discursos e situações naturalizadas (FAIRCLOUGH, 1992b).

Também interessado em questões sociais e com a linguagem, Paulo Freire é um pesquisador brasileiro com destaque mundial dentre os estudiosos críticos (1989; 2011, além de outras publicações). Freire foi responsável por um estudo seminal sobre a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, e que serviu de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e também para o conceito de letramento crítico⁶ (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH, 2008a; MOTTA-ROTH, HEBERLE, 2015; LANKSHEAR, KNOBEL, 2011).

Podemos dizer que, assim como na Análise Crítica do Discurso em que a visão “crítica” implica o desenvolvimento de uma consciência sobre as visões de mundo e ideologias que permeiam a linguagem e da possibilidade de mudança (FAIRCLOUGH, 1992b), os principais interesses de Freire também residiam no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o lugar de cada pessoa no mundo, prevendo a problematização e transformação de situações de desigualdade (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).

Os trabalhos de Freire tiveram e ainda têm grande influência nos estudos que seguem uma perspectiva crítica, tanto no que tange a pesquisas quanto com relação ao ensino de linguagem, embora haja críticas sobre a falta de uma sistematização sobre como trabalhar com o texto em si (LUKE, 2014). Crítica semelhante é feita por Meurer (2005) sobre o tratamento não-sistematizado da noção de gênero na ACD ao discorrer sobre a proposta de Fairclough (1992b), embora referências mais recentes como a de 2003 já explorem o conceito de forma mais sistematizada. Cabe ressaltar, como Meurer (2005) explica, a contribuição da ACD no sentido de oferecer um olhar mais amplo e sistematizado sobre os gêneros, considerando seu caráter social.

⁶ Conceito discutido na seção 2.2.

No contexto brasileiro, abordagens críticas como a de Freire associada à proposta de Fairclough têm influência principalmente nos estudos de gênero, como pode ser visto na perspectiva da Análise Crítica de Gênero (ACG) (com pesquisadores como Meurer (2002), Motta-Roth (2008a), Motta-Roth e Heberle (2015). Motta-Roth (2008a, p. 270) explica que nós, como leitores e pesquisadores, nos apropriamos “desses recursos teóricos e os colocamos em uso em nossa prática, adaptando-os ao nosso contexto” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 270).

Além dessa perspectiva, que será detalhada na próxima seção, exemplos de trabalhos que aderem a uma perspectiva crítica, principalmente em termos de pesquisa de linguagem são Mallinson e Brewster (2005), Al-Ali (2006), trabalhos do periódico *Discourse & Society*, como exemplos citamos Turner et al (2017) e Felicia (2018). No Brasil, essa influência pode ser vista na publicação de um número especial da revista *Ilha do Desterro* (TOMITCH, 2000), e também nos trabalhos de Caldas-Coulthard e Coulthard (1996), Magalhães C. (2001; 2008), Magalhães I. (2005; 2017) Jorge e Heberle (2002), Caldas-Coulthard e Figueiredo (2004), Motta-Roth e Marcuzzo (2010), Meurer (2004; 2005; 2011), Motta-Roth (2008a;b), Motta-Roth e Heberle (2015), Heberle e Morgado (2016).

Apesar de muitas publicações na área da ACD terem sido aplicadas predominantemente à linguagem verbal escrita ou oral, em nenhum momento os conceitos e princípios discutidos nessa perspectiva são restritos ao modo semiótico verbal. Wodak e Meyer (2009, p. 3) indicam explicitamente que o interesse da ACD está na desmitificação de ideologias e relações de poder em “dados semióticos”, inclusive nos “visuais”. Isso pressupõe que ideologias e pontos de vista podem e são realizados não apenas em recursos semióticos verbais, mas, também, em recursos semióticos não-verbais, como as imagens, gestos, espaços, etc. Kress e van Leeuwen (2006, p. 14) destacam essa característica ao propor que as imagens podem ser vistas como meios para a articulação de posições ideológicas, retomando a necessidade de desenvolver “meios para entender essas articulações de poder em todo o lugar”, ou seja, nos diferentes recursos semióticos. Esse tipo de estudo é urgente porque, conforme aponta van Leeuwen (2008, p. 137), relações de poder e ideologias opressoras tais como o racismo podem ser “muito mais facilmente negadas, muito mais facilmente classificadas como estando ‘nos olhos de quem vê’ do que o racismo verbal”.

Ao reconhecer essa propriedade das imagens, van Leeuwen (2008) apresenta uma tentativa de recontextualizar categorias usadas para identificar a representação verbal de atores sociais nos textos para a análise da representação *visual* de atores sociais. Atores sociais são os participantes humanos de práticas sociais e a sua análise prevê verificar como são representados no discurso (VAN LEEUWEN, 2008). Desse modo, um exemplo de como imagens representam

relações de poder e ideologias é a categoria de *exclusão* de atores sociais, quando, por exemplo, a não inclusão de um trabalhador de uma empresa em uma representação fotográfica grupal é, por exemplo, “uma forma simbólica de exclusão, não reconhecendo a existência de certa pessoa ou tipos de pessoas que vivem ou trabalham entre nós” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 142).

As categorias de representação visual de atores sociais são um tipo de ferramenta que pode desvelar posições ideológicas embutidas nos textos. Categorias de legitimação, de intertextualidade e de interdiscursividade também podem ser adaptadas à análise de imagens. Nesse sentido, outros estudos que apresentam tentativas e que contribuem com análises do discurso críticas considerando recursos semióticos visuais são: Magalhães C (2006), Koller (2008); Motta-Roth e Nascimento (2009), Catto e Hendges (2010), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Chen; Machin (2014), Ferreira e Heberle (2013); Hendges, Nascimento, Marques (2013), Predebon (2015), Florek (2015; 2018), Heberle e Morgado (2016).

A importância dessas análises está não só no avanço do conhecimento quando se trata de pesquisa, mas também na possibilidade de contribuir para o ensino de linguagem, empoderando estudantes no sentido de reconhecer/desvelar as diferentes ideologias e relações de poder imbricados nos diferentes recursos semióticos e ainda desenvolver uma consciência sobre essa questão ao produzir textos. Para Fairclough (1992a), o desenvolvimento de uma capacidade crítica deveria ser o principal objetivo da educação, especificamente, da educação linguística.

Considerando o panorama aqui apresentado e as influências de perspectivas críticas na presente pesquisa, na próxima seção apresentamos a Análise Crítica de Gênero, perspectiva que embasa este trabalho e que é, como já destacado, amplamente influenciada pelos estudos críticos.

2.1.1 Análise Crítica de Gênero

Assim como as teorias críticas tiveram diferentes influências teórico-metodológicas (WODAK; MEYER, 2009), essas teorias também influenciaram diversos estudos, como é o caso dos estudos de gênero no Brasil, com destaque para a Análise Crítica de Gêneros (ACG). A ACD de Fairclough, por exemplo, tem uma importante contribuição para a ACG. Motta-Roth e Heberle (2015, p. 24) explicam que uma investigação crítica de gêneros leva em conta o caráter situado da linguagem em termos de uma consideração de elementos culturais e ideológicos, de distribuição de bens sociais e de como essa distribuição é influenciada por relações de poder.

A ACG é marcada principalmente como sendo uma tradição de estudos de gêneros discursivos no Brasil. Embora Bhatia (2004) também se proponha a uma análise crítica de gêneros, sua perspectiva se diferencia da brasileira pelo fato de focar contextos profissionais e dimensões institucionais e sociorretóricas dos gêneros, enquanto que a abordagem brasileira enfoca uma gama de contextos, com uma maior atenção à léxico-gramática e elementos discursivos, conforme apontam Motta-Roth e Heberle (2015, p. 24).

Pesquisadores brasileiros têm se interessado por investigações nessa área desde o início dos anos 90 (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 22) e o interesse crescente (MOTTA-ROTH, 2008a) tem colaborando para o desenvolvimento e refinamento de tal perspectiva. A ACG é referida por Motta-Roth e Heberle (2015, p. 23) como “uma orientação interdisciplinar brasileira aos estudos de gênero”, que tem como base, além da ACD (FAIRCLOUGH, 2003), os estudos de gênero, com destaque à abordagem de análise de gênero de Swales (1990; 2004) em combinação com a Socioretórica (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984, apud MOTTA-ROTH, 2008a) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014⁷). Ademais, em associação a essas abordagens, Motta-Roth e Scherer (2016) ainda destacam que a ACG recebe influência da perspectiva sócio-histórica da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e do Círculo e da Teoria Sociocultural de L. S. Vygotsky.

Em vista da intertextualidade com diferentes escolas, a ACG é caracterizada como uma perspectiva mestiça, e essa “é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 368). A combinação dessas diferentes escolas é resultado de uma série de mudanças no que se refere ao estudo de gêneros no decorrer dos anos, como explica Motta-Roth (2008a, p. 352):

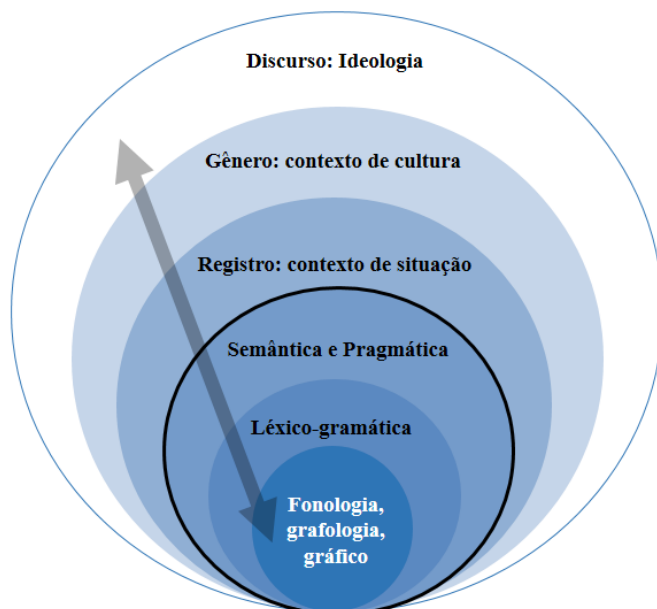
“[a]o longo dos anos, vemos a ideia de gênero discursivo ou textual se modificar em termos do modo como a vemos e empregamos. Ampliam-se as possibilidades de análise ao longo do contínuo entre o extremo da instância imediata de uso da linguagem – do léxico e da gramática instanciados na fonologia/grafologia – até o extremo mais abstrato – do discurso, instanciado no gênero e no registro”

Esse contínuo é representado pela flecha na Figura 2, que apresenta “o desenvolvimento cronológico dos estudos de gênero” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 352). Ao mesmo tempo, a Figura 2 representa a “estratificação dos planos comunicativos” da linguagem (MOTTA-

⁷ O trabalho de Halliday e Matthiessen, que corresponde à Gramática Sistêmico-Funcional, está na sua 4ª edição (2014). Neste trabalho, utilizamos essa edição para o estudo.

ROTH, 2008a, p. 353), que inclui princípios que subjazem as abordagens abarcadas pela ACG, uma vez que cada uma delas contribui de maneira particular para essa perspectiva.

Figura 2 – Estratificação dos planos comunicativos.



Fonte: figura adaptada de Motta-Roth (2008a), a partir de Martin (1992, p. 496) e de Hedges (2005, p. 6).

Segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), por exemplo, destacamos o entendimento da linguagem como um “sistema semiótico complexo que contém vários níveis ou estratos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24), como os incluídos na Figura 2, em que os níveis mais abstratos da linguagem são instanciados pelos estratos mais concretos.

Nesse sentido, a semântica e a pragmática fazem a conexão entre texto e contexto. O contexto é distinguido do texto, na Figura 2, pelo contorno da linha entre os níveis do estrato do registro e da semântica e pragmática. O texto é composto pelos níveis mais concretos da linguagem: semântica e pragmática, léxico-gramática e fonologia e grafologia e gráfico.

O nível da semântica e pragmática está relacionado aos significados, sendo que “[a] unidade básica da semântica é o texto – linguagem funcionando em contexto, uma instância do sistema semântico” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 43). Esse nível é realizado por padrões léxico-gramaticais, pelo “sistema de fraseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são

os sistemas de sonoridade e grafia, respectivamente” (FUZER; CABRAL (2014⁸, p. 21). Na Figura 2, incluímos a categoria “gráfico” como sugestão para a forma de expressão mais concreta de recursos semióticos visuais, conforme O'Halloran (2008)⁹, uma vez que entendemos a linguagem como multimodal.

Os níveis do contexto são mais abstratos: contexto de situação, contexto de cultura e discurso. O contexto de situação é “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21). Esse nível diz respeito à atividade realizada, aos papéis dos participantes e à função/papel da linguagem em determinada situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Seguindo o raciocínio anterior, o contexto de situação realiza o contexto de cultura, ou seja, “o que os membros de uma comunidade podem expressar em termos culturais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33). O contexto de cultura se refere ao repertório de gêneros discursivos que faz parte de um determinado grupo social (MOTTA-ROTH, 2011, p. 157).

Nesse sentido, a análise de gênero de Swales (1990; 2004) em combinação com a Socioretórica (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984, apud MOTTA-ROTH, 2008a) têm influência na ACG no que tange ao entendimento da linguagem como gênero. Para Motta-Roth (2011, p. 156) “o conhecimento humano é construído por meio de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana - socialmente compartilhados”, caracterizados por uma organização retórica típica e um objetivo comunicativo.

De acordo com a perspectiva da ACG, Motta-Roth (2011, p. 156) define “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas”. Essa definição inclui a interferência do estrato do discurso/ideologia (Figura 2) nos diferentes níveis, uma vez que são diversas as visões de mundo e ideologias instanciadas pela linguagem.

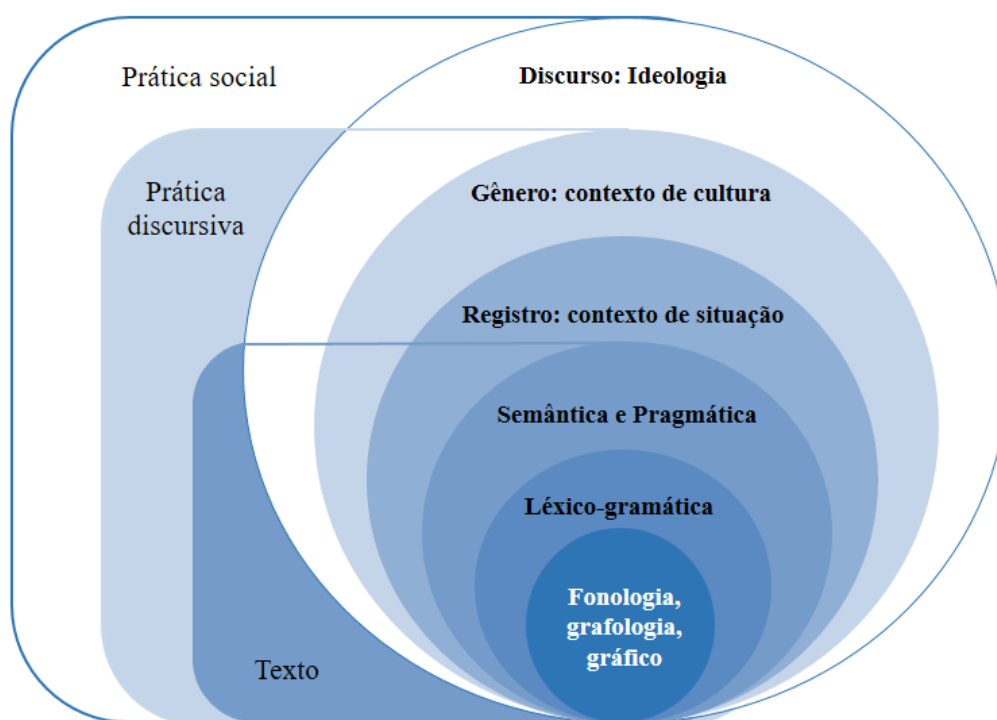
A influência da ACD está relacionada à visão de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1992b). Como já destacado na seção anterior, essa visão diz respeito à relação dialética do discurso com as estruturas sociais, podemos dizer ainda, uma relação dialética entre texto e contexto, que contribui para a ACG no sentido de oferecer “teoria e método que permitam mostrar como traços e pistas linguísticas refletem as complexidades sociais implícitas em diferentes textos” (MEURER, 2005, p. 91). Nesse sentido, a proposta metodológica de

⁸ O trabalho de Fuzer e Cabral (2014) é uma proposta de sistematização dos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (de Halliday (1994) e de Halliday e Matthiessen (2004) apud Fuzer e Cabral (2014) da língua inglesa para a língua portuguesa.

⁹ Apontado por Nathalia R. C. Predebon e já incluído nos trabalhos de Kummer (2015) e Predebon (2015).

Fairclough pode ser combinada à proposta da estratificação dos planos comunicativos da linguagem, como propomos na Figura 3. A dimensão do texto com foco em elementos linguísticos e questões de coesão, por exemplo, abarcando os níveis da fonologia, grafologia e gráfico, léxico-gramática e semântica e pragmática; a dimensão da prática discursiva envolve questões sobre produção, distribuição e consumo, ou seja, participantes das relações, propósitos, interesses, se referem aos níveis do registro e do gênero justamente por explorarem tópicos semelhantes; por fim a dimensão da prática social pretendo focar questões sociais, formações ideológicas, por exemplo, imbricadas no texto, sendo esse também o foco do nível da ideologia. Assim, a combinação sugerida na Figura 3 é possível em vista dos alinhamentos conceituais sobre a relação entre texto e contexto em ambas as abordagens.

Figura 3 – Estratificação dos planos comunicativos em comparação com a proposta metodológica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b).



Fonte: representação organizada pela autora com base nos trabalhos de Fairclough (1992b) e Motta-Roth (2008a, p. 352).

Ao usarmos a linguagem por meio de gêneros, “acionamos – conscientemente ou não - todos esses níveis simultaneamente” (MEURER, 2011, p. 177). Ainda assim, metodologicamente cada uma das abordagens mostra mais refinamento em termos de categorias de descrição e explicação relacionadas a um ou outro nível, a ACD em termos do nível do

discurso, e a LSF em termos de níveis de léxico-gramática, semântica e pragmática e registro, por exemplo.

Nesse sentido, a relação entre texto e contexto é enfatizada na ACG, entendendo a linguagem como situada em determinado contexto. A combinação de diferentes princípios teórico-metodológicos que se integram na ACG pretende dar conta da linguagem como um todo e, ao fazer isso, “a Análise Crítica de Gênero se presta a uma análise que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos [sic] no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370).

Os significados expressos durante o uso da linguagem, contudo, são multimodais, ou seja, são produzidos a partir de mais de um recurso semiótico (palavra, cor, tipografia, imagem, layout, som, melodia, etc.). Para tanto, princípios de teorias e estudos sobre multimodalidade também podem ser associados à ACG, contribuindo para um entendimento da linguagem e sua natureza multimodal. Ou seja, princípios e conceitos da ACD e da LSF se aplicam à noção de texto enquanto um artefato multimodal.

Para diversos autores (KRESS, 1997; UNSWORTH, 2001; KRESS; JEWITT 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a comunicação sempre foi multissemiótica. O que ocorre atualmente é uma facilidade na combinação dos diferentes recursos semióticos devido às crescentes mudanças no contexto atual, principalmente, em termos tecnológicos (KRESS, 1997; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS et al, 2016) e que possibilitam o acesso a múltiplas combinações de cores, formas e tamanhos, de som e imagem, de variações de layout, por exemplo.

Kress e van Leeuwen (2006) sistematizam uma abordagem para a análise de significados não-verbais, especialmente visuais, ao propor a Gramática do Design Visual (GDV). Essa gramática tem como base a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), uma ferramenta de análise linguística com base em uma visão funcional da linguagem fundamentada na LSF. Nessa perspectiva, para Kress e van Leeuwen (2006, p. 2), “[e]struturas visuais realizam significados assim como estruturas linguísticas”; “o que é expresso na linguagem através da escolha entre classes e estruturas de palavras, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou estruturas composicionais”. Assim, na GDV são explicitadas e sistematizadas categorias (comparativas às categorias propostas na GSF para o modo verbal) que podem ser usadas para análise de imagens e, ao mesmo tempo, são categorias que usamos ao produzir significados visuais.

Para Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 242), a GDV

extrapola as noções de léxico e estrutura gramatical, tradicionalmente associadas à linguagem verbal, e sugere que as imagens tem o equivalente a um léxico e a uma estrutura gramatical (KRESS; VAN LEEUWEN; 2006, p. 1). O léxico das imagens estaria em seu potencial de representar participantes – pessoas, objetos, fenômenos – visualmente. Enquanto que, na linguagem verbal, o léxico se realiza por meio de palavras, nas imagens, ele equivale aos diferentes volumes e formas que podemos distinguir na imagem.

No presente trabalho, apresentamos uma versão atualizada da representação visual proposta na nossa dissertação de mestrado (KUMMER, 2015) (Quadro 1) para representar visualmente como diferentes categorias são usadas para instanciar representações verbais e visuais nos distintos níveis da linguagem. O Quadro 1 pode ser visto como um uma síntese das categorias para cada nível da linguagem, considerando o modo verbal e o modo visual de significação.

O Quadro 1 apresenta as categorias relacionadas a recursos semióticos verbais escritos, com base na GSF, e as categorias relacionadas a recursos semióticos visuais estáticos¹⁰, com base na GDV. Se compararmos ambas as colunas, verificamos que com relação às categorias do contexto, as mesmas categorias são sugeridas para os modos visual e verbal visto que precisamos olhar para o texto como um todo para reconhecer, por exemplo, discursos ou visões de mundo imbricadas no texto, o gênero e sua organização retórica, que podem ser realizados por recursos verbais, visuais, pela sua combinação ou ainda por outros recursos.

Nos níveis mais concretos, verificamos categorias distintas para a realização dos significados dos distintos recursos, uma vez que “diferentes recursos semióticos constroem significados a partir de estruturas próprias de acordo com suas possibilidades e limitações (KRESS, 1997; BEZEMER; KRESS, 2008)” (KUMMER, 2015, p. 41). Outros recursos semióticos como imagens em movimento, sons, gestos podem ser realizados por meio de categorias próprias de acordo com seu “potencial semiótico” (KRESS, 1997, p. 56), sendo que, ao serem combinados em determinado gênero, precisam ser entendidos como “igualmente significativos para a constituição dos significados e para a comunicação” (KRESS; JEWITT, 2003, p. 2). A combinação de diferentes recursos semióticos varia de acordo com os significados que pretendemos expressar, conforme o objetivo da atividade social da qual

¹⁰ Embora existam distintos recursos semióticos, dos mais variados modos, visual, verbal, auditivo, gestual e outros, neste trabalho, exploramos os recursos semióticos imagéticos estáticos, ou seja, as imagens, e sua combinação a recursos semióticos verbais escritos, não orais, visto que trabalhamos com o gênero livro didático (impresso) que pode incluir e combinar recursos de ambos os tipos. Os livros podem incluir outros recursos, porém vamos nos deter nos mencionados.

participamos. Entendemos que diferentes recursos semióticos também incluiriam categorias específicas em cada nível da linguagem contudo, nosso foco são os dois (verbal e visual) explorados no Quadro 1.

Quadro 1 - Estratificação dos planos comunicativos exemplificada a partir de categorias de análise de recursos semióticos verbais escritos, conforme a GSF, e recursos semióticos imagéticos estáticos, de acordo com a GDV.

Estratos	Recursos semióticos verbais escritos			Recursos semióticos visuais estáticos	
Discurso	tipo de discurso (publicitário? Estético? Etc.) legitimação (FAIRCLOUGH, 2003) agência (FAIRCLOUGH, 2003) representação de atores sociais (VAN LEEUWEN, 1996) intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003) universal e particular (hegemonia) (FAIRCLOUGH, 2003)			tipo de discurso (publicitário? Estético? Etc.) legitimação (FAIRCLOUGH, 2003) agência (FAIRCLOUGH, 2003) representação visual de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008) intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003) universal e particular (hegemonia) (FAIRCLOUGH, 2003)	
Contexto de cultura: gênero	Propósito Comunicativo Comunidade discursiva Sistema e Conjuntos de gêneros Organização retórica			Propósito Comunicativo Comunidade discursiva Sistema e Conjuntos de gêneros Organização retórica	
Contexto de situação: registro	Campo Relação Modo			Campo Relação Modo	
Semântica e pragmática	Significados ideacionais Significados interpessoais Significados textuais			Significados representacionais Significados interativos Significados composicionais	
Léxico-gramática	Ideacional	Transitividade	Processos Participantes Circunstâncias	Representacional	Processos Participantes Circunstâncias Parataxe/Hipotaxe
		Lógica	Parataxe Hipotaxe		
	Interpessoal	Modo	Proposições Propostas	Interativa	Contato Distância social Atitude Poder Modalidade
		Modalidade	Modalização Modulação		
Textual	Tema-Rema Tema Ideacional Tema Interpessoal Tema textual		Composicional	Valores informacionais Molduragem Saliência	
Grafologia/ Fonologia/ Gráfico	Sistema de sons e de escrita (fonemas, letras, sílabas, palavras)			Sistema de imagem (vetor, linha, pixels)	

Fonte: adaptado de Kummer (2015) e Florek (2015), a partir de Halliday (2014) e Kress e van Leeuwen (2006).

Em trabalhos prévios (CATTO, 2012; 2014; PREDEBON, 2015; FLOREK, 2015; 2018) do grupo de pesquisa coordenado pela professora Graciela Rabuske Hendges (2012a; 2017), essas relações entre os modos verbal e visual, sob o ponto de vista de diferentes gêneros, são também discutidos, com maior ou menor enfoque, em relação ao conceito de LMC, atrelado a conhecimentos sobre o reconhecimento e a combinação consciente e informada dos diferentes

recursos semióticos ao se comunicar. Esse conceito é discutido com mais detalhes na próxima seção.

Com base neste panorama da ACG, assim como apontado por Motta-Roth e Heberle (2015), salientamos a contribuição dessa perspectiva tanto para a pesquisa como para o ensino, em especial, considerando o desenvolvimento de LMC, contribuindo com ferramentas pedagógicas para a possibilidade de emancipação social dos estudantes.

Na próxima seção, discutimos como pressupostos da perspectiva crítica da ACG, além da pesquisa, são, também, vinculados ao ensino de linguagem.

2.2 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA AO ENSINO

O domínio técnico da língua em sua complexidade não tem um fim em si mesmo, mas amplia nossas ações sociais e culturais, individuais e coletivas (LUKE, 2014, p. 22). Essa é uma das premissas de uma perspectiva crítica ao ensino que considera a necessidade de ir além dos conhecimentos da superfície do texto, afinal, como afirma Motta-Roth (2008b, p. 248), com base em Freire (2000), “[l]er um texto é ler o mundo”. Meurer (2002, p. 18) explica que dentre tantas questões sobre a pesquisa e sobre o ensino de linguagem, uma que merece atenção especial é “a questão de como lidar com o texto em si e com sua relação com o contexto onde ocorre”. Da mesma forma, diversos estudos apontam a importância de refletirmos sobre questões além do texto que explorem a criticidade e as relações de poder na linguagem, contudo ainda são necessários estudos que abordem essas questões com foco no ensino (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 15). Nesta seção, buscamos discutir esses tópicos explorando alternativas que contribuam para um ensino de linguagem que incentive o desenvolvimento de saberes voltados ao uso consciente e crítico da linguagem.

Ao explorar os saberes a serem desenvolvidos em sala de aula, partimos da distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Para Soares (2017), a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e interdependentes, porém as diferenças em suas definições marcam a necessidade de se considerar o caráter social da linguagem. A alfabetização diz respeito a adquirir/conhecer o sistema convencional de escrita (reconhecer e usar unidades da língua como fonemas, sílabas, palavras, frase e texto e entender suas relações (SOARES, 2017, p. 44), enquanto que os conhecimentos de letramento compreendem o “uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2017, p. 64), seja esse uso valorizado ou não, local ou global, nos mais diversos contextos (ROJO, 2009, p. 98). Para Bevilaqua (2015, p. 108), concepções de letramento propostas no Brasil a partir da metade da

década de 1990 estão relacionadas aos estudos de Street (1984; 2003) sobre letramento. Segundo a autora, o conceito de letramento como “prática social de leitura e escrita (STREET, 2003, p. 77)” se opõe a “concepções eminentemente individualistas sobre ler e escrever que então vigoravam. Nessa concepção, ler e escrever, enquanto práticas sociais, são culturalmente constituídos e, por isso, altamente heterogêneos (ibid., p. 77-78)” (BEVILAQUA, 2015, p. 108).

Para Figueiredo (2008, p. 170) “[o] conceito de letramento é visto como inseparável do conceito de cidadania, por se tratar de uma forma de inserção social e de acesso ao mundo da informação, da cultura, do saber, do trabalho, etc.”, ou seja, vai além de um processo de aquisição de habilidades comunicativas, funcionando como “um processo de aprendizagem de produção de significados que coloca os indivíduos no mundo, que muda o mundo” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 148).

Se colocar no mundo e mudar o mundo é possível a partir de uma consciência crítica sobre o uso da linguagem (KALANTZIS; COPE, 2012) ou, em outras palavras, a partir do desenvolvimento de saberes de letramento crítico. Luke (2014) explica que perspectivas críticas ao ensino datam do final do século XX com foco na leitura e em habilidades de compreensão, de previsão e de inferência, como resposta a modelos de ensino comportamentais anteriores. Essas perspectivas iniciais propunham versões de leitura crítica que se baseavam em processos cognitivos internos, não reconhecendo as relações socioculturais e de poder que permeiam os textos. Para Luke (2014), as diferenças entre abordagens de leitura crítica são distintas das de letramento crítico no sentido de que as últimas atentam para a “consciência política, condições materiais, e relações sociais como princípios” (LUKE, 2014, p. 24).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) também fazem uma distinção entre perspectivas de leitura crítica e de letramento crítico. Os autores abordam especificamente a tradição Liberal-Humanista para explorar um conceito de leitura crítica. Essa tradição é fundamentada na noção de que o mundo pode ser experienciado e conhecido (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 1), entendendo a leitura como “uma atividade que pode ajudar uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção de um autor, e decifrar se a informação é válida ou merecedora de dúvida” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 4). O conhecimento é ganho através de fazer sentido, deduções e análise racional da realidade, com base em dicotomias como fato/opinião, interpretação correta/incorreta; os estudantes poderiam ainda comparar suas experiências com aquelas representadas em determinado texto, mas não se engajam em uma crítica social sobre tal representação. Para os autores, essa abordagem de

leitura crítica chega muito próximo de uma proposta de letramento crítico, ainda assim, não possibilita o engajamento em uma crítica social, que é uma das premissas do letramento crítico.

Conforme explicam os autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), as teorias de letramento crítico têm origem em teorias sociais críticas, com atenção a problemas sociais e políticos; na influência do trabalho de Paulo Freire, também interessado em questões sociais e na necessidade de uma consciência crítica e, a partir disso, na possibilidade de transformação social; e no pós-estruturalismo, com princípios relacionados a conceitos de discurso, ideologia, poder e contexto social. Apesar das diferentes versões de letramento crítico, elas compartilham o foco no caráter social e político do conceito de letramento, entendendo que

letramento crítico envolve o entendimento da maneira como ideologia e práticas sociais moldam as representações de realidades em textos. Ou seja, auxiliar estudantes a se tornarem letrados criticamente tem a ver em parte com ‘capacitá-los a detectar e dar conta da dimensão ideológica inerente’ da linguagem e letramento (LANKSHEAR, 1997, p.46 apud CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7)

Ao serem encorajados a tomar uma atitude crítica frente aos textos, os estudantes os reconhecem como construções sociais e históricas, permitindo o questionamento sobre visões de mundo ali instanciadas e a possibilidade de rejeitar e/ou reconstruir esses textos a partir de suas próprias experiências. Isso se dá a partir da possibilidade de problematização e de transformação/mudança social por meio desses textos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7). Nessa perspectiva, uma abordagem com foco no letramento crítico evidencia questões sobre poder e diferenças sociais relacionadas à “raça, classe, gênero, orientação sexual, e assim por diante”, além de ver os estudantes não só como leitores críticos, mas também como atores capazes de transformar a sociedade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 9).

Uma perspectiva crítica ao ensino também busca contribuir para a justiça social, a qual tem como um passo essencial possibilitar acesso igualitário a como os textos funcionam e que não pode ser alcançada com um foco somente na crítica ideológica (LUKE, 2014). Esse é, segundo Luke (2014), um dos desafios dessas perspectivas, equilibrar a relação entre conhecimentos sobre estruturas linguísticas dos textos e suas implicações discursivas e sociais. Só é possível entender as funções hegemônicas e ideológicas dos textos munindo estudantes com recursos – metalinguagem - necessários para analisar os textos (LUKE, 2014, p. 27).

Nesse sentido, as contribuições da ACG para o ensino sob um viés crítico estão relacionadas ao desenvolvimento de saberes sobre como arranjos textuais influenciam, são influenciados, mantêm, ou desafiam relações de poder propagadas pela linguagem (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015). Essa relação é inerente em vista do caráter social da linguagem,

sendo que o seu uso não se restringe a combinações léxico-gramaticais, mas envolve “um estado de coisas, um sistema de papéis e relações, uma declaração de pontos de vista, uma proposta de arranjo dos elementos da linguagem para se referir a isso tudo” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248).

O Quadro 1, da seção anterior (p. 53), apresenta categorias específicas de cada nível da linguagem com base nas abordagens combinadas pela ACG. A partir dessa perspectiva, reconhecemos a interconexão entre os diferentes níveis no uso da linguagem, entendendo que escolhas linguísticas (de vocabulário, de gramática, do sentido que pretendemos de determinada palavra ou expressão) influenciam/são influenciadas por questões de natureza social e discursiva (os participantes da interação e seus papéis, o gênero que participamos, as visões de mundo que possuímos). O conceito de gênero como realizado “discursivamente por elementos linguísticos em diferentes planos [os diferentes níveis da linguagem] que se articulam num todo significativo” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 247) é essencial, sendo que a instância ideológica da linguagem é textualizada nos gêneros (MOTTA-ROTH, 2018).

O elemento crítico de uma proposta de ensino de linguagem sob uma perspectiva crítica está justamente em não perder de vista a dimensão discursiva ideológica da linguagem. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Motta-Roth (2008b), que é uma proposta de aula de leitura em inglês com base na ACG. Diferentes questões sobre um determinado texto são sugeridas na proposta, por exemplo sobre elementos visuais (p. ex. identificação de significados construídos a partir de cores, posições, iluminação e outros), sobre o contexto (p. ex. reflexão sobre relações intertextuais entre diferentes discursos presentes no texto,), e sobre o texto verbal escrito especificamente (p. ex. análise sobre como escolhas léxico-gramaticais, no nível da oração, exercem influência na dimensão discursiva do texto).

Fundamentado na ACD, o trabalho de Cots (2006) é outro exemplo que pretende apresentar um exemplo de plano de ensino de linguagem fundamentado em uma perspectiva crítica, considerando elementos linguísticos do texto. O autor (COTS, 2006, p. 339-340) propõe um esquema orientado para questões a serem abordadas em cada dimensão da concepção tridimensional de Fairclough: a) na prática social, refletindo sobre representações de mundo, posições ideológicas dos produtores e leitores; b) na prática discursiva, como foco na especificidade da situação comunicativa, ou seja, com questões sobre o gênero, relações intertextuais, objetivos dos textos, conhecimento de mundo e de textos dos leitores; e c) no texto, refletindo sobre características semânticas e formais de construção do texto. A proposta de Cots (2006, p. 338) se propõe a ir além de modelos de ensino baseados em competências isoladas, para os quais “o conhecimento é igualado a um treinamento e definido como a

capacidade de fazer coisas de modo eficiente e apropriado”, para o autor, a meta da educação seria “equipar estudantes [...] para se tornarem cidadãos produtivos”, com “escolhas informadas” em sua participação em sociedade.

Desse modo, considerar a dimensão discursiva/ideológica dos textos possibilita o reconhecimento de relações de poder, preconceitos expressos pela linguagem, e, em contraponto, assegura a possibilidade de desafiar tais relações e preconceitos, por meio do uso consciente e informado da linguagem (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015). A ACG tem, então, um papel central no desenvolvimento de saberes de letramento crítico ao oferecer categorias linguístico-discursivas para a produção e compreensão dos textos. Em outras palavras, podemos dizer que, com base nessa perspectiva, os saberes de letramento crítico envolvem a compreensão e a produção de textos a partir dos distintos níveis da linguagem, de maneira consciente e informada sobre as conexões e implicações entre os diferentes níveis.

Para atingir/desenvolver esses saberes, ao usar a linguagem, desempenhamos raciocínios e práticas que nos auxiliam no processo de comunicação. Para discutir sobre isso, destacamos os trabalhos de Rojo (2004; 2009) e de Trivisiol (2017) no contexto nacional e também de Cope e Kalantzis (2000), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis et al (2016) no contexto internacional, os quais trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de ensino na escola, em especial neste trabalho, em associação à perspectiva da ACG.

O que chamamos de tipos de raciocínio e práticas são também chamados de capacidades de leitura e de escrita (ROJO, 2004; 2009). Essas capacidades necessárias aos estudantes vão além dos processos de repetição e memorização (capacidades referentes à alfabetização); elas envolvem interpretação, conexões com o contexto situado, conexões com outros textos e visões de mundo expressas no texto (letramento) (ROJO, 2004). Segundo a autora (ROJO, 2004, p. 4), “diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens”, dentre as quais, ela destaca três tipos: capacidades de decodificação, capacidades de compreensão e capacidades de interpretação e de interação.

Trivisiol (2017) retoma o trabalho de Rojo (2004) com objetivo de investigar como o conceito de multiletramento é explorado em atividades de uma unidade didática com foco na leitura. As capacidades propostas por Rojo (2004) refletem diferentes práticas de leitura em distintas situações, mas também refletem diferentes visões sobre letramento, sendo assim, Trivisiol (2017) se baseia nessas capacidades como categorias para análise das atividades de unidade didática. A proposta do trabalho é verificar quais capacidades são necessárias para a

resolução das atividades de leitura e, a partir disso, mapear as concepções de letramento subjacentes (TRIVISIOI, 2017). No trabalho de Trivisiol (2017), a autora organiza as capacidades em: a) capacidades de decodificação (p. ex. “Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita”); b) capacidades de processamento cognitivo (capacidades de compreensão no trabalho de Rojo (2004), como p. ex. “Antecipar ou prever conteúdos ou propriedades dos textos”); e c) capacidades de leitura crítica (as capacidades de interpretação e interação de Rojo (2004), como p. ex. “Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos”). A maioria das atividades da unidade analisada se refere a capacidades de processamento cognitivo e uma porcentagem menor à leitura crítica; as capacidades de decodificação não são exploradas, sendo que uma das justificativas apontadas por Trivisiol (2017) é o fato de que as capacidades de decodificação se referem à alfabetização inicial de alunos e a unidade analisada tem como público-alvo alunos de 6º ano do ensino fundamental (ou seja, já teriam passado da fase de alfabetização).

Na análise, Trivisiol (2017, p. 77) chama a atenção para a possibilidade de as capacidades de leitura propostas por Rojo (2004) também representarem diferentes níveis de complexidade uma vez que “demandam do leitor diferentes ações de leitura, que vão do nível mais elementar, como o reconhecimento do alfabeto, até o mais complexo, como a elaboração de uma apreciação estética ou afetiva sobre um dado tema”.

Em 2009, Rojo ainda destaca capacidades relacionadas a produção escrita. Segundo a autora, as capacidades de nível mais concreto, de decodificação seriam correlatas às de codificação, de produção escrita. Além dessas, Rojo (2009) propõe capacidades “procedimentais, cognitivas, linguísticas e discursivas”, relacionadas a produção escrita, que vão de capacidades de textualizar, ou seja, de organizar as informações e temas do texto de maneira progressiva, coesa e coerente, até ações mais complexas como “intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar” (ROJO, 2009, p. 90).

Em seu estudo de 2009, Rojo não retoma explicitamente o que chama de capacidades de interpretação e de interação (2004), chamadas por Trivisiol (2017) de leitura crítica, mas salienta a necessidade de desenvolver capacidades relacionadas ao reconhecimento de elementos culturais das diferentes situações e instituições, saberes que deem conta das diferentes semioses incluídas nos textos, além de saberes que possibilitem uma reflexão crítica com relação aos textos. Além do mais, entendemos que essas capacidades referem-se à leitura, bem como à escrita, como por exemplo, a capacidade de “perceber relações de intertextualidade”, que diz respeito a perceber relações com outros textos, que pode ser visto

tanto na leitura, ao identificar características de outros textos, quanto na escrita, ao intencionalmente, propor conexões com outros textos.

Rojo (2009) destaca que diversas são as pesquisas sobre o conjunto de capacidades necessárias para uso da linguagem considerando o contexto atual. Os estudos de Cope e Kalantzis (2000), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis et al (2016) são exemplos de trabalhos que também se concentram no ensino de linguagem com um olhar para os saberes a serem desenvolvidos na escola.

Kalantzis e Cope (2012, p. 4) propõem uma distinção entre os antigos conhecimentos básicos (“old basics”) – como o uso correto da linguagem - e os novos conhecimentos básicos (“new basics”) que vão além disso. Os novos conhecimentos básicos precisam dar conta das diferentes práticas que participamos, ou seja,

[...] precisamos agora aprender como navegar na infinidade de usos diferentes da linguagem em diferentes contextos: este e-mail específico (pessoal, para um amigo) em contraste a aquele (candidatando-se para um emprego) [...]; usos diferentes de inglês como uma língua global (em diferentes países de inglês como língua nativa) em contraste aos cenários formais onde certas formas ‘educadas’ de linguagem ainda são usadas (como um relatório científico); em índices para a referência de livros em contraste à buscas na web; ou em escrever uma carta em contraste ao envio de um e-mail. (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 5).

Para tanto, a proposta dos estudos citados é uma pedagogia de Multiletramentos. Como já destacado na Introdução, a ideia de uma pedagogia de Multiletramentos surgiu em 1994, em um encontro de pesquisadores que, na ocasião, discutiam o ensino de saberes de letramento a serem trabalhados em um contexto de mudanças rápidas em termos de um desenvolvimento de tecnologias de comunicação e diferenças culturais. Essas mudanças culminam na necessidade de repensar os saberes necessários para uma participação em sociedade por meio da linguagem (COPE, KALANTZIS, 2000).

Para Kalantzis e Cope (2012), podemos falar em letramentos no plural, considerando a diversidade de saberes necessários. Desse modo, a pedagogia de Multiletramentos envolve dois princípios: a) conhecer e reconhecer “convenções entre os diferentes modos” combinados nos gêneros, ou seja, a *multimodalidade* (verbal, visual, gestual...) (KALANTZIS; COPE, 2012); b) estar consciente da *diversidade social, cultural e linguística*, considerando os diferentes contextos, identidades e culturas que influenciam a maneira como comunicamos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 5). Esses dois aspectos da pedagogia, os múltiplos modos disponíveis e as diferenças culturais e sociais de uso da linguagem, referem-se ao “o que” os estudantes precisam aprender segundo essa pedagogia (“the ‘what’ of a pedagogy of

Multiliteracies” (COPE; KALANTZIS, 2000). Diferentes letramentos dão conta desses princípios, como o letramento visual, letramento auditivo/sonoro, letramento digital (em estudos mais recentes – Kalantzis et al (2016), letramento multimodal, que daria conta de saberes sobre a relação entre os distintos modos, além do letramento crítico, que conta com saberes que estão implicados em todos os outros conceitos.

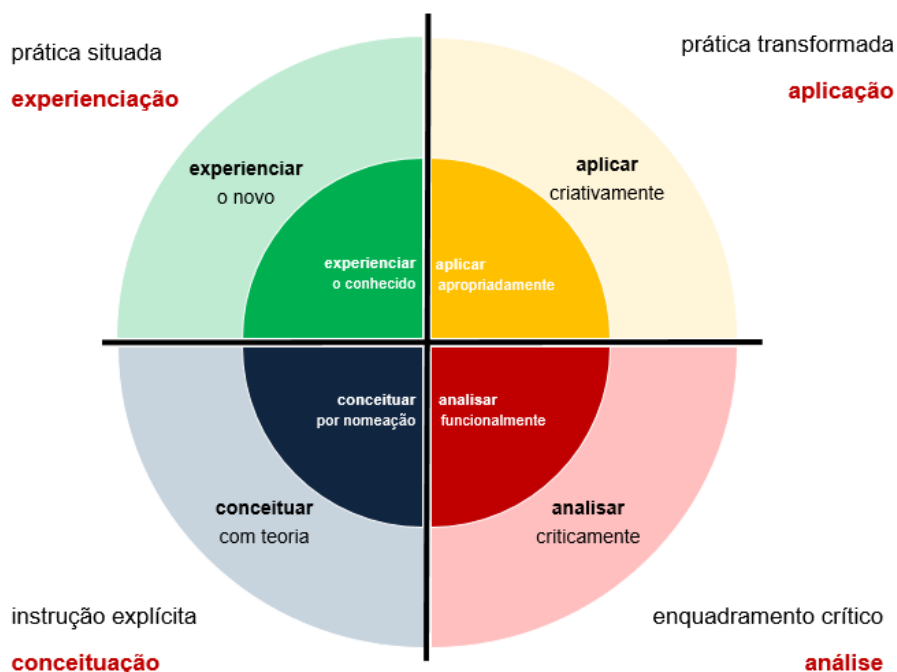
O “como”, ou “the ‘how’ da pedagogia de Multiletramentos, na proposta inicial envolvia a integração de quatro fatores: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora (COPE; KALANTZIS, 2000). Porém, nas propostas revistas por Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis et al (2016), o “como” colocar em prática a pedagogia de Multiletramentos é reformulado. Os quatro fatores agora são chamados de “experenciar”, “conceituar”, “analisar” e “aplicar”, respectivamente (KALANTZIS; COPE, 2012), como podemos ver na Figura 4. Para os autores, esses fatores representam a) ‘knowledge processes’, processos de conhecimento, em português, ou seja, atividades/ações que os estudantes realizam para saber/conhecer/aprender e b) “epistemic moves”, “movimentos epistêmicos”, em português, de uma aula com base em uma proposta de desenvolvimento de ‘multiletramentos’ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 356; KALANTZIS et al., 2016, p. 74). Entendendo ‘pedagogia’ como um processo consciente e cuidadoso de selecionar e combinar os diferentes movimentos epistêmicos em vista dos objetivos de aprendizagem pretendidos, o professor, então, combinaria um movimento ou outro, escolheria uma sequência ou outra, dependendo de seus objetivos em aula (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 360).

Segundo os autores (KALANTZIS et al., 2016), cada processo inclui dois subprocessos (Figura 4). O movimento de *experenciar* envolve explorar conceitos, ideias, textos familiares aos estudantes e investigar conceitos, ideias e textos novos aos estudantes; o movimento de *conceituar* compreende classificar, definir conceitos por nomeação, com categorias, termos, e identificar, concluir, conectando conceitos e desenvolvendo teorias; o movimento de *analisar* está relacionado a uma análise funcional, com base em conexões lógicas de causa e efeito, por exemplo, e uma análise crítica, em que os estudantes avaliam suas visões e interesses assim como de outras pessoas na produção de um texto; por fim, o processo de *aplicar* envolve o subprocesso de aplicar adequadamente, ou seja, de colocar em prática o conhecimento em um contexto já previsto, e aplicar criativamente, ou seja, aplicar o conhecimento de forma inovadora, talvez em outro contexto (KALANTZIS et al., 2016, p. 75).

Os subprocessos propostos por Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis et al. (2016) podem ser comparados às capacidades de leitura e escrita propostas por Rojo (2004; 2009), no sentido de que, embora tenham uma nomenclatura diferente, também incluem tipos de raciocínios e

práticas necessários durante o uso da linguagem. Por exemplo, o subprocesso “experienciar o conhecido” envolve ações como expressar sua opinião pessoal sobre algum assunto e “analisar criticamente” compreende, por exemplo, avaliar as perspectivas, interesses e motivos daqueles envolvidos na produção de determinado texto (KALANTZIS et al. 2016, p. 75).

Figura 4 – Representação visual da relação entre os processos de conhecimento.



Fonte: adaptado de Predebon (2015), traduzido e adaptado de Kalantzis e Cope (2012).

Além disso, assim como capacidades propostas por Rojo (2004; 2009), cada processo de conhecimento é também baseado em diferentes concepções de linguagem e tradições teóricas com focos específicos. A combinação dos processos na Figura 4 reflete o intuito de combinar e complementar as diferentes tradições e, assim, alinhar os distintos propósitos de ensino de cada tradição a uma abordagem de ensino contemporânea com foco em letramentos/multiletramentos.

Segundo Kalantzis et al. (2016), os subprocessos de “conceituar por nomeação”, “conceituar com teoria” e “experienciar o novo” teriam como base uma perspectiva que prevê o estudo de regras formais, uso adequado das estruturas gramaticais e conceitos, além de encorajar uma imersão em textos literários (o “novo” aos alunos), sendo assim, compreendendo ações que permeiam a decodificação e o processamento cognitivo (se compararmos à proposta de Rojo (2004; 2009)). O subprocesso “experienciar o conhecido” está relacionado a uma

tradição teórica que, de certa forma, vai além da gramática, tendo o aluno como foco e entendendo a aprendizagem como natural, com o objetivo de oferecer espaço para o aluno se expressar. Esse subprocesso está relacionado ao processamento cognitivo, assim como os subprocessos de “analisar funcionalmente” e “aplicar apropriadamente”, uma vez que esses últimos dizem respeito à uma tradição chamada de funcional que prevê o reconhecimento das funções e propósitos de estruturas linguísticas e dos textos, tanto para compreensão como para produção textual (KALANTZIS et. al., 2016). Por fim, “analisar criticamente” e “aplicar criativamente” têm como base as abordagens críticas (KALANTZIS et. al., 2016), que pressupõem o reconhecimento das motivações da produção dos textos, de reflexões sobre as escolhas linguísticas e sobre a produção dos textos, no sentido de uma produção inovadora e criativa, pensando em novas tecnologias, por exemplo. O subprocesso “experienciar o conhecido” também tem como base essa tradição teórica uma vez que está relacionado à expressão da experiência própria do estudante, considerando sua identidade e interesses (KALANTZIS et. al., 2016). Esses três últimos subprocessos, como já diz o nome de suas tradições teóricas, podem integrar o grupo de capacidades envolvidas no tipo chamado de capacidades de interpretação e de interação por Rojo (2004; 2009) ou de leitura crítica (assim chamado por TRIVISIOL, 2017).

Combinamos na Figura 5¹¹ os raciocínios e práticas que fariam parte de uma proposta de ensino com base nas propostas de Rojo (2004; 2009) e de Trivisol (2017) e de Kalantzis et al (2016), além de incluir alguns com base em Cervetti, Pardales e Damico (2001), considerando o conceito de letramento crítico. Entendemos que os tipos listados na Figura 5 seriam exemplos de raciocínios e práticas; outros textos, outras teorias e perspectivas, poderiam elencar diferentes. Com relação aos processos de conhecimento propostos por Kalantzis et al. (2016), sugerimos tipos de raciocínio e de práticas que seriam realizadas com base nos subprocessos a partir de exemplos descritos pelos próprios autores (KALANTZIS et al., 2016).

¹¹ Os tipos de raciocínios baseados nos subprocessos da pedagogia de Multiletramentos estão com as iniciais dos subprocessos em parêntesis (AC = analisar criticamente; AF = analisar funcionalmente; EC = experienciar o conhecido; EN = experienciar o novo; CT = conceituar com teoria; CN = conceituar por nomeação; AA = aplicar apropriadamente; AC2 = aplicar criativamente). As propostas de Rojo (2004; 2009) e de Trivisol (2017) são a maioria sem identificação explícita.

Figura 5 – Tipos de raciocínios e práticas.

Letra - mento crítico	Ação	<ul style="list-style-type: none"> - Engajar em ações sociais (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001); - Aplicar o conhecimento de forma inovadora (AC2);
	Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001); - Intertextualizar (produção), levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar; - Elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos; - Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades (AA) - Recuperar contexto do texto (Rojo, 2004, e AC) - Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas; - Expressar suas opiniões pessoais (EC);
	Identifi- cação	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber relações de interdiscursividade; - Perceber relações de intertextualidade; - Relacionar texto e contexto pessoal; - Definir finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita;
Processamento cognitivo		<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos de mundo; - Produzir inferências globais; - Engajar em textos (orais, escritos, visuais...) não-familiares (EN) - Explorar/pesquisar tópicos não-familiares (EN); - Discutir sobre tópicos, pessoas e lugares familiares (EC) - Produzir inferências locais; - Antecipar ou prever conteúdos ou propriedades dos textos; - Textualizar, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva e atribuindo-lhes coerência e coesão; - Organizar conhecimentos em esquemas (CT); - Deduzir conclusões (AF); - Estabelecer relações funcionais e conexões lógicas (AF) - Fazer sentido de informações novas a partir de padrões prontos (CT); - Distinguir similaridades e diferenças, classificar propriedades gerais e comuns (CN); - Categorizar e nomear elementos que constituem um determinado conceito (CT) - Comparar informações; - Generalizar; - Checar hipóteses; - Localizar e/ou copiar informações;
Decodificação		<ul style="list-style-type: none"> - Normalizar o texto, em termos de ortografia, separação das palavras e pontuação adequadas, concordância verbal e nominal, regência verbal; - Ampliar a percepção para maiores proporções de texto; - Ler e reconhecer globalmente as palavras; - Decodificar palavras e textos escritos; - Dominar as relações entre grafemas e fonemas; - Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; - Reconhecer o alfabeto; - Dominar as convenções gráficas; - Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.

Fonte: organização do quadro pela autora, com base em Cervetti, Pardales e Damico (2001); Rojo (2004; 2009), Trivisio (2017), Kalantzis et al. (2016).

A ideia do contínuo é proposta por Trivisiol (2017), considerando graus de complexidade entre as tarefas listadas. Na Figura 5, o azul escuro representa raciocínios e práticas mais elementares, com base em elementos mais concretos do texto, variando para o azul mais claro até o branco, fazendo referência a raciocínios e práticas mais complexas, com base em aspectos mais abstratos do contexto. Na proposta de Trivisiol (2017), a variação da cor azul é usada ao contrário da Figura 5. Não seguimos tal variação pois nosso intuito é fazer alusão ao Quadro 1, p. 53, que apresenta a estratificação dos planos da linguagem e que inclui a mesma variação de cor (da Figura 5) para categorias mais concretas do texto e mais abstratas do contexto.

É preciso destacar que não necessariamente as capacidades necessárias seguem uma ordem de desenvolvimento, elas poderiam variar em uma atividade, de um extremo a outro, como os resultados de Trivisiol (2017) demonstram, equilibrando raciocínios mais concretos ou mais abstratos dependendo do objetivo da aula e do professor. Da mesma forma, a pedagogia de Multiletramentos não apresenta uma ordem específica com relação aos movimentos epistêmicos que variam de acordo com as finalidades do professor e da aula (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS, COPE, 2012; KALANTZIS et al.2016).

Sugerimos os termos “raciocínios” e “práticas” nos referindo a tarefas, respectivamente, de caráter mental, interno (como “estabelecer relações funcionais e conexões lógicas”), e tarefas de caráter material, externo (“localizar e/ou copiar informações”) necessárias dependendo da atividade de compreensão e produção escrita. Os três tipos apresentados na Figura 5 incluem tanto raciocínios como práticas, contudo, a decodificação, por exemplo, estaria mais relacionada a tarefas de natureza mental, de natureza linguística do texto, enquanto que as de letramento crítico estariam mais relacionadas a ações mais materiais, externas ao texto por si só.

Essa relação de “interna” versus “externa” e “mental” versus “material” diz respeito à noção do termo “crítico”, como já discutido anteriormente, que implica não só a identificação de situações de opressão, de desigualdades, mas a possibilidade de mudança social por meio da linguagem. A mudança social prevê a intervenção no contexto social em que o sujeito identificou, tomou consciência sobre determinada situação de desigualdade, opressão. Enquanto o raciocínio “recuperar o contexto do texto” enfoca a identificação de perspectivas e interesses que podem estar implícitos nos textos, práticas como “engajar em ações sociais” e “aplicar o conhecimento de forma inovadora” poderiam ser ações de intervenção na escola e/ou comunidade, por exemplo, buscando uma mudança de valores, visões de mundo ou mesmo de atitudes, uma proposta de conscientização, por exemplo.

Com base nisso, práticas de letramento crítico poderiam estar mais relacionadas a um coletivo, à mudanças de situações ou mesmo de atitudes. Enquanto isso, a decodificação e o processamento cognitivo estariam relacionados a raciocínios e práticas de caráter individual, relacionados à individualidade do texto, a tarefas de aprendizagem individuais (p. ex. “checar hipóteses”).

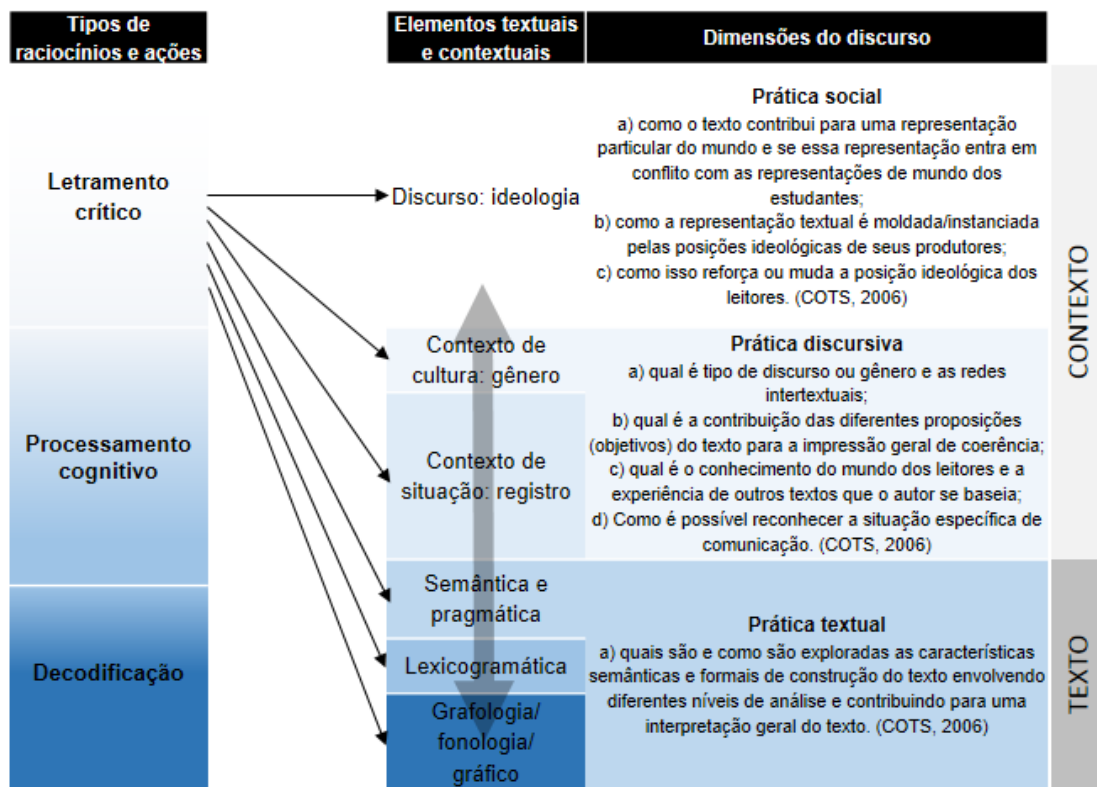
Mantivemos uma certa distinção (uma linha fraca) entre os tipos de raciocínio e práticas uma vez que uma atividade de leitura, por exemplo, que demande somente raciocínios de decodificação e de processamento cognitivo, não estaria desenvolvendo letramento crítico. Ainda assim, os tipos de raciocínio e de práticas estão relacionados uma vez que os processos de decodificação e de processamento cognitivo podem contribuir para chegar à conscientização necessária para desempenhar os raciocínios e práticas relacionados ao conceito explicitamente, ou seja, alguns raciocínios e práticas poderiam funcionar como andaimes para o desenvolvimento de outros, para o desenvolvimento de letramento crítico, por exemplo.

Em especial, destacamos os tipos de raciocínios e práticas referentes ao extremo superior da Figura 5, que completam o ciclo de letramento crítico. Dividimos com uma linha pontilhada os tipos de raciocínio e práticas que envolvem o caráter crítico, uma vez que, embora sejam diferentes (conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), estão fortemente associados. Entendemos que os raciocínios e práticas de letramento crítico envolveriam graus: de Identificação, de Reflexão e de Ação. “perceber relações de interdiscursividade” envolveria a identificação de visões entre diferentes textos, enquanto que “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” e “recuperar o contexto do texto” envolveriam uma Reflexão sobre visões de mundo envolvidas nos textos, finalidades e interesses de autores, preconceitos, estereótipos que podem estar representados nos textos. Já raciocínios e práticas que envolvem o subtítulo “Ação” alcançariam o grau de maior complexidade do letramento crítico, que é o de intervir no mundo, por meio do “engajamento em ações sociais” e da “aplicação do conhecimento de forma inovadora”. Assim, uma atividade que envolvesse raciocínios e práticas dessas três ordens completaria o “ciclo” de letramento crítico, dado que não basta identificar e refletir sobre situações de desigualdades, conforme autores como Cervett, Pardales e Damico (2001), Fairclough, (1992b), Freire (1989; 2011), Luke (2014), Motta-Roth (2008b), é preciso pensar em mudanças/transformações dessas situações.

Com a Figura 6 almejamos representar a relação entre os saberes compreendidos pelo conceito de letramento crítico de modo geral. Se observarmos cada tipo, podemos relacionar os raciocínios e práticas de decodificação ao nível da fonética, fonologia e gráfico e a léxico-gramática; os raciocínios de processamento cognitivo aos níveis da semântica e pragmática,

gênero e registro; e os raciocínios de letramento crítico especificamente ao nível do discurso. No entanto, uma vez que os níveis da linguagem são inter-relacionados e mobilizados simultaneamente no uso da linguagem, podemos usar raciocínios e práticas de letramento crítico para explorar categorias, elementos dos níveis mais concretos também. Por exemplo, podemos “perceber relações de intertextualidade” na entonação ou nas escolhas léxico-gramaticais; ou ainda, ao “aplicar o conhecimento de forma inovadora”, talvez precisamos repensar o gênero e sua função ou organização retórica, papéis dos participantes da situação, escolhas de significados pretendidos, seleções léxico-gramaticais, tipos de processos, etc.

Figura 6 – Representação visual dos saberes de letramento crítico.



Fonte: elaborado pela autora, com base em Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cots (2006), Kalantzis et al (2016), Motta-Roth (2008a), Rojo (2004; 2009), Trivisiol (2017).

Combinamos na Figura 6 também a proposta de Cots (2006) que tem como base na concepção tridimensional da ACD de Fairclough, já combinada à estratificação dos níveis da linguagem na Figura 3 (p. 50). Já destacamos que Cots (2006) apresenta um plano de atividade com objetivo de desenvolver saberes para uma atitude crítica frente aos textos. Cada etapa (prática social, prática discursiva e prática textual) envolveria os itens descritos na Figura 6 e, ao mesmo tempo, pretende demonstrar como essas etapas estão relacionadas, subsidiando um

ensino de linguagem com base na visão do uso de linguagem como situado, em que as escolhas linguísticas dos usuários estão relacionadas aos seus objetivos e contextos (COTS, 2006, p. 339). Destacamos que, considerando o estudo de Cots (2006), o letramento crítico no nível da “prática textual”, entendemos que o foco não seria apenas o “foco nas características”, mas reconhecer o valor ideológico em diferentes escolhas de léxico-gramática e semântica, ou seja, problematizar escolhas desses níveis.

Estudos como os de Cots (2006), Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Motta-Roth (2008b) apresentam ainda exemplos de questões que poderiam ser usadas em sala de aula para a promoção de letramento crítico, considerando noções apresentadas na Figura 6.

Nesta seção, evidenciamos os saberes de letramento crítico, conceito-chave considerando uma perspectiva de ensino. Entretanto, associada à reflexão sobre os textos/linguagem que podem perpetuar relações hegemônicas e preconceitos, ao mesmo tempo que podem transformar essas relações, buscamos sublinhar a necessidade de considerar a natureza multimodal da linguagem. Essa natureza também permite perpetuar e desafiar relações de poder, para tanto, na próxima subseção discutimos sobre o conceito de LMC.

2.2.1. Letramento multimodal crítico

Nesta seção, de modo geral, nosso foco está em uma perspectiva crítica em relação ao ensino de linguagem, que está relacionada a um entendimento sobre as relações entre múltiplos recursos semióticos que se materializam nos textos e sua relação com o contexto.

No Quadro 1 (p. 53), mostramos e comparamos categorias de análise de recursos semióticos verbais escritos (modo verbal) e recursos semióticos visuais estáticos (modo visual), que são nosso foco neste estudo. Sob o ponto de vista do ensino de linguagem, essas categorias são elementos a serem considerados na compreensão e produção dos textos, entendendo as relações entre eles, os porquês de seus usos, as relações entre os diferentes recursos semióticos combinados e como cada um contribui para os significados no texto, por exemplo.

O foco em conhecimentos sobre recursos semióticos verbais escritos não é mais suficiente considerando as novas necessidades discursivas (COPE; KALANTZIS, 2000; UNSWORTH, 2001; KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS et al, 2016). O letramento multimodal dá conta, então, de saberes além dos recursos semióticos verbais escritos, necessários para uma participação em sociedade informada e consciente. Kress (1997) explica que a complexidade dos textos produzidos e a complexidade envolvida na compreensão desses textos, ou nas palavras do autor, dessas “composições multimodais”, é o que provoca a

necessidade de desenvolvimento de uma “competência multimodal”. Similarmente, Heberle (2010) propõe a expansão do conceito de “competência comunicativa” com base em Royce (2007 apud Heberle, 2010), e sugere uma “competência comunicativa multimodal” que “envolve o conhecimento e o uso da linguagem considerando dimensões de comunicação visual, gestual e espacial, incluindo a comunicação mediada por computador” (HEBERLE, 2010, p. 102).

Como já destacado, a proposta da pedagogia de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) aponta a necessidade de desenvolver saberes de letramento multimodal. Para Kalantzis et al. (2016, p. 73),

[...] precisamos recalibrar nossas abordagens de ensino para alinhar a condições contemporâneas de produção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos na ampla variedade de contextos sociais e culturais do nosso dia-a-dia

Nesse sentido, os processos de conhecimentos sugeridos na pedagogia de Multiletramentos sobre o “como” da proposta preveem a consideração dos diferentes recursos semióticos combinados em determinado texto, mesmo que não esteja explícito na nomenclatura dos processos de conhecimento. Em “experenciar o novo”, por exemplo, não está explícita a necessidade de olhar só para um modo semiótico, e dada a ênfase da pedagogia de Multiletramentos para os múltiplos modos, sabemos que com base nesse processo, o aluno poderia experimentar um novo gênero que combinasse uma diversidade de recursos semióticos. O que está explícito em um dos processos é o termo “crítico”, “análise crítica” (Figura 5), ou seja, uma referência a saberes de letramento crítico. Isso significa que em uma aula de língua/linguagem, o professor consideraria os diferentes recursos semióticos combinados em determinado texto, propondo uma reflexão crítica sobre os textos. Os trabalhos de Cope e Kalantzis (2000), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis et al. (2016), citam diversos conceitos como letramento visual, letramento sonoro/auditivo, letramento digital, letramento multimodal, ao passo que os saberes de letramento crítico seriam característicos a todos os tipos de letramento.

Sendo assim, como nesta pesquisa nosso foco são os recursos semióticos visuais estáticos e verbais escritos, como já mencionado, propomos o conceito de LMC. Embora entendamos que saberes de letramento crítico sejam inerentes ao conceito de letramento multimodal, optamos por explicitar o termo *crítico* na designação com o intuito de enfatizar saberes de letramento crítico, conforme estudos prévios do nosso grupo de pesquisa

(KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015). Corroboramos a proposta de Predebon (2015, p. 48) que destaca que o conceito de LMC está estritamente relacionado a três outros conceitos: a) gênero discursivo, uma vez que é por meio dos gêneros que nos comunicamos, além de que os letramentos estão incorporados a eles (LEMKE, 2010, p. 456, mencionado anteriormente); b) multimodalidade, em vista dos diversos recursos semióticos; e c) letramento crítico, devido à natureza social dos textos, das relações de poder que podem permear a linguagem (considerando os diferentes recursos semióticos) e as mudanças sociais possíveis a partir dos textos.

Ajayi (2015) também se utiliza do conceito de LMC, com algumas perspectivas teóricas similares aos trabalhos do nosso grupo (BEZEMER; KRESS, 2008; FREIRE, 1970; THE NEW LONDON GROUP, 1996, apud AJAYI, 2015), citando conceitos como multimodalidade e letramento crítico. O argumento da autora é a necessidade de saberes de ler e produzir os mais distintos textos criticando e reconstruindo estruturas sociais desiguais. O objetivo do estudo é justamente verificar, a partir de estudos de caso, como os estudantes usariam tais saberes para questionar, problematizar situações desiguais encontradas em materiais didáticos.

Com base nas discussões apresentadas neste capítulo e nos estudos prévios, entendemos que o conceito de LMC abarca saberes para compreender e produzir gêneros na diversidade de recursos semióticos, a partir do reconhecimento e mobilização de elementos textuais em termos de fonologia, grafologia e/ou recursos gráficos, léxico-gramática, semântica e pragmática, e contextuais, do registro, do gênero e do discurso, assim, entendendo as implicações de cada escolha nos significados e pontos de vista expressos, nas relações de poder perpetuadas ou desafiadas durante o uso da linguagem. Ao mesmo tempo, os saberes de LMC envolvem ainda os tipos de raciocínios e práticas, necessários justamente para combinar, relacionar e entender as relações entre os níveis da linguagem intra e inter-recursos semióticos. Isso se explica pelo fato de que, assim como as categorias da ACG, pensadas inicialmente para o modo verbal, os tipos de raciocínio (Figura 5, p. 64) também podem ser pensados para considerar o modo visual, verbal oral, e os mais diversos recursos de significação. Podemos “problematizar significados expressos nos textos” tanto com relação a significados expressos verbalmente como visualmente. Os saberes de LMC contribuem para uma participação informada em sociedade, em que os participantes são “sujeitos multiletrados e críticos” (PREDEBON, 2015, p. 35).

Para Rocha e Maciel (2015, p. 20), o conceito de letramento crítico, “visto como um exercício de deslocamento e ruptura, mostra-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 20). Essa noção pode ser estendida para o conceito de LMC, em vista de que discursos e forças hegemônicas são também manifestados em imagens, tamanho e tipos de fonte, entonação ou

outros recursos, sendo que podemos desafiar ou questionar tais ideias por meio desses recursos também. A ideia de desenvolver conhecimentos de LMC na escola contribui para diversas questões, dentre as quais, problematizar construções de mundo naturalizadas, dar voz e acesso a diferentes sujeitos e identidades, promover o acesso a informações de discursos tipicamente dominantes.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos estudos prévios sobre livros didáticos, explorando pesquisas que abordem princípios de letramento multimodal, letramento crítico, LMC.

2.3 ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos têm um papel primordial no ensino de inglês na escola pública no Brasil (BUNZEN, 2005; TICKS, 2005; DIAS; CRISTOVÃO, 2009), e, nesta pesquisa, enfatizamos esse papel no sentido de pensar nesses materiais como um recurso para o desenvolvimento de saberes de LMC.

Entendemos os livros didáticos como “construções particulares da realidade” (GRAY, 2010, p. 3), uma vez que fazem parte de uma cultura específica (destacado na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015). Com base nisso, retomamos a proposta de Ticks (2005), que propõe um entendimento dos livros didáticos como gêneros discursivos, investidos de valores e ideologias, que precisam ser considerados em sala a fim de um ensino com vistas à cidadania. A proposta de Predebon (2015) vai ao encontro à de Ticks (2005) ao considerar os livros didáticos como gêneros discursivos, especificamente ao possuírem uma “organização retórica relativamente tipificada”, compreenderem “um evento comunicativo situado em práticas sociais de ensino de línguas”, possuírem um “papel social estabelecido, em vista de um contexto de produção, publicação e consumo”, assim, são orientados “por objetivos comunicativos culturalmente reconhecíveis” (PREDEBON, 2015, p. 85). Em outras palavras, os livros são materializados em capítulos, seções e atividades, funcionam como instâncias do discurso escolar, recontextualizando perspectivas teóricas sobre ensino, tendo um objetivo reconhecido pelos participantes desse gênero.

Nesse sentido, como um dos principais materiais didáticos utilizados em sala de aula (PINTO; PESSOA, 2009; TÍLIO; ROCHA, 2009; ROJO, 2010; SARMENTO; LAMBERTS, 2016), para Bunzen (2005, p. 28), o livro didático pode ser entendido como “um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos”. Muitas vezes é a partir do livro didático que professores e estudantes tem acesso à

uma boa parte do conhecimento científico sobre a área, sendo que a escola, de modo geral, é reconhecida “como campo recontextualizador (que faz a realocação) do discurso teórico-científico, fazendo um trabalho de adaptação deste para o consumo, em um processo de reprodução cultural da estrutura do sistema social” (MOTTA-ROTH, 2010, p.162, apud KUMMER, 2015, p. 49)”.

Por um lado, o acesso ao conhecimento por meio do livro didático é um dos pontos positivos sobre esse recurso, assim como a possibilidade de funcionarem como “suporte pedagógico para o planejamento de aulas e/ou como fonte para seleção de textos e atividades, ou mesmo como suporte teórico para o professor” como explica Ramos (2009, p. 174). Por outro lado, a autora (RAMOS, 2009, p. 173) destaca que muitas vezes esse material pode “engessar” o que se trabalha em sala de aula, o que é corroborado por Tílio e Rocha (2009, p. 296) sobre o livro que é

[i]dealizado a princípio como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visando a auxiliar o trabalho do professor, o livro didático (LD) vem, em diversos contextos, regulando o trabalho docente, muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor.

Ainda assim, o livro didático é uma das leituras mais feitas no Brasil, conforme aponta Rojo (2010, p. 438), destacando que “as pesquisas sobre letramentos no Brasil têm apontado um lugar de destaque para a escola e o livro escolar na constituição e distribuição dos letramentos”. Para a autora (ROJO, 2010, p. 441), “possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis” dependem da seleção e inclusão de textos nos livros didáticos por autores e editores, enfatizando a necessidade de se considerar a prática do professor em sala de aula com esses textos.

Nesse sentido, Ticks (2005) discute a necessidade de o professor não se ver apenas como um consumidor, mas assumir um trabalho investigativo frente ao material didático. Ticks (2005) explora as concepções de linguagem subjacentes a quatro livros didáticos, as quais, segundo a autora, influenciam o uso do livro didático em aula e o ensino a partir dele, sendo importante para o professor reconhecer e refletir sobre essas concepções na hora da seleção ou elaboração de materiais didáticos (TICKS, 2005). Ticks (2005, p. 41) ainda enfatiza que ao entender a linguagem enquanto gênero, “alunos e professores estarão trabalhando não apenas a aquisição do idioma, mas aprendendo a identificar valores e ideologias, a se relacionar e se constituir enquanto cidadãos em sociedade”.

O trabalho de Gray (2010), uma investigação sobre livros didáticos de inglês produzidos para o cenário global, complementa, de certa forma, o trabalho de Ticks (2005). Gray (2010) denomina os professores como os consumidores primários dos livros (os alunos seriam os consumidores secundários), destacando seu poder de decisão/escolha do material a ser usado, além de determinarem o que é feito com esses materiais em sala de aula. Assim, o papel do professor é importante no sentido de guiar o trabalho com os livros, os quais podem ser vistos como “um conjunto de práticas representacionais”, articuladas a discursos particulares, as quais, segundo Gray (2010, p. 26) demandam um olhar consciente capaz de identificar as seleções feitas nessas representações.

As propostas de Ticks (2005) e de Gray (2010) articulam argumentos importantes para o desenvolvimento de LMC por meio do reconhecimento de visões de mundo e ideologias que permeiam os livros didáticos de inglês. A análise de Gray (2010) se estende também para as imagens usadas nesses materiais e como estas representam discursos e valores de superioridade associados ao idioma e aos países onde o inglês é a língua nativa. Destacamos a relevância de análises dos recursos semióticos visuais estáticos em livros didáticos de inglês no sentido de que são cada vez mais multimodais (KRESS, 1997; BEZEMER; KRESS, 2009; 2010; GRAY, 2010).

A fim de verificar mudanças no uso de imagens, na escrita, no layout e na tipografia de livros didáticos diacronicamente, Bezemer e Kress (2009) analisam livros didáticos de inglês referentes a três anos, 1930, 1980 e 2000. Os resultados indicam mudanças nos quatro “modos de representação”, como eles chamam, indicando que os livros mais recentes são organizados com base em princípios gráficos e visuais (trajetórias de leitura guiadas por layout, por saliência visual), não mais por princípios da escrita (ocidental – da esquerda à direita, do topo à base) (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 256). As implicações dessas mudanças no ensino estão na recontextualização do conteúdo teórico para o contexto de uso, nas diversas possibilidades que as tecnologias oferecem, considerando os diversos recursos semióticos. Nesse sentido, Gray (2010) mais uma vez traz contribuições para o estudo de livros didáticos em termos de reconhecer esse aumento de recursos semióticos visuais nos livros didáticos facilitado pelas novas tecnologias. No entanto, destacamos na pesquisa de mestrado os apontamentos de Gray (2010) com relação à “carência de representações que deem conta da diversidade cultural (em termos de etnicidade e necessidades especiais, por exemplo)”, além disso, a partir da análise dos livros, o autor (GRAY, 2010) ainda nota “a deficiência dos enunciados das atividades em fazer referência às representações visuais presentes nos LDs”, ou seja, o foco consciente nos saberes em termos de multimodalidade dos alunos é mínimo, segundo o autor (KUMMER,

2015, p. 51). Para complementar, Fernandes e Cordeiro (2016 p. 3) ao retratar o uso de gravuras em livros didáticos apontam as gravuras/imagens como

ilustrativas de uma sociedade apresentadas pelos livros didáticos de ensino de língua estrangeira, podemos perceber que nelas ocorre uma reconstrução de valores que se sujeita a motivações diversas de acordo com a época e o local em que estão inseridos e que possuem como característica comum a apresentação da sociedade de acordo com as expectativas daqueles que a conceberam.

Assim, reconhecer o papel das imagens nos livros didáticos é inevitável para o uso desse recurso, e de qualquer outro material didático, de maneira mais consciente sobre as visões e representações escritas e visuais privilegiadas. Como já destacados anteriormente na seção de revisão sobre trabalhos na área de letramento crítico, Predebon (2015) e pesquisa prévia de mestrado (KUMMER, 2015) são exemplos de investigações com base em livros didáticos e sobre o conceito de LMC.

O estudo de Tílio e Rocha (2009) também explora livros didáticos, mas de ensino fundamental I. Embora seu foco seja ensino de inglês para crianças, citamos neste estudo em vista de que os autores propõem uma análise com o objetivo de investigar como a linguagem é tratada por esses materiais, identificando perspectivas dominantes. A partir da análise dos livros, fundamentada na perspectiva sistêmico-funcional, os autores apontaram a presença de uma “abordagem estruturalista e a-crítica”, sugerindo a necessidade de mais reflexões sobre como identificar, questionar os princípios subjacentes aos livros didáticos a fim de contribuir com propostas de ensino com vistas à uma formação cidadã (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 311).

Para finalizar, o trabalho de Trivisiol (2017), também já discutido em seções anteriores, embora seu foco seja uma unidade de um caderno didático, e não de um livro, é um importante trabalho no sentido de tentar investigar princípios teóricos relacionados ao conceito de LMC. Seu objetivo era investigar o conceito de multiletramentos na unidade, a partir de conceitos de letramento, considerando a nomenclatura já explorada na seção anterior, de decodificação, processamento cognitivo e leitura crítica, além de investigar em que medida as imagens eram exploradas na unidade. Os resultados demonstram uma investigação que enfatiza o processamento cognitivo e a exploração das imagens é limitada a saberes sobre “ações, eventos, participantes e circunstâncias constituídos nas/pelas imagens”, demonstrando uma exploração tímida de aspectos de multiletramentos (TRIVISIOL, 2017).

Em resumo, os estudos discutidos indicam a necessidade de uma maior exploração referente ao caráter crítico em livros didáticos de inglês, no que tange ao viés de recursos

semióticos verbais escritos, mas principalmente com relação ao papel da imagem. Tílio e Rocha (2009, p.296) destacam, que

[o] compromisso com a construção da cidadania, de forma ética e protagonista (MOITA LOPES e ROJO, 2004), por meio da aprendizagem de LI na educação formal, acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sociohistoricamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática lingüística.

Assim, retomamos a necessidade de considerar o importante papel que os materiais didáticos, como os livros têm, mas inclusive o papel do professor, no sentido de proporcionar a reflexão sobre propostas significativas e contextualizadas, que contribuam para a formação de estudantes cidadãos capazes de participar das mais variadas formas de comunicação de maneira informada, ética e protagonista.

Com base nisso, a seguir destacamos a Metodologia da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Amparado pelos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), o presente estudo considera a necessidade de “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Tais relações são possíveis a partir da visão e investigação da linguagem como gênero, em que “a relação dialética entre texto e contexto se evidencia, de tal sorte que a interpretação do texto (linguagem) depende da compreensão das condições do contexto (sociedade) e vice-versa” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 169).

Aqui investigamos como saberes de LMC são abordados no gênero livro didático de inglês, tendo como panorama seus contextos de produção e de consumo: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, via resenhas das coleções nos guias de livros didáticos) e documentos político-educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e os professores de inglês que usam os livros em sala de aula, acessados via entrevistas. Nesse sentido, desenvolvemos uma análise linguística do texto – o livro didático – em paralelo à pesquisa de natureza etnográfica – análise documental (produtores) e entrevistas com participantes (consumidores) desse texto.

Contudo, assim como aponta Motta-Roth (2011), Moita Lopes explica que não existe uma fórmula para pesquisas na área da LA (MOITA LOPES, 2013, p. 18) em vista de sua natureza inter/transdisciplinar. O autor explica que essa característica permite a combinação de concepções teóricas de diferentes campos do conhecimento no sentido de dar conta das questões situadas de cada contexto de pesquisa (MOITA LOPES, 2013, p. 18). De maneira similar, uma proposta interdisciplinar é prevista também pela Análise Crítica de Gênero (ACG), como explicam Motta-Roth e Heberle (2015, p. 28) “nós entendemos que uma descrição rica/densa de como a linguagem funciona no contexto demanda uma abordagem interdisciplinar”.

Filiada à LA e à ACG, a presente pesquisa segue uma abordagem interdisciplinar no sentido de combinar diferentes concepções teóricas, congruentes à nossa filiação, para cumprir os objetivos do trabalho. Associamos a isso uma visão indutiva sobre como buscar o conceito de LMC nas distintas instâncias de ensino de inglês, em outras palavras, partimos de indícios que os dados apontam sobre o conceito. Tal visão está relacionada à chamada *Teoria fundamentada nos dados*, proposta por Glaser e Strauss em 1967 (CHARMAZ, 2009).

Essa teoria, como o próprio nome diz, prevê uma pesquisa que inicia pelos dados, como explica Charmaz (2009, p. 15), “os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos”. Em sua concepção, a *Teoria fundamentada nos dados* pretende contribuir para pesquisas de base qualitativa com vistas a explicitar estratégias para a condução da pesquisa (CHARMAZ, 2009, p. 20). Isso aconteceria a partir de um envolvimento do pesquisador “na coleta e na análise dos dados”; da “construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados, e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas”; da “utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa de análise”; do “avanço no desenvolvimento da teoria em cada passo da coleta e da análise dos dados”, dentre outros elementos (CHARMAZ, 2009, p. 19). Desse modo, em vista de nossa filiação à LA e à ACG, a *Teoria fundamentada nos dados* contribui para a discussão de questões específicas do contexto situado de pesquisa em vista da sua flexibilidade em termos de coleta e análise dos dados (CHARMAZ, 2009, p. 31).

A *Teoria fundamentada nos dados*, como destacado, tem como foco pesquisas de base qualitativa. Contudo, Fairclough (2003, p. 6) ao discutir sobre análises de discurso destaca que alguns tipos de análise qualitativa podem ser complementados com análises quantitativas, a partir da identificação de palavras-chave do texto ou na investigação de padrões de recorrência, por exemplo. Dörnyei (2007, p. 30) lembra que embora algumas questões de pesquisas podem estar mais relacionadas a métodos qualitativos e outras a métodos quantitativos, “na maioria dos casos, nós podemos olhar para a mesma pergunta de pesquisa por outro ângulo, usando outra abordagem, assim, descobrindo novos aspectos do tema”. É o caso do presente estudo, que por vezes se debruça a questões sob um olhar qualitativo e por outras sob um olhar quantitativo, conforme as necessidades da pesquisa. Afinal, “cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 154).

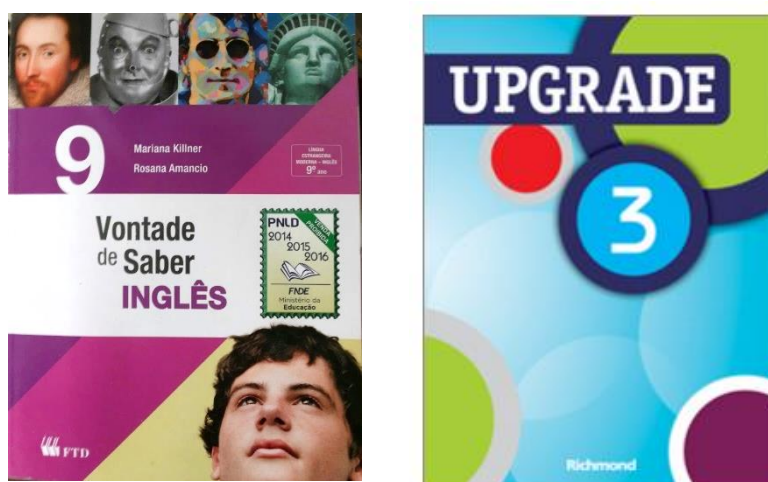
Nesse sentido, na sequência, apresentamos a organização das etapas de investigação e como ocorreram.

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise compreende, em termos gerais, o contexto de ensino de inglês de escolas públicas. Nesse contexto, buscamos investigar dois livros didáticos de inglês, os quais fazem parte de coleções de livros de inglês ofertadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016a). Os livros são indicados para diferentes níveis e modalidades de

ensino, um para o 3º ano do ensino médio pertencente à coleção *Upgrade* (AGA, 2010b) e referente ao ciclo de distribuição de livros de 2012 (BRASIL, 2011b), e o outro para o 9º ano do ensino fundamental, parte da coleção *Vontade de saber inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012) e referente ao ciclo de 2014 (BRASIL, 2013b). Na Figura 7, apresentamos as capas dos dois livros analisados.

Figura 7 – Capa dos livros analisados no presente estudo.



Fonte: Killner e Amancio (2012) e Aga (2010b).

É necessário destacar que o volume 1 da coleção referente ao ensino médio (AGA, 2010a) já foi analisado na nossa pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015). Lembramos que, com o presente estudo, buscamos aprofundar a investigação realizada na pesquisa prévia, com um enfoque maior sobre conhecimentos de letramento crítico. Nesta pesquisa, contudo selecionamos o volume 3 da coleção no intuito de observar em que medida os resultados do estudo anterior podem ser generalizados.

Além disso, acrescentar a análise de um livro indicado ao ensino fundamental pretende possibilitar uma comparação dos livros em termos de modalidade de ensino (ensino fundamental e médio), entendendo que as propostas e conhecimentos pretendidos sejam diferentes em cada modalidade. Na pesquisa de mestrado não analisamos livros referentes ao ensino fundamental.

Especificamente, a seleção dos livros teve como referência os critérios a seguir:

- a) Livros integrantes de coleções ofertadas pelo PNL D

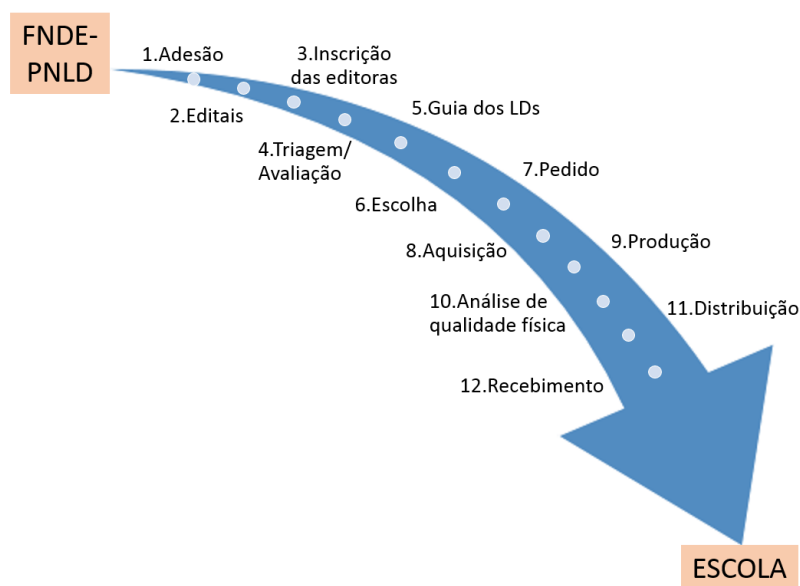
O PNLD, programa do Fundo Nacional da Educação (FNDE), é responsável pela “distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2016a). Essa distribuição é gratuita para as escolas e facilita o acesso de alunos e professores a livros didáticos de diversas áreas.

O processo de distribuição dos livros do PNLD funciona da seguinte maneira: o primeiro passo é aderir ao Programa, ou seja, para receber os livros, as escolas encaminham um termo de Adesão ao PNLD (passo 1 na Figura 8). Na sequência, Editais são publicados (passo 2 na Figura 8), com critérios para a inscrição dos livros didáticos e, a partir de então, as editoras podem inscrever seus livros no programa (passo 3 na Figura 8). Os livros são enviados à Secretaria de Educação Básica que “escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme os critérios divulgados no edital [passo 4 na Figura 8]. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos” (BRASIL, 2016a) (passo 5 na Figura 8). O Guia é, então, disponibilizado no portal do FNDE e enviado para as escolas para que os livros sejam escolhidos com base nas resenhas ali apresentadas (passo 6 na Figura 8). Ao fazer a escolha, as escolas realizam o pedido dos livros (passo 7 na Figura 8). “Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras” (BRASIL, 2016a) (passo 8 na Figura 8) e, com a negociação feita, as editoras iniciam o processo de produção dos livros (passo 9 na Figura 8). O “Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha [...] o processo de produção” observando a qualidade de produção dos livros (passo 10 na Figura 8). Após essa análise, os livros são distribuídos para as escolas (passo 11 na Figura 8). A Figura 8 representa o processo de distribuição dos livros desde a adesão das escolas no programa até o recebimento (passo 12 na Figura 8) dos livros por elas¹².

Os livros didáticos do PNLD distribuídos para o ensino fundamental são: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira Moderna, este último apenas para os anos finais (BRASIL, 2016a). No que tange ao ensino médio, são distribuídos livros de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2016d). Os livros distribuídos são utilizados em ciclos de três anos para ambas as modalidades.

¹² É preciso destacar, contudo, que este processo nem sempre é ideal como descrito no website. Nas entrevistas, os professores destacam que muitas vezes não recebem os livros da coleção selecionada para adoção, mas livros de outra coleção, sem explicação sobre o porquê. Além disso, nem sempre o número de livros recebidos nem sempre são suficientes para o real número de alunos das turmas.

Figura 8 – O funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático



Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2016a).

b) Ciclo de distribuição da coleção pelo PNLD

Como já mencionado, no presente estudo, analisamos um dos livros da mesma coleção selecionada para análise na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015). A coleção é referente ao ciclo 2012-2014, que estava em voga na época da pesquisa.

No que tange à modalidade de ensino fundamental, o ciclo mais recente de distribuição de livros do PNLD para essa modalidade é 2014-2016 (na época de seleção - 2016), com o intuito de realizar considerações sobre livros que estivessem sendo utilizados recentemente na escola no momento da pesquisa.

c) Adoção das coleções dos livros por escolas públicas de Santa Maria

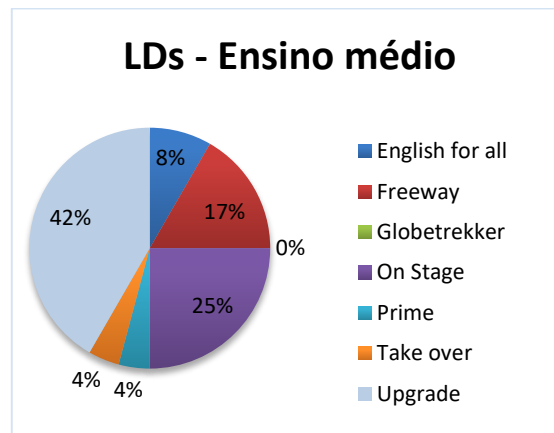
A adoção das coleções em escolas públicas, tanto estaduais como municipais, de Santa Maria foi um critério importante, no sentido de refletir sobre o contexto situado da pesquisa.

Com base em uma análise no website do FNDE (BRASIL, 2014b), considerando escolas estaduais, identificamos que, para o ciclo de distribuição de livros com início em 2012, referente ao ensino médio (BRASIL, 2011b), 24 escolas públicas estaduais de Santa Maria com ensino médio estavam cadastradas no PNLD, conforme a análise prévia (KUMMER, 2015).

A partir da verificação no website do FNDE (BRASIL, 2014b), identificamos que com relação à coleção indicada para o ensino médio, segundo a análise prévia (KUMMER, 2015), das sete coleções oferecidas pelo PNLD no triênio de 2012-2014, a coleção *Upgrade* (AGA,

2010a,b) era adotada pelo maior número de escolas na cidade de Santa Maria, conforme podemos verificar no Gráfico 1: das 24 escolas com ensino médio, 10 adotavam essa coleção (42% das escolas) (KUMMER, 2015).

Gráfico 1 – Distribuição dos livros didáticos de ensino médio.



Fonte: BRASIL (2014b), gráfico adaptado de Kummer (2015).

Com relação ao ciclo de distribuição de livros didáticos com início em 2014 para os anos finais do ensino fundamental, 30¹³ escolas públicas estaduais com ensino fundamental de Santa Maria estavam cadastradas no PNLD para receber os livros didáticos. Já, com relação ao município¹⁴, 53 escolas estavam cadastradas, dentre as quais, oito não possuíam os anos finais do ensino fundamental, apenas os anos iniciais e, uma delas, apenas EJA. 44 era o número total de escolas municipais cadastradas no PNLD que poderíamos acessar para entrevistas.

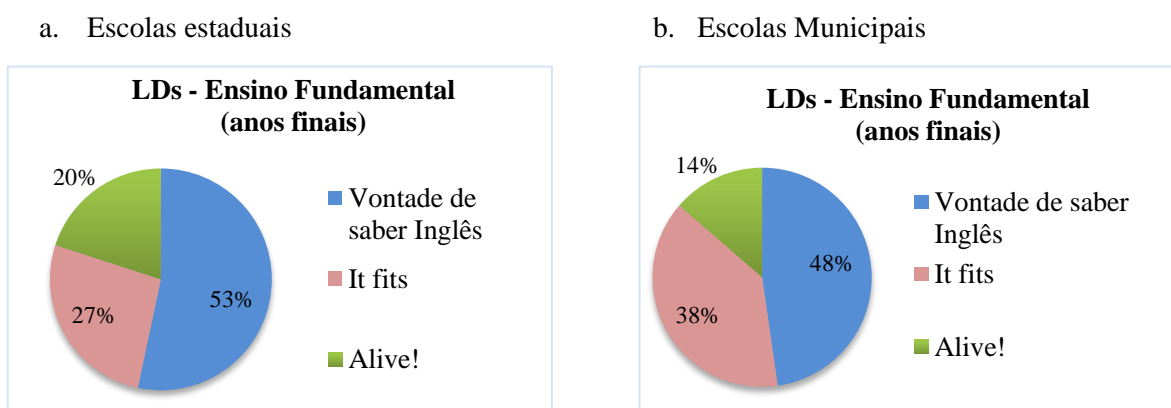
No triênio de 2014-2016, das três coleções ofertadas pelo PNLD e indicadas para os anos finais do ensino fundamental, a coleção *Vontade de saber inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012) era adotada pelo maior número de escolas com ensino fundamental, tanto na rede estadual como na rede municipal. Com relação às estaduais, 16 de 30, ou seja, 53% das escolas (Gráfico 2.a) adotavam a coleção *Vontade de saber Inglês*, enquanto que nas municipais, 21 de 44, ou seja, 48% das escolas adotavam essa coleção (Gráfico 2.b).

Nesse sentido, as coleções *Upgrade* (AGA, 2010b), do médio, e *Vontade de saber inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012) do fundamental foram selecionadas para análise uma vez que são adotadas pelo maior número de escolas na cidade. Essa seleção permite considerações sobre o contexto situado de ensino de inglês.

¹³ Dentre as escolas estaduais de Santa Maria, algumas incluem ambas as modalidades, fundamental e médio, enquanto que outras incluem apenas ensino fundamental ou apenas ensino médio.

¹⁴ Não fizemos distinção entre escolas rurais e urbanas.

Gráfico 2 – Distribuição dos livros didáticos de ensino fundamental nas escolas estaduais e municipais de Santa Maria.



Fonte: elaborados pela autora, com base em BRASIL (2014).

d) Volume da coleção

A coleção *Upgrade* (AGA, 2010a,b), por ser indicada para o ensino médio, compreende três volumes, um para cada ano, enquanto que a coleção *Vontade de saber inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012), indicada para os anos finais do ensino fundamental, reúne quatro volumes, para o 6º, 7º, 8º e 9º ano. A divisão entre *anos iniciais* e *anos finais* do ensino fundamental é determinada pelo próprio PNLD. Optamos pelos *anos finais*, em vista da existência de distribuição de livros de inglês do PNLD para esse nível, enquanto que para os *anos iniciais*, essa distribuição não é realizada (BRASIL, 2016a).

Optamos pelo último volume de cada modalidade, Volume 3 indicado para o 3º ano do ensino médio e Volume 4 indicado para o 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Essa seleção está baseada na premissa de que esses livros poderiam servir como exemplares da coleção, com estrutura e objetivos similares, mas, ao mesmo tempo, como o Volume 1 da coleção do ensino médio já foi analisado (KUMMER, 2015), pensamos em mudar para comparar e refletir sobre os saberes que são propostos nos últimos anos dessas modalidades. Ademais, essa escolha tem como base a suposição de que conhecimentos de natureza crítica são enfocados de forma mais consistente nos anos finais de cada ciclo, por exigirem significativo conhecimento da estrutura linguística, serem mais complexos e abstratos. Tal suposição é também reconhecida por Tílio (2012, p. 1007) que sugere que o “amadurecimento” dos estudantes possa facilitar um trabalho fundamentado em uma perspectiva crítica. Contudo, concordamos com o autor que explica que isso não significa que “não possa ser iniciado mais cedo; muito pelo contrário: acredito que tais práticas de letramento deveriam estar presentes desde o início da formação leitora do aprendiz” (TÍLIO, 2012, p. 1007).

A partir da descrição do Universo de análise, destacamos que a investigação dos livros didáticos compreende duas etapas, uma de análise textual, de atividades didáticas dos livros, e outra de análise contextual, de documentos político-educacionais e de entrevistas com professores. Na próxima seção, apresentamos a etapa de análise textual.

3.2 ETAPA DE INVESTIGAÇÃO TEXTUAL

3.2.1 O corpus

O *corpus* da análise textual da presente pesquisa é composto por atividades didáticas das seções de compreensão escrita/leitura e produção textual/escrita de dois livros didáticos de inglês. Como já apontado, os livros são parte de coleções do PNLD, um deles indicado para o ensino fundamental, Volume 4 da coleção *Vontade de saber Inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012) e outro indicado para o ensino médio, Volume 3 da coleção *Upgrade* (AGA, 2010b).

Ambos livros analisados são exemplares do Manual do Professor, que apresentam organização similar ao Livro do Aluno, com adição de sugestões de respostas para as atividades, sugestões para o professor no decorrer das unidades e uma seção com orientações para o professor ao final dos livros (“Guia Didático” – no livro didático do ensino médio (LDM) e “Orientações para o professor” – no livro didático para o ensino fundamental (LDF).

Em termos de organização, ambos os livros incluem oito unidades divididas em seções identificadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Seções incluídas nas unidades dos livros didáticos analisados.

Vontade de saber inglês - 9º ano – fundamental	Upgrade – 3º ano - médio
<ul style="list-style-type: none"> • Let’s get started! • Reading Moment 1 • The World of Words • Writing Moment • Listening Moment • Conversation Moment • Reading Moment 2 • Think about it! • Reflecting on the unit 	<ul style="list-style-type: none"> • Reading • Vocabulary in Use • Grammar in Use • Reading (Repete) • Language in Action • Writing • In the Job Market • Additional Practice

Fonte: Killner e Amancio (2012); Aga (2010b).

A partir dessa listagem, notamos que alguns dos focos das seções se repetem nos livros. Em ambos os livros, as unidades incluem seções explicitamente direcionadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura (“Reading” e “Reading moment”), de vocabulário (“Vocabulary in Use” e “The World of Words”), de gramática (“Grammar in Use” e “Think about it” – embora não esteja explícito, está explicado nas Orientações para o Professor (KILLNER; AMANCIO, 2012), de produção escrita (“Writing” e “Writing moment”) e de autoavaliação, que no LDM (“Additional Practice”), inclui questões de múltipla escolha sobre tópicos gramaticais e vocabulário, além de uma reflexão sobre o aprendizado do aluno na unidade e, a seção do LDF (“Reflecting on the unit”) apresenta apenas a reflexão sobre o que o aluno aprendeu na unidade.

O LDF apresenta ainda seções explicitamente direcionadas para a compreensão oral (“Listening Moment”) e a produção oral (“Conversation Moment”). Atividades de compreensão oral aparecem no decorrer do LDM, menos frequentemente que no LDF, não compreendendo uma seção única. Isso pode ser explicado em vista da ênfase da coleção em “habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita de diferentes gêneros textuais”, conforme aponta o “Guia didático” para o professor sobre a coleção *Upgrade* (AGA, 2010b, p. 2). Enquanto isso, as “Orientações para o professor” referentes à coleção *Vontade de Saber Inglês*, destacam que “[e]mbora o trabalho com as quatro habilidades linguísticas seja feita de forma integrada, as unidades são organizadas em seções que apresentam objetivos específicos” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 7).

No LDM ainda há a inclusão de uma seção sobre profissões (“In the Job Market”) o que está relacionado à finalização do ensino médio, em que supostamente os estudantes precisam escolher um curso para estudar e/ou uma área para trabalhar.

Dentre as diferentes seções, selecionamos as atividades das seções de compreensão escrita e das seções de produção escrita para análise (apenas a primeira de cada unidade). As seções de compreensão escrita já foi focado na pesquisa de mestrado (2015), além disso, essa escolha está relacionada à característica dessas seções de apresentar um texto e questões sobre ele, normalmente uma das maiores seções dos livros (com um número maior de atividades, por exemplo, conforme observado em uma análise assistemática dos dois livros). Ademais, como mencionado, os dois livros incluem duas seções de compreensão escrita em cada unidade, demonstrando a importância dada a tal seção/aos conhecimentos relacionados a ela, além das orientações ao professor do LDM que destacam explicitamente essa habilidade¹⁵. O destaque

¹⁵ Isso pode estar atrelado ao fato da leitura ter dominado o ensino de inglês na escola como única possibilidade, como explica Tílio (2012)

do LDM é também relacionado à seção de produção (embora não apareçam em todas as unidades), sendo assim, selecionamos as seções de produção escrita para análise também, a fim de comparar essas seções que podemos dizer que têm propósitos complementares (compreensão/produção).

Na próxima seção, detalhamos as categorias usadas para a análise das atividades das seções selecionadas.

3.2.2 Categorias e procedimentos de análise

Para descrever as categorias de análise das atividades, retomamos a noção de que a participação em determinada situação discursiva envolve a mobilização de elementos de texto e de contexto e de raciocínios e práticas. Diferentes recursos semióticos podem ser mobilizados para expressar os significados pretendidos em determinado texto, e esses recursos são combinados considerando desde elementos léxico-gramaticais e semânticos e pragmáticos da linguagem até os elementos do contexto de situação, do contexto de cultura e os elementos ideológicos, instanciados em cada escolha realizada durante a comunicação (MOTTA-ROTH, 2008a). Reconhecer a influência do contexto no texto permite o reconhecimento de visões de mundo, relações de poder, naturalizações e como são expressas nos textos. Associados a esses conhecimentos, entendemos que tipos de raciocínio e práticas de letramento crítico, da Figura 5, p. 64, são essenciais para a participação em sociedade visto que demandam uma conscientização sobre situações de desigualdades, opressões e diferenças de poder a partir da identificação e reflexão sobre os textos e seus contextos, além de uma etapa de Ação, que envolve engajar-se socialmente a fim de mudar tais situações.

Os conhecimentos destacados acima são incluídos no conceito de LMC e, ao investigar livros didáticos de inglês na presente pesquisa, buscamos compreender quais e como esses conhecimentos são mobilizados nas atividades.

Para a análise das atividades, tomamos como pano de fundo os capítulos de orientação ao professor de ambos os livros, observando as habilidades sugeridas e as descrições das seções analisadas a fim de dar respaldo à análise das atividades. Além disso, os procedimentos metodológicos da pesquisa prévia de mestrado (KUMMER, 2015) servem como base para os seguintes passos de análise das atividades:

- a) **Discriminação dos enunciados das atividades a serem analisados.** Muitas atividades incluem um enunciado principal e, na sequência, enunciados secundários, portanto para a análise contabilizamos os enunciados que demandam a resolução de alguma tarefa

referente à seção de produção ou compreensão escrita. Em alguns casos, apenas um enunciado é suficiente para solicitar uma tarefa enquanto que, em outros casos, cada enunciado secundário demanda tarefas distintas, sendo contabilizados separadamente. Na Figura 9, por exemplo, incluímos uma atividade com um enunciado principal e três secundários, cada um com uma demanda diferente (1 – opinar sobre acampar, 2 – justificar vontade ou não de acampar e 3 – justificar preferência por barraca ou cabana), assim, contabilizamos três tarefas (“1a”, “1b” e “1c”).

Figura 9 – Atividade com os enunciados discriminados.

Fonte: Killner, Amancio (2012, p. 8).

Além disso, esta fase envolveu a leitura de cada seção analisada combinada à leitura de orientações aos professores no decorrer da seção (como as observações em rosa, com fonte menor que os enunciados na Figura 9) assim como das orientações ao professor nos capítulos finais de ambos os livros/manuais do professor. Em ambos os tipos de observações/orientações, algumas vezes, atividades extras eram sugeridas aos professor, as quais, se demandavam uma tarefa extra, não associada diretamente a uma atividade já explícita no livro, contabilizamos como uma tarefa extra a ser analisada (exemplificadas no capítulo de Resultados).

b) Identificação de atividades que fazem referência a saberes do aspecto crítico do conceito de LMC.

Essa identificação ocorreu a partir de três estratégias:

- ✓ identificação de palavras-chave que poderiam se referir a saberes do conceito. Assim como na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), seguimos a proposta de Barton (2004) que propõe uma abordagem de mapeamento indutivo de pistas que são definidas a partir de

repetidas leituras do *corpus* e “pela relevância em termos de seu uso repetido e padronizado (BARTON, 2004, p. 66)” (KUMMER, 2015, p. 71). As pistas são os chamados *elementos ricos em significação* que “estão associados à uma convenção de uso e de significado dentro de determinado contexto” (BARTON, 2004, p. 66). No caso desta pesquisa, elementos ricos em significação são aqueles que se referem a palavras que podem ser tipicamente relacionadas ao elemento crítico, como: “crítico”, “reflexão”, “opinião”, “inclusão/exclusão”, “desigualdade”, “mudança”, “diferente”, ou ainda processos¹⁶ como “pensar”, “refletir”.

- ✓ identificação da necessidade de mobilizar categorias dos níveis da estratificação da linguagem (Quadro 1, p. 53) que têm relação com o nível da ideologia. Neste caso, como já discutido, entendemos que as atividades podem demandar saberes relacionados a cada um dos níveis da estratificação individualmente, ou de mais de um deles. Para esta análise consideramos apenas aquelas que fazem referência ao nível da ideologia, independentemente de outro nível. Para identificar tais atividades, buscamos verificar se faziam referência a categorias desse nível como as do Quadro 1, ou seja, a necessidade de reconhecer tipos de discurso, relações de hegemonia, a necessidade de identificar a representação de atores sociais, como incluídos ou excluídos da representação, por exemplo; agência, relações intertextuais e interdiscursivas entre os textos, além da necessidade de identificar representações construídas como naturalizadas, por exemplo. Essas categorias são fundamentadas nas propostas de Fairclough (2003) e van Leeuwen (2005), por exemplo, a serem detalhadas à medida que aparecem nos Resultados. Destacamos, contudo, que as palavras-chave do item anterior nos auxiliam a encontrar indícios das categorias dos dois estudos (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2005) nem sempre exploradas na complexidade teórica prevista, por exemplo, em uma pesquisa científica. Além disso, muito desse conhecimento ainda é recente na área, como enfatizado por Rocha e Maciel (2015) sobre a necessidade de mais pesquisas que considerem uma perspectiva crítica considerando o contexto de ensino. No Quadro 3, a seguir, apresentamos exemplos de atividades de acordo com categorias encontradas na análise das atividades.

¹⁶ A nomenclatura “processos” está relacionada à perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, que reconhece uma oração como uma combinação de processos “de fazer, acontecer, dizer, sentir, ser ou ter” com distintos participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Quadro 3 - Exemplos de enunciados referentes a saberes de LMC relacionados ao nível da ideologia.

Categorias ideologia	Exemplos
- pontos de vista, visões de mundo	“Quais são os pontos de vista apresentados no texto sobre o assunto? Com que objetivo?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 264)
- identidade	Where can you find a text like this? What kind of reader is it addressed to? Is it written for Amish or non-Amish people? (COTS, 2006, p. 340)
- representação de atores sociais	“Are the Amish typical American people? Why? (COTS, 2006, p. 340)
- agência	“Look for examples in the text containing the verb <i>can/can't</i> . What can the Amish do? What can the Amish <i>not</i> do? Next look for examples containing the verbs <i>have to</i> and <i>allow</i> , expressing obligation. What are the Amish obliged to do?” (COTS, 2006, p. 340)
- naturalizações	“What are other possible constructions of the world?” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).
- intertextualidade e interdiscursividade	“Há elementos intertextuais, por exemplo, que invocam discursos reconhecidamente situados em outro contexto de tempo ou de espaço como o discurso político ou religioso?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 264)

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base nos textos teóricos da Revisão de Literatura (COTS, 2006; CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH, 2008b).

✓ verificação de quais tipos de raciocínios e práticas (Figura 5, p.64), especificamente aqueles relacionados ao letramento crítico, são mobilizados. No Quadro 4, apresentamos os raciocínios e práticas referentes ao letramento crítico e exemplos de enunciados/atividades que representam cada um, referentes a textos teóricos que discutimos.

c) **Contagem das atividades que fazem referência aos saberes de LMC e classificação em padrões recorrentes.**

Com a contagem, verificamos de maneira quantitativa o número de atividades que se referem aos conhecimentos de LMC, além da identificação de padrões com base nessa análise, apresentados no capítulo de Resultados.

d) **Identificação de atividades que fazem referência a recursos semióticos imagéticos estáticos nos seus enunciados.**

Neste passo, objetivamos identificar elementos linguísticos nos enunciados das atividades, já identificadas como explorando princípios de uma perspectiva crítica, que fazem referência a recursos semióticos imagéticos estáticos. Como já destacado, nosso foco está nesse tipo de recursos semióticos pois analisamos livros didáticos impressos, observando representações visuais estáticas, como as figuras, desenhos, tabelas e quadros, incluídas nos livros.

Quadro 4 – Exemplos de enunciados referentes a saberes de LMC relacionados a raciocínios e práticas de letramento crítico.

		Tipos de raciocínios e práticas	Exemplos de enunciados de atividades
Letramento crítico	Ação	- Engajar em ações sociais;	- “Do a community research project.” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).
		- Aplicar o conhecimento de forma inovadora;	- “Há outras maneiras para se escrever sobre esse mesmo assunto?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 264).
	Reflexão	- Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;	- “What are other possible constructions of the world?” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).
		- Intertextualizar (produção), levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar;	- “Há outras maneiras para se escrever sobre esse mesmo assunto? Que outros textos/pontos de vista conheço sobre o mesmo tema?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 264).
		- Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos;	- “How are the meanings assigned to a certain figure or events in a text?” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).
		- Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;	- “Who are the producer(s) and intended receiver(s) of the text?” (COTS, 2006, p. 344).
		- Recuperar contexto do texto;	- “Em que contexto se imagina que esse texto é/foi produzido, distribuído ou consumido? Qual é a função do texto nesses contextos?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248).
		- Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas;	- “Qual é o campo semântico do texto? Em que medida o tema do texto me interessa/me ajuda/me diverte?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248).
		- Expressar suas opiniões pessoais;	- “What do you think of the Amish after reading the text? Would you like to be an Amish?” (COTS, 2006, p. 340).
		Identificação	- Perceber relações de interdiscursividade;
	- Perceber relações de intertextualidade;		- “Does it remind us of other texts we have encountered either in its form or in its content?” (COTS, 2006, p. 344).
	- Relacionar texto e contexto pessoal;		- “What do you know about New York or the USA? The Amish live near New York. Are they really ‘an unusual community’? How does the author of the text try to show us that they are ‘unusual’?” (COTS, 2006, p. 340).
	- Definir finalidades e metas da atividade de leitura ou escrita;		- “[...] an introduction by the teacher to the topic and the task, identifying the essential notions that the students will have to use” (COTS, 2006, p. 341).

Fonte: elaborado pela autora, com base nos textos teóricos da Revisão de Literatura (COTS, 2006; CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH; 2008b).

Como na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), essa identificação também segue a proposta de Barton (2004). No caso do presente trabalho, elementos ricos em significação são palavras ou expressões que fazem referência explícita aos termos “imagem”, “figura”, “quadro”, “esquema”, ou referência implícita como “texto”, uma vez que esse termo engloba diferentes recursos semióticos, ou a referência ao próprio gênero “história em quadrinho”, “mapa”, “notícia” e outros que também incluem diferentes recursos semióticos, visto que os gêneros são multimodais (VAN LEEUWEN, 2005).

A análise das atividades dos livros faz parte da etapa de análise textual da pesquisa. Contudo, ao reconhecer a influência e importância do contexto no entendimento do texto, propomos uma etapa de investigação contextual, inclusive prevista em estudos que tenham como base a Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008a). Essa etapa de análise é descrita na próxima seção

3.3 ETAPA DE INVESTIGAÇÃO CONTEXTUAL

A dimensão de análise contextual da presente pesquisa compreende o estudo de duas esferas, *política-educacional*, a partir de uma análise documental, e *pedagógica*, a partir de entrevistas com professores de inglês.

Na análise documental, é explorado o contexto de produção dos livros didáticos investigados neste estudo por meio de análises de documentos, quais sejam: os *Guia do Livro Didático* (BRASIL 2011b; 2013b); e documentos que orientam as práticas de ensino no geral: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).

No que concerne à esfera pedagógica do ensino de inglês, realizamos entrevistas com professores que trabalham nas escolas que adotam livros distribuídos pelo PNLD, na cidade de Santa Maria, RS, representando o contexto de consumo dos livros didáticos investigados neste estudo.

Nosso intuito na investigação do contexto é verificar o que esses documentos e professores propõem em termos de saberes, considerando o caráter crítico e multimodal da linguagem. Essa etapa, então, complementa a etapa de análise textual (descrita anteriormente), auxiliando na interpretação dos dados textuais (da análise de atividades dos livros didáticos), dada a influência que o contexto tem no texto e vice-versa.

Na sequência, detalhamos os documentos analisados e o contexto de investigação das entrevistas, destacando as os procedimentos e categorias de análise desses documentos e respostas às entrevistas.

3.3.1 Análise documental

Como destacado, dois tipos de documentos são analisados os quais são especificados na sequência. Destacamos que nosso intuito nesta análise, em termos gerais, é averiguar, em um primeiro momento, se os documentos incentivam/orientam o desenvolvimento de saberes sobre como visões de mundo e relações de poder são imbuídos nos textos e como podem ser desafiados por meio da linguagem; além de verificar se há menção sobre esses mesmos saberes com relação a diferentes recursos semióticos, como as imagens.

A seguir, apresentamos os documentos que serão analisados.

3.3.1.1 Documentos político-educacionais

Diversos documentos educacionais orientam as diferentes etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Podemos citar como exemplo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tanto para ensino fundamental (BRASIL, 1998), como para o médio (BRASIL, 2000); as *Orientações Curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006); as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013a) e recentemente um novo documento tem sido discutido e atualmente publicado, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019).

Analisar esses documentos é importante uma vez que buscam orientar tanto a organização estrutural da educação básica, por exemplo, a mudança no ensino fundamental que atualmente compreende nove anos, quanto a organização pedagógica, por exemplo, sugerindo concepções de linguagem e outras orientações teóricas e práticas. Sendo assim, ao investigar esses documentos, objetivamos verificar o que propõem em termos de orientações pedagógicas sobre saberes de LMC.

Para a seleção de um documento para análise, levamos em conta a *data de publicação* e a *presença de seções específicas sobre língua estrangeira/adicional*. Desse modo, em princípio, descartamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) visto que já têm mais de 10 anos de publicação, não previam, por exemplo, os nove anos do ensino fundamental. Desconsideramos também as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL,

2013a) uma vez que esse documento não inclui uma seção específica sobre Língua estrangeira moderna.

Selecionamos, então, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), mais recentes que os Parâmetros, e que incluem uma seção específica para Língua estrangeira. No entanto, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, como o próprio nome diz, incluem orientações apenas para o ensino médio. Desse modo, decidimos analisar as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que se referem apenas ao ensino fundamental, pois apesar do ano de publicação, 1998, muitos dos seus pressupostos ainda são considerados, além de incluírem uma seção sobre língua estrangeira. Descartamos o documento da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019) pois ainda não teria influência direta nos livros analisados neste estudo, em vista de serem anteriores a essa versão do documento. Nosso intuito era verificar como documentos influenciam/influenciaram os livros analisados, tendo que ser publicados anteriormente aos livros.

Essa análise é valiosa no cruzamento de dados com a análise das atividades dos livros didáticos e das entrevistas no intuito de comparar o que é previsto pelos documentos em termos de LMC e o que é recontextualizado nos livros e proposto pelos professores.

A seguir, contextualizamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).

3.3.1.1.1 Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram publicados em 1998 com o intuito de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, *Ao professor*). Além disso, a proposta desse documento é servir “de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional” (BRASIL, 1998).

Esse documento foi publicado com orientações para o ensino fundamental em 1998 e ensino médio, em 2000. No presente estudo, investigamos apenas o documento com orientações para o ensino fundamental, para 3º e 4º ciclos. Na época de publicação, o ensino fundamental era dividido em ciclos (BRASIL, 1998), o primeiro se referia à 1ª e 2ª série, o segundo ciclo

compreendia a 3ª e 4ª série, enquanto que o terceiro e quarto ciclo compreendiam a 5ª e 6ª e a 7ª e 8ª série, respectivamente. Com base nessa classificação, podemos dizer que o terceiro e quarto ciclo equivalem aos anos finais do ensino fundamental, para tanto, analisamos a parte do documento que se refere a essa etapa.

A análise desse documento se voltou à seção de “Orientação Didática” (BRASIL, 1998, p. 87), a fim de identificar:

- os temas sugeridos;
- as habilidades sugeridas/enfatizadas (produção e compreensão oral e escrita);
- os saberes de LMC que possam ser apontados no decorrer da seção. É importante destacar que como nosso foco nos livros são as seções de compreensão e produção escrita, nos documentos também enfocamos essas subseções quando delimitadas.

Essa análise envolveu a proposta de Barton (2004), já apresentada ao descrever as categorias de análise das atividades dos livros didáticos (seção 3.2.2). Ou seja, a verificação do documentos segue um mapeamento elementos ricos em significação, ou pistas definidas a partir da sua relevância teórica no estudo e de sua relevância em vista de seu uso repetido e padronizado nos documentos (BARTON, 2004).

Os exemplos de elementos ricos em significação estariam relacionados a nossa proposta de verificar o que cada documento propõe sobre LMC. Assim, selecionamos, manualmente, a partir de repetidas leituras, elementos como, por exemplo: “saberes”, “competências”, “habilidades” que estivessem relacionados a índices como “multiletramentos”, “visual”, “crítico”, “reflexivo”, “contexto social” e “contexto situado”. Os índices identificados são analisados em comparação ao Quadro 1, p. 53, sobre os níveis e sua relação com a ideologia, e a Figura 5, p. 64, sobre os tipos de raciocínio e ações de letramento crítico.

3.3.1.1.2 *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas em 2006, em uma proposta de retomar a discussão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio (BRASIL, 2000) (BRASIL, 2006, p. 8). Esse documento tem como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” e servir como “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006).

Esse documento é dividido em três volumes: Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nosso foco está no Volume 1 que compreende a seção

de “Conhecimentos de línguas estrangeiras” (BRASIL, 2006). Considerando essa parte, analisamos a subseção “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)” (BRASIL, 2006, p. 109), verificando os temas sugeridos, as habilidades enfatizadas e saberes propostos. Essa análise segue a proposta de Barton (2004), como a análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Os documentos do Programa Nacional do Livro Didático são apresentados a seguir.

3.3.1.2 Documentos do Programa Nacional do Livro Didático

Os documentos referentes ao PNLD a serem analisados são as resenhas dos *Guias de livros didáticos*. Os Guias são publicados posteriormente à triagem dos livros, eles apresentam uma avaliação dos livros ofertados pelo PNLD. A partir desta análise, podemos verificar o que o livro propõe, segundo essa resenha.

As resenhas das coleções (BRASIL, 2011b; 2013b) compreendem as seções: *Visão Geral*, que inclui uma avaliação geral da coleção; *Descrição*, que descreve as coleções em termos de volumes, unidades, seções e conteúdos trabalhados; *Análise*, em que uma análise das coleções é apresentada, apontando pontos fortes e fracos da coleção; *Em sala de aula*, na qual são sugeridas algumas propostas de trabalho com a coleção, como complementar os livros ou adaptar algumas questões.

A investigação das resenhas segue a proposta semelhante de análise dos documentos, com foco no exame de índices que indiquem referência aos saberes de LMC, sendo útil no sentido de comparar e explicar questões da análise das atividades dos livros. Essa averiguação tem como base a proposta de Barton (2004), com identificação de índices relacionados a “habilidades”, “saberes”, “crítica” e “cidadania”, por exemplo.

3.3.2 Análise das entrevistas

3.3.2.1 Participantes e contexto de investigação

Assim como na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), no presente estudo, buscamos incluir participantes do contexto de consumo investigado, ou seja, os professores que usam os livros didáticos selecionados, especificamente em escolas públicas de Santa Maria. Para esta etapa, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria, mediante o parecer número 71091917.6.0000.5346.

Essa etapa de investigação é importante uma vez que, como já abordado no capítulo de Revisão de Literatura, os professores são os maiores responsáveis por guiar o uso dos livros em sala de aula (TICKS, 2005; GRAY, 2010), adaptando as propostas ou ainda criando novas, que se adequem ao seu contexto situado e aos interesses dos seus alunos.

Na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), selecionamos para as entrevistas professores de escolas estaduais que usavam a coleção indicada para o ensino médio adotada pelo maior número de escolas da cidade. Para o doutorado, optamos por ampliar as possibilidades de entrevista, assim, entrevistamos professores de escolas públicas municipais e estaduais de Santa Maria, sem fazer distinção pela coleção adotada. Uma das razões é o fato de que nas entrevistas da pesquisa de mestrado, verificamos que adotar ou não uma coleção específica não influenciou diretamente as respostas dos professores. Além disso, com uma maior diversidade de participantes, podemos fazer uma maiores comparações entre as respostas.

As visitas às escolas ocorreram entre os dias 20 de agosto e 19 de setembro de 2018. Visitei 11 escolas no total, dentre essas, duas em que os professores não tinham interesse em participar das entrevistas. Além disso, entrevistei duas professoras conhecidas (colegas de pós-graduação) sem ter visitado suas escolas. No total, 14 professores foram entrevistados, sete de escolas estaduais e quatro de escolas municipais. Alguns professores entrevistados trabalham na mesma escola, visto que algumas escolas possuem mais de um professor de inglês.

A seguir, detalhamos as entrevistas e os procedimentos de análise das respostas.

3.3.2.2 *As entrevistas*

As entrevistas realizadas eram semiestruturadas, baseadas em questões orientadoras que podiam ser flexibilizadas e adaptadas durante a entrevista (ABRAHÃO, 2006). Conforme Abrahão (2006, p. 223), a flexibilidade desse tipo de entrevista “permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador”. Adaptadas daquelas utilizadas na pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015), as questões orientadoras para as entrevistas envolveram cinco etapas:

a) perguntas sobre o perfil do professor:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Em que anos/níveis atua como professor(a) de inglês?
3. Você trabalha em mais de uma escola? Quantas?
4. Em quantas turmas leciona? Qual é a média de alunos por turma?
5. Você leciona alguma outra disciplina?
6. Qual é sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação)? Em que ano se formou?
7. Em que medida você considera importante participar de cursos de atualização?

8. Como você avalia a disponibilidade de cursos de atualização? Tem oportunidades de participar de cursos desse tipo? Se sim, eles são relacionados especificamente ao ensino de Língua Inglesa? Se não, quais as possíveis razões da falta de oportunidades?
9. Que condições você considera ideais para participar de cursos de atualização (tema, carreira, carga-horária, incentivo financeiro, etc.)?
10. Que recursos/tecnologias a escola disponibiliza para trabalhar? (livros, fotocópias, data show, aparelho de som, dicionários, TV, computador, Internet). Como se dá o acesso a esses materiais?

b) perguntas sobre a prática em sala de aula, envolvendo materiais didáticos e princípios subjacentes às aulas:

1. Verifiquei que a escola adota a coleção _____. Você participou da seleção dessa coleção? Se sim, você lembra de alguma característica especial sobre a coleção que tenha influenciado/motivado a escolha? Se não, como foi realizada a seleção da coleção?
2. Você usa os livros didáticos dessa coleção em aula?

Se sim.

- a. Com que frequência?
- b. Como você avalia o livro no geral – temas, abordagens/visões de língua, material de áudio, layout, textos escolhidos, tipo de atividades, gramática?
- c. Você utiliza algum outro material pronto (outro livro, material retirado de páginas online) ou elabora algum material extra?

Se não.

- a. Por que não?
- b. Você utiliza outro material pronto (outro livro, material retirado de páginas online) ou elabora seu próprio material?

Considerando o material que você usa em sala de aula:

3. Que temas você costuma trabalhar com seus alunos? Você costuma trabalhar com temas como: diversidade, cidadania, identidade, religião, preconceito, discriminação, sexualidade?
4. Como você seleciona esses temas?
5. Você trabalha com a abordagem de quatro habilidades ou enfatiza alguma delas? Comente.
6. Você trabalha com textos em sala de aula? Poderia citar exemplos ou nomes (gêneros discursivos/textuais)?
7. Como você seleciona esses gêneros/textos (que critérios de seleção você utiliza, por ex., usa o que está no livro, faz algum questionário sobre os interesses dos alunos, investiga de quais situações os alunos participam, etc.)?
8. Você já ouviu falar sobre o conceito de **letramento/letramentos**? Se sim, poderia/saberia explicar o que significa? Você se baseia nesse conceito nas suas aulas?
9. Você já ouviu falar sobre o conceito de **letramento visual**? Se sim, poderia/saberia definir? Você pratica esse conceito nas suas aulas?
10. Se você utiliza livros didáticos ou algum material pronto de algum site, você saberia dizer se esse material aborda os diferentes recursos que aparecem nos textos, como imagens, elementos de layout, fontes de tamanho e cor diferentes, cores, gráficos, tabelas)? Nas suas aulas, você explora esses recursos?
11. Documentos como os PCNs, de maneira mais tímida, e as OCEM, mais explicitamente, preveem a questão do **letramento crítico**, que está relacionado com a formação de leitores críticos. Você poderia/saberia explicar o que significa letramento crítico ou leitor crítico. Você procura seguir essa visão na suas aulas? (Como você faz/faria isso?)

3) pergunta sobre aspectos textuais que o professor aborda ao fazer uma atividade em aula:

1. Quando você faz perguntas sobre os textos, quais dos seguintes aspectos você aborda?

- os temas, tipos de discursos (publicitário, religioso, político, ambiental, etc.) presentes nos textos;
- quem são as pessoas excluídas ou incluídas nos textos, se os alunos se sentem envolvidos/representados ou não no texto;
- discursos que repetem o senso comum sobre certos temas (naturalizados) no texto em questão.
- o objetivo de determinado texto/gênero;
- a organização de determinado texto/gênero.
- o assunto do texto;
- quem produz e quem lê o texto;
- a influência do uso de texto escrito/oral, imagens, gestos ou outros recursos no objetivo do texto (se é uma história em quadrinhos, uma propaganda, uma notícia, um romance);
- se o texto é formal ou informal;
- que informações estão explícitas e/ou implícitas no texto e quais os motivos para isso;
- como as ideias se conectam, considerando pronomes, conectores, combinações de cores, tipos e tamanhos de fonte...;
- se o texto demanda uma ação/atitude do leitor ou oferece informações ou um produto;
- quem são os participantes que mais aparecem como sujeitos, quais são os verbos e tempos, e que tipos de circunstâncias mais aparecem no texto;
- o modo em que são construídas as maioria das orações (afirmativo, interrogativo, negativo), se apresentam informações modalizadas ou ordens;
- como os participantes são apresentados visualmente, num enquadramento próximo, indicando intimidade, ou distante, indicando uma relação impessoal com o leitor.
- se o participante tem o olhar direcionado ao leitor ou não, indicando um maior ou menor envolvimento com o leitor;
- que elementos do texto são salientados por meio da cor, do contraste, da iluminação no texto e as implicações disso;
- quais informações são evidenciadas nos textos, por meio da luz, foco, cor e porquê;
- quais os motivos de posicionar algum elemento no centro ou margem do texto, ou esquerda/direita, ou ainda superior/inferior;
- a existência de abreviações, típicas do discurso oral e mídias digitais;
- a existência de formas ou setas que indicam direção e/ou movimento;
- outros

4) pergunta sobre tipos de raciocínios e práticas que o professor considera relevantes para serem desenvolvidos em aula:

1. Que tipos de raciocínios e de ações você considera relevantes para os estudantes desenvolverem?¹⁷

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (letras x desenhos, rabiscos, números, sinais matemáticos)
- dominar as convenções gráficas (orientação de cima para baixo, da esquerda para a direita, pontuação, espaço entre palavras, letra de fôrma x cursiva, maiúscula x minúscula);
- reconhecer o alfabeto (reconhecer as letras e sua sequência);

¹⁷ Após as entrevistas, os itens da lista que estão na cor azul foram repensados, reorganizados, reunidos em outros em vista de informações que já pudessem estar repetidas em algum outro item. A versão repensada e resumida dos itens da lista está na Figura 5, p. 64.

- () compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita (reconhecer a relação entre unidade sonora e gráfica, reconhecer sílabas, etc);
- () dominar as relações entre grafemas e fonemas (identificar e reconhecer a relação entre sons e letras (por ex. som do “lh”, “ss” ou no inglês “th”, “ed”, etc.);
- () decodificar palavras e textos escritos (decifrar letra por letra, ou porções sonoras);
- () ler e reconhecer globalmente as palavras (reconhecer palavras sem precisar analisar cada parte dela);
- () ampliar a percepção para maiores proporções de texto;
- () escrever usando ortografia e gramática adequadas;
- () organizar o texto de maneira coesiva (separar palavras, pontuar adequadamente, concordar nominal e verbalmente);
- () localizar e/ou copiar informações;
- () checar hipóteses;
- () generalizar e sintetizar conceitos a partir da sua conexão, percebendo como contribuem para o todo;
- () comparar informações;
- () categorizar e nomear elementos que constituem um determinado conceito;
- () distinguir similaridades e diferenças;
- () fazer sentido de informações novas a partir de padrões prontos;
- () estabelecer relações funcionais e conexões lógicas;
- () deduzir conclusões;
- () organizar conhecimentos em esquemas;
- () textualizar, organizando as informações e temas de maneira progressiva e coerente;
- () produzir inferências locais;
- () discutir sobre tópicos, pessoas e lugares familiares;
- () antecipar/prever conteúdos e/ou propriedades dos textos;
- () explorar/pesquisar tópicos não-familiares;
- () engajar em textos (orais, escritos, visuais...) não-familiares;
- () produzir inferências globais;
- () ativar conhecimentos de mundo;
- () classificar propriedades gerais e comuns;
- () explicar como elementos do texto funcionam para criar um todo, uma representação significativa;
- () conscientizar-se sobre as finalidades e metas da atividade de compreensão e produção textual;
- () relacionar o texto ao contexto pessoal do aluno;
- () perceber relações de forma e conteúdo de um texto para outro;
- () perceber relações entre discursos em diferentes textos (por exemplo, discurso religioso, ambiental, estético, educacional, político, etc);
- () expressar suas opiniões pessoais;
- () elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas (nossa reação ao texto: prazer, raiva, gostamos, não gostamos)
- () comparar textos e discursos sobre os mesmos temas, para concordar, discordar ou dialogar;
- () compreender e produzir textos considerando a diversidade de recursos semióticos;
- () recuperar contexto do texto (onde foi publicado, quem produziu, quem lê, etc);
- () avaliar as perspectivas, interesses e motivos daqueles envolvidos na produção de determinado texto;
- () elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos (concordamos, discordamos, problematizamos, criticamos ideologias e valores);
- () tomar uma posição com relação aos textos, rejeitar ou reconstruir de acordo com as suas experiências;
- () aplicar o conhecimento de forma inovadora (por exemplo, recriar conhecimento ou exemplar de um gênero de uma forma distinta).
- () intervir no mundo;
- () outro(s). Quais?

5) perguntas sobre o uso em sala de aula de textos sugeridos por nós e exemplos de possíveis questões/atividades se o professor fosse usar tais textos em aula.

1. Você usaria os textos abaixo em aula? Com que turmas?
2. Considerando os conceitos de letramento visual e letramento crítico (suas respostas para as questões anteriores), que tipos de questões você faria se fosse trabalhar com um dos textos?



Fonte:

<https://za.pinterest.com/pin/262475484511732229/>

Em inglês: "Oh, you'll love working here. Nobody treats you any differently because of your age, race, or gender."

Em português: "Oh, você vai adorar trabalhar aqui. Ninguém te trata diferente só por causa de sua idade, raça ou gênero."



Em português:

- "De onde vocês são?"
- "Da terra"

Fonte: <https://simonkneebone.files.wordpress.com/2015/05/17499-3ysvn.jpg>¹⁸

Na etapa 1, buscamos entender o perfil dos professores de modo geral, considerando questões sobre sua formação profissional e sobre a escola. A etapa 2 tinha como objetivo verificar o uso do livro ou outros materiais, além de concepções teóricas, importantes neste estudo. Sobre as concepções, é importante destacar que entendemos que as três (letramento/s, letramento visual e letramento crítico) fazem parte do conceito de LMC, contudo, separamos elas nas entrevistas em vista de que o conceito ainda é recente, e talvez, alguns professores

¹⁸ Texto usado como exemplo em uma palestra ministrada pela professora Roseli Gonçalves do Nascimento (2018).

pudessem não conhecer. Além disso, com a separação, visamos contemplar as visões do maior número de participantes possíveis. Discutimos os conceitos no capítulo de Revisão de Literatura e nos Resultados, na seção 4.3 “O que dizem os professores”.

Na etapa 3, propomos questões com base nas categorias do Quadro 1 (p. 53) a fim de averiguar quais aspectos os professores abordam com relação ao texto. Já na etapa 4, sugerimos tipos de raciocínios e de práticas (Figura 5, p. 64) no intuito de investigar quais deles o professor acha importante/tenta desenvolver em aula. Como apontado na nota de rodapé indicada na lista (nota número 17), alguns dos itens, em azul, foram reorganizados e reunidos dadas informações que pudessem estar repetidas. A versão repensada e resumida dos itens da lista está na Figura 5, p. 64. Lembramos que esse refinamento se caracteriza como um passo do processo de pesquisa que, como Motta-Roth (2011, p. 167) prevê, é cíclico, articulando passos de acordo com as “necessidades evidenciadas pelo texto e contexto estudados”, de exame de literatura, trabalho com os dados, para depois voltar para a literatura, e assim por diante.

Por fim, a etapa 5 teve como objetivo solicitar que os professores pudessem exemplificar possíveis questões sobre os textos sugeridos, a ideia era verificar como abordam saberes de LMC, se exploravam as imagens para fazer as questões, por exemplo, ou seja, observar o que os professores já fazem na prática com relação ao conceito estudado.

Em termos gerais, as visitas nas escolas consistiam em uma rápida introdução sobre mim, aluna do curso de doutorado da UFSM, interessada em realizar entrevistas com professores de inglês de escolas públicas. Algumas vezes, alguém da direção da escola me recebia e, em outras, a coordenação pedagógica, para na sequência encaminhar para uma conversa com o/a professor/a de inglês. Algumas visitas envolveram várias idas às escolas: para uma primeira visita, para conversar com o professor e combinar um horário para a entrevista, às vezes para terminar uma entrevista, uma vez que o tempo entre uma e outra variava entre 20 e 45 min, dependendo das respostas e do tempo disponível dos professores.

As etapas 1 e 2 foram realizadas oralmente, enquanto que nas etapas 3, 4 e 5 cópias das questões foram entregues aos professores para que lessem e marcassem as alternativas e propusessem sugestões de atividades, conforme a orientação da etapa 5, por escrito. No entanto, as entrevistas foram gravadas no decorrer das etapas, pois embora os professores lessem e marcassem as alternativas nas cópias, algumas vezes, tinham necessidade de alguma explicação que era dada oralmente. Assim, algumas observações importantes foram feitas durante essas últimas etapas, inclusive, alguns professores só sugeriram atividades oralmente na etapa 5.

As entrevistas levaram mais tempo do que o previsto inicialmente, sendo utilizado o período vago do professor, o horário de uma reunião, ou o recreio para a entrevista. Dependendo

do tempo disponível, alguns professores ficaram com o material (etapas 3, 4 e 5) para responder em outro momento e entregaram em outro dia (quando eu voltava para a escola para buscar as cópias). Ou seja, tentamos adaptar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos professores.

Para a análise, agrupamos as respostas das entrevistas por etapa, a) de perfil, b) de uso do material, c) sobre as concepções e d) sobre as listas e e) sobre as sugestões de questões. Nas etapas de perfil e de uso do material, seguindo a ordem das respostas, contabilizamos aquelas mais significativas e organizamos em gráficos, e discutimos as outras considerando a proposta de Barton (2004), já apontada em outros momentos, identificando índices linguísticos significativos considerando o conceito de LMC. Na etapa de concepções, reunimos as respostas parecidas em categorias, buscando entender visões que predominassem, buscando verificar indícios que indicassem uma aproximação com o conceito de LMC. Na etapa de listas de saberes e sugestões de questões, contabilizamos as respostas e reunimos em quadros, a fim de uma melhor visualização. As sugestões de perguntas sobre as charges contabilizamos e classificamos conforme os saberes de LMC.

Finalizamos, assim, o capítulo de Metodologia, lembrando que todos os dados coletados nas análises serão cruzados para cumprir o objetivo geral da pesquisa, que está relacionado a explorar como diferentes instâncias de ensino de inglês mobilizam princípios de LMC.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentarmos os resultados da presente pesquisa, retomamos nosso objetivo principal de “investigar como conhecimentos de LMC são abordados em instâncias do contexto pedagógico e do contexto político educacional de ensino de inglês”, apontado no capítulo 1 - Introdução. Com esse objetivo pretendemos entender em que medida essas diversas instâncias preveem um ensino com vistas à uma participação consciente e crítica nas práticas discursivas.

Direções para o desenvolvimento/cumprimento desse objetivo são expostas no capítulo de Metodologia, no qual descrevemos duas etapas de análise: a) uma contextual, com foco no exame de documentos e entrevistas com professores e b) uma textual, de análise de atividades de livros didáticos. A relação entre texto e contexto é prevista em trabalhos que seguem as premissas da ACG dado que para essa perspectiva “[u]ma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 164). Considerando isso, o que o livro propõe em termos de saberes sobre LMC tem como panorama visões dos autores, requisitos dos editais e ainda pressupostos de orientações curriculares. Por outro lado, como esses saberes são desenvolvidos ou não em aula, leva em conta pressupostos do livro didático ou outro material utilizado pelo professor, mas, principalmente, visões de mundo e objetivos dos professores, objetivos do professor, suas experiências em termos de formação acadêmica e profissional, objetivos da escola, entre outros.

Os resultados da análise das três instâncias: os documentos, os livros e os professores são apresentados nesta seção. Discutimos inicialmente os documentos, com uma amplitude maior e orientações mais gerais sobre ensino e também as resenhas dos Guias de Livros Didáticos; na sequência apresentamos a análise dos livros didáticos e os resultados das entrevistas com os professores. Em um último momento, apresentamos uma seção em que reunimos os resultados sumarizados das três instâncias a fim de expor e discutir distinções, conexões e relações entre as três e sobre como saberes de LMC são mobilizados em cada uma.

4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

4.1.1 Documentos político-educacionais

Nesta seção apresentamos a análise documental quanto ao conceito de LMC. Os documentos analisados foram *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1998) e

as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) e as resenhas das coleções dos livros nos Guias de Livros Didáticos (do ensino fundamental (*Vontade de Saber Inglês*) e do ensino médio (*Upgrade*), respectivamente, Brasil (2013b) e Brasil (2011b).

4.1.1.1 PCNs e OCEM

Com um alcance nacional, uma vez que são publicados pelo Ministério da Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), servindo como uma atualização dos PCNs para o ensino médio de 2000) propõem discussões teórico-pedagógicas sobre o ensino em diferentes áreas no Brasil. Cada documento a seu tempo e ambos com foco em modalidades diferentes (fundamental e médio), se configuram como importantes manifestações na área de ensino de línguas, influenciando, por exemplo, a produção de material didático, como as coleções de livros didáticos ofertadas pelo PNLD, além da prática de ensino em sala de aula.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise desses dois documentos, buscando demonstrar e discutir se e como esses documentos preveem uma prática de desenvolvimento de saberes de LMC na escola.

Embora não propomos uma análise sistemática sobre os objetivos e perspectivas teóricas dos dois documentos em relação ao ensino de língua estrangeira/adicional, precisamos destacar que, em uma busca rápida em ambos os documentos, reconhecemos indícios de propostas que apontam para uma possibilidade de desenvolvimento de LMC, a partir de palavras-chave como “consciência crítica”, “cidadania”, “visão de mundo” “capacidade crítica”, tais como:

Ex. 1 - “Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de [...] construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo” (BRASIL, 1998, p. 67).

Ex. 2 - “Essas teorias [letramentos e multiletramentos] funcionam como base educacional epistemológica. Ou seja, poderão ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, 2006, p. 113).

O exemplo 1 é um dos objetivos propostos pelos PCNs com relação a aprendizagem de uma língua estrangeira. Verificamos no exemplo a indicação explícita do documento ao desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno, em associação à consciência lingüística. Ou seja, o documento parece reconhecer a necessidade de um equilíbrio entre conhecimento de

estruturas linguísticas e de natureza ideológica, como também proposto por Luke (2014), no sentido de oferecer recursos aos estudantes para um uso consciente da linguagem.

O exemplo 2 é uma sugestão que aparece em uma discussão sobre teorias de letramentos e multiletramentos nas OCEM, sendo umas das contribuições de se trabalhar com base nessas teorias (BRASIL, 2006). Ao propor um “senso de cidadania”, “capacidade crítica” e a “ampliação da visão de mundo” dos alunos, o documento prevê um caráter crítico para as propostas em sala de aula, principalmente por meio das teorias citadas.

Esses são apenas exemplos dos documentos nos quais parece haver uma concordância, apesar da diferença de 10 anos de publicação entre eles, em um ensino que assegure o desenvolvimento de saberes sobre o caráter crítico da linguagem. Contudo, não discutimos explicitamente as premissas teóricas desses documentos neste trabalho. Como nosso foco é a investigação de saberes específicos sobre esse caráter, optamos por focar as subseções de orientações pedagógicas, seguindo o pressuposto de que nessas subseções poderíamos encontrar propostas explícitas sobre isso.

O Quadro 5 apresenta os temas sugeridos por cada proposta e as habilidades enfatizadas por cada um. Destacamos e discutimos na sequência os saberes sugeridos pelos documentos.

Quadro 5 – Comparação entre os temas e habilidades citados nos PCNs e nas OCEM.

	PCNs	OCEM
Temas sugeridos	Ética Pluralidade Cultural Meio Ambiente Saúde Orientação Sexual Trabalho Consumo	Cidadania Diversidade Igualdade Justiça social Dependência/ interdependência Conflitos Valores Diferenças regionais/ nacionais
Habilidades	Compreensão escrita Compreensão oral Produção escrita Produção oral	Leitura Comunicação oral Prática escrita

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brasil (1998; 2006).

Conforme o Quadro 5, em ambos os documentos alguns temas específicos são citados como sugestão a serem pensados como base para as aulas de língua estrangeira/adicional. Nos PCNs, notamos temas mais diversificados, em termos de campo semântico, enquanto que, nas OCEM, os temas parecem mais relacionados, entender que todos somos iguais (“igualdade”), poderia estar relacionado à necessidade de “justiça social”, em uma proposta de que todos

teríamos acesso às mesmas oportunidades, por exemplo. Alguns itens, embora, não com o mesmo nome, são semelhantes entre os dois documentos, é o caso de “pluralidade cultural” dos PCNs e os temas “diferenças regionais/nacionais” e “diversidade” das OCEM.

Considerando o conceito de LMC, verificamos que os temas listados pelas OCEM parecem estar mais associados aos princípios do conceito, uma vez que “cidadania”, “diversidade”, “igualdade”, “justiça social” e “valores”, assim como “ética” nos PCNs, são temas explicitamente vinculados ao debate sobre relações de poder, naturalização de visões de mundo, estereótipos, o qual se promovido pode contribuir para promover as mudanças abordadas em uma perspectiva crítica sobre linguagem, considerando por exemplo Fairclough (1992b; 1989/2001), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Motta-Roth (2008a) e Motta-Roth, Heberle (2015), Luke (2014). Ainda assim, os outros temas poderiam ser abordados sob uma perspectiva crítica, dependendo do olhar sob eles em sala de aula, conforme apontado nos PCNs.

Nos PCNs, a indicação dos temas, chamados “temas transversais”, na verdade, não é realizada do documento sobre o 3º e 4º ciclos analisado neste estudo, contudo, são referenciados na seção analisada: “[é] necessário lembrar ainda que as orientações oferecidas aqui devem ser complementadas com as sugestões apresentadas anteriormente, que se referem ao tratamento dos temas transversais” (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso). Além disso, em uma busca desse termo no arquivo do documento, identificamos a dos temas transversais a uma um olhar crítico, como podemos verificar na citação a seguir:

[o]s temas centrais nesta proposta [no documento] são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo o documento, então, esses temas poderiam ser articulados em propostas de ensino associadas à “cidadania”, “consciência crítica em relação à linguagem”.

Em ambos os documentos, o desenvolvimento das habilidades sugeridas deveria ser pensado a partir desses temas. Nesse sentido, nos PCNs, quatro habilidades são sugeridas, “compreensão escrita”, “compreensão oral”, “produção escrita” e “produção oral”. Sendo que, dessas quatro, há uma ênfase na primeira, indicada na seção de “Objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental”:

- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 1998, p. 67)

Além de outros objetivos, o primeiro diz respeito especificamente à compreensão escrita, enquanto que o segundo sugere a utilização das “outras habilidades” de modo geral. Esse enfoque se justifica por diversas razões no documento, dentre as quais, citamos o foco levar em conta o contexto do “aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão” (BRASIL, 1998, p. 65). Segundo o documento (BRASIL 1998, p. 65), é preciso considerar contextos que não têm acesso às situações de uso oral de língua estrangeira, por exemplo, com falantes nativos de outras línguas, não sentindo a necessidade de usar a língua de modo oral. Ao mesmo tempo, o aprendizado de uma língua estrangeira, “particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL 1998, p. 65). Além disso, a carga-horária escolar também é citada como uma questão a ser considerada no ensino, direcionando assim o foco no ensino de habilidades de compreensão escrita a fim de “garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno” (BRASIL 1998, p. 66). Isso não significa esquecer as outras habilidades, vide o segundo objetivo da citação acima e as orientações para as outras habilidades no documento, mas considerar cada contexto (BRASIL 1998).

É necessário destacar que Rajagopalan (2013), em um capítulo sobre políticas de ensino de línguas no Brasil, cita a polêmica gerada com a publicação dos PCNs em vista da ênfase na habilidade de compreensão escrita. As críticas estavam principalmente relacionadas à necessidade de permitir o acesso às diferentes habilidades, as quais, segundo o autor (RAJAGOPALAN, 2013, p. 160), esbarraram no argumento de que políticas públicas precisam levar em consideração a ampla maioria do público-alvo, ideia enfatizada pelo autor.

Por outro lado, nas OCEM, a proposta de habilidades parece ser ampliada à uma proposta de “desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.111). Segundo esse documento, o trabalho com essas habilidades

nas escolas de cada região dev[e] ser avaliado regionalmente/ localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. [...]. Acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. (BRASIL, 2006, p. 11)

Verificamos, assim, que apesar da recomendação de que todas as habilidades sejam trabalhadas nos três anos do ensino médio, há a indicação do documento em considerar o contexto de cada escola e região, assinalando a possível ênfase na leitura no terceiro ano do ensino médio em vista do “vestibular” – atualmente (no contexto da pesquisa), em muitas universidades, o ENEM. O ENEM é um exame nacional, tradicionalmente, oferecido a cada ano para estudantes finalistas do ensino médio e para outras pessoas que queiram ter acesso aos programas, cursos e bolsas que usem a nota dessa prova como requisito ou forma de ingresso. Esse exame inclui seções sobre diferentes disciplinas incluindo de inglês com uma prova de compreensão escrita (BRASIL, 2018), semelhante aos vestibulares.

Ainda que o documento siga usando o termo “habilidade” ao longo do texto, em páginas anteriores à seção de “Orientações pedagógicas”, há uma crítica a proposta de “quatro habilidades” em vista dos “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106). Por exemplo, em uma comunicação usando o aplicativo “WhatsApp”, uma ferramenta de comunicação instantânea, que disponibiliza “o envio de texto, fotos, áudios, vídeos e recentemente passou a disponibilizar a opção de efetuar ligações (WHATSAPP, 2015)”. Ou seja, propostas de uso de gêneros como uma conversa de “WhatsApp” precisaria considerar os distintos usos de língua que poder ser feitos nesse texto.

Isso está relacionado à proposta de Cots (2006, p. 338), como já destacamos no capítulo de Revisão de Literatura, que reconhece uma tendência de propostas de ensino baseadas em competências isoladas, com foco na natureza normativa da linguagem. Para o autor, deveria se pensar em oferecer recursos para os estudantes atuarem como cidadãos de maneira informada (COTS, 2006), e, talvez, a mudança nas perspectivas sobre as habilidades trabalhadas em aula seja uma possibilidade.

Considerando as habilidades indicadas por ambos os documentos, investigamos indícios de saberes previstos pelo conceito de LMC a fim de verificar como os documentos orientam seu desenvolvimento nas escolas. Lembramos que, para isso, analisamos apenas as seções pedagógicas dos documentos com a suposição de que indicariam saberes relacionados ao conceito de LMC mais explicitamente. Nos PCNs analisamos a seção de “Orientação Didática” (BRASIL, 1998), com 21 páginas (8381 palavras), e nas OCEM (2006), analisamos a seção “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)”, com 13 páginas (4756 palavras).

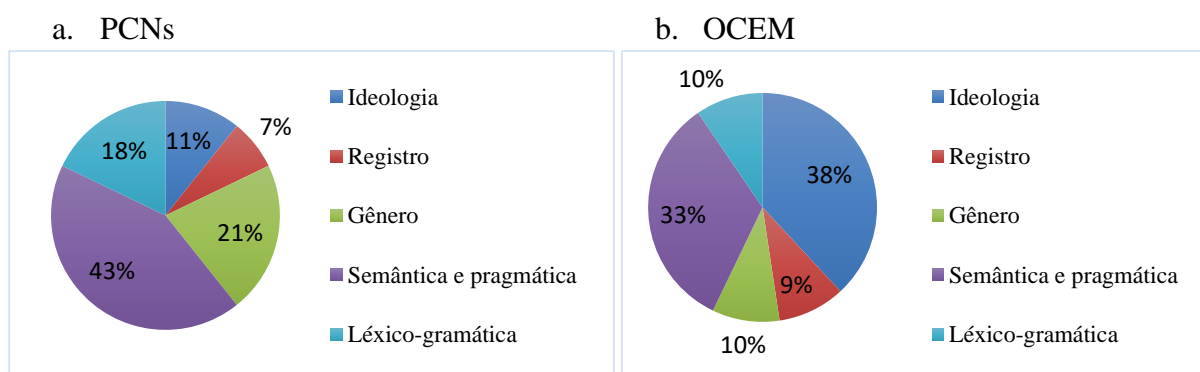
Contabilizamos exemplos práticos de questões, como “Quem são os participantes?” (BRASIL, 2006, p. 121), e exemplos de indicações de tópicos/saberes a serem abordados, como

em: “a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.” (BRASIL, 1998, p. 89). Sendo assim, não distinguimos habilidades relacionadas a produção escrita e a compreensão escrita.

Em termos gerais, o número de ocorrências de indicações a saberes de LMC entre os dois documentos é parecido (28 ocorrências nos PCNs e 21 nas OCEM), no entanto, considerando que a seção analisada nos PCNs apresenta quase o dobro de páginas e palavras em comparação à seção das OCEM, era esperado que a diferença entre esses números fosse maior, com uma frequência maior de indicações a saberes de LMC pelos PCNs.

Nos Gráficos 3a e 3b, são apresentadas as ocorrências de saberes relacionados aos elementos de texto/contexto, com relação aos níveis da linguagem (Quadro 1, p. 53). O Gráfico 3a inclui a distribuição das ocorrências encontradas nos PCNs (28 ocorrências) e o Gráfico 3b apresenta os resultados do documento das OCEM (21 ocorrências).

Gráfico 3 – Ocorrências de saberes relacionados aos elementos de texto/contexto (níveis) de LMC nos PCNs e nas OCEM.



Fonte: elaborado pela autora.

Nos PCNs, o predomínio é de questões relacionadas ao nível da semântica e pragmática, 43% de 28 ocorrências. Percebemos um foco em saberes relacionados a níveis mais concretos e menos complexos (léxico-gramática e semântica e pragmática), mais voltados a estruturas linguísticas, como em “atribuição do significado ao nível léxico-semântico” (BRASIL, 1998, p. 91) e previsões sobre o texto, como “ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo” (BRASIL, 1998, p. 92). Apenas 11% está relacionado ao nível da ideologia, como “identificar alguns sinais de preconceitos” (BRASIL, 1998, p. 92), são três ocorrências, das quais duas são exemplificadas especialmente na pós-leitura (considerando a proposta dos PCNs sobre os três passos de uma aula de compreensão escrita – pré-leitura, leitura e pós-leitura). Esse resultado é refletido também no Gráfico 4a (p. 111), em que as ocorrências

relacionadas aos raciocínios e práticas de letramento crítico são orientadas principalmente na seção de pós-leitura. Lembrando que apesar desse resultado, há a orientação de que “esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 92).

Por outro lado, com relação às OCEM, de modo geral, verificamos um foco em níveis mais complexos, como a ideologia, com 38% de ocorrências, 10% de gênero e 9% de registro, com um foco, por exemplo, em observar questões sobre representações de atores sociais, organização do texto, assunto, participantes representados. Uma justificativa para isso pode ser a apresentação da proposta de Cervetti, Pardales e Damico (2001) no documento, cujos autores destacam as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, e o documento enfatiza o último.

Avaliando individualmente o Gráfico 3b, percebemos uma grande quantidade de indicações ao nível da semântica e pragmática, como em “compreensão geral, dos pontos principais” (BRASIL, 2006, p. 118). Segundo o documento, as propostas de letramento crítico destacadas no documento

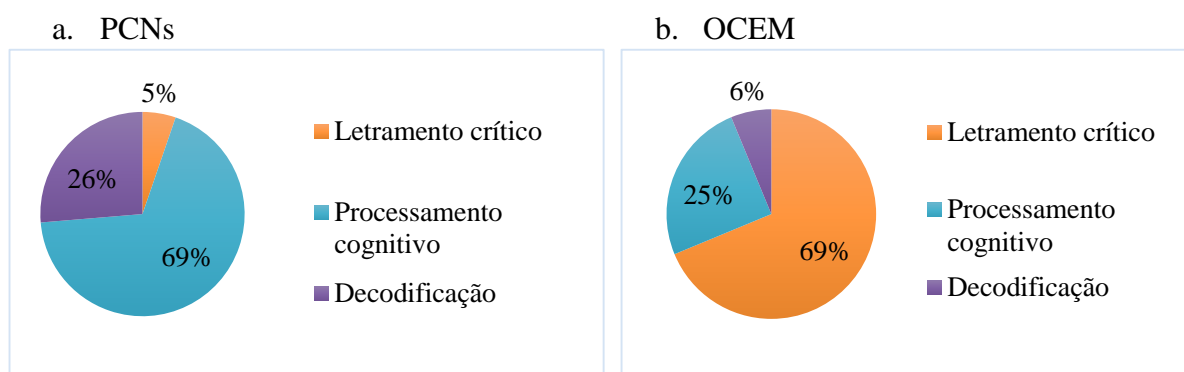
levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116).

Nesse sentido, assim como os PCNs, as OCEM também seguem uma perspectiva de equilíbrio entre questões de estrutura e sentido e relações contextuais, embora nos PCNs não tão explícito. A abordagem crítica nas OCEM, pode ser vista em exemplos como “Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da Internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê?” (BRASIL, 2006, p.117), associado à representação de atores sociais em termos de reconhecer grupos sociais incluídos e excluídos no texto e “O que é necessário para ser um usuário da Internet?” (BRASIL, 2006, p.117), relacionado à identidade, propondo que o estudante reflita sobre acesso, características de quem participa ou não dessa prática.

Um resultado semelhante ocorre com relação à classificação de raciocínios e práticas LMC que aparecem nos textos, como podemos ver nos Gráficos 4a e 4b, em que o foco continua sendo em questões de estruturas linguísticas e sentido, inferências, previsão de questões do texto, com processamento cognitivo, nos PCNs, enquanto que nas OCEM, há uma preocupação com raciocínios e práticas de caráter crítico.

Com base nos Gráficos 4a e 4b, do total de ocorrências, nos PCNs - 28, a maioria dos saberes está relacionada ao processamento cognitivo, com 69%, 26% ao letramento crítico e 5% a decodificação (Gráfico 4a). Enquanto que nas OCEM – 21 ocorrências, identificamos saberes relacionados ao letramento crítico em 69%, 25% de processamento cognitivo e 6% de decodificação (Gráfico 4b).

Gráfico 4 – Ocorrências de saberes relacionados a raciocínios e práticas de LMC nos PCNs e nas OCEM.



Fonte: elaborado pela autora.

Embora os resultados demonstrem que a maioria dos saberes esteja relacionada ao processamento cognitivo (Gráfico 4a), em questões relacionadas aos significados, relações entre estruturas, inferências e ativação de conhecimento prévio, como em “ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo” (BRASIL, 1998, p. 92) e “o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência” (BRASIL, 1998, p. 91), destacamos aqui, que há uma tentativa de orientar propostas relacionadas aos raciocínios e práticas de LMC, conforme uma perspectiva crítica, com questões sobre recuperação do contexto, como em “situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito” (BRASIL, 1998, p. 92), à elaboração de apreciações relativas à valores éticos e políticos, como em “emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias (sic) do autor” (BRASIL, 1998, p. 92), sobre definir finalidades e metas da atividade de leitura e escrita, em “compreensão clara da relação entre o processo de escrita e um determinado produto (o seu produto específico), considerado(s) seu(s) objetivo(s) e possíveis utilizações sociointeracionais” (BRASIL, 1998, p. 98). Esse resultado indica uma certa preocupação com o reconhecimento do contexto do texto, a necessidade de refletir sobre o texto, concordando, criticando, além de uma conscientização sobre a leitura, mas também sobre a escrita (raciocínio de “comunicar, adequando...”).

Com relação às OCEM (Gráfico 4b), notamos uma associação mais explícita sobre um projeto de desenvolvimento de saberes de LMC. Assim, de um total de 21 ocorrências, (69%) são de letramento crítico, enfatizando raciocínios e práticas como Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis, como em “as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). As outras ocorrências variam, como em “analisar as diferenças entre a mãe-modelo do anúncio da revista com as mães de seu próprio convívio social” (BRASIL, 2006, p. 116), pode ser associada a relacionar texto e contexto pessoal, mas também a Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis. Salientamos que uma das ocorrências relacionadas à produção escrita parece estar relacionada à Ação, aplicar o conhecimento de forma inovadora, como no exemplo: “pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música” (BRASIL, 2006, p. 122). Esse raciocínio/prática é potencial, uma vez que é uma orientação do documento, porém seria uma ideia para uma atividade produção que refletisse sobre um texto considerando diferentes contextos de produção, distribuição e consumo.

Pelo menos duas questões podem ter influenciado esses resultados: data de publicação e contextos de ensino diferentes. Primeiramente, com um intervalo de tempo entre uma publicação e outra de quase 10 anos, as OCEM (BRASIL, 2006) evidenciam perspectivas contemporâneas de ensino, com um papel destacado para o contexto e propostas mais sistematizadas sobre uma perspectiva crítica. Quanto aos dois contextos de ensino, um de ensino fundamental e o outro de ensino médio, não identificamos destaques sobre isso nos documentos, contudo, nos PCNs há uma indicação sobre diferentes processos sugeridos para os diferentes ciclos de ensino fundamental: “o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada” (BRASIL, 1998, p. 90). Com esse apontamento, podemos presumir que, no ensino médio, também processos mais complexos seriam propostos.

Notamos que ao longo do texto de ambos os documentos há a previsão de trabalhos com multimodalidade, porém nas seções analisadas, não há sugestões explícitas de saberes, considerando índices como “imagem”, “figura”, “gravuras”. Alguns exemplos encontrados nos documentos são/poderiam ser atrelados a recursos semióticos visuais como é o caso de “analisar as diferenças entre a mãe-modelo do **anúncio** da revista com as mães de seu próprio convívio

social” (BRASIL, 2006, p. 116, grifo nosso), que cita o termo “anúncio”, um gênero predominantemente visual. No entanto, não é explícito.

Com base nesses resultados, podemos dizer que ambos os documentos preveem propostas de ensino que considerem alguns saberes previstos no conceito de LMC, considerando o elemento crítico, especificamente, com destaque para as OCEM. Contudo, o papel da multimodalidade parece ser implícito nas propostas, embora ambos destaquem a importância de considerar os diferentes recursos semióticos em diferentes seções, especialmente as OCEM.

A seguir, verificamos as propostas dos documentos do PNLD sobre o conceito de LMC a fim de investigar, o papel desses documentos considerando o ensino sob uma perspectiva crítica.

4.1.1.2 Documentos do PNLD

Com relação aos documentos referentes ao PNLD, que estão estreitamente relacionados ao contexto dos livros didáticos, destacamos as resenhas das coleções no Guia de Livros Didáticos. Como já discutido na Metodologia, os Guia de Livros Didáticos servem como um auxílio para os professores no momento de seleção de uma coleção. Eles apresentam resenhas das coleções aprovadas pelo PNLD em determinado ciclo, possibilitando que os professores tenham uma visão geral da coleção e que, considerando diretrizes da escola, características dos alunos e do contexto da escola, perspectivas teóricas que embasam o ensino e os exemplares enviados pelo PNLD para a escola, possam realizar a escolha de uma coleção. Nesta seção, apresentamos a análise das resenhas das duas coleções de livros (do ensino fundamental (*Vontade de Saber Inglês*) e do ensino médio (*Upgrade*) que analisamos neste estudo, respectivamente, Brasil (2013b) e Brasil (2011b).

Ao buscar identificar referências ao conceito de LMC, verificamos que as resenhas de ambas as coleções incluem evidências de que há desenvolvimento de saberes de LMC, principalmente aqueles referentes ao elemento crítico. Contudo, poucas são as ocorrências referentes a saberes sobre recursos semióticos imagéticos estáticos que estejam relacionados ao elemento crítico. Apresentamos nesta análise apenas ocorrências referentes ao nível da ideologia e ao terceiro momento dos raciocínios e práticas de LMC.

Para se ter uma ideia geral do tamanho, a resenha da coleção do ensino fundamental inclui quatro páginas e 1517 palavras (BRASIL, 2011b; 2013b). Nessa resenha, verificamos 21 ocorrências de LMC, 18 especificamente apontando indícios de saberes de LMC e três a partir

de palavras-chave. Um exemplo de referência a saberes de LMC é o trecho a seguir, exemplo 1.

Ex. 1 - *“Os textos selecionados ampliam a temática definida para cada unidade, permitindo enfocar a diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico.” (BRASIL, 2013b, p. 40).*

A possibilidade de “enfocar a diversidade social e cultural” no decorrer da coleção demonstra a possibilidade de refletir sobre grupos sociais incluídos ou excluídos, aqueles que tem acesso ou não à determinada informação ou produto. Essa reflexão remete à categoria da ideologia que diz respeito a representação de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), ou seja, como participantes dos textos são representados nos textos, como excluídos/incluídos, ativos/passivos, por exemplo. Ainda no exemplo 1, a expressão “leitor crítico” é uma palavra-chave que explicitamente se refere a uma perspectiva crítica. A expressão auxilia a explicação sobre o reconhecimento da diversidade de diferentes ordens citada no exemplo, ou seja, saberes relacionados à uma conscientização sobre a diversidade social e cultural contribui ao desenvolvimento de um leitor crítico.

Em termos de raciocínios e práticas, àqueles apontados na resenha da coleção *Vontade de Saber Inglês* dizem respeito aos processos de Identificação (como de “definir finalidades e metas da atividade leitura”, “relacionar texto e contexto”), no exemplo 2, e de Reflexão (como de “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” e “expressar suas opiniões pessoais”), nos exemplos 2 e 3. Nenhum item relacionado ao processo de Ação do letramento crítico foi encontrado.

Ex. 2. *“As propostas de produção escrita a considera a partir de parâmetros de interação, permitindo o entendimento de que está submetida a processo de reelaboração e se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso.” (BRASIL, 2013b, p. 40).*

No exemplo 2, verificamos dois tipos de raciocínios e práticas de letramento crítico. Um relacionado à “conscientização sobre finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita”, visto a sugestão de que o estudante esteja consciente sobre a possibilidade de reelaborar sua produção escrita, possivelmente a partir da interação com o professor ou colegas. Além disso, a produção escrita é sugerida como uma atividade contextualizada, baseada em convenções contextuais e de gênero discursivo (Ex. 2), o que demanda que o estudante reconheça o papel do contexto no texto e do texto no contexto. Essa relação entre texto e contexto também é

sugerida por categorias do Quadro 1, p. 53, por isso, o exemplo foi contabilizado como relacionado a saberes da ideologia.

No exemplo 3, identificamos a referência ao raciocínio de “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos”. Segundo a resenha, os “temas sensíveis à vida social” são aqueles importantes para a vida em comunidade, sendo que o estudante seria convidado a concordar, discordar e refletir sobre valores expressos no texto, como o “respeito à diversidade”. Destacamos que nesta ocorrência, a expressão “respeito à diversidade” poderia ser entendido como um termo-chave para a identificação de referências a saberes de LMC uma vez que implica um valor humano, de respeito às diferenças.

Ex. 3 - *“A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis à vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade.” (BRASIL, 2013b, p. 40).*

Além disso, no exemplo 3, observamos a referência ao caráter multimodal do conceito de LMC, “combinação entre texto e imagem”. A discussão de temas importantes, como a diversidade, é favorecida pela combinação entre texto e imagem, ou seja, o estudante precisa reconhecer e entender essa combinação para uma reflexão sobre diferentes temas. Essa é a única ocorrência de referência explícita a elementos visuais associada ao elemento crítico do conceito analisado.

O exemplo 4 também compreende o processo de Reflexão de letramento crítico, sugerindo que a coleção inclui saberes que demandam que o estudante expresse a sua “opinião”. Conforme podemos ver no exemplo, as seções de leitura incluiriam as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que, na última etapa, é que o estudante é convidado a expressar sua opinião, refletindo sobre o texto lido na seção.

Ex. 4 - *“Nessas seções, o processo de leitura é sempre abordado a partir de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que nesta última predominam propostas direcionadas à opinião do aluno.” (BRASIL, 2013b, p. 42).*

Esse resultado parece repercutir as indicações dos PCNs para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), conforme os resultados da seção anterior, sobre o foco na leitura e as propostas de caráter crítico na etapa de pós-leitura apenas.

Da mesma forma, a resenha da coleção do ensino médio, do ciclo de 2012 (BRASIL, 2011b) também indicou a exploração de saberes de LMC pela coleção Upgrade. Essa resenha possui cinco páginas com 1663 palavras. Embora, com um maior número de páginas e palavras

em comparação à resenha da coleção do ensino fundamental, os resultados dessa análise indicaram nove ocorrências de informações referentes a saberes do conceito de LMC, e três palavras-chave referentes ao conceito, ou seja, um número bem menor de ocorrências do que o indicado na análise da coleção do ensino fundamental.

Em três das cinco seções (Visão Geral, Análise e Sala de Aula) da resenha da coleção Upgrade encontramos referências aos saberes do conceito analisado. Não encontramos referências ao conceito nas seções de *Descrição* e *Cada volume organiza-se da seguinte forma*, o que se justifica pelo fato de que são duas seções de descrição do livro, não necessariamente incluem avaliação sobre as coleções e suas propostas de ensino ou abordagens do livro ou das atividades.

Ocorrências que se referem a saberes sobre elementos que combinam a relação entre texto e contexto são indicados em propostas relacionadas à interdisciplinaridade, como no exemplo 5. No exemplo, a proposta é sugerir um trabalho com diferentes áreas disciplinares, ainda que o foco seja sobre o mundo do trabalho – o que aponta para uma referência às etapas finais do ensino médio, assim como previsto nas OCEM, como discutido na seção anterior, sobre os trabalhos voltados para o “vestibular”. O trabalho com diferentes áreas pode estar relacionado a saberes sobre diferentes discursos e convenções típicas de cada área, categorias da ideologia, conforme o Quadro 1 (p. 53,).

Ex. 5 - “*Somem-se a isso as propostas apresentadas nas seções Cross-Curricular Activities e In the Job Market, voltadas, respectivamente, para interdisciplinaridades e informações sobre o mundo do trabalho.*” (BRASIL, 2011b, p. 67).

Com relação aos tipos de raciocínios e práticas de letramento crítico (Figura 5, p. 64,), também identificamos recorrências que se referem à categoria de Identificação, à Reflexão e uma que se refere à Ação, como podemos ver alguns exemplos (6, 7 e 8) a seguir.

Ex. 6 - “*Os temas que encaminham as unidades são atuais, abrangentes e remetem a questões relevantes, discutidas no cenário político e econômico mundial, relacionando-se, por vezes, à diversidade cultural e étnica do Brasil.*” (BRASIL, 2011b, p. 67).

Ex. 7 - “*Essas atividades, de modo geral, pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte - impresso, digital, virtual -, se escreve*” (BRASIL, 2011b, p. 69).

Ex. 8 - “*Esse conjunto de temas e textos possibilita que se realize um trabalho pedagógico voltado para inter-relações com o entorno da escola, estimulando a reflexão crítica dos alunos e, até mesmo, a participação em suas comunidades e nos debates sociais.*” (BRASIL, 2011b, p. 67).

O exemplo 6 está relacionado à Identificação, ao raciocínio/prática de “relacionar texto e contexto pessoal”, com os temas que são diversos relacionados a temas mundiais, a correlação com o contexto brasileiro implica em uma percepção e reflexão sobre o contexto próprio do estudante. Essa proposta pode ser ligada a discussão de Motta-Roth (2006, p. 196) sobre a necessidade de “competências interculturais” que visam uma confrontação entre o discurso do Outro e de si próprio, possibilitando “vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes”. Por isso, a categoria da ideologia é de Identidade, em que o estudante pode refletir sobre questões de seu país e também questões relacionados ao contexto mundial. Assim, poderia estar relacionada também à saberes de Reflexão como “problematizações de significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis.”

Já o exemplo 7 diz respeito ao raciocínio/prática de “recuperar o contexto do texto” do processo de Reflexão. Segundo a resenha, as atividades demandam que os estudantes identifiquem o produtor do texto (quem), o público-alvo (para quem), as finalidades (com que objetivo) e o suporte de publicação (impresso, digital, virtual). A identificação de tais informações auxilia estudantes no entendimento do texto, na reflexão sobre escolhas do texto que implicam e são implicadas no contexto do qual fazem parte.

Destacamos que identificar o suporte de publicação no exemplo 7 demanda saberes sobre o caráter multimodal do conceito de LMC uma vez que os estudantes precisam reconhecer características e elementos de layout que de certa forma são visuais (podem dizer respeito a metafunção composicional da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), relacionada a organização dos significados no texto). Essa é a única referência a elementos visuais que seja relacionada ao caráter crítico do conceito de LMC, embora, na análise da mesma resenha na pesquisa de mestrado, tenhamos identificado outras referências ao caráter visual da coleção como sobre o “projeto gráfico” da coleção, avaliado como “adequado, principalmente no que se refere à qualidade da impressão e à pertinência pedagógica das ilustrações utilizadas” (BRASIL, 2011b, p. 69, apud KUMMER, 2015, p. 92).

Da mesma forma que o visual só tem uma referência, no exemplo 8, o raciocínio/prática de Ação do letramento crítico também inclui apenas um exemplar. Esse exemplar prevê o raciocínio/prática de “engajar em ações sociais” a partir da participação em suas comunidades e em debates. Essa Ação é proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001) ao propor a necessidade de o aluno, além de identificar de situações de desigualdade e refletir sobre isso, também participar com um papel ativo na mudança de tais situações.

Com relação aos exemplos de ocorrências de palavras-chave que sugerem uma perspectiva crítica, podemos citar o exemplo 9.

Ex. 9 - *“Há também atividades com algum potencial para leitura crítica.” (BRASIL, 2011b, p. 69).*

No exemplo 9, percebemos a expressão “leitura crítica” que explicitamente contém o termo crítica. Contudo, destacamos que essa expressão não é definida ou explicada no texto, mas sugerida como um conhecimento já conhecido pelos professores. Destacamos, no entanto, o termo “potencial”, que sugere uma possibilidade das atividades demandarem saberes para uma leitura crítica, não efetivamente o fazendo. Com base nos resultados, poderíamos apontar distanciamento da coleção, segundo a resenha (BRASIL, 2011b), com relação à proposta das OCEM, que supostamente orientariam essa coleção. Nas OCEM (BRASIL, 2006), a proposta é de letramento crítico, explicitamente, propondo a diferenciação entre leitura e letramento crítico.

Ademais, a proposta de “leitura crítica”, uma vez que não explorada detalhadamente na resenha, sugere, com o termo “potencial” e por estar incluída na seção “Sala de aula”, provavelmente, a dependência do trabalho do professor.

Embora as resenhas demonstrem a referência das coleções a elementos críticos do conceito, a seção “Sala de aula” é bastante significativa em ambas, como já observado na pesquisa de mestrado sobre as coleções de ensino médio (KUMMER, 2015). Isso se justifica pelo fato de que nessa seção são explorados pontos negativos da coleção, pontos a serem observados ou adaptados pelo professor em aula, inclusive com relação ao elemento crítico, como é o caso do exemplo 10 na resenha da coleção do ensino fundamental.

Ex. 10 - *“Em relação à pós-leitura, em alguns casos, há necessidade de expandir as atividades de modo a não só solicitar opinião do aluno, mas também oferecer apoio para o aprofundamento da discussão do tema tratado.” (BRASIL, 2013b, p. 43).*

Como vimos no exemplo 10, para uma discussão mais complexa, que leve a reflexão do estudante, o professor precisa expandir as atividades. Além disso, expressões como “a coleção requer que o professor esteja atento”, “cabe ao professor”, “o professor precisará complementar” na resenha das coleções do ensino fundamental (BRASIL, 2013b, p. 43), ou ainda, “cabe ao professor”, “o professor deve atentar” no Guia do ensino médio (BRASIL, 2011b, p. 71) sugerem a responsabilidade do professor ao guiar o uso dos livros das coleções.

Com base nesta análise, na sequência apresentamos os resultados das atividades dos livros didáticos, comparando com o que encontramos nos documentos discutidos na presente seção.

4.2 O QUE DIZEM OS LIVROS

Esta etapa compreende os resultados da análise de atividades de unidades didáticas de dois livros, um indicado para o ensino fundamental (LDF) e outro para o ensino médio (LDM). Como já apontado, o objetivo desta análise foi verificar em que medida as atividades mobilizam saberes referentes ao nível do discurso/ideologia do Quadro 1 (p.53), e os três níveis de letramento crítico sistematizados na Figura 5 (p.64) (Identificação, Reflexão e Ação).

4.2.1 O livro didático do ensino fundamental

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados a partir da análise do LDF, o volume indicado para o 9º ano, da coleção *Vontade de Saber Inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012). Para iniciar, destacamos algumas informações sobre o capítulo de “Orientações para o professor”, incluído ao final do livro (exemplar do livro do professor). Esse capítulo apresenta as seguintes seções “Fundamentação teórica”, “A estrutura da obra”, “A progressão dos conteúdos”, “Mapa de conteúdos e recursos”, “Orientações didáticas e metodológicas”, “O uso da língua materna nas aulas de Língua Inglesa”, “Interdisciplinaridade”, “A avaliação”, “Tecnologia e educação”, “As atividades lúdicas no ensino de Língua Inglesa”, “Sugestões de leitura para o professor”, “Objetivos, comentários e sugestões” (KILLNER; AMANCIO, 2012, Orientações).

Nesse capítulo, de “Orientações para o professor”, investigamos as habilidades sugeridas/enfatizadas e as descrições das seções de compreensão e produção escrita. Seguimos usando a expressão “habilidades” em vista de que a proposta de ensino da coleção é orientada com base nesse termo (KILLNER; AMANCIO, 2012). Contudo, como discutido na seção dos resultados das OCEM, os “usos heterogêneos da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 106) preveem uma limitação à perspectiva de quatro habilidades.

As informações sobre habilidades e sobre as seções de compreensão e produção escrita nas “Orientações para o professor” são importantes para a discussão dos resultados da análise das atividades em vista de que o capítulo de “Orientações” tem o propósito de guiar o uso do livro didático.

Na seção de “Fundamentação teórica” das Orientações do LDF é destacada uma visão sociointeracional da linguagem, com base os PCNs para Línguas Estrangeiras (1998) e a necessidade de “levar em conta o papel da linguagem no contexto histórico, cultural e social no qual as interações acontecem”, (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 5, das Orientações) é apontada. Sendo que o objetivo da coleção é:

[...] promover situações de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas, ou seja, a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para comunicar-se. Além disso, a coleção visa estar em consonância com os princípios éticos e de construção da cidadania, propiciando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 6 e 7, das Orientações).

Notamos indícios de princípios de LMC no objetivo uma vez que indica o desenvolvimento de habilidade de “uso da língua”, relacionado a estruturas linguísticas, em associação a “princípios éticos e de construção da cidadania” o que propiciaria a “formação de indivíduos críticos”.

Na seção “A estrutura da obra” é apresentada uma sugestão de trabalho com “quatro habilidades” e a descrição das seções que compõem os livros da coleção. Destacamos as duas seções analisadas neste estudo, de compreensão e produção escrita. Ao abordar a seção de compreensão escrita, há um destaque para a diversidade de gêneros e contextos “o trabalho com vários gêneros textuais e contextos variados”, com uma indicação de que o professor guie o estudo do contexto: “o contexto de produção e recepção dessas práticas deve ser motivado pelo professor” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 8, das Orientações). Essa indicação sugere que provavelmente informações sobre esses tipos de contexto são dependentes do professor. Essa dependência do professor em determinadas atividades, já foi sugerido na resenha da coleção e apontado nos resultados de tal análise.

No que concerne às atividades de compreensão escrita, a seção indica a incorporação de uma perspectiva tradicional (conforme o trabalho de Wallace (1992), por exemplo) de leitura, com questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura, porém

[...] sem divisões marcadas entre essas etapas, para que você [professor] tenha autonomia para traçar seu próprio roteiro de trabalho, refletindo sobre o que pode acrescentar a seus alunos de acordo com suas realidades [...]. Assim, aproveite o momento em que trabalhar as questões de pós-leitura para levar o aluno a refletir criticamente sobre o texto e se expressar livremente (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 8, das Orientações).

A citação indica que as seções de compreensão escrita não possuem divisões, em pré-leitura, leitura e pós-leitura, a fim de promover uma certa autonomia do professor que pode “traçar seu próprio roteiro de trabalho”. Além disso, nas Orientações há a recomendação de que “aspectos representativos do gênero textual, a abordagem de diferentes estratégias de leitura, a pluralidade de interpretações e a relação entre o sentido do texto e a experiência devida do leitor são aspectos que podem ser trabalhados” no decorrer da seção, quando achar necessário, mesmo que não seja orientado explicitamente nas atividades ou orientações (KILLNER; AMANCIO, 2012, p.8 das Orientações). Ainda que essas sejam tentativas de afastamento de uma perspectiva que poderíamos chamar de tradicional, de uma aula de leitura delimitada em três momentos e com atividades específicas em cada uma (WALLACE, 1992), a indicação na citação de “aproveite o momento em que trabalhar as questões de pós-leitura...” diz o contrário. Ademais, como já indicado, nas Orientações há referência explícita aos PCNs (1998), cujo documento também apresenta uma proposta de “quatro habilidades” e seções de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na seção chamada “Orientações Didáticas e Metodológicas”, informações sobre procedimentos em aula são explicitados sobre a coleção de modo geral e sobre seções específicas. Nessa seção, são apresentadas algumas estratégias de pré-leitura e de leitura que “devem” ser apresentadas aos alunos nas seções de compreensão escrita (Figura 10). Mesmo que seja em caráter de sugestão, em um capítulo de Orientações, o processo “devem” sugere uma obrigatoriedade.

Figura 10 – Exemplos de estratégias de leitura a serem trabalhadas na seção de compreensão escrita, conforme as Orientações para o professor.

Estratégias	Questões que podem ser feitas
Ativamento de conhecimento prévio	O que você já leu ou sabe sobre o assunto do texto?
<i>Skimming</i>	Qual é o assunto geral do texto?
<i>Scanning</i>	Que informações específicas o texto apresenta?
Inferência	Sobre o que tratará o texto? Que palavras você acha que aparecerão no texto?
Palavras cognatas	Quais palavras do texto são parecidas com o português?
Análise do contexto	Pelo contexto, o que você acha que as palavras desconhecidas significam?
Análise das informações não verbais (quando aparecem)	Que tipo de informação sobre o texto as imagens, os gráficos, as tabelas, os mapas etc. fornecem?

Fonte: Killner; Amancio (2012, p. 20, das Orientações).

Analisando as estratégias sugeridas (Figura 10), verificamos um enfoque em questões de ativação de conhecimento prévio do estudante, verificação de características gerais e detalhadas sobre o texto (“skimming” e “scanning”), questões sobre inferência de significados de palavras e informações mais amplas, mas todas enfocando o texto em si. Destacamos o item “análise do contexto”, que poderia sugerir questões além do texto, sobre os autores e suas finalidades, público-alvo, local de publicação, diferentes discursos que permeiam o texto, dentre outros (itens sugeridos por Motta-Roth (2008b) sobre o estudo do contexto de um texto em uma aula de leitura). No entanto, a pergunta é sobre a identificação de significados de palavras, ou seja, com foco em itens do texto e não do “contexto”.

Outra orientação é sobre a “pós-leitura”, o professor é orientado a “realizar atividade de pós-leitura para que o aluno possa refletir a respeito do que foi lido e fazer uma análise crítica, debater, discutir os assuntos abordados no mesmo” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 20, das Orientações). A proposta típica da etapa de pós-leitura seria similar a essa, de análise crítica, debate (WALLACE, 1992), no entanto, não são sugeridos exemplos de questões de pós-leitura. O que parece ficar implícito é a responsabilidade do professor em sugerir questões de “pós-leitura”, ou seja sobre “refletir” e “fazer uma análise crítica”

No que tange às seções de produção escrita, nas Orientações, há a indicação de questões de “preparação para a escrita, possibilitando assim uma compreensão maior do contexto e do propósito comunicativo do gênero que eles irão produzir” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 10, das Orientações) e atividades para a sequência da escrita como “é importante também que os alunos reflitam sobre o texto que foi produzido” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 10, das Orientações). Essa sequência indica uma possível abordagem de pré-escrita, escrita e pós-escrita, a seção no livro apresenta as subseções como “Before production” (antes da produção) e “After production” (depois da produção). Na seção de “Orientações Didáticas e Metodológicas”, destacamos a ênfase em questões sobre o contexto do gênero, com sugestão de questões como “para quem?; por quê?; como?; onde está veiculado?” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 21, das Orientações), indicando uma abordagem contextualizada sobre os textos produzidos.

Tendo como base essa análise e discussão, na sequência, apresentamos os resultados da análise das atividades do LDF.

4.2.1.1 As atividades das seções de compreensão e produção escrita e o conceito LMC

Nesta seção, apresentamos os resultados na análise das 16 seções referentes ao LDF, oito seções de compreensão escrita e oito seções de produção escrita. Primeiramente, apresentamos a discriminação e contabilização daquelas atividades cujas tarefas demandam saberes relacionados ao LMC com foco no nível da ideologia e depois, a classificação e quantificação das atividades com relação aos tipos de raciocínios e práticas de LMC (Identificação, Reflexão e Ação).

Na Tabela 1, apresentamos o resultado geral da análise das atividades das seções de compreensão e produção escrita do LDF.

Tabela 1 – Atividades das seções do LDF que demandam saberes de LMC.

	Total de atividades das seções	Atividades que mobilizam LMC
Compreensão escrita	96	33 (34,4%)
Produção escrita	36	18 (50%)
Total	132	51 (38,6%)

Fonte: elaborado pela autora.

Como apresentado na Tabela 1, do total de atividades (132), 51 (38,6%) exploram saberes relacionados ao elemento crítico. No que concerne às seções específicas, de 96 atividades de compreensão escrita, 34,4% das atividades demandam saberes de LMC. Por outro lado, com relação às seções de produção escrita, cada seção inclui em média quatro atividades, um total de 36 atividades, das quais 50% demandam saberes relacionados ao elemento crítico do conceito de LMC. Essa porcentagem, talvez, esperada conforme os resultados com relação à análise dos PCNs (BRASIL, 1998), que apresentam poucas indicações de trabalho com base nesses saberes em termos práticos (p. 103).

Entendemos que quando as atividades demandam saberes relacionados ao nível da ideologia, automaticamente raciocínios e práticas de Identificação, Reflexão e Ação são acionados. Por outro lado, nem sempre os raciocínios e práticas vão estar relacionados a algum aspecto de natureza ideológica do texto, podendo variar nos diferentes níveis da linguagem (Figura 6, p. 67).

Na Tabela 2, apresentamos os resultados da análise das atividades de acordo com os saberes de LMC em relação ao nível da ideologia. Lembramos que para realizar essa análise, inicialmente, nos baseamos em palavras-chave relacionadas e a categorias de análise específicas desse nível, algumas explicitadas no Quadro 1, p. 53. Nossa proposta de identificação segue categorias do nível da ideologia conforme estudos fundamentados na ACD (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2005), contudo, lembrando que o livro didático tem o papel de recontextualizador do conhecimento científico (MOTTA-ROTH, 2010), nem sempre as categorias são exploradas na complexidade teórica esperada. Sendo assim, a Tabela 2 é uma proposta de identificação. Lembramos que as atividades podem explorar mais de um nível da linguagem (gênero ou registro, por exemplo), além da ideologia, os quais não abordamos explicitamente neste trabalho. Além disso, cada atividade pode demandar saberes sobre mais de uma categoria da ideologia, como de atores sociais e de identidade, por isso, nas 33 atividades da Tabela 1 que se referem ao caráter crítico da linguagem, encontramos 61 ocorrências (Tabela 2) e na seção de produção, encontramos 32 ocorrências de índices referentes a categorias da ideologia, considerando 28 atividades, como apresentado na Tabela 2. Fizemos a porcentagem referente ao número de atividades, sendo que de 33 atividades, 81,8% demandam saberes sobre “pontos de vista, visões de mundo”.

Tabela 2 – Saberes de LMC relacionados ao nível da ideologia abordados nas atividades.

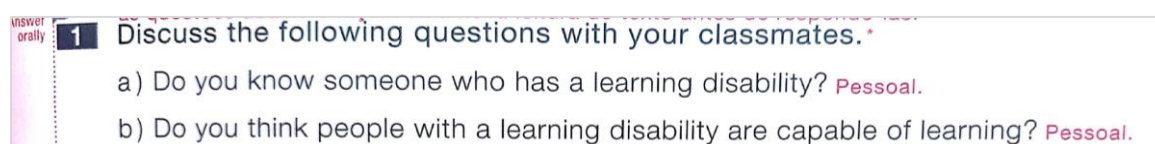
COMPREENSÃO	Nível da ideologia/discurso	PRODUÇÃO
27 (81,8%)	- visões de mundo (ideologia)	16 (88,8%)
10 (30,3%)	- valores éticos	5 (27,7%)
12 (36,3%)	- identidade	6 (33,3%)
3 (9,1%)	- representação de atores sociais	0
3 (9,1%)	- agência	1 (5,5%)
0	- relações de poder	1 (5,5%)
1 (3,03%)	- intertextualidade e interdiscursividade	3 (16,6%)
5 (15,1%)	- naturalizações	0
61 ocorrências em 33 atividades (100%)		32 ocorrências em 18 atividades (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Em rosa, na Tabela 2, destacamos as ocorrências de categorias mais frequentes. Em termos de compreensão escrita, 81,8% das atividades exploram “pontos de vista, visões de mundo”, seguido de “identidade” (36,3%) e “valores éticos” (30,3). O resultado é parecido nas seções de produção escrita, com foco em “pontos de vista, visões de mundo” (88,8%),

“identidade” (33,3%) e “valores” (27,7%). Esse resultado demonstra um foco em explorar “pontos de vista/visões de mundo” presentes nos textos e também visões de mundo que os estudantes revelam, além de “valores éticos”, como respeito, igualdade, cidadania, além de questões de “identidade”, que dizem respeito aos papéis assumidos pelos participantes no texto. Esse resultado poderia estar relacionado à possibilidade de essas categorias facilitarem uma associação à vida do estudante, categorias como de reconhecimento de discursos “naturalizados” poderiam ser consideradas mais complexas. Contudo, precisaríamos analisar com maior detalhamento tais categorias para generalizações. Nos exemplos a seguir, apresentamos atividades que mobilizam os saberes abordados mais frequentemente na Tabela 2, nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.



Fonte: Killner; Amancio (2012, p. 85).

A atividade exemplificada na Figura 11 é parte da seção de compreensão escrita da unidade 7, com foco no tema “necessidades especiais”. Na Figura 11, apresentamos a primeira atividade da seção, com enunciado principal que solicita que o estudante “discuta as questões com os seus colegas”, e os enunciados secundários “a” e “b”, demandam diferentes respostas, das quais enfatizamos a atividade 1b. Essa atividade, 1b, “Você acha que pessoas com uma deficiência de aprendizagem são capazes de aprender?” (em português), a princípio, apenas requer que o estudante “expresse sua opinião” (“Você acha”), mas um comentário no livro apresenta informações para serem discutidas com relação à atividade. O comentário diz: “dificuldades não são incapacidades. A aprendizagem pode acontecer de forma mais demorada e requerer maior atenção dos professores, ou um trabalho pedagógico especializado, mas as pessoas que têm esse tipo de dificuldade são tão capazes de aprender quanto as demais.” (KILLNER; AMANCIO (2012, p. 85). Esse comentário parece guiar uma resposta mais consciente sobre o assunto por parte dos estudantes. Eles precisam propor sua opinião, mas ao mesmo tempo, refletir sobre “visões de mundo” diferentes das suas e refletir sobre a sua. A afirmação “dificuldades não são incapacidades” sugere uma reflexão do estudante em relação

ao termo “disability” – que no comentário é “dificuldade”, o qual não significa “incapacidade”. Isso indica uma pressuposição de um discurso naturalizado de que pessoas com alguma deficiência não conseguiriam aprender (“naturalizações”), portanto, refletir sobre isso poderia desconstruir discursos prontos dos estudantes. A parte final “são tão capazes de aprender quanto as demais” corrobora essa ideia ao sugerir um reconhecimento desses atores/pessoas que tem alguma necessidade como “agentes”, capazes de fazer, realizar algo, ou não-capazes

Sobre o mesmo tópico, a atividade da Figura 12 é um exemplo da mesma unidade, mas da seção de produção escrita.

Figura 12 - Exemplo de atividade de produção escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.

2 It's your time to write the biography of your favorite Paralympic athlete. The text can be shown to your classmates, so they will know more about the athlete you chose. Orienta os alunos a utilizarem o espaço fornecido no livro para fazerem anotações sobre o atleta escolhido e desenvolverem suas produções em uma folha de caderno. Diga a eles que também podem utilizar fotos para ilustrar a biografia.

Before production

- Choose a Paralympic athlete.
- Do some research about his/her life. Se a escola dispuser de uma sala de informática, leve os alunos até lá para que possam desenvolver suas pesquisas.
- Decide what facts you are going to mention.
- Organize it in the order of the events.
- Mention future intentions that this athlete might have, if possible.

Fonte: Killner; Amancio (2012, p. 92).

A atividade da Figura 12 introduz a tarefa de escrita, com o enunciado da questão 2, que diz “É a sua hora de escrever a biografia de seu atleta paraolímpico preferido. O texto pode ser mostrado para seus colegas, assim, eles conhecem um pouco mais sobre o atleta que você escolheu”. Além disso, a atividade ainda introduz orientações extras sobre o processo de produção (“Before production”), que requerem que o estudante escolha um atleta paraolímpico, faça pesquisas sobre ele, escolha alguns fatos sobre o atleta, organize na ordem temporal e mencione possíveis intenções desse atleta. Em rosa, próximo das atividades, estão algumas sugestões para o professor para guiar a atividade. Em resumo, a tarefa do estudante é escolher um atleta e escrever sobre ele, contudo, para isso, saberes relacionados ao nível da ideologia são exigidos. Podemos citar como exemplo, a questão da “identidade”, em que o estudante precisa refletir sobre quem é esse atleta em termos de país, que características o descrevem, quais individualidades desse atleta podem ser mencionadas. Nessa reflexão, o estudante expõe

seus “pontos de vista” para selecionar as informações que acha relevante mencionar, que quer chamar a atenção.

Para complementar as respostas a tais atividades, raciocínios e práticas também são explorados. Os resultados da análise das atividades conforme os raciocínios e práticas de letramento crítico (conforme a Figura 5, p. 64) são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Raciocínios e práticas de letramento crítico abordados nas atividades¹⁹.

COMPREENSÃO		RACIOCÍNIOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO		PRODUÇÃO	
Ação 1,6%	0	Engajar em ações sociais;		0	Ação 1,8%
	1 3,03%	Aplicar o conhecimento de forma inovadora;		1 5,5%	
Reflexão 58,3%	4 12,2%	Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;		4 22,2%	Reflexão 64,3%
	1 3,03%	Intertextualizar (produção), levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar;		0	
	1 3,03%	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos;		4 22,2%	
	0	Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;		6 33,3%	
	4 12,1%	Recuperar contexto do texto;		11 61,1%	
	1 3,03%	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas;		2 11,1%	
	25 75,5%	Expressar suas opiniões pessoais;		9 50%	
Identificação 38,3%	0	Perceber relações de interdiscursividade;		0	Identificação 34,1%
	1 3,03%	Perceber relações de intertextualidade;		2 11,1%	
	22 66,6%	Relacionar texto e contexto pessoal;		3 16,6%	
	0	Definir finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita.		13 72,2%	
60 ocor** (100%)	60 ocor** 33 ativ* 100%	*atividades = tarefas contabilizadas que mobilizam algum saber de LMC **ocorrências = número de raciocínios e práticas que foram encontrados nas atividades		56 ocor** 18 ativ* (100%)	56 ocor* (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁹ As cores referentes aos raciocínios e práticas estão relacionadas aos momentos do conceito de letramento crítico, que vão de saberes mais individuais para os mais coletivos, mais mentais para os mais materiais, mais internos para mais externos, mais concretos até os mais abstratos (este último, com uma referência à estratificação da linguagem – representada no Quadro 1, p. 53).

Na Tabela 3, tanto nas seções de compreensão quanto nas seções de produção escrita, há um foco das ocorrências em saberes de Reflexão. Com relação à seção de compreensão escrita, verificamos que 58,3% das ocorrências de saberes de LMC nas atividades são sobre saberes relacionados ao momento de Reflexão, em raciocínios e práticas de “expressar opiniões pessoais” e “recuperar o contexto do texto”; 38,3% das ocorrências mobilizam saberes de Identificação, como “relacionar texto e contexto pessoal”, e apenas uma (1,6%) ocorrência/atividade explora saberes relacionados ao momento de Ação. Com relação às atividades de produção escrita, também apenas uma atividade mobiliza raciocínios e práticas referentes à Ação (Tabela 3). Os raciocínios e práticas mais frequentemente solicitados são os saberes de Reflexão, abordados em 64,3% das atividades, seguido de Reflexão com 34,1%.

O que varia em cada tipo de seção são os raciocínios e práticas que a maioria das atividades enfoca. Na seção de compreensão escrita, verificamos um foco em “expressar suas opiniões pessoais” e “relacionar texto e contexto pessoal”, que retoma nossa afirmação anterior sobre o resultado da Tabela 2, com relação aos saberes do nível da ideologia. Nossa suposição foi que aqueles (“visões de mundo”, “identidade” e “valores”) eram saberes facilmente associados ao contexto do estudante, assim como os raciocínios e práticas mais frequentes na seção de compreensão escrita, no exemplo da Figura 13. Por outro lado, a seção de produção não segue a mesma proposta, os raciocínios estão mais relacionados a atividade de escrita em si, como “recuperar contexto do texto” e “definir finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita.”, no sentido de uma produção escrita consciente.

Lembramos que os resultados encontrados e distribuídos na Tabela 3 refletem a indicação explicitada no Guia de livros didáticos da coleção *Vontade de Saber Inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012) sobre a necessidade de “expandir as atividades de modo a não só solicitar opinião do aluno, mas também oferecer apoio para o aprofundamento da discussão do tema tratado” (BRASIL, 2013b, p. 43). Ou seja, no Guia há uma indicação da predominância de questões sobre a opinião dos estudantes, porém uma reflexão crítica precisa ir além, provavelmente por orientação do professor, que estimule os estudantes a problematizar, refletir, comparar discursos e finalidades dos textos, por exemplo.

A atividade da Figuras 13 é parte da seção de compreensão escrita da unidade 3, que tem como tema a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para contextualizar, o texto da seção envolve dicas de viagens para estudantes que fariam um intercâmbio e a atividade 7 (Figura 13), que é a última da seção, diz o seguinte em português: “Se você tivesse que dar dicas de segurança sobre seu país para um estrangeiro, o que você diria? Que informações no texto você

mudaria? Você incluiria alguma outra informação? Discuta com um colega e, depois, tome notas”.

Figura 13 - Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.

7 If you had to give safety tips about your country to a foreigner, what would you say? What information in the text would you change? Would you add any other information? Discuss with a classmate and, after that, write down some notes.

Pessoal. Pergunte aos alunos se eles acham que todas as recomendações do texto devem ser seguidas e quais medidas eles consideram mais importantes. Incentive-os a dizer, também, quais dicas seriam desnecessárias na opinião deles (se houver).

Veja, nas **Orientações para o professor**, comentários sobre esta atividade.

35

Fonte: Killner; Amancio (2012, p. 35).

Em termos de nível da ideologia, a atividade explora saberes relacionados a categorias como “pontos de vista” (“Se você tivesse que dar dicas...”) e “identidade” (“dicas sobre o seu país para um estrangeiro”). Contudo, para resolver a atividade, o estudante precisa ainda desempenhar raciocínios e práticas relacionados ao momento de Identificação, como “relacionar o texto ao contexto pessoal”, em que o estudante, com base no texto, compara as dicas de segurança sobre outro país com o seu próprio (“dicas sobre o seu país para um estrangeiro”). Além disso, o estudante “percebe relações de intertextualidade” entre as dicas do texto da seção com possíveis dicas suas (“Que informações do texto mudaria?”).

Ademais, raciocínios e práticas de Reflexão também precisam ser mobilizados como “elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos”, ou seja, conferir as dicas do texto que o estudante concorda ou discorda, quais delas poderia usar para dar dicas para um estrangeiro no Brasil, quais delas mudaria, para, na sequência, “expressar sua opinião”. No enunciado da questão na seção, é orientado que o estudante “Tome notas” sobre possíveis dicas, a partir do raciocínio/prática de “intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar”. Apesar das anotações que os estudantes são sugeridos a fazer na atividade 7, nas “Orientações para o professor”, há uma ênfase para que o estudante escreva dicas de viagem para seu país, que sejam semelhantes, diferentes, adaptadas, mas específicas ao contexto do seu país especificamente (KILLNER, AMANCIO, 2012). Ou seja, a atividade demanda que o estudante “aplique o conhecimento de forma inovadora”, que é um dos raciocínios e práticas do momento de Ação do letramento

crítico. Não há uma especificação sobre a publicação das dicas escritas pelos estudantes, considerando um “engajamento social”, o qual poderia ser orientado pelo professor, contudo, a proposta de reescrever essas dicas já é uma tentativa de conduzir o estudante e se ver em um papel ativo sobre as situações. Essa é a única atividade das seções de compreensão escrita desse tipo e aparece ao final da seção, talvez, como uma complementação ao trabalho da seção. Kalantzis et al (2016, p. 75) preveem que esse processo aconteça a partir de conhecimento que o estudante já aprendeu, sendo uma “intervenção inovadora e criativa no mundo, distintamente, expressando suas próprias vozes ou transferindo esse conhecimento para um contexto diferente”.

Além disso, a atividade da Figura 13 é parte da seção de compreensão escrita, contudo, e sua complementação aborda uma atividade de produção. Talvez, por isso, não estava explícita no decorrer na seção, mas, sim, sugerida nas Orientações. Kalantzis e Cope (2012) sugerem a noção de pedagogia, em que o professor seleciona atividades de acordo com os objetivos de aula, com às finalidades do contexto, dos estudantes. Dito isso, entendemos que a atividade da Figura 13, poderia aparecer também na seção em vista de seu potencial para usar os conhecimentos da seção em uma possibilidade de Ação. Isso corrobora a crítica feita pelas OCEM, já discutida, anteriormente sobre trabalhar com as habilidades isoladas (BRASIL, 2006).

O exemplo da Figura 14 também inclui a atividade que envolve o momento de Ação. A atividade selecionada para exemplificar saberes mobilizados pelas seções de produção escrita é a atividade 2 (Figura 14). O enunciado introduz a produção escrita da seção e os itens na parte “Before production” (antes da produção) orientam a escrita em si. Consideramos essas duas partes como uma única tarefa uma vez que, para a produção, o estudante precisa considerar ambas as partes. A fim de contextualizar, destacamos que a seção de produção escrita dessa unidade introduz, inicialmente, um debate online sobre o aprendizado de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e, junto com esse texto, algumas questões para discussão. A atividade de produção escrita proposta no enunciado 2 (Figura 14) instrui o estudante a “expressar sua opinião” sobre assunto a partir da escrita de um artigo de opinião: “É hora de dar sua opinião! Imagine que você tivesse a oportunidade de postar um artigo no *The New York Times* dando sua opinião sobre esse assunto. O que você escreveria?” (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 42).

Figura 14 - Exemplo de atividade de produção escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.

2 It's time to give your opinion! Suppose you had the opportunity to post an article for *The New York Times* giving your opinion on this issue. What would you write?

Before production

Veja, nas **Orientações para o professor**, comentários sobre esta subseção.

- Decide if you agree or not with Lawrence Summers' position.
- Use strong arguments to support your position.
- If necessary, search for data in newspapers and/or the internet to support your point in your notebook. ***Em caso de resposta afirmativa, peça aos alunos que digam quais informações presentes no texto do colega os convenceram a mudar de opinião. Comente que é importante ter liberdade de expressão.

Fonte: Killner; Amancio (2012, p. 42).

Além de categorias como “pontos de vista” (“É hora de dar sua opinião!”), considerando a produção, para responder a questão, raciocínios e práticas de letramento crítico devem ser mobilizados. Podemos citar o raciocínio/prática de “relacionar o contexto do texto ao contexto pessoal”, em que o estudante compara aquele contexto (a importância do aprendizado de línguas em outro país) diferente do seu, e é convidado a reconhecer a sua visão. O estudante precisa, então, “definir as finalidades e metas da atividade de escrita”, ou seja, conscientizar-se sobre o que precisa fazer na atividade, se precisa buscar informações extras para seus argumentos, como sugerido nas indicações no segundo e no terceiro itens da parte “Before production” – segundo item - “use argumentos fortes para sustentar sua posição”, terceiro item - “se necessário, pesquise por dados em jornais, e/ou internet para sustentar suas ideias em seu caderno”.

Além disso, raciocínios e práticas de Reflexão também são necessários para resolver o exemplo da Figura 14, como “recuperar o contexto do texto”, refletindo sobre onde esse tipo de texto é publicado, quem costuma produzir, qual é a finalidade. A primeira indicação da parte “Before production” é refletir sobre a concordância ou não sobre a posição do produtor do texto da atividade anterior “decida se você concorda ou não com a posição de Lawrence Summer [o autor do texto]”, Assim, o estudante é convidado a “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos”, concordando, discordando, criticando as visões propostas no texto, além de “problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações”, ou seja, verificar se aquela posição é igual em todo o lugar, como escrever diferente, para a partir disso escrever seu artigo.

Uma “Orientação” do livro para o professor, específica sobre a atividade (Figura 14), sugere ainda: “[d]iga-lhes que esses textos costumam ser publicados em jornais, revistas, websites da internet e refletem a opinião do autor sobre um assunto específico” (KILLNER;

AMANCIO, 2012, p. 51), sendo assim, poderíamos dizer que a atividade demanda que o estudante “comunique, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades”.

A produção escrita do estudante, a partir disso, pode ser entendida como uma “aplicação do conhecimento de forma inovadora” que diz respeito a fazer diferente do que aquele estudado (do que aquele texto publicado), expressando suas próprias vozes e propondo seu conhecimento (de um brasileiro, que tem pelo menos uma disciplina de língua estrangeira na escola e que é estimulado a aprender diferentes línguas – considerando o tópico da seção) para um contexto diferente (do Brasil para o de outro país – o jornal *The New York Times*).

Essa atividade (Figura 14) seria a atividade orientadora da produção escrita da seção que é realizada com foco em uma breve atividade de compreensão escrita, como destacamos. Na sequência, ainda aparecem atividades de “After production”, de “pós-produção”, as quais, considerando as seções de produção escrita, geralmente sugerem discussões, reflexões sobre os tópicos das seções. Da mesma forma, as seções de compreensão compreendem esse tipo de atividade, muitas vezes, ao final das seções, como é o caso da atividade da Figura 14, o que faz referência à função de “pós-leitura” (das etapas de uma atividade de leitura), nesse caso de “pós-escrita”. Segundo autores como Wallace (1992) e Motta-Roth (2008b) essas seções tem o objetivo de propor discussões sobre algum aspecto do texto com relação ao contexto, ou seja, reflexões que poderiam abordar elementos de natureza crítica.

Em termos de produção escrita, o LDF demonstra uma preocupação maior com a mobilização de saberes que envolvem uma Reflexão sobre o texto e sua relação com o contexto, mas principalmente a questões sobre uma conscientização em relação ao texto a ser produzido. As questões da seção de compreensão envolvem mais atividades que demandam saberes relacionados a questões mais próximas do contexto do estudante, como as opiniões, os pontos de vista. Além disso, verificamos que poucas atividades demandam saberes relacionados aos raciocínios e práticas mais complexas, em termos de Ação, como “aplicar o conhecimento de forma inovadora” e nenhuma de “engajamento social”.

Esse resultado parece refletir o resultado da análise dos documentos, em especial dos PCNs (1998) que indicou uma porcentagem pequena de propostas de mobilização de saberes com um viés crítico.

Na sequência, discutimos a abordagem do LDF com relação ao caráter multimodal/visual do conceito de LMC nas seções.

4.2.1.1.1 Atividades que demandam saberes do aspecto crítico e multimodal/visual do conceito de LMC

A partir dos resultados anteriores, nesta seção, apresentamos os resultados da análise das atividades que demandam saberes relacionados às imagens dos textos das seções de compreensão e produção escrita. A Tabela 4 apresenta a comparação geral do total de atividades das seções analisadas no LDF, com as atividades que fazem referência ao elemento crítico e na última coluna atividades que se referem ao caráter visual dos textos das seções analisadas.

Tabela 4 – Atividades das seções do LDF que demandam saberes de LMC a partir de imagens.

	Total de atividades das seções	Atividades que mobilizam LMC	Atividades que mobilizam LMC com foco em imagens
Compreensão escrita	96	33 (34,4%)	3 (9,1% de 33)
Produção escrita	36	18 (50%)	2 (11,1% de 18)
Total	132	51 (38,6%)	5 (9,8% de 51)

Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser visto na Tabela 4, poucas atividades fazem referência a saberes relacionados ao aspecto crítico e multimodal/visual dos textos considerando as seções do LDF. De 33 atividades de compreensão escrita que demandam saberes relacionados ao elemento crítico, apenas três (9,1%) das atividades combinam a necessidade de saberes de letramento multimodal/visual. Em termos de atividades de produção escrita, apenas duas atividades, 11,1% de 18, requerem tais saberes.

Organizamos as Tabelas 5 e 6 para uma visão geral das atividades e os saberes que demandam comparando os resultados das seções. Conforme as Tabelas 5 e 6, atividades de ambas seções demandam principalmente saberes relacionados a “pontos de vista”, mas no caso das atividades de compreensão, esses saberes são mais variados, como “valores éticos”, “identidade”. Com relação a Tabela 6, aos raciocínios e práticas, há um foco em “recuperação do contexto do texto”, “expressar opiniões pessoais” e a “relação entre texto e contexto”.

Se compararmos com o número total de atividades em cada seção, 96 atividades de compreensão escrita e 36 de produção escrita, poucas atividades exploram os saberes de LMC considerando o sistema visual. De 132, apenas 5, ou seja, 3,78% .

Tabela 5 - Saberes relacionados ao nível da ideologia, com foco no elemento visual.

COMPREENSÃO	Saberes relacionados ao nível da ideologia	PRODUÇÃO
2 (66,6%)	- pontos de vista, visões de mundo	2 (100%)
2 (66,6%)	- valores éticos	1 (50%)
2 (66,6%)	- identidade	-
1 (33,3%)	- agência	-
7 ocorrências em 3 atividades (100%)		3 ocorrências em 2 atividades (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 6 – Raciocínios e práticas, com foco no elemento visual.

Compreensão		Raciocínios e práticas de letramento crítico	Produção	
Reflexão	2 (66,6%)	Recuperar contexto do texto	1 (50%)	Reflexão
	2 (66,6%)	Expressar suas opiniões pessoais	1 (50%)	
Identificação	1 (33,3%)	Relacionar texto e contexto pessoal	1 (50%)	Identificação
5 ocor 3 ati. (100%)			3 ocor. 2 ativ. (100%)	

Fonte: elaborado pela autora.

Lembramos da importância desses recursos semióticos, por exemplo, para estudantes iniciantes em uma língua adicional, como explicam Salbego, Heberle e Balen (2015), para quem as imagens funcionam como andaimes no aprendizado de uma língua e podem auxiliar no entendimento da língua adicional. Além disso, como já destacado anteriormente, saberes específicos sobre a “leitura” das imagens e dos diferentes recursos semióticos são fundamentais para o entendimento dos textos em vista das diferentes potencialidades desses recursos (KRESS, 1997; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As Figuras 15 e 16 são exemplos de atividades do LDF que exploram tais recursos sob um viés crítico.

As atividades 3a e 3b da Figura 15 fazem parte da seção de compreensão da unidade 8. O enunciado principal orienta o estudante a ler o texto (quarta capa de um livro) e responder as perguntas. Adicionado a isso, a orientação para o professor, em rosa (ao lado dos enunciados secundários), sugere que este guie uma conversa anteriormente à leitura do texto no sentido de discutir o que os estudantes fazem quando tem algum problema e se conhecem livros de autoajuda.

Figura 15 - Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes de LMC, combinando o elemento crítico ao visual.

3 Read the text below from the back cover of *The feelings book*, by Lynda Madison, and answer the questions.

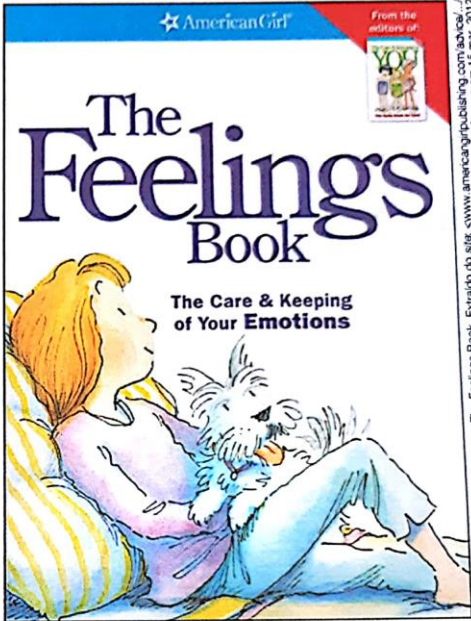
The Feelings Book

The Care & Keeping of Your Emotions

Your feelings used to be pretty simple. But these days it may seem that you're on an emotional roller coaster! This companion to *The Care & Keeping of YOU: The Body Book for Girls* takes an inside looking at dealing with your feelings. Whether you're happy, sad, angry, mad, stressed, excited, afraid or delighted – you'll get tips, how-to's, and straightforward advice you can really use.

Lynda Madison; Norm Bendell. *The Feelings Book: the care & keeping of your emotions*. Middleton: American Girl Library, 2002.

dealing ■ lidar
 mad ■ bravo(a)
 delighted ■ contentíssimo, encantado
 straightforward ■ direto, franco, honesto



a) Who's the book for?
The book is for girls.

b) What kind of book is this?

fiction
 fairy tale
 self-help
 fable

**Antes da leitura do texto, promova uma conversa com os alunos, incentivando-os a compartilharem sua experiência pessoal. O que costumam fazer quando não se sentem bem? Eles procuram ajuda de algum parente ou amigo, preferem ler um livro ou artigo sobre o assunto ou enviam uma mensagem pedindo aconselhamento a uma revista ou jornal? Pergunte-lhes se alguma vez eles sentiram que a leitura de um livro os ajudou a enfrentar uma situação difícil. Comente com eles que o mercado de livros de autoajuda está em constante expansão, no Brasil e no mundo.*

Fonte: Killner, Amancio (2012, p. 99).

Em termos de ideologia, com base em uma possível discussão orientada pelo professor com relação a livros de autoajuda mencionados na orientação (em rosa), e a identificação dos estudantes sobre o público-alvo (enunciado 3a), há a possibilidade de os estudantes refletirem sobre a “identidade” do participante representado visualmente (quem é, parece que tem algum problema?), o papel da família como “agente” na resolução dos problemas que os estudantes poderiam vir a ter.

Especialmente a atividade 3a requer que o estudante identifique o público-alvo do texto, ou seja, que “recupere o contexto do texto” e, para isso, uma das estratégias é observar a indícios no texto verbal (o resumo do livro e o título do livro) e também as imagens (a capa do livro).

Na quarta-capa estão representados uma menina e um cachorro, o que leva o estudante a inferir a resposta, sugerida na questão (3a), em rosa, “o livro é para meninas” (público-alvo). Contudo, a discussão/reflexão da questão sob um viés crítico recai sobre o professor, sobre uma problematização o que seria diferente em um livro para meninos, se precisaria haver tal distinção em um livro, e etc.

Outro exemplo de atividade está representado na Figura 16 que apresenta uma parte da seção de produção escrita da unidade 1. A atividade 1 requer que o estudante escolha as atividades que mais gosta no programa de acampamento apresentado (quadro), enquanto que a atividade 2, que orienta a escrita, sugere que o estudante use o programa como base para escrever uma carta para sua família, imaginando que estivesse participando de um acampamento. A atividade 2 diz “Agora, imagine que você está no programa de acampamento apresentado acima e tem muitas novidades para contar a sua família e amigos. Hoje é quinta. Escreva uma carta contando para eles as coisas que você já fez e aquelas que vai fazer. Não esqueça de contar sobre as informações abaixo.”. Na sequência, alguns itens são listados para que o estudante lembre de incluir, como as atividades que já realizou, as atividades preferidas, o que ainda fará. Todas essas atividades que são listadas no programa (atividade 1 – Figura 16).

Em termos de ideologia, o estudante expõe seu “ponto de vista” considerando quais atividades do programa mais gosta e quais gostaria de participar, quais, talvez nunca participou em sua vida. Em termos de saberes sobre letramento multimodal, o programa tem um formato de quadro, com dias da semana, horários e atividades que o estudante precisa reconhecer a finalidade e a organização das informações (pensando em metafunções representacional – o que está representado, e composicional – como está organizado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que são categorias do nível da semântica e pragmática. Além disso, o estudante precisa reconhecer o programa como um “gênero”, provavelmente produzido por organizadores de um acampamento para participantes – provavelmente estudantes da mesma idade (registro), em outras palavras, o estudante “recupera o contexto do texto”, do quadro e também da sua carta, se colocando como produtor de uma carta para sua família, considerando as finalidades sugeridas na orientação da atividade 2.

Com base nos resultados do LDF, percebemos uma tentativa sutil em combinar saberes relacionados a relações entre texto e contexto e saberes sobre raciocínios e práticas de letramento crítico, com saberes sobre multimodalidade. Conforme os resultados, as atividades exploram principalmente recursos semióticos verbais dos textos para o desenvolvimento de LMC, independentemente da importância dos desses nas representações de relações de poder e desigualdades sociais, como explica Gray (2010).

4.2.2 O livro didático do ensino médio

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise das atividades referentes ao livro didático do ensino médio (LDM). Para fins de contextualização sobre o livro e sobre as seções analisadas, detalhamos algumas informações apresentadas no capítulo de orientações ao professor, chamado de “Guia Didático” na coleção *Upgrade* (AGA, 2010b). Esse capítulo inclui as seguintes seções: “Introdução” (com subseções “Orientação teórico-metodológica” e “Conhecendo o material”), “Referências bibliográficas”, “Sugestões de leitura para o professor”, “Conteúdo programático”, “Notas por unidade” e “Roteiro para utilização do CD”.

Assim como na análise das “Orientações para o professor” do LDF (KILLNER; AMANCIO, 2012), ao investigar o “Guia Didático” do LDM, nosso intuito é verificar orientações e informações sobre as habilidades sugeridas/enfatizadas e as descrições das seções de compreensão e produção escrita do livro, observando informações que possam auxiliar, complementar a análise das atividades.

Ao examinar a seção de “Orientação teórico-metodológica” do Guia Didático do LDM percebemos indícios referentes ao conceito de LMC, uma vez que um dos objetivos da coleção é “desenvolver nos alunos o amplo conjunto de competências associadas ao ensino e à aprendizagem da língua [...] e contribuir para o processo de educação de um forma global, apoiando, principalmente, a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico” (AGA, 2010b, p.2 do Guia, grifo nosso). Além disso, a necessidade do trabalho com imagens é sugerido no Guia, o qual possibilitaria ao estudante assumir “diferentes posições de leitura” e, assim, contribuir para o “letramento reflexivo em LE, com diversidade textual voltada para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos aprendizes” (AGA, 2010b, p.3 do Guia).

A subseção “Orientação teórico-metodológica” inclui questões teóricas que embasam a coleção, dentre as quais há um destaque para as habilidades de leitura e produção escrita que, segundo o Guia, são enfatizadas pelas atividades das unidades “[c]ada volume é composto de oito unidades, divididas em seções que apresentam atividades que ênfatizam as habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita de diferentes gêneros textuais” (AGA, 2010b, p.2 do Guia, grifo nosso).

Na seção “Conhecendo o material” em que o volume 3 da coleção (analisado nesta pesquisa) é descrito, verificamos observações sobre as seções incluídas no livro. Com relação à seção de compreensão escrita, o Guia propõe a organização “Pre-reading”, “Reading” e “After Reading” (pré-leitura, leitura e pós-leitura), conforme uma aula de leitura, como proposta por Wallace (1992), por exemplo. Similarmente a proposta de autores que tradicionalmente

trabalham com ensino de leitura/compreensão escrita, como Wallace (1992) e Motta-Roth (1998b), a etapa de pré-leitura no LDM tem como objetivo chamar a atenção para o texto e ativar o conhecimento do estudante texto (AGA, 2010b). Com relação à etapa de leitura e de pós-leitura, no entanto, o Guia Didático inclui uma concepção um pouco diferente daquela existente na bibliografia sobre ensino de leitura. Segundo o Guia, a etapa de “Reading” (leitura) requer que o estudante leia o texto em si, de início ao fim, ou seja, uma leitura não guiada do texto, “um dos objetivos desta seção, portanto, é despertar a consciência crítica do aprendiz a partir da leitura do texto apresentado”, assim, “[a] fim de dar suporte ao aluno, após cada texto há um breve glossário, com tradução literal, o qual visa otimizar o tempo da leitura” (AGA, 2010b, p. 4 e 5 do Guia). Contudo, para Wallace (1992, p. 93), a etapa de leitura contém atividades que guiam essa leitura de acordo com o “tipo de texto apresentado”, é o que a etapa “After Reading” (pós-leitura) se propõe no texto, com questões de interpretação e compreensão do texto (AGA, 2010b, p. 5 do Guia). Não são previstas, no Guia, questões de pós-leitura na seção, apesar de todas as seções de compreensão incluírem um trecho extra de algum texto relacionado ao assunto do texto principal, com questões que relacionam os dois textos, reflexões sobre o assunto, comparação com contexto pessoal, típicas tarefas de pós-leitura (WALLACE, 1992).

Embora, segundo o Guia, haja um destaque para habilidades de leitura e escrita, esse destaque parece desigual quando se trata da seção de produção escrita que só aparece em quatro momentos em todo o livro. Além disso, a seção de produção escrita não aparece no decorrer das unidades, mas junto com uma seção chamada “Language in Action”, como se fosse parte dela. Porém, no Guia são apresentados objetivos distintos para cada uma: a seção “Language in Action” tem como objetivo propor a prática de estruturas estudadas nas duas unidades que procede (AGA, 2010b, p. 5 do Guia), e a seção de *Writing* (de produção escrita): “proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver a habilidade da escrita com exercícios individuais ou em grupo, visando à produção de diferentes gêneros textuais” (AGA, 2010b, p. 6 do Guia).

Em uma descrição específica sobre a seção de produção escrita no Guia, há a sugestão para que o professor oriente o cumprimento de quatro etapas: i) de “pre-writing”, ou pré-escrita, com atividades de “leitura, anotações, brainstorming, e categorização de informação” para organizar a escrita (AGA, 2010b, p. 6 do Guia); ii) de “writing”, de produção escrita em si; iii) de “revising/editing” em que os estudantes revisam, reorganizam e editam o texto, e iv) de “proofreading”, em que os estudantes deveriam realizar uma revisão léxico-gramatical da sua produção. Ainda há a sugestão de o professor promover uma conscientização sobre o processo de produção, sobre para quem o estudante escreve e quem lê (AGA, 2010b, p. 6 do Guia).

Entretanto, essas etapas não aparecem explícitas nas seções, “o aluno deve ser orientado a desenvolver todas as etapas que compõem esse processo” (AGA, 2010b, p. 6 do Guia), implicitamente sinalizando o professor como responsável por guiar essas quatro etapas. Não contabilizamos tais etapas como tarefas diferentes uma vez que aparecem na descrição da seção do guia e não em orientações individuais dentro das seções em si.

O “Guia Didático” do LDM é bastante objetivo e curto. Com base nessas descrições do LDM no geral e das seções analisadas, conseguimos perceber alguns indícios de LMC, mas não muitos detalhes sobre saberes esperados ou como abordá-los em aula. Nesse sentido, mostramos na próxima subseção a análise das atividades das seções do LDM, verificando o papel delas no desenvolvimento de LMC a partir do livro.

4.2.2.1 As atividades das seções de compreensão e produção escrita e o conceito LMC

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise das 12 seções relativas ao LDM, oito de compreensão escrita e quatro de produção escrita. Inicialmente, destacamos a Tabela 7 com o resultado das atividades de modo geral, contabilizadas conforme referência a saberes de LMC. Na sequência, apresentamos a classificação e quantificação daquelas que abordam saberes referentes ao nível da ideologia, com alguns exemplos e, a classificação e quantificação daquelas que exploram tipos de raciocínios e práticas de LMC.

Identificamos 67 atividades nas seções de compreensão escrita, com sete a oito atividades por seção, enquanto as seções de produção escrita compreendem uma atividade/enunciado por seção.

Tabela 7 – Atividades das seções do LDM que demandam saberes de LMC.

	Total de atividades das seções	Atividades que mobilizam LMC
Compreensão escrita	67	31 (46,2%)
Produção escrita	4	2 (50%)
Total	71	33 (46,5%)

Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, na Tabela 7, quase metade das atividades de compreensão escrita, 31 ou 46,2% demandam saberes de LMC. O que é um número relativamente alto, principalmente se

comparado aos resultados do LDF, em que a porcentagem é de 38,6% de atividades que se referem a algum saber de LMC nessas seções (Tabela 1). Com relação às seções de produção escrita do LDM, metade das atividades remetem a saberes de LMC, da mesma forma que no LDF, 50% também (Tabela 1).

Os resultados da análise dos livros parecem refletir os resultados da análise dos documentos PCNs (1998) e OCEM (BRASIL, 2006), uma vez que as OCEM (2006), orientações designadas ao ensino médio, indicaram indícios mais frequentes de LMC em comparação aos PCNs (1998). Além disso, esse resultado poderia estar relacionado ao nível de complexidade dos saberes de LMC, como discutimos na seção de discussão dos documentos, PCNs e OCEM (4.1.1.1, p. 103). Tanto os saberes relacionados ao texto considerando o nível da ideologia, quanto os raciocínios e práticas de Identificação, Reflexão e Ação, se encontram em extremos em comparação aos outros saberes dos respectivos Quadro 1, p. 53, e Figura 5, p. 64, sendo assim, são considerados os mais complexos, indicando a frequência maior de saberes mais complexos para o público do ensino médio. Isso pode ser presumido pelo fato de que os próprios PCNs (1998) sugerem tarefas diferentes para os distintos ciclos, mais iniciantes e mais avançados, além de Tílio (2012, p. 1007) que também sugere o “amadurecimento” dos estudantes como um ponto para facilitar um trabalho a partir de uma perspectiva crítica, embora destaque que um trabalho sob tal perspectiva deveria se fazer presente no decorrer da formação dos estudantes, como já destacado na Metodologia.

Para especificar o foco dessas atividades, primeiramente exploramos aquelas que relacionadas aos saberes relacionados ao nível da ideologia (Tabela 8).

Na Tabela 8, verificamos uma maior frequência de atividades relacionadas a “pontos de vista, visões de mundo” em ambas as seções. Contudo, na seção de compreensão escrita há uma exploração frequente de “valores éticos” também. Para exemplificar como algumas dessas categorias aparecem nos textos, selecionamos uma atividade de compreensão escrita (Figura 17) e uma de produção escrita (Figura 18).

A atividade da Figura 17, 4a, faz parte da seção de compreensão escrita da unidade 3 que tem como tema “igualdade”. A atividade 4 aparece ao final da seção, quando trechos de dois textos em português são apresentados. Anterior a esses dois fragmentos, a unidade apresenta o texto principal em inglês com questões sobre a experiência de uma mulher em sociedade em busca de igualdade. A atividade demanda, então, que o estudante reflita sobre o papel desse grupo social em sociedade, a partir de categorias do nível da ideologia, como: a) “agência”, por exemplo, se as mulheres costumam ser representadas como agentes ativos na sociedade; b) “representação de atores sociais”: se as mulheres costumam ser incluídas ou

excluídas de determinadas situações (profissões, decisões, reuniões), se são representadas como iguais ou diferentes dos homens, por exemplo; c) “visões de mundo”: sobre sua visão de mundo e de outras pessoas.

Tabela 8 – Saberes relacionados ao nível da ideologia abordados nas atividades.

COMPREENSÃO	Saberes relacionados ao nível da ideologia	PRODUÇÃO
18 (58%)	- pontos de vista, visões de mundo	2 (100%)
11 (35,4%)	- valores éticos	-
7 (22,6%)	- identidade	-
6 (19,3%)	- representação de atores sociais	1 (50%)
6 (19,3%)	- agência	-
4 (12,9%)	- relações de poder	-
2 (6,4)	- hegemonia	-
1 (3,22%)	- intertextualidade e interdiscursividade	-
56 ocorrências em 31 atividades (100%)		3 ocorrências em 2 atividades (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 17 – Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.

4 Leia os textos abaixo e discuta-os com seus colegas.

“Enquanto o homem e a mulher não se reconhecerem como semelhantes, enquanto não se respeitarem como pessoas em que, do ponto de vista social, político e econômico, não há a menor diferença, os seres humanos estarão condenados a não verem o que têm de melhor: a sua liberdade.”
Simone de Beauvoir

“Na sociedade moderna, a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no ambiente profissional e participando das mudanças ocorridas na contemporaneidade. Aos poucos as habilidades e características femininas começam a ser valorizadas pela sociedade, deixando a mulher, aos poucos, de ser uma mera coadjuvante em determinados segmentos sociais e profissionais, possibilitando cada vez mais o seu acesso às posições estratégicas em suas profissões.”

Extraído de <<http://afinsophia.wordpress.com/2009/03/07/o-papel-da-mulher-na-sociedade-moderna->>. Acessado em 26 de janeiro de 2010.


a Você acha que a mulher deve participar ativamente da estrutura social?

Fonte: Aga (2010b, p. 39).

O estudante precisa refletir sobre “visões de mundo” também na atividade de produção escrita exemplificada na Figura 18. A tarefa dessa atividade de produção escrita do livro é dar um conselho (“advice”) para mulheres da atividade anterior de compreensão oral em que cada uma destaca um problema.


Figura 18– Exemplo de atividade de produção escrita que demanda saberes relacionados ao nível da ideologia.

3 Listen to three women talking about their problems. Identify each one's problem.




Helen

She has been working hard since her husband got fired from his last job.

Sara

She is tired of staying home and looking after her children.

Amanda

Her husband runs his own business, which is non-profit. Besides that, he doesn't have any time to stay with the family.

Writing

What kind of advice would you give the women? Write a short note to each. *Respostas pessoais.*

Dear Helen,

Dear Amanda,

Dear Sara,

67

Fonte: Aga (2010b, p. 67).

Essa seção (Figura 18) inclui apenas um enunciado sem orientações detalhadas sobre a produção escrita. Lembrando que o Guia sugere algumas etapas de preparação para escrita

(como explicitadas na discussão sobre o Guia), como de anotações, leitura extra para organizar a escrita, de revisão do próprio texto e dos colegas (AGA, 2010b, p. 6 do Guia), porém isso ficaria a cargo do professor, o estudante não tem acesso ao Guia. Assim, classificamos a atividade como potencial para desenvolvimento de saberes relacionados ao conceito de LMC, em vista do tema das atividades anteriores ser a representações do papel da mulher, tema que guiam uma resposta com foco no nível da ideologia. Ou seja, o estudante pode ser guiado pelo professor a refletir sobre a) a identidade do participante, qual a profissão? É adulta? É mãe? Como sugerir um conselho a partir disso?; b) o seu “ponto de vista”, refletir sobre o que sabe sobre o problema, qual sua representação sobre essas questões e quais visões são apresentadas.

Apesar de a atividade prever (implicitamente) tais reflexões, não é garantido que o estudante fará por si (Figura 18). O papel do professor é essencial, nesse sentido, em promover discussões relacionadas a aspectos sociais das questões e textos, a fim de aproximar as tarefas dos livros a situações reais de comunicação, assim como na reflexão sobre visões naturalizadas, preconceitos, estereótipos que podem estar imbuídos nos textos contribuindo para o desenvolvimento de saberes de LMC.

Em termos de raciocínios e práticas, a Tabela 9 indica que os saberes mobilizados são bem variados. Nas seções de compreensão, identificamos 69 ocorrências de raciocínios e prática de letramento crítico e nas seções de produção escrita, sete. Destacamos que mais de um raciocínio/prática podem ser necessários para a resolução de uma atividade, por isso a quantidade ocorrências é maior que o número de atividades que se referem ao elemento crítico da Tabela 9.

Nas atividades de compreensão escrita, é possível constatar que a maior parte de raciocínios e práticas faz parte do momento de Reflexão, 63,7% (de 69 ocorrências); em segundo lugar, aparecem saberes de Identificação, 27,5% (de 69 ocorrências), e os raciocínios e práticas do momento de Ação são menos frequentes, com 8,7% (de 69 ocorrências) (Tabela 9). Nas seções de produção escrita, os raciocínios e práticas do momento de Ação não aparecem, sendo que os saberes de Identificação aparecem em primeiro lugar, com 71,4% (de sete ocorrências), e os de Reflexão na sequência, com 28,6% (de 7 ocorrências) (Tabela 9).

Em comparação ao LDF que apresentou apenas uma atividade com saberes relacionados ao momento de Ação, o número encontrado no LDM é maior, com cinco atividades, apenas nas seções de compreensão. Com esse número, poderíamos pressupor que as seções de produção escrita também incluiriam, mantendo uma tendência do livro, por exemplo, ou também em vista de que essas seções poderiam, mais facilmente que atividades de compreensão, demandar um “engajamento em ações sociais”, por meio de textos respondendo outros em publicações online,

cartazes na escola, publicações em jornais da escola ou da comunidade, e também para “aplicação do conhecimento de forma inovadora”, como, por exemplo, na reescrita de um texto com representações de estereótipos.

Tabela 9 – Raciocínios e práticas de letramento crítico abordados nas atividades.

COMPREENSÃO		RACIOCÍNIOS E PRÁTICAS	PRODUÇÃO	
Ação 8,7%	5 16,1%	Engajar em ações sociais;	0	Ação 0%
	1 3,2%	Aplicar o conhecimento de forma inovadora;	0	
Reflexão 63,7%	6 19,3%	Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;	0	Reflexão 71,4%
	0	Intertextualizar (produção), levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar;	1 50%	
	8 25,8%	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos;	1 50%	
	1 3,2%	Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;	2 100%	
	4 12,9%	Recuperar contexto do texto;	0	
	0	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas;	0	
	25 80,4%	Expressar suas opiniões pessoais;	1 50%	
Identificação 27,5%	1 3,2%	Perceber relações de interdiscursividade;	0	Identificação 28,6%
	0	Perceber relações de intertextualidade;	0	
	18 58%	Relacionar texto e contexto pessoal;	0	
	0	Definir finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita.	2 100%	
69 ocor** (100%)	69 ocor* 31 ativ** (100%)	*atividades = tarefas contabilizadas que mobilizam algum saber de LMC **ocorrências = número de raciocínios e práticas que foram encontrados nas atividades	7 ocor** 2 ativ* (100%)	7 ocor**. (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, um dado importante na Tabela 9 é a quantidade de raciocínios e práticas que mais aparecem nas seções, destaque dado àqueles com o célula na cor rosa. Eles variam muito em termos de seções, em relação à seção de compreensão escrita, “expressar opiniões pessoais” (Reflexão) é a mais solicitada nas atividades (em 80,4%), seguida de “relacionar o texto ao contexto pessoal” (Identificação), 58% das ocorrências, e de “elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos” (Reflexão), 25,8% das atividades. Os outros raciocínios e práticas aparecem em menos de 10% das ocorrências. Com base nisso, podemos dizer que a

maioria das atividades demanda que os estudantes se posicionem e expressem suas opiniões sobre situações, temas, representações abordados/expressos nos textos. A expressão de opinião também pode estar relacionada a “relação entre texto e contexto pessoal”, ou seja, que o estudante relacione e compare temas, situações à sua vida pessoal. Além dessas, ainda o estudante é convidado a concordar, discordar, criticar tópicos, representações considerando valores éticos e políticos.

A Figura 19 apresenta um exemplo de atividade de uma seção de compreensão escrita do LDM que inclui raciocínios e práticas referentes aos três momentos de letramento crítico (Identificação, Reflexão e Ação).

Figura 19 – Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de letramento crítico.

- 3 Leia o extrato de texto abaixo e discuta-o com seus colegas.

Como você pode evitar a gripe?

Especialistas na área médica dizem que a melhor maneira de se evitar a gripe é praticar uma boa higiene. Aqui estão algumas dicas:

- lavar as mãos com água morna e sabão;
- evitar o contato com qualquer pessoa que esteja tossindo ou espirrando.

Se estiver gripado, você pode evitar a contaminação de outras pessoas:

- ficando em casa até que esteja se sentindo melhor;
- cobrindo a boca e o nariz com um lenço toda vez que tossir ou espirrar;
- lavando bem as mãos com água morna e sabão se as tiver usado para cobrir a boca ao espirrar ou tossir.

Lembre-se de que você pode espalhar a gripe por até sete dias depois de ter ficado doente, portanto, tenha cuidado mesmo depois que a maior parte dos sintomas tiver desaparecido.

[...]

Extraído de <<http://saude.hsw.uol.com.br/gripe5.htm>>
Acessado em 20 de fevereiro de 2010.

- a Você costuma manter hábitos preventivos no seu cotidiano?
- b De que maneira você acha que a escola poderia contribuir para informar a comunidade a respeito de epidemias e formas de evitá-las?

Fonte: Aga (2010b, p. 84).

A atividade da Figura 19 faz parte da seção de compreensão escrita da Unidade 6, cujo tema é doenças, epidemias. Na nossa classificação, contabilizamos a atividade 3 como solicitando duas tarefas, 3a e 3b, ambas que mobilizam saberes de LMC. Particularmente, a atividade 3b prevê os três momentos de letramento crítico. O de Identificação fica evidenciado quando a atividade se refere “a escola” (sua escola) (“relacionar o texto ao contexto pessoal”); o momento de Reflexão fica evidenciado no fragmento “De que maneira você acha (“expressar

sua opinião pessoal”). O momento de Ação fica evidenciado em “De que maneira você acha que a escola poderia contribuir para informar a comunidade...”, ou seja, o estudante é também solicitado a pensar em como a escola poderia agir para informar a comunidade, ou seja, a pensar em formas de “engajamento em ações sociais”.

Entretanto, o “engajamento em ações sociais” vai além do que pensar sobre mudar, mas, sim, demanda que os estudantes se reconheçam como agentes capazes de mudar determinada situação (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nesse caso, o “engajamento em ações sociais” na atividade analisada é potencial, não há um convite para o estudante se engajar de fato. O professor poderia propor formas de engajamento, porém não temos como afirmar se acontece ou não.

Como no exemplo acima, das cinco ocorrências do momento de Ação de letramento crítico nas seções de compreensão, apenas uma parece ser efetiva. O exemplo é uma atividade complementar (que aparece no Guia Didático) como sugestão para o professor. Ela viria logo depois da atividade discutida na Figura 19. A Figura 20 exemplifica a atividade.

A atividade é uma proposta interdisciplinar, prevendo a participação de professores de Língua Portuguesa, Biologia e Artes, em uma campanha de prevenção da doença discutida no texto da seção de compreensão da unidade em questão. A campanha incluiria cartazes e encenações para a escola e comunidade, que envolveria raciocínios e práticas de Reflexão, como de “comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades” e de Ação de “aplicar o conhecimento de forma inovadora” e de “engajar em ações sociais” e, de fato, agir em sociedade.

Por outro lado, no caso das seções de produção escrita, como já destacado, nenhuma atividade demanda raciocínios e práticas de Ação. Elas demandam principalmente “definir finalidades e metas da atividade escrita”, ou seja, que os estudantes estejam conscientes da atividade de produção e “comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades”, o que está relacionado ao primeiro. A proposta do Guia demanda que o professor oriente e esclareça aos estudantes as funções e processos de cada etapa de produção escrita, por isso, entendemos que todas as atividades de produção escrita demandem esse raciocínio (apesar de que nem todas explorem o nível da ideologia – não contabilizadas). Além disso, lembramos o potencial de engajar os estudantes em ações sociais em vista de seu caráter prático, contudo não inclui raciocínios e práticas relacionados ao momento de Ação, como, por exemplo, solicitando a

escrita refletindo sobre questões sociais, valores, e talvez sugerindo mudanças em representações naturalizadas.

Figura 20 – Exemplo de atividade complementar de uma seção de compreensão escrita que demanda raciocínios e práticas de Ação.

● **Página 84**

Exercício 3

Atividade complementar

- Elabore com os professores de Língua Portuguesa, Biologia e Artes uma campanha para informar a escola e a comunidade sobre formas de prevenir a gripe.
- Incentive os alunos a produzir cartazes com informações e desenhos.
- Se for possível, promova uma pequena encenação com alunos voluntários. Essa encenação pode ser apresentada inicialmente para a turma e posteriormente para os demais alunos da escola e para a comunidade.

Fonte: Aga (2010b, p. 38, do Guia).

Um detalhe a ser destacado nas atividades exemplificadas, como na Figura 17, na Figura 19 e na 20, é que todas podem ser vistas como atividades de pós-leitura uma vez que aparecem ao final da seção de compreensão, com questões que enfocam informações extras ao texto principal da seção. Porém, todas elas estão em português, não havendo indicações ao professor sobre como guiar tais questões, se o estudante responde em português ou em inglês, ou as razões para tais questões serem em português. Além disso, poderíamos nos questionar sobre a questão de que justamente as questões de pós-leitura, de reflexão/discussão, serem em português, o que poderia sugerir um certo distanciamento do ensino/aprendizagem da língua inglesa ao elemento crítico.

Na sequência discutimos o papel das imagens nas seções do LDM analisadas.

4.2.2.1.1 Atividades que demandam saberes do aspecto crítico e multimodal/visual do conceito de LMC

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise das atividades considerando sua demanda em termos de saberes de LMC associados à multimodalidade, em particular, às imagens estáticas incluídas nos textos das seções analisadas.

Na Tabela 10 a seguir, apresentamos a coluna extra à Tabela 7 para demonstrar a comparação de saberes referentes ao elemento multimodal/visual. Lembramos que a contagem de atividades acontece a partir daquelas referentes a saberes sobre o caráter crítico, assim, de 31 atividades de compreensão escrita que demandam saberes de LMC com foco em questões de reflexão sobre o texto, influências sociais e ideológicas, seis (19,3%) requerem também saberes de LMC referentes à leitura de imagens. Seis atividades de 31 é um número baixo, principalmente, considerando que todas as seções de compreensão incluem textos que combinam recursos semióticos verbais escritos e recursos semióticos visuais estáticos, o número poderia ser maior. Já em termos de produção escrita, apenas uma atividade mobiliza LMC com foco em imagens.

Tabela 10 – Atividades das seções do LDM que demandam saberes de LMC a partir de imagens.

	Total de atividades das seções	Atividades que mobilizam LMC	Atividades que mobilizam LMC com foco em imagens
Compreensão escrita	67	31 (46,2%)	6 (19,3% de 31)
Produção escrita	4	2 (50%)	1 (50% de 2)
Total	71	33 (46,5%)	7 (21,2% de 33)

Fonte: elaborado pela autora.

Esse resultado pode ser comparado à pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015) na qual analisamos as atividades das mesmas seções, do Volume 1 da mesma coleção (AGA, 2010a). Nosso foco na época, entretanto, eram apenas as atividades que faziam referência a recursos semióticos visuais estáticos (às imagens que apareciam nos textos), considerando todos os diferentes níveis do Quadro 1, p.53. Além disso, para fins de comparação, as seções de produção escrita eram integradas nas unidades (cada unidade continha uma), com duas a três atividades cada uma. Na pesquisa prévia, das atividades que faziam referência às imagens presentes nos textos, 12% se referiam ao nível da ideologia (KUMMER, 2015), considerando junto as seções

de compreensão e de produção escrita. Não distinguimos categorias exploradas em termos do nível de ideologia, nem analisamos as atividades em termos de raciocínios e práticas. Para uma comparação similar, temos as sete atividades que mobilizam LMC com foco em imagens de um total de 71 (Tabela 10), ou seja, 9,8%. Um número relativamente menor em comparação ao da pesquisa prévia. A referência à complexidade dos saberes de LMC em comparação ao nível (idade, modalidade de ensino) dos estudantes não pode ser assumido aqui, uma vez que, é menor o número de atividades que faz referência a saberes de LMC, em termos de elementos críticos e visuais. Ou seja, apesar de ser o volume 3 da coleção *Upgrade* (AGA, 2010b), o número de atividades identificadas é menor que o número de atividades que mobilizam saberes similares no volume 1 (AGA, 2010a). Por outro lado, possivelmente, se considerarmos o número geral de atividades que mobilizem saberes apenas referente ao aspecto crítico do conceito, considerando recursos semióticos verbais e visuais, a porcentagem de atividades poderia ser diferente, talvez menor no volume 1, porém não temos como comparar, pois não investigamos esse aspecto no volume 1 da coleção.

Com relação à atual análise, a Tabela 11 apresenta os saberes mais frequentemente explorados nos textos em considerando o nível da ideologia em combinação à multimodalidade e na Tabela 12, são apresentados os saberes de Identificação, Reflexão e Ação de LMC abordados por essas atividades.

Tabela 11 - Saberes relacionados ao nível da ideologia, com foco no elemento visual.

COMPREENSÃO	Saberes relacionados ao nível da ideologia	PRODUÇÃO
2 (33,3,9%)	- pontos de vista, visões de mundo	1 (50%)
6 (100%)	- valores éticos	-
1 (16,6%)	- identidade	-
1 (16,6%)	- agência	-
1 (16,6%)	- representação de atores sociais	1 (50%)
1 (16,6%)	- intertextualidade, interdiscursividade	-
12 ocorrências em 6 atividades (100%)		2 ocorrências em 1 atividade (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Em ambas as Tabela 11 e 12 é possível verificar uma variedade de saberes de LMC, principalmente nas seções de compreensão. Em termos de ideologia, a ocorrência mais frequente é de “valores éticos”, explorada em todas as atividades. Em termos de produção escrita, apenas há apenas uma atividade que explora duas categorias. Com relação aos raciocínios e práticas de Identificação, Reflexão e Ação, verificamos uma ênfase na Reflexão

com focos bem variados, com a mais frequente sendo “expressar opiniões pessoais”. Destacamos uma das atividades que exploram raciocínios e práticas de Ação, na Figura 21.

Tabela 12 – Raciocínios e práticas, com foco no elemento visual

COMPREENSÃO		Raciocínios e práticas de letramento crítico	PRODUÇÃO
Ação	1 (16,6%)	Engajar em ações sociais;	0
	1 (16,6%)	Aplicar o conhecimento de forma inovadora;	0
Reflexão	3 (50%)	Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;	0
	3 (50%)	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos;	0
	1 (16,6%)	Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;	1 (100%)
	4 (66,6%)	Expressar suas opiniões pessoais	0
Identificação	1 (16,6%)	Perceber relações de interdiscursividade	0
	2 (33,3%)	Relacionar texto e contexto pessoal	0
	0	Definir finalidades e metas da atividade de leitura e/ou escrita	1 (100%)
	16 ocor		2 ocor
	6 ativ (100%)		1 ativ (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Na Figura 21, explicitamos a página 8 e uma parte da página 9 da seção de leitura da unidade 1 do LDM. O gênero da seção, uma charge, é construído quase que unicamente por recursos semióticos visuais estáticos, o que contribui para uma leitura visual, além do tópico da seção, ética, que contribui para o trabalho com questões discursivas. A página 8 apresenta o texto principal da seção, que é o foco da atividade que discutimos, a 1b, indicada com uma flecha. A atividade indica a observação da imagem explicitamente: “Look at the picture” (Olhe para a imagem), para, então, o estudante explicar a relação entre a situação representada na imagem e a frase escrita no quadro.

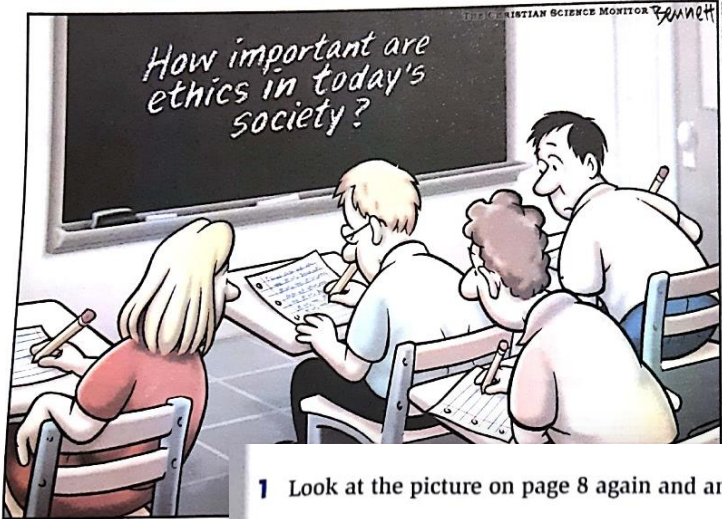
A atividade (Figura 21) explicitamente retoma o visual, “os alunos” representados, “essa atitude”, a situação representada. Há uma resposta sugerida no livro “porque não estudaram ou porque a tarefa/prova está mais difícil do que eles imaginaram”, em que o estudante parece ser apenas solicitado a “expressar sua opinião” sobre a razão para a atitude dos participantes da imagem. Contudo, uma vez que a pergunta é “aberta”, não há alternativas para os estudantes marcarem, por exemplo, o estudante poderia refletir sobre a situação, se identificar talvez com

os participantes e com a atitude. Essa identificação requer que o estudante retome saberes do nível da ideologia, reconhecendo e refletindo sobre os “valores éticos” representados na imagem.

Figura 21 – Exemplo de atividade de compreensão escrita que demanda saberes de LMC, combinando o elemento crítico ao visual.

1 Ethical Decision-Making

PRE-READING
Look at the picture. What's the relation between the sentence on the board and the picture itself?



1 Look at the picture on page 8 again and answer the questions in Portuguese.

a O que a maioria dos alunos está tentando fazer?
A maioria dos alunos está tentando "colar".

b Por que os alunos têm essa atitude?
Porque não estudaram ou porque a tarefa/prova está mais difícil do que eles imaginavam.

What Does It Mean to Be a Citizen?
The question “What does it mean to be a citizen?” is a purely-definition based question. Legally, a citizen is a person who is legally recognized as an inhabitant of a country. In theory, the person pays taxes and follows the laws of the country. However, in practice, answering the question is far from easy. As new rules and tests for people wanting British citizenship show, being a citizen is about far more than a legal status. It is about understanding and accepting and being a part of the culture, rather than an observer from the outside. [...]

Extracted from <<http://www.responsiblecitizen.co.uk/What-it-means-to-be-a-citizen.html>>. Accessed on February 1, 2010.

Fonte: Aga (2010b, p. 8 e 9).

Além disso, o estudante poderia considerar as “identidades” de tais participantes (são estudantes, participantes de um concurso, tem a mesma idade deles ou não), como os participantes/“atores sociais” são representados? Os estudantes se sentem representados? Como “agentes”? Ou seja, são responsáveis pela ação antiética, por exemplo. Para resolver a tarefa, o estudante necessita “elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos”, ou como

explica Rojo (2009), “discutir com o texto”, concordar, discordar, avaliar as representações, e também podemos dizer que precisa “problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis”, ou seja, questionar práticas talvez naturalizadas apresentadas no texto como a prática de “colar”, se o aluno “cola”, se considera “antiético” também, por exemplo.

Destacamos aqui, contudo, que essa atividade poderia ser considerada como potencial para saberes de LMC, em função da resposta sugerida na atividade, como destacamos. Classificamos essa atividade como demandando tais saberes, mas a motivação para o desenvolvimento de saberes de LMC poderia ser efetiva com o incentivo do professor.

Com base nas análises dos dois livros percebemos propostas de promoção de LMC, principalmente com relação ao LDM. Em termos de ideologia, as atividades de ambos os livros enfocam categorias de “visões de mundo”, “valores” e “identidade”, no LDM, variando mais. Já em termos de raciocínios e práticas, o foco do LDF está em saberes de “relacionar o texto ao contexto pessoal” e “expressar opiniões” enquanto que no LDM, isso se repete, porém há uma variação maior em termos de raciocínios e práticas, de Reflexão “elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos”, e Ação, “engajar em ações sociais”. Com base nisso, o LDM, explora saberes mais complexos com mais frequência, inclusive, com relação ao papel de recursos semióticos visuais nos textos, que é explorado por um número maior de atividades em comparação ao LDF.

Em Anexo, incluímos as atividades dos livros didáticos classificadas de acordo com as categorias relacionadas aos saberes de LMC. No Anexo A (p. 211) apresentamos as atividades organizadas de acordo com os saberes relacionados ao nível da ideologia e no Anexo B (p. 218) apresentamos as atividades classificadas de acordo com os raciocínios e práticas de Identificação, Reflexão e Ação. Destacamos que mais de um saber pode ser mobilizado pelas atividades sendo que, nos Anexos, classificamos as atividades com base no seu foco principal. Além disso, salientamos que as classificações das atividades são baseadas em uma leitura cuidadosa das orientações ao professor dos livros, de comentários presentes no decorrer das seções e da consideração da seção de forma geral.

4.3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Em termos de pesquisa, os professores são considerados parte do contexto de consumo dos livros didáticos analisados. Assim, além de tentar entender como os livros mobilizam LMC,

buscamos, nesta etapa, investigar o perfil dos professores das escolas que adotam os livros didáticos no intuito de verificar como guiam o ensino de inglês a partir dos livros, a partir de adaptações desses livros e/ou do uso de outros materiais retirados de outras fontes ou, ainda, de materiais produzidos pelos próprios professores. Ademais, pretendemos entender investigar concepções sobre princípios e saberes de LMC que os professores já exploram em sala de aula. Nesse sentido, buscamos reconhecer o que já se faz na escola em termos de LMC e dar voz a esses participantes considerando a prática de ensino de inglês no contexto público.

Como destacado na Metodologia, entrevistamos 14 professores de 10 escolas, 10 professores de escolas estaduais e quatro de escolas municipais, alguns professores eram da mesma escola e alguns também trabalhavam em escolas de contextos diferentes, por exemplo, uma municipal e outra estadual. Essa diferença entre professores de um ou outro contexto nem sempre foi significativa nos resultados.

Sobre as respostas às entrevistas, salientamos que as perguntas, entendidas como um guia, nem sempre foram seguidas à risca, em vista do ritmo da conversa, do ambiente em que estávamos fazendo a entrevista (na sala de aula, com alguns alunos, na sala dos professores na hora do recreio, na sala de reuniões com interrupções, por exemplo) e até do perfil do professor.

A análise das respostas às entrevistas seguiram cinco etapas, conforme apresentamos na Metodologia. Nesta seção, dividimos os resultados em quatro seções; juntamos em uma seção as respostas às duas últimas etapas das entrevistas.

4.3.1 O perfil dos professores

Esta etapa inicial das entrevistas, sobre o perfil dos professores, teve como objetivo conhecer um pouco sobre eles e seus contextos de ensino em termos de tempo de atuação, anos/níveis de ensino, escolas em que trabalham, disciplinas extras que talvez lecionem além de inglês, número de alunos por turma, sua formação acadêmica e profissional, a possível participação em cursos de qualificação e as condições para essa participação, e ainda recursos que a escola disponibiliza para o trabalho com ensino de inglês, como laboratório de informática, xerox, dicionários e outros. Todas essas variáveis podem influenciar a prática de ensino em sala de aula, sendo assim, necessário conhecê-las, a fim de embasar e entender melhor a maneira como o professor aborda os materiais didáticos em aula e sobre como mobiliza saberes de LMC em aula.

O Quadro 6 a seguir é um resumo do perfil dos professores a fim de guiar a discussão.

Quadro 6 – Resumo do perfil dos professores²⁰.

Profes.	Tempo de magistério	Formação	Níveis/anos	Número de turmas
P1	1 ano e uns meses	Letras-Inglês - 2016 Mestrado – 2018	Anos finais – fundamental	8 turmas
P2	3 anos público + 5 privado	Letras – Portug. e Inglês - 2010 Especialização em Linguística	Anos finais – fundamental	14 turmas
P3	22 anos	Letras Portug. e Inglês - 1994 Mestrado Tradução Pós-Graduação	Fundamental	6 turmas
P4	Mais de 10	Letras Portug. e Inglês - 2000 Especialização Psicopedagogia	Fundamental e médio (EJA)	20 turmas
P5	1 e 7 meses	Letras-Inglês - 2016	Fundamental	9 turmas
P6	5 meses	Letras Portug. e Inglês - 2017 Pós – Metodologias de línguas estrangeiras - cursando Mestrado - cursando	5º, 6º e 9º ano EJA 2º e 3º médio	17 turmas
P7	30 anos	Letras – Portug. e Inglês - 1988? Pós-Grad. em Gestão	Fundamental e médio	Mais de 20
P8	10 anos	Letras – Portug. e Inglês - 2008 Especialização em Linguística Mestrado em Humanidades	Médio regular e integrado (1º, 2º e 3º) Pós-médio	? Fugiu do assunto
P9	7 anos	Letras – Portug. e Inglês - 2011 Pós-Grad. em Gestão	Médio	6 turmas + português
P10	25 anos	Letras Portug. e Inglês – ? Pós em metodologia de ensino de língua P e estrangeiras Está cursando Psicologia	Anos finais – fundamental	8 turmas
P11	12 anos	Letras Portug. e Inglês -1998 Graduação em Turismo e Educação física	Anos finais – fundamental e 1º ano médio	12 turmas
P12	11 anos (4 público)	Letras Portug. e Inglês - 2012 Mestrado e Doutorado em literatura	Anos finais – fundamental	Em torno de 20 turmas
P13	6 anos	Letras Inglês - 2012	Médio	13 turmas
P14	Mais de 30 anos	Letras Portug. e Inglês - 1989? Especialização em formação para ensino superior	Médio Privado - fundamental	23 turmas

Fonte: Elaborado pela autora

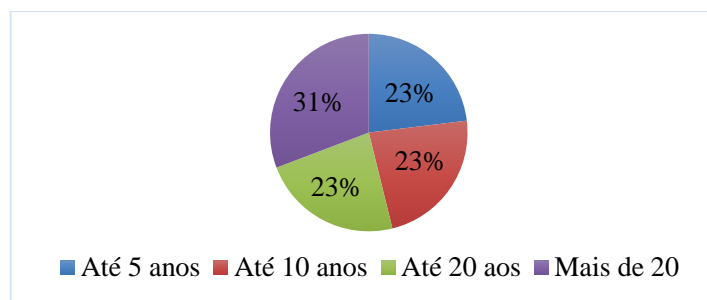
O tempo de magistério dos professores entrevistados é bastante variado, como pode ser observado no Gráfico 5. Há professores entrevistados que se formaram há mais de 20 anos e outros recentemente formados (2017). Se juntarmos os resultados, um pouco mais da metade dos professores entrevistados têm mais de 10 anos de atuação.

A maior parte do tempo de atuação desses professores é em contextos de ensino público, apenas quatro professores, do total de 14, comentaram sobre algum tempo de atuação em ensino privado. Atualmente, oito professores trabalham em mais de uma escola, ou seja, mais da

²⁰ Para preservar a identidade dos professores entrevistados, identificamos os entrevistados pela letra P (professor) e um número (1 a 14 – total de professores).

metade dos entrevistados. P7, com mais de 30 anos de magistério, trabalha em quatro escolas, incluindo uma escola indígena da cidade.

Gráfico 5 – Tempo de atuação dos professores.



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 6, considerando a atuação dos professores em termos de modalidade de ensino, do total de 14 professores, 11 trabalham com ensino fundamental, oito com ensino médio e cinco professores trabalham com ambas as modalidades. Além disso, dois ainda trabalham na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com base nisso e que a disciplina de língua inglesa tem uma carga-horária semanal pequena, de um a dois períodos (raros casos de dois), os professores se desdobram com um grande número de turmas, por exemplo, quatro professores tem até 10 turmas, a professora com menor número de turmas, tem seis, contudo, na época da entrevista, estava atuando como vice-diretora em outra escola, não podendo assumir mais turmas. Sete professores possuem entre 10 e 20 turmas e três professores possuem mais de 20. O número de alunos por turma não varia muito entre as escolas, a maioria das turmas tem em torno de 25, e em algumas escolas, varia para 20.

Todos os professores são graduados na área de Letras, 11 com licenciatura dupla, Português e Inglês, e três com licenciatura única – só Inglês (Quadro 6). Assim, todos os professores investigados atuam na área de formação. Oito revelaram que trabalham ou já trabalharam com língua portuguesa ou literatura, e dois professores já trabalharam com ensino religioso para fechar a carga-horária.

Além disso, dos 14, 12 professores têm algum tipo de curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado, alguns em andamento), com diferentes ênfases: linguística, literatura, metodologias de ensino de línguas, tradução, psicopedagogia, formação para ensino superior. Em comparação aos anos de graduação, verificamos que cinco dos 14 professores se formaram antes dos anos 2000, dentre os quais, um tem mestrado. Dos três professores que se formaram entre os anos de 2000 e 2010, um tem mestrado. Dos seis

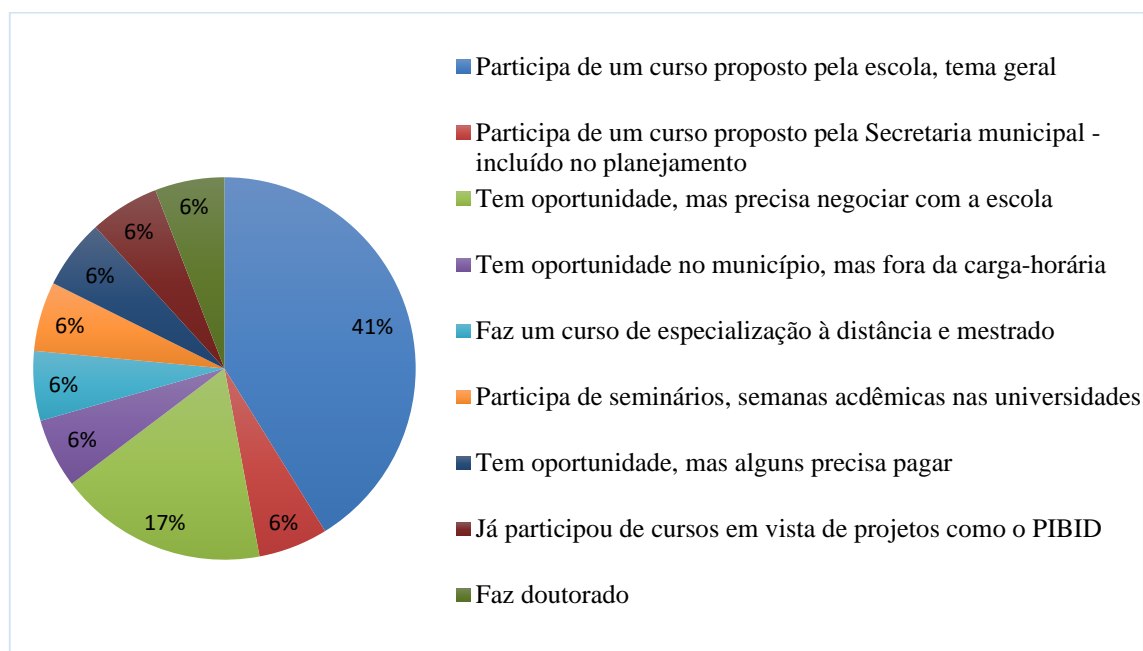
professores formados entre 2011 até 2017, um tem mestrado concluído e está finalizando o doutorado, enquanto que outros dois estão cursando o mestrado. Com base nisso, percebemos que os cursos de especialização variam entre os professores, contudo a frequência de professores com mestrado é maior entre aqueles que se formaram mais recentemente. Dentre as razões para esse dado, podemos indicar o aumento de cursos de mestrado e doutorado na atualidade, conforme uma notícia divulgada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 2017 que aponta um aumento de 17% de cursos de mestrado acadêmico e 23% de cursos de doutorado entre os anos de 2013 e 2016, além de 77% em cursos de mestrado profissional (BRASIL, 2017). Os dois professores que não têm cursos de pós-graduação se formaram relativamente recentemente, um em 2012 e um em 2016, ainda assim, citam a participação em outros tipos de cursos de atualizações, não citados nas entrevistas.

A preocupação em se atualizar é destacada explicitamente quando os professores são interpelados sobre a importância de cursos de atualização. Todos os professores responderam que participar de cursos de atualização é importante, muito importante ou extremamente importante, citando razões como as mudanças no ensino, nas tecnologias, nos próprios estudantes, sendo necessário que se atualizem em termos de conteúdo, de produção de materiais didáticos e diferentes e “novas maneiras de ensinar” (P1).

Ao serem questionados sobre a disponibilidade dos cursos de atualização e sobre as oportunidades de participação, percebemos que as respostas variaram bastante (Gráfico 6).

É importante destacar que todos os professores já participaram ou participam de algum curso de atualização. Alguns salientam que é pequena a quantidade de cursos ofertados, outros comentam que há, sim, algumas opções. As diferenças nas respostas ocorrem em vista das diferentes instituições promotoras citadas pelos professores. Os professores citam cursos ofertados pelas suas próprias escolas, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação, por universidades (seminários ou semanas acadêmicas, seminários relacionados a projetos como o Pibid (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – um programa de parceria entre os estudantes de licenciatura de universidades com as escolas), além de cursos à distância oferecidos por instituições de ensino superior privadas. Com base nisso, podemos dizer que há uma certa diversidade de cursos de atualização disponíveis, nem sempre identificados por todos.

Gráfico 6 – Participação dos professores em cursos de atualização.



Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, os professores salientam alguns pontos negativos com relação à participação nesses cursos. 41% dos professores participam de cursos ofertados pela escola, contudo, segundo eles, esses cursos ocorrem com uma baixa frequência, com reuniões de uma vez por mês e geralmente com temas gerais, dificilmente com foco no ensino de inglês. São cursos sobre, por exemplo, educação inclusiva e uso de tecnologias, o que não é um problema, porém o destaque é que raros são aqueles com foco no ensino de inglês. Alguns cursos são oferecidos pelas Secretarias de educação do estado e do município, dos quais, os professores comentam que os do município são mais frequentes, como explica o professor P12.

P12- *“na rede estadual é zero. Muita pouca coisa é disponibilizada para os professores. Mas isso está inserido nesse contexto de desvalorização que nós estamos passando. [...] Específico pra língua inglesa, pro ensino de inglês, um curso de formação que seja sincronizado com nosso período de trabalho, nesses quatro anos de ensino público estadual eu não tive nenhuma oportunidade. Apenas cursos de formação que a escola oferece, mas é algo geral, digamos assim.”*

Para P12, que trabalha em duas escolas, uma municipal e outra estadual, raramente são ofertados cursos de atualização, e os mais frequentes são ofertados pela escola mas não com foco no ensino de língua inglesa. Ele já destaca o problema dos cursos em relação à carga-horária, que muitas vezes impossibilita os professores de participar de tais cursos. P4 corrobora essa dificuldade.

P4 – “[...]são quatro manhãs ou quatro noites na escola, quem tem 20 horas são quatro turnos, quem tem 40h, são oito turnos, mais o tempo que a gente tem que disponibilizar pra planejá. A língua inglesa é uma carga-horária pequena, então a gente tem muito planejamento, assim muitos níveis. Você não tem assim como português, digamos, que tem quatro turmas tu fecha a carga-horária, eu preciso ter muitas turmas e cada turma tem um planejamento diferente. E a... os cursos de atualização são importantes, só que... eles deveriam estar inseridos dentro da nossa carga-horária de trabalho, digamos, ter 12 horas frente aluno e quatro horas de plan... não, não além, porque aí a gente já tem os compromissos da casa, tem o planejamento, correção de prova, isso daí que eles não compreendem né. Quando tem, o município oferece, mas quando tem é fora do horário.”

O trecho “fora do horário” significa em horário extra à carga-horária em sala de aula. Para contextualizar, essa professora trabalha em uma escola municipal pequena que possui todos os níveis de ensino fundamental, mas poucas turmas com níveis repetidos, então, para fechar a carga-horária, essa professora tem turmas de educação infantil e de quase todos os níveis do ensino fundamental. Ela também trabalha em outra escola com níveis de ensino fundamental, mas na modalidade EJA. Isso significa que precisa preparar aulas para turmas bastante variadas em termos de níveis.

Uma única professora cita a participação em um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação incluído no planejamento. Contudo, esse é o caso de apenas uma professora, outros 17% dos professores (Gráfico 6) podem até participar desse tipo de curso oferecido pela Secretaria, mas precisam “negociar” com a escola. “Negociar” com a escola significa organizar seu horário para não faltar aulas em função dos cursos, conseguir outro professor para substituir e recuperar a aula ou fazer o curso fora de sua carga-horária, que também pode ser incompatível com o horário da outra escola em que trabalha. O professor P9 explica o seu contexto, por exemplo.

P9 - “olha, eu acho que seria viável nós participarmos pelo menos umas duas ou três vezes ao ano de cursos de formação. Mas, nós na escola não somos, como é que vou dizer, não é que não somos permitidos, mas não tem como sair da sala de aula, só se eu colocar ou pagar alguém pra ficar no meu lugar pra poder fazer algum curso. [...] eu até sou liberada, se é uma semana inteira de curso, eu até posso fazer, mas aí eu tenho que colocar alguém, durante essa semana inteira no meu lugar. E aí fica complicado [...]”

A dispensa dos professores para participar desses cursos varia de escola para escola, conforme eles mesmos explicam.

Em uma experiência de um projeto de extensão na UFSM, *Portal WebEnglish* (MOTTA-ROTH, 2013), proposto pelo governo federal em parceria com a universidade, com vistas a formação continuada de professores de inglês, identificamos dificuldades justamente

com relação à carga-horária dos professores. A participação dos professores de inglês, atuantes em escolas da Rede Pública da Educação Básica da cidade de Santa Maria, foi dificultada devido à impossibilidade de dispensa ou dificuldades de negociar um horário na escola para a participação no projeto.

Ainda assim, com relação às entrevistas, os professores explicam que os cursos promovidos pelas Secretarias do estado e do município são gratuitos, portanto, mais acessíveis. Apenas, uma professora (P6), que é a mais recentemente formada, faz mestrado e um curso à distância em instituições de ensino superior privado, ou seja, pagas. O que é um ponto negativo citado por uma professora entrevistada (P10). No entanto, outra professora (P8) comenta a possibilidade de participação em seminários e semanas acadêmicas das universidades da cidade, que costumam ter um valor menor, ou, dependendo da instituição, gratuitos. Ainda assim, problemas já citados como a carga-horária e o próprio horário de aula podem ser fatores de desistência ou desinteresse na participação nesses cursos. Além disso, uma das professoras ainda cita a questão de que não há incentivo em termos de carreira, não recebendo gratificação financeira por ter feito tais cursos (P13).

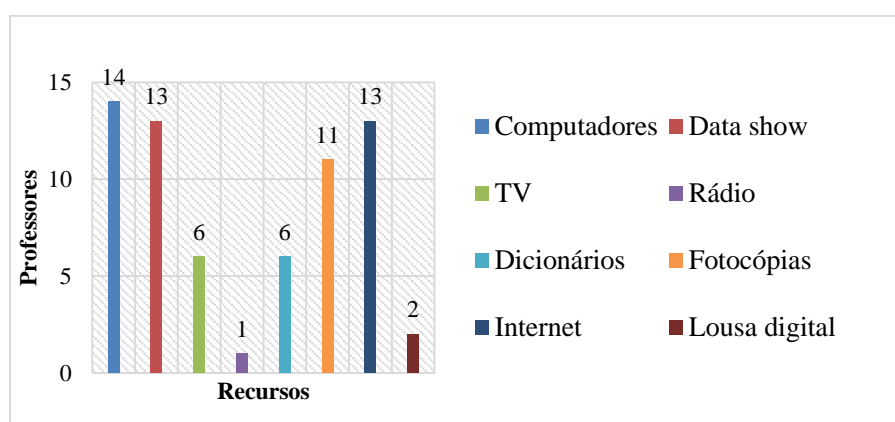
Assim, quando perguntados sobre as condições ideais para participar dos cursos de atualização, alguns professores citam o tema, ou seja, o foco em língua inglesa, mas a resposta primeira, de praticamente todos, é a questão da carga-horária. Como vimos nos relatos acima, os professores sugerem que os cursos deveriam ser “inseridos na carga-horária” (P4), “sincronizados com nosso período de trabalho” (P12).

Para finalizar, a última pergunta em termos de perfil era sobre os recursos/tecnologias que a escola oferece para o trabalho com ensino (Gráfico 7). O Gráfico 7 mostra que os 14 professores entrevistados relataram a existência de computadores nas escolas, geralmente localizados em um “laboratório de informática” e 13 mencionaram terem acesso à *Internet*. Na maioria das escolas, o número de computadores não é igual ao número de estudantes das turmas, assim, os professores costumam sugerir trabalhos em grupo. Uma professora relatou dificuldades com a sala de informática que não tem monitor para o auxílio com os computadores e a existência de *Internet* foi bastante associada a pontos negativos, tendo um “sinal ruim” em algumas escolas. Uma escola apenas possui acesso à *Internet* nas salas de aula.

Assim como os computadores, os *data shows* são comuns nas escolas, 13 professores mencionaram esse recurso. Na maioria das escolas, existem mais de um *data show*, geralmente em salas de “multimídia”, auditórios, com caixa de som, *Internet*, TV, sendo que o acesso se dá por meio de agendamento. As TVs são menos comuns, o que faz sentido, pois os *data shows* já substituem o papel delas, e talvez o dos rádios também, recurso citado por apenas uma

professora. A escola com acesso a mais recursos tem seis salas multimídia, a razão para isso é que ela inclui cursos de “Ensino Técnico Profissionalizante”, de Secretariado, Contabilidade e de Informática, e “Ensino Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio” (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO MARIA ROCHA, 2018), ou seja, provavelmente, recebeu mais investimentos em termos de recursos de informática. Essa escola, no entanto, é uma exceção, comparando com as outras que tem duas e, às vezes, apenas uma sala e/ou um auditório.

Gráfico 7 – Recursos disponíveis nas escolas.



Fonte: elaborado pela autora.

Os dicionários foram citados por seis professores, porém, segundo os professores, não existem dicionários para todos os alunos, sendo que, algumas vezes, os professores pedem que os alunos tragam de casa, quem tiver.

A disponibilidade de fotocópias nas escolas é citado por 11 professores, sendo que em mais de uma escola há um limite de cópias. Por exemplo, na escola de P2, são disponibilizadas 200 cópias por mês por professor, as quais equivaleriam às avaliações, o resto das cópias eles mesmos teriam que pagar. Em outras duas escolas, os professores são os responsáveis por pagar todas as cópias que desejam fazer para as aulas. Uma professora (P1) relatou que, no início do ano, a direção da escola costuma pedir uma contribuição financeira das famílias para as cópias, por exemplo, dois reais de cada aluno, para pagar ao menos as avaliações. Essa contribuição não é obrigatória.

Assim, notamos que a maioria das escolas tem opções de recursos tecnológicos como os computadores, *data show* e *Internet*. É importante destacar que as entrevistas foram realizadas, principalmente, em escolas centrais da cidade, tipicamente melhor estruturadas em termos de infraestrutura. Precisamos chamar a atenção, no entanto, às dificuldades sobre o

acesso limitado ou inexistente a fotocópias, no caso de o professor querer usar materiais extras ao livro didático. Em outras palavras, os professores acabam adaptando as aulas aos recursos existentes, trabalhos em grupo quando não tem computadores para todos, tarefas rápidas usando esses recursos em vista do tempo, menos cópias em vista do valor investido.

As características discutidas nesta seção considerando a formação do professor, a carga-horária, os recursos disponíveis em aula, influenciam o uso e a abordagem ao material didático em sala de aula, que é explorado a seguir.

4.3.2 O material didático usado em aula

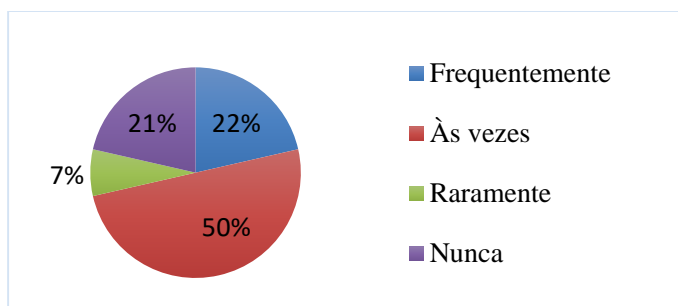
Diferentemente da pesquisa de metrado (KUMMER, 2015), nesta pesquisa visitamos escolas variadas (municipais e estaduais), sem observar o uso de uma coleção específica. Desse modo, os livros adotados nas escolas são bastante variados e as respostas com relação ao uso deles também.

O processo de seleção de um livro didático é um dos passos na distribuição desses materiais pelo PNLD, já descrito na Metodologia. A maioria dos professores relatou ter auxiliado na escolha das coleções, por meio de análise dos exemplares das coleções enviados pelo PNLD e reuniões com professores da mesma área, ou de áreas afins (português e literatura) em escolas menores. Dentre os aspectos que os professores consideraram para selecionar um livro ou outro estão: “gravuras” (P7, P10), “temas atuais” (P7), “parte da gramática” (P7) “textos não muito longos” (P8), abordagem aos conteúdos (P2), “bastante exercícios” (P10), “explicações ao final” (P14).

Podemos inferir que os critérios de seleção dos livros didáticos influenciam a frequência e a forma de uso do livro em sala de aula (Gráfico 8). Além disso, apesar da seleção de uma coleção pelos professores seja uma oportunidade de refletir e considerar o seu contexto situado, em algumas escolas a coleção recebida foi diferente daquela selecionada pelos professores, o que acaba interferindo também na forma de usar os livros distribuídos nas escolas.

Conforme o Gráfico 8, percebemos que a maioria dos professores usam, com alguma frequência, o livro didático adotado pela escola em aula. 50% dos professores usam os livros às vezes, 22% usa o livro frequentemente e 7% raramente. Por outro lado, 21% dos professores disseram que nunca usam o livro.

Gráfico 8 – Uso dos livros didáticos nas aulas de inglês.



Fonte: elaborado pela autora.

Os professores destacam alguns pontos positivos e negativos sobre os livros adotados nas escolas. Com relação aos pontos positivos, podemos citar: relações entre elementos verbais e visuais (P1 – “*ele traz bastante essa relação texto visual com texto verbal*), a variedade de gêneros (P1 – “*Ele traz vários gêneros*”), sistematizações gramaticais “(P14 - *tem explicações aqui no final ó, para eles terem um embasamento*), temas atuais (P5- “*muito bem organizado, tem temas bem atuais*”), textos contextualizados, textos curtos (P8 – “*textos não muito longos, porque às vezes acaba ficando cansativo*”), trabalho com interdisciplinaridade (P11 - “*eles fazem essas parte de trabalhar com geografia e inglês juntos*”). Os pontos negativos citados são: textos longos, complexos (P11 – “*tem textos com linguagem bem mais apurada*”), atividades de compreensão oral complexas (P5 - “*quando são textos, são textos muito longos*”) e livros propostos em inglês inclusive nos enunciados das atividades (P14- *eles não vem preparados pra essa linguagem que tem aqui, o livro inglês – inglês*). Exemplificamos esses argumentos com fragmentos das respostas de P1, P7 e P14.

“**P1.** - *O livro, ele é bom. Tem algumas unidades bem interessantes que eu uso com os meus alunos. Mas, eu acredito que ele exija um nível acima do que os nossos alunos, em geral, eles estão...[...]. Então, a gente tem que adaptar bastante, ahm eles muitas vezes não entendem.*”

“*no livro, a parte de ‘listening’ não é muito boa, pelo menos ao meu ver. Mas a parte visual do livro é boa, ele traz bastante essa relação texto visual com texto verbal. Isso é bem interessante.*”

Pesquisadora - *Tipos de atividades, os textos, não sei...*

P1. - *Ele traz vários gêneros, ele traz histórias em quadrinho, é.. reportagens, partes de narrativas, mapas, infográficos, é bem variado a questão dos textos. Só que às vezes na hora da atividade, não aborda tanto, como poderia, ou fica muito assim na parte superficial de discussão.*”

“**P7-** *é pelo tipo assim de, na parte das gravuras, na parte da.. dos temas atuais, como é que eles abordam a parte de gramática, né, então, esse livro, por isso que a gente né... Ele é um livro bem bonzinho porque eu comecei a trabalhar agora com ele [...] eu uso ele nas aulas, aí a única coisa que fica um pouco difícil porque a gente só tem uma aula e ele é um livro que tem várias coisas, inovações e nós teríamos que ter grupos menores para trabalhar esse tipo de..*”

Pesquisadora – *talvez mais tempo?*

P7-*Mais tempo, sim, pelo menos umas duas aulas e grupos menores pra realizar um trabalho de qualidade. Que esse livro é bem legal. [...]*

e também assim ó, porque na parte da escrita, o livro ajuda bastante, porque alguma coisa que aborda na parte escrita, tem alguns são bem rapidinhos que tu consegue fazer a parte de quadro, então, o livro nos ajuda nessa parte de tempo”

“P14 – [...] mas eu gosto muito de trabalhar com o material porque ele tem bastante, como é que vou te dizer, recurso, mas qual é o problema que eu acho daqui, ele é muito grande pra uma hora aula na carga-horária semanal. Uma hora aula não dá pra nada, quase nada! [...] eles não vem preparados pra essa linguagem que tem aqui, o livro inglês – inglês, entendeu. Eles vem de um prime.. ensino fundamental ahm com muita deficiência, uns não tiveram nada, outros tiveram alguma coisa, então é muito díspar em qualquer situação [...].

Eu achei que esse aqui era interessante porque ele tem uma mistura de tudo, ele tem bastante, tem explicações aqui no final ó, para eles terem um embasamento, digamos. [...] O livro ele é bom, só que eu acho a linguagem dele, ele é um livro extenso pra... tem muita coisa legal.”

Ao mesmo tempo que indicam pontos positivos sobre o uso dos livros, os três professores destacam aspectos negativos relacionados a complexidade dos livros e o tamanho em vista da pequena carga-horária, “eu acredito que ele exija um nível acima do que os nossos alunos” (P1), “aí a única coisa que fica um pouco difícil porque a gente só tem uma aula e ele é um livro que tem várias coisas, inovações” P7 e “ele é muito grande pra uma hora aula na carga-horária semanal” e “linguagem dele, ele é um livro extenso” (P14).

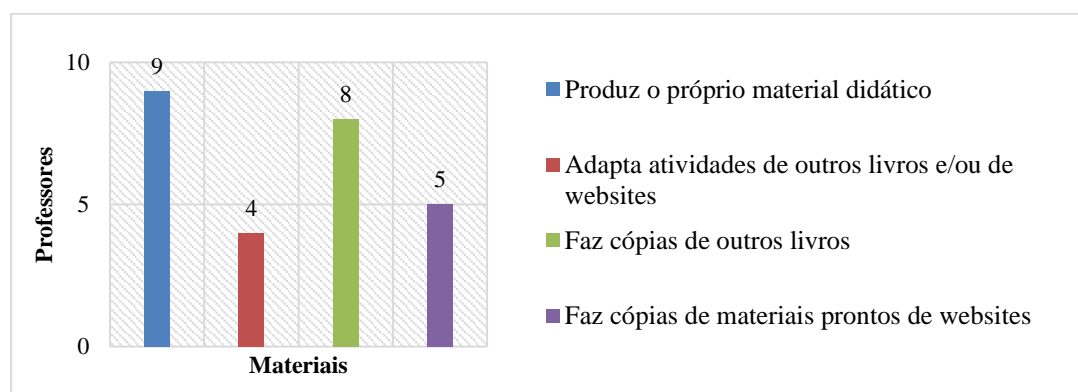
Esses pontos negativos citados pelos professores podem não estar relacionados apenas ao tamanho e à complexidade dos textos dos livros, mas também, a questões não citadas por esses professores, como o grande número de estudantes em sala de aula, a um professor com diversas aulas para preparar, que talvez não tenha tempo de refletir sobre aquele material, a um professor que é desvalorizado em sociedade, a uma disciplina que, inclusive o poder público não valoriza, se considerarmos a baixa carga-horária do inglês nas escolas. Esse sistema/contexto poderia induzir à uma auto-exclusão dos professores, conforme explica Leffa (2007). Isso estaria relacionado a uma visão de escola que reproduz visões de uma sociedade, que não valoriza o inglês, principalmente, quando se fala no contexto público de ensino; assim, para Leffa (2007, p. 2) “[t]odo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade”. Ou seja, poderíamos falar da resistência do indivíduo/professor em usar o livro pelo tamanho e complexidade dos textos, o que reforçaria um discurso de que os estudantes não sabem inglês ou que não se aprende inglês na escola.

Por outro lado, é preciso refletir sobre o contexto de produção desses livros que, embora sugira um público-alvo específico, como o ano e a modalidade de ensino para os livros produzidos, esses materiais podem ser vistos como bastante amplos visto que são produzidos considerando o contexto nacional de Brasil, um país geográfica e culturalmente diverso. Essa

proposta pode ser relacionada aos “livros didáticos globais” explorados por Gray (2010, p. 3), que questiona a premissa “one size fits all”, ou seja, uma abordagem única para todos ou um livro que sirva para todos, “independentemente do contexto de uso social, geográfico e educacional”.

Nesse sentido, outra questão que envolve o uso ou não dos livros em sala de aula é a questão de contexto situado. Para autores como Sarmiento e Lamberts (2016), o ensino de uma língua adicional envolve considerar o contexto situado de ensino, podendo ser necessário expandir e adaptar os livros didáticos de acordo com as necessidades desse contexto. Pode ser este um dos objetivos dos professores ao relatar que usam materiais extras em associação aos livros didáticos em suas aulas. Conforme as entrevistas, todos os professores usam materiais extras, sendo que o Gráfico 9 apresenta mais detalhes sobre que tipo de materiais são esses.

Gráfico 9 – Materiais usados pelos professores.



Fonte: elaborado pela autora.

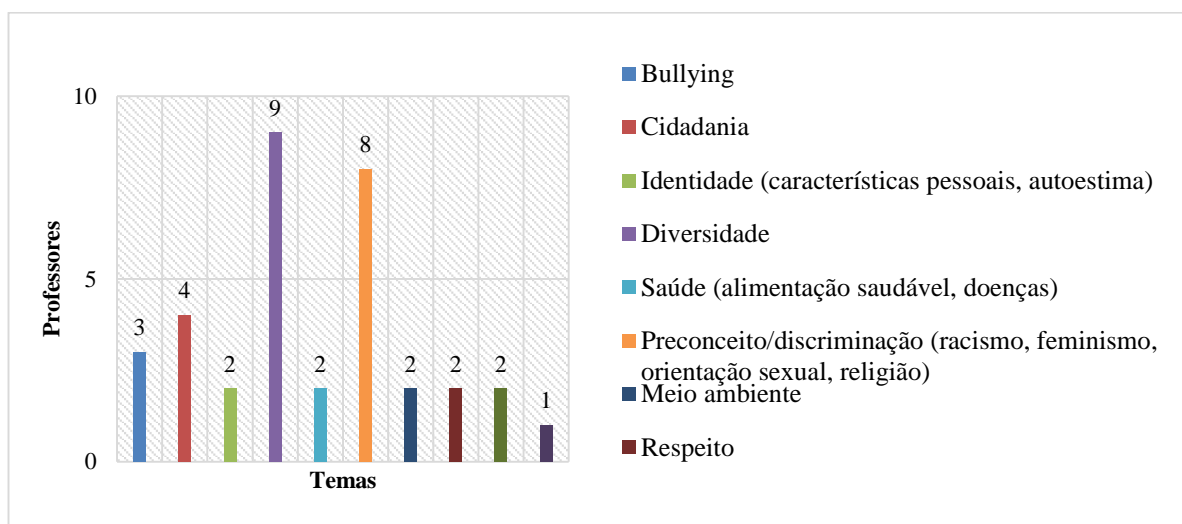
Conforme o Gráfico 9, a maioria dos professores, nove de 14 revela que produz material próprio, essa resposta é mais frequente considerando os professores mais recentemente formados, os cinco depois de 2010. Oito professores relatam que fazem cópias de outros livros, de livros mais antigos (exemplificados nas entrevistas) e também de outros exemplares do PNLD disponíveis na escola. Cinco professores reportam que usam materiais prontos de websites. Ainda, quatro professores reportam que fazem adaptações no livro, as quais envolvem questões extras sobre o texto do livro, discussão extra sobre algum vocabulário necessário usando o quadro, tarefas de pesquisas online sobre algum tópico abordado no livro.

No Gráfico 9, 13 respostas estão relacionadas a cópias de materiais, isso, talvez, reflita a elevada carga-horária dos professores que não têm tempo de produzir seu próprio material. Não analisamos todos os livros didáticos, não analisamos as propostas de ensino dos professores e nem observamos as suas aulas para conhecer o material de cada um, salientamos, contudo,

que a seleção dos livros, a adaptação de suas propostas e a produção de materiais didáticos necessita ser consciente e reflexiva por parte do professor (TICKS, 2005), sobre as concepções que se quer abordar, os objetivos que se quer atingir e as especificidades dos alunos, promovendo um ensino de fato significativo e crítico.

Pensando nessa reflexão necessária, um aspecto que costuma guiar planos de ensino é o tema. A escolha do tema a ser abordado em sala de aula pode influenciar uma discussão mais ou menos relacionada a saberes de LMC, com foco em letramento crítico. Desse modo, em nosso intuito de investigar em que medida os professores conhecem e abordam saberes de LMC em suas aulas, identificar os temas com os quais trabalham poderia levar a perceber um interesse em tais saberes. No Gráfico 10, apresentamos os temas citados pelos professores.

Gráfico 10 – Temas trabalhados pelos professores.



Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que, na apresentação inicial da pesquisa para os professores já apontamos o caráter crítico em foco, então, a pergunta sobre os temas trabalhados já indicou exemplos de temas alusivos a isso: cidadania, identidade, religião, preconceito, discriminação, sexualidade. Apenas contabilizamos os temas explicitamente citados pelos professores, pois poderiam concordar de modo geral com os temas, mas não necessariamente trabalhar com eles. Percebemos uma variedade maior do que aqueles temas citados na pergunta (Gráfico 10).

Os temas citados pelo maior número de professores são “diversidade” (nove professores) incluindo noções como diferenças culturais; e “preconceito/discriminação” (oito professores), que, mais especificamente, relacionaram esses aspectos a questões como racismo, feminismo, orientação sexual e religião (Gráfico 10). Ainda quatro professores citaram o tema

“cidadania” e três citaram “bullying”. Bullying poderia ter sido incluído no tema “preconceito/discriminação” mas, os professores que citaram esse tema foram enfáticos na importância de trabalhar com esse tópico nas escolas. Outros assuntos citados foram “identidade”, associado a características dos alunos, que precisam falar de si, mas também à autoestima desses sujeitos, além de “respeito”, “direitos humanos”, “saúde”, “meio ambiente” e “tecnologias”.

Em termos de saberes de LMC, esses temas dispõem de um grande potencial para gerar reflexões em sala de aula (p. ex. “direitos humanos”) em termos de desnaturalizar representações (p. ex. “preconceito/discriminação”), problematizar discursos (p. ex. “bullying”), refletir sobre a identidade (p. ex. “identidade”) e o papel dos estudantes como agentes de transformação de situações de desigualdades, de opressão (p. ex. “cidadania”). Alguns professores destacam, contudo, o cuidado em selecionar tais temas considerando o perfil e interesses dos estudantes em vista de discussões polêmicas em sala de aula, como os professores P12 e P14 explicam.

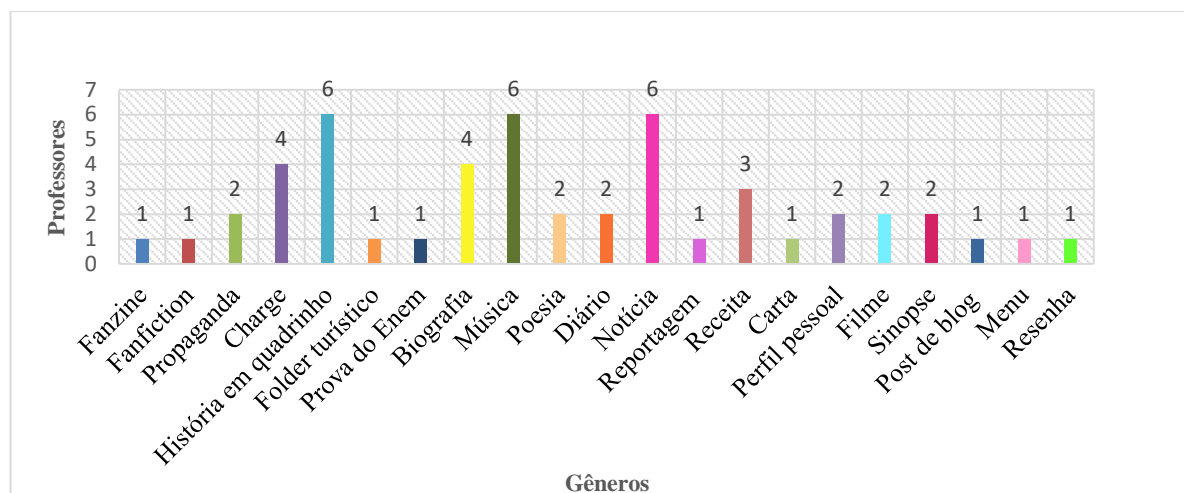
P12 – *“Olha, a seleção de temas pra trabalhar em sala de aula é algo que precisa ter bastante cuidado. [...] de uma rua pra outra o perfil muda, tu precisa conhecer um pouco do teu público”*

P14 - *“Às vezes eu seleciono o texto, se eu acho que é muito complicado, daí não vou muito [...] porque às vezes é meio complicado tu entra numa parte polêmica porque nós temos várias realidades, então é bem...”*

Como nos exemplo, os professores não explicam exatamente porque temas polêmicos seriam difíceis de serem trabalhados em aula. Citam, principalmente, “as várias realidades” (P14), sendo assim, poderíamos pensar em discussões em sala de aula que talvez o professor não estivesse preparado para mediar, além de questões de segurança em sala de aula e da escola. Poderíamos supor que temas como “saúde”, “meio ambiente” e “tecnologias”, citados no Gráfico 10, talvez sejam um pouco mais “confortáveis” para uma discussão em aula, em relação aos outros temas.

Enfatizamos já na pergunta da entrevista um foco no desenvolvimento de saberes de LMC, com foco em uma perspectiva crítica, contudo, lembramos que outros temas, além daqueles mencionados pelos professores, provavelmente são trabalhados em aula. A prova disso é variedade de gêneros que os professores citam como exemplos daqueles usados em aula, listados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Gêneros citados pelos professores.



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os exemplos da lista do Gráfico 11, verificamos que seis gêneros se destacam, “histórias em quadrinho”, “música” e “notícias”, citados por seis professores cada, além de “charges” e “biografias” citados por quatro professores, e “receitas” citado por três professores. Não distinguimos essa lista entre professores de ensino fundamental e médio pois não há grandes diferenças, além disso, os professores citaram gêneros que trabalham nas diferentes escolas em que atuam, em alguns casos, com diferentes modalidades.

Ainda que os gêneros citados (Gráfico 11) sejam de áreas bastante diversificadas (mídia, literatura, culinária, por exemplo), alguns deles poderiam ser associados aos temas listados no Gráfico 10, contribuindo para a discussão prevista a partir daqueles temas, porém não temos como afirmar tais relações.

Nesse sentido, destacamos que uma concepção de linguagem enquanto gênero contribui para o ensino de linguagem (TICKS, 2005; MOTTA-ROTH, 2008b) no sentido de perceber as características linguísticas dos textos, considerando a diversidade de recursos semióticos que compõem o texto, a organização retórica, os participantes envolvidos, e as visões de mundo que perpassam esses textos. Assim, essa concepção também subsidia propostas de LMC na escola. Entretanto, nem sempre verificamos que essa perspectiva é prevista, uma vez que, além dos gêneros citados, alguns professores mencionam também o uso de “mini-diálogos”, “artigo da internet”, “texto filosófico”, “texto científico”. Isso, talvez, reflita uma perspectiva de ensino com foco em elementos linguísticos em que um “texto” é usado com propósito de ensino de uma questão gramatical. Além disso, pode refletir a carência de uma formação continuada do professor, principalmente relacionada à área, em termos de refletir continuamente sobre sua prática de ensino e sobre perspectivas que possam contribuir para um trabalho contextualizado

e significativo para os estudantes, no sentido de promover o desenvolvimento de saberes para uma participação consciente em situações reais de comunicação.

Como já destacado sobre a seleção dos temas, a escolha dos gêneros também parece ser relacionada ao contexto de ensino e aos interesses dos estudantes. Além disso, muitos professores também citam os temas e gêneros incluídos nos livros didáticos e nos planos de trabalho da escola como motivadores para o trabalho em sala de aula. P14 explica essa variação na seleção de temas e gêneros.

“P14 - [...] então assim, vai surgindo, os temas vão aparecendo, e a gente vai trabalhando. Como eu te disse, eu não consigo às vezes me engessar e fazer só aquilo que tá ali. Dependendo do interesse, que vai surgindo alguma coisa nova, a gente vai buscando...”

***Pesquisadora** – tu vai selecionando esses textos a partir daí e do livro...*

***P14** – e do livro! O livro é o nosso norte, né, daí a partir dali tem algumas coisas interessantes.*

***P14** - [...] Como ele é bem diversificado, ele tem de tudo..”*

Notamos pelo relato de P14 que a seleção dos temas não é motivada por uma só fonte e acontecendo durante o ano, “os temas vão aparecendo”, “dependendo do interesse”. Ela também chama a atenção ao papel do livro, como um recurso que inclui “coisas interessantes” e “bem diversificado”. Ou seja, em tempos em que os professores têm uma carga-horária cheia, tendo que trabalhar em mais de uma escola, o livro é um recurso que pode agilizar o planejamento de uma aula. Como discutido no capítulo de Revisão de Literatura e proposto por Rojo (2010, p. 441), o desenvolvimento de saberes previstos pelos livros são dependentes da prática de ensino do professor, no entanto, ainda assim, a escolha da inclusão de textos e temas pelos autores dos livros didáticos pode influenciar os saberes a serem trabalhados em aula.

Essa influência do livro também pode estar relacionada às habilidades que o professor escolhe enfatizar em aula. Percebemos na análise dos livros deste estudo (LDM e LDF), por exemplo, que, apesar de incluírem atividades com diferentes habilidades, de compreensão oral e de produção escrita, ambos têm um destaque para habilidades de leitura, apesar desse foco não ser explícito no LDF como é no LDM (no Guia Didático).

Assim, também verificamos a ênfase em habilidades de compreensão escrita pelos professores nas entrevistas. Talvez, em função dos livros, mas também em vista de uma tradição de ensino de línguas com base em habilidades de leitura, como proposto por documentos como os PCNs (1998). Por exemplo, se observarmos os gêneros citados pelos entrevistados, a maioria (Gráfico 11) combina principalmente recursos verbais escritos e imagens visuais estáticas (anúncios, histórias em quadrinho, charge, notícia, poesia, sinopse, receita, folder...) e, apesar

de podermos pensar em propostas de produção escrita com esses gêneros, parece que não é o que acontece em alguns contextos. P2 explica sobre o contexto de ensino fundamental.

“P2 - A escrita fica bem deficiente, né, não é focado na escrita, apenas elaboração de respostas, devido ao, ao vocabulário que eles têm. Eles começam a adquirir no 6º ano, então, pra eles conseguirem, por exemplo, elaborar um textinho de 5, 6 linhas é bem difícil. Porque aí tu tem que analisar, por exemplo, vai escrever um verbo no passado, né, então tu tem que saber o que é o passado daquele verbo, então acaba se tornando muito superficial.”

Verificamos na fala acima a concepção de texto com foco na linguagem escrita “textinho de 5, 6 linhas”, sendo que a produção a escrita não é trabalhada em vista do vocabulário dos estudantes. Para ela, uma escrita mais significativa envolveria um conhecimento maior de “vocabulário” e de gramática (por exemplo, como funcionam os verbos no passado). Outros professores também relatam o enfoque gramatical das aulas, como é o caso de P9, no ensino médio.

“P9 - é, na verdade, o listening e o speak eu vou trabalhar agora, nesse trimestre. Mas, realmente, a parte dentro do contexto de sala aula, é o que o professor menos tempo tem pra trabalhar, que o professor menos trabalha. Outra coisa, o aluno não vai sair do ensino médio conseguindo falar fluentemente o inglês, porque, o professor tem que focar muito a gramática, ele tem que seguir aquele cronograma e ele tem que dá aqueles conteúdos. Aí se tu só dá conversação, tu não consegue dá a gramática e aí o aluno vai ter a conversação, mas não vai saber de onde... porque usou tal preposição, porque não vai ter tido aquela parte gramatical. Então, eu acho que a conversação, se ele quiser focar nisso, ele vai ter que fazer cursinho. Cursinho prioriza conversação, sala de aula prioriza conteúdos”

Para essa professora, apesar de sugerir um trabalho com produção oral, ela destaca que para isso, o estudante precisa de uma base gramatical, que é proposta no cronograma da escola e que o professor precisa seguir. Ela salienta o papel da escola em “priorizar conteúdos”, refletindo, assim como a fala de P2 e como já destacamos anteriormente, um ensino com foco em tópicos gramaticais e a ênfase no estudo de regras linguísticas e depois aplicação.

Contudo, já destacamos, que nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que entender/conhecer a materialidade linguística é apenas uma parte do uso da linguagem que envolve ainda, por exemplo, reconhecer a organização e objetivos do texto, participantes envolvidos e questões sociais que perpassam esse uso. Isso é reconhecido por perspectivas como a da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989), por exemplo, que enfatiza a necessidade de se pensar em níveis da materialidade do texto como base para níveis mais abstratos. Cope e Kalantzis (2012) e Kalantzis et al (2016) sistematizam uma proposta pedagógica, considerando essa noção, a qual poderia incluir princípios das mais variadas perspectivas, incluindo aquelas com foco em estruturas linguísticas, mas também outras

abordagens mais contemporâneas, como aquelas com um foco em questões sócias. Além disso, Luke (2014) enfatiza a necessidade de um ensino que propicie metalinguagem em termos linguísticos para os estudantes se comunicarem, preparando-os também para mobilizar saberes de níveis mais complexos.

Ainda sobre o trecho da entrevista de P9, é importante ainda salientar os dois excertos: “o aluno não vai sair do ensino médio conseguindo falar fluentemente o inglês” e “Cursinho prioriza conversação, sala de aula prioriza conteúdos”. Mais uma vez, verificamos o que poderia ser um discurso de auto-exclusão (LEFFA, 2007), em que o professor não se reconhece/ se exclui de um contexto que poderia ser responsável por um trabalho com conversação, se baseando em premissas de uma sociedade que não reconhece a possibilidade de um trabalho com conversação em inglês na escola pública. O que pode ser visto também no trecho de P7 “pra fazer com que os alunos falem é uma coisa muito difícil, né, por exemplo nesses contextos que eu tô de escola pública” a seguir.

Além disso, P7 explicita também um foco na leitura. Em sua proposta, P7 parece buscar considerar o contexto de ensino, buscando entender interesses e necessidades dos estudantes.

“P7 - Olha, o ensino médio, em virtude de carga-horária, a gente acaba visando mais leitura, né, tipo resolução de prova do ENEM, porque é a habilidade que vai ser cobrada lá, né. Então se foca muito na leitura. ahm, a oralidade, pra trabalhar, pra fazer com que os alunos falem é uma coisa muito difícil, né, por exemplo nesses contextos que eu tô de escola pública, assim, eu acho um pouco difícil. Ahm, o que a gente acaba trabalhando bastante é a leitura, um pouco de escrita e bastante listening, né. Acho que saindo um pouco de leitura e escrita, o que mais se trabalha é o listening. Isso se faz com os CDs dos livros, com vídeos, com músicas também, né. Agora, fazer com que eles falem é algo um pouco complicado, assim, complicado mesmo, uns tem vergonha, enfim, eles tem muito medo de falar errado também, de pronunciar uma palavra errada e quando você corrige uma pronúncia, tem que ter muito cuidado pra fazer isso, depois um fica fazendo piadinha com o outro”

P7 enfatiza explicitamente o trabalho com leitura, sendo uma das razões, a carga-horária e a outra, um foco na prova do ENEM. O ENEM, como já destacamos, é um exame nacional, tradicionalmente, oferecido a cada ano para estudantes finalistas do ensino médio e para outras pessoas que queiram ter acesso aos programas, cursos e bolsas que usem a nota dessa prova como requisito. Esse exame inclui seções sobre diferentes disciplinas incluindo de inglês com uma prova de compreensão escrita (BRASIL, 2018). Com base nisso, podemos dizer que há uma tentativa, por parte dos professores, como exemplo de P7 e de outros professores que citam o ENEM nas entrevistas, em contribuir para uma situação de real atuação dos estudantes. Contudo, a formação desses estudantes parece ser restrita a um contexto, a um gênero de compreensão escrita, não necessariamente com um foco de discussão, reflexão, problematização sobre as questões dos textos. Isso, vai depender de cada professor.

É importante destacar que P7, assim como, P1, P5, P8 e P14 destacam um trabalho com a habilidade de compreensão oral, citando os CDs dos livros, assim como trabalho com vídeos e músicas. Com exceção de P14, os outros quatro professores fazem parte do grupo de formados mais recentemente, o que sugere que as experiências recentes de prática de língua nos cursos de graduação (a fluência), as teorias recentes de ensino, possam encorajar o trabalho com essa habilidade; P14 tem uma experiência de morar cinco anos no exterior, sendo que, provavelmente, também tenha a fluência como uma motivação para esse trabalho. Ainda que a produção oral não seja enfatizada, essas propostas de compreensão oral podem contribuir para trabalhos com gêneros mais variados em termos de diferentes recursos semióticos, além da possibilidade de trabalhos com os diferentes recursos multimídia, assim, para fins de desenvolvimento de saberes relacionados ao conceito estudado na pesquisa.

O destaque para habilidades de leitura na escola pode estar relacionado, então, também à formação dos professores, uma vez que não só a formação pedagógica e acadêmica contribuem para a prática de ensino de um professor de línguas, mas, também o conhecimento, a fluência da língua também são necessários. Lembramos que dentre os cursos de atualização que os professores participam, eles destacam que poucos tem como foco o ensino de inglês. Essa formação muitas vezes pode ser fator determinante na abordagem de habilidades de comunicação oral em sala de aula.

Mais uma vez, o ensino de inglês na escola parece repercutir princípios das propostas de ensino de línguas com base na leitura, influenciada principalmente pelos PCNs (BRASIL, 1998). Considerando um contexto heterogêneo como o Brasil, o foco em habilidades de leitura tinha como base a premissa de que a leitura fosse uma habilidade necessária e significativa, considerando situações reais de quem talvez não participa de situações orais, como um intercâmbio, mas tem acesso a um anúncio publicitário em inglês (BRASIL, 1998). Esse documento influenciou e influencia muito do que se sabe e faz no ensino de línguas do Brasil, por isso ainda muitos materiais e professores seguem essa perspectiva, como evidenciado pela análise dos livros também. Como já discutido na seção de análise dos documentos, nas OCEM (BRASIL, 2006) há uma crítica às habilidades isoladas, ainda assim, há também sugestões de um trabalho com compreensão escrita, principalmente nos anos finais do ensino médio em função de provas como o vestibular e ENEM.

Em resumo, com base nesta seção, verificamos que os professores entrevistados abordam temas e gêneros potenciais para um ensino de inglês com foco no desenvolvimento de saberes de LMC na escola. Esse desenvolvimento está atrelado principalmente ao ensino de leitura, visto que é essa a ênfase dada pelos professores, apesar de alguns destacarem um foco

mais gramatical ao ensino que não condiz especificamente com a perspectiva proposta neste estudo.

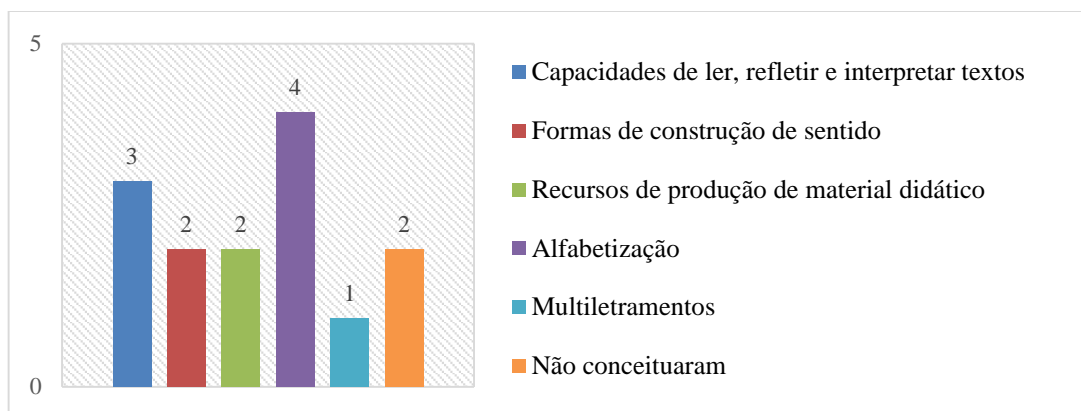
A seguir, apresentamos os resultados das concepções dos professores com relação aos conceitos de letramentos, letramento visual e letramento crítico. Destacamos que, como explica Ticks (2005), as concepções de linguagem que o professor possui influenciam a sua prática de ensino, e influenciam também a sua abordagem sobre as habilidades/saberes a serem desenvolvidos em aula.

4.3.3 As concepções dos professores sobre os conceitos de letramento(s), letramento visual e letramento crítico

Nesta seção, apresentamos os resultados das entrevistas com relação ao conceito de LMC. Em vista de ser uma proposta recente, dividimos o conceito em três partes nas perguntas da entrevista: letramento(s), letramento visual e letramento crítico. Princípios dos três conceitos constituem o conceito de LMC, no sentido de que a) letramento(s) está relacionado a saberes de uso da linguagem como social (SOARES, 2017; STREET, 2003), b) letramento visual diz respeito especificamente a saberes de uso de imagens nas interações sociais (COPE; KALANTZIS, 2000) e c) letramento crítico está associado a uma percepção de uso consciente da linguagem, percebendo como visões de mundo moldam determinadas representações, problematizando e identificando possíveis mudanças nessas representações (CERVETTI; PARDALES, DAMICO, 2001). Nesse sentido, ao investigar as concepções dos professores, podemos identificar entendimentos, perspectivas desses sujeitos sobre saberes trabalhados em aula e sobre possíveis tentativas de promover o desenvolvimento de LMC na escola.

A questão inicial que fizemos sobre os conceitos foi: *Você já ouviu falar sobre o conceito de **letramento/letramentos**? Se sim, poderia/saberia explicar o que significa? Você se baseia nesse conceito nas suas aulas?*. No Gráfico 12 a seguir, são apresentadas noções citadas pelos professores como associadas a um possível conceito de letramento/letramentos. Lembramos que juntamos as respostas parecidas dos professores a fim de visualização mais geral das respostas.

Gráfico 12 – Noções sobre letramentos conforme os professores.



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos ver quatro ocorrências associadas à alfabetização, em uma perspectiva, ao que parece, mais tradicional, como é o caso de P4 e P7.

“P4 - Já, eu sei que... mas, não sei muito bem assim o que que é as leituras, coisa assim eu não sei.

***Pesquisadora:** Tu saberia explicar um pouco, com tuas palavras..?*

P4 – é o letramento digital, letramento... é como se fosse uma... alfabetização?... é, mas eu não tenho muito conhecimento. Quando eu estudava, nós não tínhamos isso, mas eu sei que ultimamente... tem se falado.”

“P7 - O letramento, né, te dá essa ideia de alfabetização né e assim ó, na parte do inglês, com os menores, essa parte da alfabetização, eu acho assim bem, é, é uma maravilha com relação ao português, como eu tô trabalhando com o português agora. inglês, assim ó, ele encanta mais os pequenos porque na parte pra eles aprenderem é mais fácil e até porque o inglês não tem tantas mudanças como o português [...] também porque a gente usa bastante a parte lúdica pros pequenos, né.”

Ambos os professores destacam a relação do conceito de letramento com alfabetização que, assim como explica Soares (2017), estão intrinsecamente relacionados, ainda assim, são distintos. P7, por exemplo, explica que letramento “te dá essa ideia de alfabetização”, considerando, principalmente o contexto de ensino de inglês para crianças, “menores”. Ela não tenta exatamente definir um conceito, mas compara o contexto de ensino de inglês e de português, ao que parece, para anos iniciais, sugerindo uma perspectiva tradicional de alfabetização inicial na escola. Já P4, ao mencionar o conceito de “letramento digital” parece tentar associar a sua proposta de definição a um processo mais amplo que a alfabetização, reconhecendo um contexto específico de participação, o digital. Ainda assim, P4 associa a definição à alfabetização: “como se fosse uma alfabetização”. Essa professora destaca que não sabe exatamente definir, “não sei muito bem”, “não tenho muito conhecimento”, mas reconhece que “ultimamente... tem se falado”. É preciso destacar que P4 participou brevemente

do curso de formação continuada de professores de inglês oferecido pela UFSM, já destacado anteriormente (MOTTA-ROTH, 2013), que incluía diferentes oficinas, dentre elas, uma sobre “Letramento digital”.

Outros dois professores também associam o conceito de letramento a outro tipo, o de “multiletramentos”, muito provavelmente pela nomenclatura. Letramento digital e multiletramentos são noções atreladas ao conceito de letramento, porém, o primeiro é associado a saberes relacionados a tecnologias digitais e o segundo, à diversidade de letramentos relacionados a múltiplos contextos e múltiplos recursos para construção de significados. Ambos amplamente discutidas no contexto de ensino (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012), sendo que, se o professor tem algum acesso à universidade, a cursos de atualização, eventos acadêmicos, pode já ter ouvido falar nesses conceitos e associar, mesmo que talvez não com clareza. P12 que, na época desta pesquisa, era doutorando no mesmo Programa de Pós-graduação da pesquisadora, na área de literatura, é um exemplo disso.

P12 – *“Multiletramentos, hoje que o pessoal coloca, me corrige se eu tô errado é...seria tipo, você é letrado, se alfabetiza em diferentes plataformas, não é isso?”*

P12 tenta formular um conceito, “hoje que o pessoal coloca”, ou seja, que provavelmente já ouviu falar, mas não explora com propriedade esse tópico, “me corrige se eu tô errado”.

Outros professores, por outro lado, parecem ter mais familiaridade sobre o conceito investigado. Identificamos três definições de letramento como “capacidades de ler, refletir e interpretar textos” e os duas como “recursos de construção de sentido” no Gráfico 12. Exemplos disso são os relatos de P1 e P6.

“P1 - *“Letramento são as diferentes formas de produção de sentido em contextos específicos, tentando promover uma reconstrução, reconfiguração do próprio conhecimento, em como transformá-lo.*

Pesquisadora: *tu tenta se basear nesse conceito em sala de aula?*

P1 – *Eu tento, é que na escola pública, tudo é uma tentativa, a gente tenta fazer projetos que... que.. promovam o letramento mais crítico, uma leitura mais crítica que estimule o aluno a pensar no que estão trabalhando [...] mas é complicado.”*

“P6 - *“Letramento é a capacidade que o aluno tem de ler e interpretar. Não apenas ler, mas, ler, refletir e interpretar sobre o que ele está lendo.*

Pesquisadora: *tu tenta se basear nesse conceito em sala de aula?*

P6 –*Sim, eu tento, porque eu tento trabalhar bastante interpretação de texto. Então, eu tento, principalmente em língua inglesa, tento fazer com que eles leiam e interpretem e reflitam sobre o que eles estão lendo em língua inglesa, né”*

Com base nos relatos de ambas as professoras, notamos a referência a uma visão do processo de aprendizagem que vai além da “aquisição do sistema convencional de escrita”, da alfabetização, segundo Soares (2017, p. 44). P1, por exemplo, sugere a “produção de sentido em contextos específicos”, relacionado a um ensino contextualizado, com base em contextos situados. Enquanto isso, P6, considerando habilidades de leitura, parece ampliar o processo de ler, talvez, relacionado a raciocínios e práticas de processamento cognitivo, para “refletir”, já relacionado a uma proposta crítica, ao propor “Não apenas ler, mas, ler, refletir e interpretar”. Nesse sentido, ambas destacam a tentativa de considerar isso em aula, P1 prevê, um “letramento mais crítico, uma leitura mais crítica”, ou seja, associa o conceito de letramento à uma visão crítica, que “estimule o aluno a pensar no que estão trabalhando”.

Destacamos que todos os professores que definem letramento como “capacidades de ler, refletir e interpretar textos” ou como “recursos de construção de sentido”, são professores formados a partir de 2012. Isso demonstra, o contato recente com as teorias de letramento, provavelmente na universidade.

No Gráfico 12, ainda apresentamos a associação do conceito de letramento a recursos para produção de material didático. Mesmo não tendo certeza, os professores tentaram definir, mas relacionando mais a sua prática. Em um total, poderíamos dizer que a maioria dos professores tiveram dificuldades de conceituação, contudo, mesmo que o professor não esteja familiarizado com o conceito, isso não quer dizer que não trabalhe a leitura e a escrita considerando as práticas sociais envolvidas, não temos como afirmar.

Em relação ao conceito de letramento visual, fizemos as seguintes questões:

- *Você já ouviu falar sobre o conceito de **letramento visual**? Se sim, poderia/saberia definir? Você pratica esse conceito nas suas aulas?*
- *Se você utiliza livros didáticos ou algum material pronto de algum site, você saberia dizer se esse material aborda os diferentes recursos que aparecem nos textos, como imagens, elementos de layout, fontes de tamanho e cor diferentes, cores, gráficos, tabelas)? Nas suas aulas, você explora esses recursos?*

Com essas questões, buscamos verificar o entendimento do professor com relação ao conceito, e sua percepção sobre o material didático que utiliza. Dois professores afirmaram que nunca tinha ouvido falar sobre o conceito de letramento visual, alguns disseram que já tinham ouvido, porém não saberiam definir exatamente, duas professoras afirmaram que conheciam o conceito, que são as mesmas que já foram colegas de pós-graduação da pesquisadora, tendo familiaridade sobre ele. Destacamos que, mesmo que os professores não definissem um conceito de imediato ao serem questionados, ao conversar sobre o material e sobre sua prática,

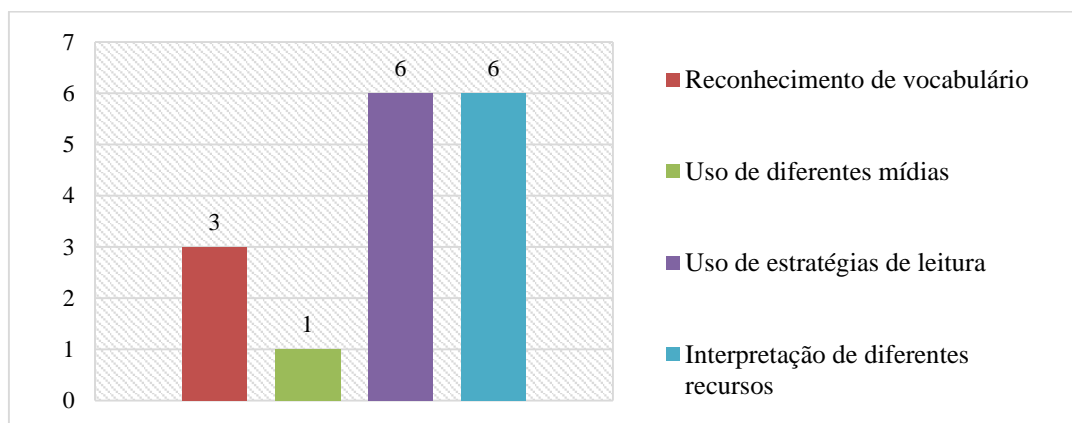
tentavam fazer relações. Em outras palavras, mais uma vez, percebemos que, provavelmente os professores já trabalhem com princípios do conceito de LMC, no que tange ao letramento visual, em aula, porém, talvez não tenham a metalinguagem para falar sobre isso com clareza, como explica P12.

P12 *“Isso aí, por exemplo, quando você vai trabalhar, vai dar uma aula de inglês instrumental pra leitura por exemplo pessoal pré-ENEM, a questão dos elementos extra textuais digamos assim, de que forma uma imagem contribui, como estratégias de leitura mesmo. Talvez, eu entenda isso que você fala, mas não com o termo técnico, mas na prática a gente acaba meio que fazendo.”*

O professor usa um exemplo de uma aula de leitura, considerando seu contexto de ensino médio “pré-ENEM”, para tentar explicar como elementos do conceito de letramento visual estariam presentes na sua prática. Para ele, o conceito parece ser associado a “estratégias de leitura”, em que, em uma questão sobre “elementos extra textuais” perguntaria “de que forma uma imagem contribui” na leitura. Vemos que as imagens são implicitamente chamadas de “elementos extra textuais”, quando na verdade, tem um papel essencial no significado de um texto (KRESS, 1997; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ou seja, o professor reflete sobre a sua realidade para tentar definir letramento visual, ele marca, contudo, seu não entendimento claro e consciente do conceito “Talvez, eu entenda isso que você fala, mas não com o termo técnico”.

Considerando isso, no Gráfico 13 a seguir, são apresentadas, as noções associadas pelos professores a um possível conceito de letramento visual. Consideramos aqui as respostas das duas questões das entrevistas. Mais de um item pode ter sido citado pelos professores, pois ao explicitarem exemplos, acrescentavam mais relações.

Gráfico 13 – Noções sobre letramento visual conforme os professores.



Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, percebemos um entendimento de letramento visual como relacionado à “interpretação de diferentes recursos”²¹ (seis ocorrências), “uso de estratégias de leitura” (seis), “reconhecimento de vocabulário” (três), e apenas um professor relaciona o conceito ao “uso de diferentes mídias”. De modo geral, notamos um reconhecimento dos professores sobre os diferentes recursos que aparecem nos textos, o que indica um potencial para o desenvolvimento de saberes de LMC com relação ao elemento multimodal/visual na escola.

Relatos de professores que associam o conceito de letramento visual ao trabalho com vocabulário são exemplos desse reconhecimento, embora ainda estejam atrelados a um foco na linguagem verbal. P2 explica que explora imagens nas suas aulas, por exemplo.

P2. “Creio que a partir de imagens trabalhar, por exemplo, frutas, né. Me lembro agora do sexto ano, que é o assunto que a gente tá, trazer as imagens. Eu até tenho no meu box um material que eu não do pra eles, porque são umas cartolinas, assim, que eu mostro as frutas e eles tem que falar em inglês. Aí quem acerta vai pontuando. Nesse material das frutas, eu faço, ahm, um materialzinho que tem vários desenhos, cruzadinhas, isso aquilo, bem nessa parte visual. No laboratório de informática quando a gente vai também né, tem exercícios, coisas de ligar, atividades assim, querendo ou não são visuais.”

Para P2, o uso de imagens, em “cartolinas” para mostrar “as frutas”, por exemplo, indica um entendimento de recursos semióticos visuais como um apoio para o aprendizado de vocabulário na língua inglesa. Ela ainda cita outros materiais que incluem “desenhos” e atividades como “cruzadinhas”, “coisas de ligar”. Esses materiais demonstram uma tentativa de usar “as imagens”, “o visual” para contribuir no ensino, contudo mesmo que as “cruzadinhas” e “exercícios, coisas de ligar” trabalhados no “laboratório de informática” sejam bastante visuais, o foco de uma cruzadinha é completar palavras, contando letras, identificando partes de palavras que faltam, com foco no verbal.

Associações do conceito ao reconhecimento da função de imagens são apontadas nas ocorrências que se referem à “interpretação de diferentes recursos”, como P8 e P1.

“Pesquisadora: Pensando num letramento visual, então, tu já ouviu falar então, né?”

P8. É, nesse sentido né, eu penso logo no visual e nos recursos semióticos que também que existem [...].

Pesquisadora: [...] tu saberia definir letramento visual?

P8. Eu penso que letramento visual é você conseguir ler a imagem e interpretar o que aquela imagem está dizendo, então se você consegue fazer isso, ver a importância daquela imagem no texto, ou só a da imagem em si, porque a imagem diz muito né. Então, ler a imagem é saber interpretá-la mesmo quando não há o auxílio verbal, porque a imagem por si só ela diz muita coisa. Então, se você consegue fazer essa interpretação, eu penso que esse é o letramento visual, não sei se estou certa.”

“Pesquisadora: tu conhece o conceito?”

P1. Sim

²¹ Os professores não usam o termo “recurso semiótico”, portanto não explicitamos nesta associação, mesmo que implícito.

Pesquisadora: *tu saberia definir? Nas tuas palavras...*

P1. *Olha, saber definir é meio complicado, mas eu entendo letramento visual como essas formas de promover sentido a partir de tudo que tu...vê, a partir de tudo que, visualmente, te desenvolva, um sentido, significado”*

P8 define letramento visual como “conseguir ler a imagem e interpretar”. Ela parece fazer a associação entre “decodificar” e “entender” ao propor “ler e interpretar”, numa tentativa de explicar a necessidade de entender a imagem, “ver a importância daquela imagem no texto”, ou seja de reconhecer o papel daquele recurso no texto. A professora parece reconhecer assim, as potencialidades das imagens em termos de significados ao propor “a imagem diz muito, né”. Essa professora recentemente terminou seu mestrado em uma instituição da cidade e, talvez, por isso demonstra um conhecimento especializado, com o uso de termos como “recursos semióticos” sobre o assunto, provavelmente por estudado algo relacionado no curso.

Das seis ocorrências de “interpretação de diferentes recursos”, cinco foram sugeridas por professores que estão fazendo mestrado ou fizeram recentemente, entretanto, nem todos admitem uma familiaridade e/ou facilidade na definição. P1 fazia mestrado na época da pesquisa, na mesma instituição da pesquisadora, reconhecendo o conceito quando questionada. Contudo, essa professora enfatiza a dificuldade de definir tal conceito “saber definir é meio complicado” (P1). P1 define letramento visual como “formas de promover sentido a partir de tudo que tu vê”, não especificando exemplos de tipos de recursos visuais partir dos quais poderia se produzir sentido. Assim, embora haja pesquisas na área sobre letramento visual, podemos dizer que ainda há lacunas em termos de sistematizações sobre o conceito considerando o ensino de línguas.

Isso pode estar relacionado à referência de seis professores ao letramento visual como associado ao “uso de estratégias de leitura”. As imagens e outros recursos semióticos são muito úteis para iniciar a leitura de um texto, principalmente, se considerarmos o contexto de ensino na escola, com a heterogeneidade de estudantes de diferentes contextos, dos quais, muitos com pouca familiaridade sobre a língua inglesa.

P13 destaca que não conhece o conceito e tenta associar às estratégias de leitura.

“Pesquisadora: *e o conceito de letramento visual?*

P13. *Não sei. (rs)*

Pesquisadora: *tu consegue inferir, talvez?*

P13. *Será que é linguagem não-verbal, é trabalhar por exemplo, inferir o que que... ou deduzir o que texto vai tratar a partir do não – verbal?*

Pesquisadora: *(provavelmente acena com a cabeça.)*

P13. *Isso a gente sempre trabalha, é importante, primeira coisa, o que que o não-verbal... por ex. esse texto quer [...]. A partir disso já podem inferir... dados, tabelas, layout, cores.”*

P13, embora não esteja familiarizada, reconhece princípios do conceito, “linguagem não-verbal”, além de reconhecer diferentes recursos como “tabelas, layout, cores”. A relação com seu contexto (“Isso a gente sempre trabalha”), provavelmente, auxilia na sua explicação sobre o conceito, que para ela está relacionada principalmente a estratégias de leitura. Motta-Roth (2008b), na sua proposta de aula de leitura, cita o texto não-verbal como um item a ser investigado para uma “leitura de previsão”, para iniciar o texto. No entanto, ela (MOTTA-ROTH, 2008b) também sugere a necessidade de refletir sobre esses recursos também em etapas de leitura, como na identificação de ações e participantes representados, e de “reflexão pós-leitura”, como o reconhecimento e de problematizações sobre representações de elementos culturais de diferentes participantes, identidades, países.

Essa proposta de reconhecer e problematizar representações visuais está relacionada a uma perspectiva crítica ao letramento visual, a qual nos associamos. Isso é reconhecido por uma professora (P5), ao explicar como os materiais exploram princípios do conceito.

“P5. Já ouvi falar, inclusive foi o..(rs).. tema do meu TCC.

Pesquisadora: poderia definir?

P5. Construção de significados por meio de gestos, sons.

Pesquisadora: tu tenta praticar esse conceito em sala de aula?

P5. Prático. Muito. Todos os dias.

Pesquisadora: [...] quando tu usa o livro didático, tu percebe que ele faz essa relação verbal visual?

P5. Só quando trabalha com infográfico, daí realmente faz umas perguntas assim bem visual. Mas, se for histórias em quadrinhos, é só perguntas do tipo quem escreveu, quem são os personagens, o que eles tão falando, e não é nada assim de porque tá posicionado de tal jeito, o que quer dizer isso, eles não aprofundam muito, é bem superficial.”

Como podemos ver, mais uma vez a familiaridade com o conceito (tema do trabalho de conclusão de curso – TCC), auxilia na resposta. A professora (P5) reconhece o conceito como “construção de significados” entendendo as potencialidades de sentido dos diferentes recursos²². Ela sugere que os livros didáticos não propõem uma leitura aprofundada sobre os diversos recursos semióticos, que para ela seria ir além de perguntas do tipo “quem escreveu, quem são os personagens, o que eles tão falando”. Embora, essas sejam perguntas que “recuperem o contexto do texto” – um dos raciocínios e práticas do conceito de LMC, e que está associado ao um momento de letramento crítico (de Reflexão), conforme vimos neste trabalho, esses exemplos de perguntas costumam estar associadas a uma leitura inicial, de previsão. A professora sugere a necessidade de explorar saberes que vão além de uma previsão,

²² Em vista da familiaridade com a professora, acredito que tenha se atrapalhado ao incluir ‘sons’ na resposta. Estávamos em um café com bastante conversa.

como exemplo “porque tá posicionado de tal jeito”, sobre as implicações de posicionar/representar um participantes de um jeito ou de outro. Pela familiaridade com o conceito, com a pesquisadora e contexto prévio de ambas, provavelmente a professora se refere a categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006), por exemplo a de “atitude” que está relacionada ao ângulo como o participante é representado em uma imagem, se “frontal” ou “oblíquo”, se frontal “demanda algo do leitor”, uma identificação, sensibilização, enquanto se oblíquo, oferta algo. Essa ideia está associada a uma perspectiva dos autores de entender que, como já explicamos, as imagens também expressam significados e são permeadas por visões de mundo como o texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). É preciso destacar, então, que questões de natureza crítica também envolvem o letramento multimodal/visual (COPE; KALANTZIS, 2012; KALANTZIS et. al. 2016), como já enfatizamos neste trabalho.

Assim, verificamos que os professores, de modo geral, mencionam alguns princípios do conceito de letramento visual, reconhecendo os recursos semióticos visuais dos textos e tentando fazer referência a eles, no sentido de contribuir para questões de vocabulário, outros para uma previsão do texto e outros ainda para entendimento do texto de modo geral. No entanto, há um raro reconhecimento desses recursos como possibilidades de, por exemplo, identificar representações de visões de mundo e relações de desigualdades representadas visualmente (KRESS, 2005).

Por outro lado, ao serem perguntados sobre o conceito de letramento crítico, ou mais especificamente sobre a formação de leitores críticos, verificamos que os professores reconhecem têm uma familiaridade maior, mas atrelada principalmente a recursos semióticos verbais.

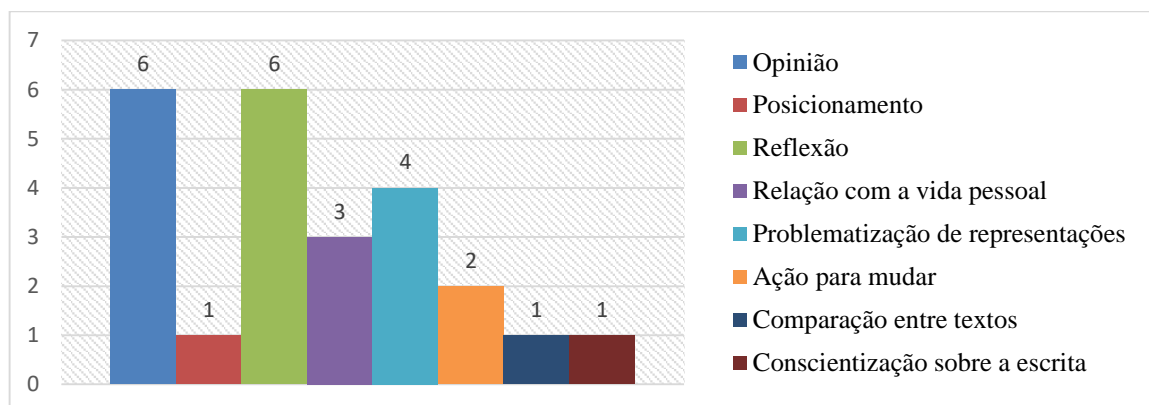
Nossa pergunta na entrevista era *Documentos como os PCNs, de maneira mais tímida, e as OCEM, mais explicitamente, preveem a questão do **letramento crítico**, que está relacionado com a formação de leitores críticos. Você poderia/saberia explicar o que significa letramento crítico ou leitor crítico. Você procura seguir essa visão na suas aulas? (Como você faz/faria isso?)*.

Citamos os PCNs (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006) por prever que os professores já tivessem tido acesso a tais documentos, ambos que citam a formação de estudantes e princípios de um ensino com uma proposta crítica. Todos os professores responderam que reconhecem ou já ouviram falar nessa perspectiva, o que pode estar relacionado justamente a princípios de letramento crítico incluídos nesses documentos, publicados a mais de 10 anos (considerando o contexto da pesquisa) e o reconhecimento do trabalho de Paulo Freire, que embora não tenha citado, nem nas perguntas, nem nas respostas

dos professores, é tradicionalmente reconhecimento por um trabalho com uma visão crítica sobre o ensino.

O Gráfico 14 apresenta as noções às quais os professores associaram o conceito de letramento crítico e/ou a formação de leitores críticos.

Gráfico 14 – Noções sobre letramento crítico conforme os professores.



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das respostas retoma raciocínios e práticas de LMC (Gráfico 14), especialmente sobre letramento crítico. Inclusive, dois professores sugerem referências à “ação”, apontando para um conceito de letramento crítico em toda sua potencialidade/complexidade, como é o caso de P6.

P6 - *“letramento crítico tá ligado ao, tá letramento é a capacidade que a pessoa tem de ler e interpreta, e LC é pessoa poder ler e interpretar de forma crítica aquilo que ela leu, só que pra formar sujeitos críticos, a escola tem um papel bem fundamental porque a gente tem que formar cidadãos capazes de refletir. E eu acho assim ó, por exemplo, com a...com esse tema, que é ‘democracia e valores’ a gente tenta sempre abordar algum texto, alguma coisa, por exemplo, os textos culturais que falem sobre diferentes culturas no mundo para eles poderem pensar a cultura brasileira é assim, mas a cultura estrangeira é dessa forma, então a gente tem que respeitar e aprender a respeitar as diferenças [...]”. Eu acredito que eu procure, sim. Sempre tento [seguir isso em aula]... é a aquele leitor capaz de ler, interpretar e agir criticamente sobre aquilo.”*

Em seu relato, P6 define letramento crítico como a capacidade de “ler e interpretar de forma crítica”, associando a isso a reflexão - “cidadãos capazes de refletir” e ação – “agir criticamente”. Ela lembra o papel da escola que é “fundamental” nessa formação e destaca um exemplo de trabalho com a sua prática de ensino. Na escola “democracia e valores” é um dos temas geradores do semestre, no qual os professores precisam se basear em suas aulas, sendo assim, indica que a escola de modo geral tem um olhar para essa perspectiva. O exemplo citado é um trabalho com um post de um blog (explicado anteriormente à entrevista para a

pesquisadora), que aborda diferentes povos e culturas. Segundo a professora, ela abordaria as diferenças culturais apresentadas no texto em comparação com a cultura brasileira “pensar a cultura brasileira é assim, mas a cultura estrangeira é dessa forma”, salientando valores como “respeito”, “diferenças”, ou seja, com um trabalho que guie uma reflexão.

A reflexão e a opinião são as ocorrências mais frequentes no Gráfico 14. Como exemplo, citamos um trecho da entrevista com P10.

“P10. um leitor crítico é, eles têm que relacionar com o que tá acontecendo no mundo, né, será que isso é verdade, não é, com o que tá acontecendo no mundo, então eles tem que tenta fazer essa relação.

***Pesquisadora:** tu tenta seguir isso em aula, tenta fazer essas relações, fazer eles compararem...*

***P10.** Sim, sim, sempre pergunto, dentro do contexto deles, a opinião deles sobre isso né.*

P10 associa a formação de leitores críticos à uma relação das ideias do texto com o que está acontecendo no mundo e, ao ser questionada sobre como faz isso em aula, ela destaca que investiga o que o estudante pensa sobre “a opinião deles”. Em termos de raciocínios e práticas, específicos de letramento crítico, ela associa à Identificação e à Reflexão. Da mesma forma, ao sugerir como busca formar um leitor crítico em aula, P8 manifesta:

“P8. Numa discussão do texto, o aluno levanta seu ponto de vista, [...] deixar o aluno se manifesta, deixar ele mostrar seu ponto de vista dele por meio de argumentos que eles mesmo criou.

***Pergunta:** E tu tenta fazer isso em aula?*

***P8.** Sim, é um pouco difícil né, porque os alunos do ensino médio, poucos gostam de se manifestar e se mostrar sua posição acerca do que eu a gente está lendo. É um desafio pro professor hoje em dia isso. São poucos os alunos que gostam de se manifestar a respeito de... [...].*

P8 também retoma a opinião “seu ponto de vista”, como um princípio de letramento crítico. Ela destaca que busca propor isso em aula, mas destaca a dificuldade dos estudantes de se manifestarem sobre pontos de vista, segundo ela é “desafio pro professor”. Além de P8, outros professores também destacam a dificuldade de trabalhar com essas questões em sala de aula.

A partir desses exemplos, verificamos que os professores possuem uma certa familiaridade com a noção de leitor crítico, talvez, em vista dos documentos oficiais. No entanto, alguns apontam algumas dificuldades sobre a definição e sobre um trabalho práticos envolvendo essa formação.

Para tentar nos aproximar da prática do professor, propomos duas listas de itens sobre saberes de LMC a fim de investigar o que o professor já explora em sala de aula. Apresentamos os resultados na próxima seção.

4.3.4 Saberes de LMC e questões sugeridas pelos professores

Nesta seção, apresentamos os resultados da parte final das entrevistas, da qual fazem parte questões sobre saberes de LMC explorados pelos professores em aula e questões sobre dois textos sugeridos para os professores considerarem a partir de seus contextos.

Já destacamos no capítulo da Metodologia que as entrevistas levaram mais tempo do que o previsto e variaram entre um professor e outro. Algumas vezes, as atividades finais das entrevistas foram respondidas “na pressa”, em vista do recreio que terminava ou da próxima aula que iniciaria. Além disso, alguns professores responderam a parte final em casa (por escrito) e entregaram em outro dia. Outra questão a ser levada em conta é que os itens dos Quadro 7 e 8 a seguir (já apresentados na Metodologia) são questões propostas a partir da teoria que fundamenta este estudo, porém, nosso intuito era descaracterizá-las de um caráter científico especializado, para que realmente fossem vistas como possíveis tópicos de uma aula de inglês na escola, contudo, algumas podem não ter ficado claras aos professores.

No Quadro 7, apresentamos a lista de saberes relacionados a aspectos que podem ser abordados sobre um texto. A lista é igual àquela apresentada para os professores no momento da entrevista, porém na coluna da direita no Quadro 7, apresentamos o número de professores que selecionou cada item. Identificamos com a cor rosa os elementos marcados pelo maior número de professores e em verde, os itens marcados pelo menor número de professores.

Os itens listados no Quadro 7 foram pensados com base nos níveis da estratificação da linguagem (Quadro 1, p. 53), considerando algumas das diversas categorias que poderiam ser abordadas. Na mesma perspectiva, tentamos seguir a sequência dos níveis, em termos de concretude e abstração, com itens que abordam categorias de níveis mais abstratos no extremo acima no quadro e níveis mais concretos, no extremo abaixo. Nosso intuito foi pensar em questões que não se limitassem a níveis isolados, mas que fizessem referência a elementos contextuais a fim de averiguar em que medida os professores exploram tentativas de relacionar texto/contexto. Além disso, com o propósito de sondar a consideração dos professores sobre multimodalidade, buscamos propor itens que explorassem elementos verbais escritos e visuais estáticos. Na lista apresentada para os professores não separamos as questões por níveis a fim de não guiar as respostas. No Quadro 7, separamos os itens a fim de esclarecer nossa tentativa de explorar os diferentes níveis, apesar de a maioria dos itens listados estarem relacionados a mais de um nível. Não separamos os níveis da semântica e pragmática e da léxico-gramática uma vez que é difícil distinguir categorias dos níveis nos itens propostos.

Quadro 7- Aspectos que podem ser abordados sobre um texto.

Aspectos que podem ser abordados sobre um texto	Nº de profs.
DISCURSO: IDEOLOGIA	
1. Os temas, tipos de discursos presentes nos textos.	13
2. Quem são as pessoas excluídas ou incluídas nos textos, se os alunos se sentem envolvidos/representados ou não no texto.	10
3. Discursos que repetem o senso comum sobre certos temas (naturalizados) no texto em questão.	6
CONTEXTO DE CULTURA: GÊNERO	
4. O objetivo de determinado texto/gênero.	14
5. A organização de determinado texto/gênero.	14
CONTEXTO DE SITUAÇÃO: REGISTRO	
6. O assunto do texto.	13
7. Quem produz e quem lê o texto.	10
8. A influência do uso de texto escrito/oral, imagens, gestos ou outros recursos no objetivo do texto.	14
9. Se o texto é formal ou informal.	11
SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA e LÉXICO-GRAMÁTICA	
10. Que informações estão explícitas e/ou implícitas no texto e quais os motivos para isso.	11
11. Como as ideias se conectam, considerando pronomes, conectores, combinações de cores, tipos e tamanhos de fonte...	11
12. Se o texto demanda uma ação/atitude do leitor ou oferece informações ou um produto.	9
13. Quem são os participantes que mais aparecem como sujeitos, quais são os verbos e tempos, e que tipos de circunstâncias mais aparecem no texto.	11
14. O modo em que são construídas a maioria das orações (afirmativo, interrogativo, negativo), se apresentam informações modalizadas ou ordens.	9
15. Como os participantes são apresentados visualmente, num enquadramento próximo, indicando intimidade, ou distante, indicando uma relação impessoal com o leitor.	10
16. Se o participante tem o olhar direcionado ao leitor ou não, indicando um maior ou menor envolvimento com o leitor.	5
17. Que elementos do texto são salientados por meio da cor, do contraste, da iluminação no texto e as implicações disso.	7
18. Quais informações são evidenciadas nos textos, por meio da luz, foco, cor e porquê.	8
19. Quais os motivos de posicionar algum elemento no centro ou margem do texto, ou esquerda/direita, ou ainda superior/inferior.	6
GRAFOLOGIA/ FONOLOGIA/ GRÁFICO	
20. A existência de abreviações, típicas do discurso oral e mídias digitais.	14
21. A existência de formas ou setas que indicam direção e/ou movimento.	7
22. Outros. Quais?	0

Fonte: elaborado pela autora.

Para entender a relação entre os níveis nos itens sugeridos no Quadro 7, exemplificamos com a questão 20 que, em princípio, é associada ao nível da grafologia (mais concreto), sobre a relação da abreviação de uma palavra que não está escrita conforme as regras de ortografia. Apesar disso, a abreviação pode ser aceita e usada dependendo do contexto, assim, esse item pode estar relacionado também a níveis como o registro e o gênero, sendo que o estudante pode ser guiado a refletir sobre as razões do uso da abreviação ser aceito em determinado texto/ contexto ou não.

Além dos diferentes exemplos de aspectos propostos, sugerimos a alternativa “Outros. Quais?” a fim de oferecer uma opção para que os professores também pudessem indicar

exemplos, contudo, nenhum professor selecionou e/ou sugeriu outras questões. As condições da entrevista em termos de tempo e tamanho são fatores que podem ter influenciado a não inclusão de outros exemplos pelos professores. Além disso, a ideia de “certo” ou “errado” que pode permear esse contexto em vista do distanciamento escola-universidade, também pode ter influenciado tal resultado.

Conforme o Quadro 7, verificamos que as respostas dos professores são bastante variadas, mas a maioria das questões marcadas por 13 e 14 professores estão relacionadas a níveis mais abstratos, de registro, gênero e discurso/ideologia (itens 1,4, 5, 6 e 8). As respostas dos professores indicam um foco em questões relativas ao “tema”, objetivo do texto, o assunto, e a organização. Esse resultado poderia sugerir uma possível associação de tais tópicos a estratégias de leitura, sobre o início da leitura do texto, ainda assim, revela uma possibilidade de desenvolvimento de LMC, considerando principalmente esses níveis.

Por outro lado, perguntas marcadas por sete ou menos professores, com exceção do item 3, são perguntas que enfocam saberes específicos sobre multimodalidade. Esse resultado reflete os resultados sobre as concepções sobre letramento visual, anteriormente apresentadas e discutidas, em que as respostas indicaram um olhar para as imagens mais no sentido de apoio para o início do trabalho com algum texto ou vocabulário, o que é importante também, porém demonstrou uma carência de um conhecimento sistematizado sobre uma “leitura visual”.

Com relação ao Quadro 8, propomos saberes de LMC relacionados aos raciocínios e práticas. Alguns dos itens propostos, no entanto, passaram por um refinamento teórico, realizado depois do período das entrevistas, como explicado na Metodologia, sendo que, no Quadro 8, mantemos a formatação apresentada originalmente nas entrevistas. Alguns itens foram reagrupados e um reescrito sem mudar o conteúdo, sendo assim, em termos gerais, os resultados do Quadro 8 não mudam significativamente. Em termos de organização, no Quadro 8, os raciocínios e práticas estão apresentados ao contrário da organização da Figura 5, p. 64.

Da mesma forma que no Quadro 7, apesar da opção “Outros. Quais?”, nenhum professor sugeriu outros exemplos de raciocínios e práticas que poderiam ser mobilizados em aula. As respostas, contudo, variam bastante, desde a decodificação até o letramento crítico, porém destacamos a frequência de itens de letramento crítico (o terceiro grupo do Quadro 8 abaixo) marcados por quase a totalidade de professores, inclusive o item “Intervir no mundo” (que na Figura 5, p. 64, foi alterado para “engajar em ações sociais”). Esse resultado indica uma perspectiva (pelo menos do ponto de vista do reconhecimento, o que não necessariamente garante a implementação em sala de aula) de não apenas identificar situações que naturalizam representações e relações de poder, mas refletir e propor mudanças. Isso já foi previsto nas

respostas dos professores sobre o conceito de modo geral, embora, lá (Gráfico 14) apenas dois professores citaram propostas relacionadas ao momento de Ação. Chamamos a atenção também para os raciocínios e práticas de “expressar opinião” e “relacionar o texto ao contexto do aluno”, também citados no Gráfico 14.

Quadro 8 – Raciocínios e práticas marcados pelos professores.

Raciocínios e práticas	Nº de profs
1. Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.	11
2. Dominar as convenções gráficas.	10
3. Reconhecer o alfabeto.	11
4. Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.	10
5. Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	11
6. Decodificar palavras e textos escritos.	9
7. Ler e reconhecer globalmente as palavras.	13
8. Ampliar a percepção para maiores proporções de texto.	10
9. Escrever usando ortografia e gramática adequadas.	12
10. Organizar o texto de maneira coesiva.	10
11. Localizar e/ou copiar informações	13
12. Checar hipóteses.	10
13. Generalizar e sintetizar conceitos a partir da sua conexão, percebendo como contribuem para o todo.	10
14. Comparar informações.	10
15. Categorizar e nomear elementos que constituem um determinado conceito.	10
16. Distinguir similaridades e diferenças.	10
17. Fazer sentido de informações novas a partir de padrões prontos.	7
18. Estabelecer relações funcionais e conexões lógicas.	12
19. Deduzir conclusões.	13
20. Organizar conhecimentos em esquemas.	10
21. Textualizar, organizando as informações e temas de maneira progressiva e coerente.	10
22. Produzir inferências locais.	10
23. Discutir sobre tópicos, pessoas e lugares familiares.	13
24. Antecipar/prever conteúdos e/ou propriedades dos textos.	10
25. Explorar/pesquisar tópicos não-familiares.	12
26. Engajar em textos (orais, escritos, visuais...) não-familiares.	13
27. Produzir inferências globais.	11
28. Ativar conhecimentos de mundo.	14
29. Classificar propriedades gerais e comuns.	6
30. Explicar como elementos do texto funcionam para criar um todo, uma representação significativa.	11
31. Conscientizar-se sobre as finalidades e metas da atividade de compreensão e produção textual;	14
32. Relacionar o texto ao contexto pessoal do aluno.	13
33. perceber relações de forma e conteúdo de um texto para outro.	10
34. perceber relações entre discursos em diferentes textos.	11
35. Expressar suas opiniões pessoais.	14
36. Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas.	11

37. Comparar textos e discursos sobre os mesmos temas, para concordar, discordar ou dialogar.	9
38. Compreender e produzir textos considerando a diversidade de recursos semióticos.	10
39. Recuperar contexto do texto (onde foi publicado, quem produziu, quem lê, etc).	12
40. Avaliar as perspectivas, interesses e motivos daqueles envolvidos na produção de determinado texto.	12
41. Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos.	13
42. Tomar uma posição com relação aos textos, rejeitar ou reconstruir de acordo com as suas experiências	11
43. Aplicar o conhecimento de forma inovadora.	11
44. Intervir no mundo.	13
45. Outros. Quais?	

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da seleção de saberes de LMC (saberes listados nos Quadros 7 e 8), propomos que os professores exemplificassem questões que possivelmente usariam em aula a partir de dois textos sugeridos (reproduzidos na Figura 22). A orientação aos professores era “*Você usaria os textos abaixo? Com que turmas?*” e “*Considerando os conceitos de letramento visual e letramento crítico (suas respostas para as questões anteriores), que tipos de questões você faria se fosse trabalhar com um dos textos?*”. Os professores foram orientados a escrever ou oralmente sugerir exemplos sobre os textos da Figura 22, buscando verificar como poderiam desenvolver LMC na escola de forma prática.

Figura 22 – Textos da última etapa da entrevista.

TEXTO 1



TEXTO 2



Fonte: <https://za.pinterest.com/pin/262475484511732229/>
<https://simonkneebone.files.wordpress.com/2015/05/17499-3ysvn.jpg>

Ao sugerir os textos, nosso intuito era que os professores considerassem seus contextos situados de ensino, sugerindo turmas e modalidades (médio ou fundamental) em que pudessem usá-los, tendo como base a discussão sobre os conceitos e as listas de saberes de LMC. Nem todos os professores sugeriram atividades, alguns propuseram tópicos, lembrando que essa era a última etapa da entrevista, então, em alguns casos, os professores responderam à questão rapidamente (P2, P9, P12, P13) ou posteriormente à entrevista (P8, P10) e suas respostas foram coletadas por mim em outro momento, com exceção das respostas de P3 e P7, que não devolveram essa parte do material.

Dentre os 12 professores que propuseram questões, entre dois e cinco exemplos, chegamos a um total de 47 atividades. Dessas 47 atividades (100%), 46,8% (22 atividades) exploram LMC. Um resultado positivo, mas, de certa forma, esperado em vista dos textos tratarem de temas sugestíveis a essa abordagem.

Na Tabela 13, sistematizamos as respostas a fim de verificar possíveis padrões em termos de uma exploração de elementos do texto considerando o nível da ideologia e raciocínios e práticas de Identificação, Reflexão e Ação. Não fizemos a distinção entre os textos em vista de que nosso foco era verificar em que medida os professores abordam esses saberes de modo geral, os textos eram sugestões considerando os distintos contextos que os professores poderiam vivenciar.

Verificamos na Tabela 13, um foco das atividades em “representação de atores sociais” no nível da ideologia e em raciocínios e práticas de “problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis” e “recuperar contexto do texto”.

Esses resultados se aproximam das discussões anteriores sobre concepções de letramento crítico sugeridas nas entrevistas, em que a maioria dos professores reconheceu princípios de uma perspectiva crítica, indicando a mobilização de saberes de LMC em aula, embora alguns relatem dificuldades. Ao mesmo tempo, os exemplos de questões sugeridas por eles são, de certa forma, distintas das respostas anteriores sobre as concepções, onde os professores destacam, principalmente, questões sobre “opinião”. Ao propor atividades, conforme a Tabela 13, os professores abordam raciocínios e práticas mais complexos e abstratos. Uma explicação para isso pode ser os próprios textos exemplificados, que guiam essa reflexão.

Tabela 13 – Saberes de LMC identificados nas atividades propostas pelos professores.

Raciocínios e práticas	Elementos textuais/contextuais Ideologia
<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis; (10) • Recuperar contexto do texto; (9) • Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos (4) • Expressar suas opiniões pessoais (5) • Relacionar texto e contexto pessoal (1) • Perceber relações de intertextualidade (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores éticos (1) • Identidade (5) • Representação de atores sociais (13) • Tipos de discurso (3) • Intertextualidade e interdiscursividade (1)
30 ocorrências	23 ocorrências
22 atividades (100%)	

Fonte: elaborado pela autora.

Lembramos que, como nosso foco são os saberes de LMC com ênfase no aspecto crítico, exploramos apenas as atividades criadas pelos professores que exploram tais aspectos. Não enfocamos aquelas relacionadas a outros níveis da linguagem como gênero, registro, semântica e pragmática e léxico-gramática e grafológico/fonológico/gráfico, ou raciocínios e práticas de processamento cognitivo e decodificação.

É preciso ainda destacar que das 22 atividades (classificadas na Tabela 13), 18 atividades mobilizam saberes sobre recursos semióticos verbais e visuais, enquanto que quatro são sobre o visual apenas. Perguntas que abordavam o contexto do texto como “O que você acha da imigração do nosso país? É diferente dos demais países?”, entendemos que estivessem relacionadas ao texto como um todo. Ou seja, os professores reconhecem a relação entre os recursos verbais e visuais, não necessariamente explícito nas questões, com expressões como “observe a imagem”, “com base nos recursos visuais”. Porém, como os textos são predominantemente visuais, esse resultado era esperado.

Com base nos resultados discutidos nesta subseção, verificamos uma familiaridade dos professores com princípios de LMC, embora apenas dois professores, ao abordar as concepções, citem a possibilidade da concretização desse conceito na sua íntegra, considerando um engajamento social, embora todos tenham marcado a opção “intervir no mundo” no Quadro 8. Nos exemplos dos professores, nenhuma questão chega nesse nível, mesmo que um número alto de atividades abordem o nível da ideologia e raciocínios e práticas de Identificação e de Reflexão.

No Anexo C, p. 226, incluímos as 22 atividades sugeridas pelos professores que mobilizam saberes de LMC e no Quadro 9, apresentamos algumas delas a fim de exemplificar e discutir a associação entre os saberes de texto/contexto e de raciocínios e práticas.

Quadro 9 – Exemplos de atividades propostas pelos professores.

Elementos textuais/contextuais	Raciocínios e práticas
Representação de atores sociais	Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;
Ex. 1. “Você acha que uma <u>mulher negra</u> compartilharia da <u>mesma ideia que o participante</u> do Texto 1? Por que?” (TEXTO 1 – P1)	
Ex. 2. “ <u>Todos estarem vestidos da mesma forma</u> – uniforme? Local? Profissão?” (TEXTO 1 – P9)	
Tipos de discurso	Recuperar contexto do texto
Ex. 3. “Qual é o <u>contexto</u> e os <u>temas abordados</u> ?” (TEXTOS 1 e 2 - P13)	
Valores éticos	Expressar opinião
Ex. 4. “Na sua opinião, que pergunta o marinheiro do navio deveria fazer para ter <u>uma resposta mais exata</u> ?” (TEXTO 2 – P10)	
Identidade	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos
Ex. 5. “O que podemos inferir a partir da <u>resposta “Earth”</u> ?” (TEXTO 2 – P13)	

Fonte: elaborado pela autora.

Os dois primeiros exemplos são sugestões que exploram categorias de representação de atores sociais ao focar os atores representados de uma forma generalizadora (“todos estarem vestidos da mesma forma”) e atores que provavelmente não se identificariam àquele contexto (“mulher negra”). O raciocínio/prática de problematização de representações auxiliaria o estudante a justamente questionar quem são os participantes/atores sociais representados e como são. A terceira questão é um exemplo que mobiliza saberes relacionados aos tipos de discursos, explicitamente pela palavra “temas” em associação ao “contexto”, nesse sentido, é demandado que o estudante recupere o contexto do texto. O quarto exemplo mobiliza saberes referentes a valores éticos em vista da possível resposta da pergunta que pode ser bem variada, como “De que país vocês são?” (What is your country?), “Podemos ajudar vocês?” (Can we help?), “Para onde estão indo?” (Where are you going?). Essa pergunta poderia ser mais relacionada a prestar ajuda a esses imigrantes, por isso, valores éticos. Explicitamente, essa questão prevê a opinião do estudante “Na sua opinião”, sendo que o professor pode guiar uma reflexão sobre as variadas perguntas que poderiam ser feitas pelos participantes no texto. O último exemplo mobiliza saberes relacionados à identidade uma vez que a pergunta proposta por P13 diz respeito à resposta do participante no texto “Earth”. A resposta “Earth” demanda uma problematização sobre a imigração, sobre a necessidade de saber de onde são aquelas

peessoas, o que talvez não seja necessário, visto princípios de igualdade, da necessidade de ajudar tais imigrantes independentemente de seu país e de sua identidade. O raciocínio/prática de elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos auxilia nessa problematização sobre tal resposta e as inferências que podemos fazer sobre ela.

Para finalizar, é necessário destacar que nosso intuito com as entrevistas, a partir da investigação sobre uso dos materiais, concepções, listas de saberes e exemplos de questões, era entender em que medida princípios de LMC era explorados em aula. Para isso, guiamos as entrevistas à perspectiva crítica e multimodal, guiando, de certa forma, também, as respostas dos professores de maneira a chegar nesses princípios. Além disso, uma porcentagem acima de 60% dos professores entrevistados têm um contato próximo a universidade, dos 14, quatro tem mestrado (recente ou cursando) (P1, P6, P8, P12), duas participaram do curso de formação *WebEnglish* (MOTTA-ROTH, 2013) (P4, P10), dois formados na UFSM recentemente (após 2012) (P5, P13) estando mais familiarizados com questões contemporâneas de ensino. Isso também contribuiu para as respostas, por exemplo, das concepções, e que mostra a relevância da formação continuada a fim de propiciar propostas mais conscientes de desenvolvimento de LMC no ensino de inglês na escola. Nesse sentido, ressaltamos o resultado positivo do estudo, em vista de que, talvez, nem todas as concepções sejam familiares aos professores, em termos de teoria, como vimos as observações dos professores sobre as dificuldades em responder e conceituar, porém, provavelmente, na prática esses professores seguem alguns princípios, ou seja, promovam o desenvolvimento de LMC (por exemplo, as perguntas dos textos).

Na seção a seguir, apresentamos de forma resumida os resultados das três instâncias analisadas.

4.4 A MOBILIZAÇÃO DE LMC NAS TRÊS INSTÂNCIAS INVESTIGADAS

Um exame geral das três instancias analisadas se faz necessário a fim de comparar e discutir as propostas de mobilização de saberes de LMC em cada uma. Essa é a finalidade da presente seção. De modo geral, considerando os resultados da pesquisa, se propormos a pergunta: “Há mobilização de saberes de LMC no ensino de inglês no contexto de escola pública?”, podemos responder que “sim”, mas em partes.

Os resultados da investigação dos documentos demonstram, por exemplo, uma previsão de que saberes de LMC sejam explorados/desenvolvidos em sala de aula. Tanto a análise dos PCNs (BRASIL, 1998) quanto a análise das OCEM (BRASIL, 2006) evidenciam orientações

relacionadas a saberes com foco em categorias da ideologia, porém a ênfase é maior nas OCEM (em 38% das ocorrências identificadas), enquanto que, nos PCNs, o foco está em categorias do nível da semântica e pragmática (em 43% das ocorrências, contra apenas 11% se referindo ao nível da ideologia). Assim também, em termos de raciocínios e práticas, nas OCEM há predominância de orientações a saberes mais complexos, de Identificação, Reflexão e Ação de letramento crítico (69% das ocorrências), já nos PCNs, há um foco em raciocínios e práticas mais elementares, individuais e mentais, como de processamento cognitivo (69%).

Em relação a saberes de LMC com foco na multimodalidade, nas seções analisadas em ambos os documentos, há apenas indicações implícitas a tais saberes. Desse modo, a mobilização de saberes de LMC nesses documentos é prevista, principalmente, a partir da linguagem verbal e de atividades de leitura, habilidade enfatizada principalmente pelos PCNs. As OCEM demonstram uma tentativa de ampliar os tipos de atividades exploradas em aula, porém há um destaque à possível predominância de atividades de leitura a fim de desenvolver saberes necessários considerando os processos seletivos que os estudantes possivelmente participem em vista da finalização do ensino médio como requisito para entrar em uma universidade, como o vestibular ou ENEM.

Uma vez que esses documentos político-educacionais (PCNS e OCEM) têm um alcance nacional, tanto na produção de materiais didáticos quanto na prática de ensino nas escolas, os resultados das análises parecem refletir nas diferentes instâncias do contexto de ensino de inglês. Notamos isso, inicialmente, na análise dos documentos do PNLD associados à produção dos livros, que é o caso dos guias de livros didáticos. Em ambas as resenhas das coleções apresentadas nos guias (do ensino médio - BRASIL, 2011b e do ensino fundamental – BRASIL, 2013b), verificamos referências a saberes de LMC. Uma maior recorrência de indicações a saberes de LMC aparece na resenha do LDF, apesar de que apenas na resenha da coleção do ensino médio raciocínios e práticas de todos os momentos de letramento crítico, Identificação, Reflexão e, inclusive, Ação são incluídos. Esse resultado retoma a indicação da possibilidade de associação de determinados tipos de saberes de LMC, mais complexos, por exemplo, à idade ou a níveis específicos, o que também ocorre na análise dos documentos político-educacionais. Ou seja, nesses documentos saberes mais complexos, abstratos e coletivos de LMC são associados ao ensino médio. Apesar disso, concordamos com Tílio (2012), como já destacado, sobre a necessidade de uma abordagem sob um viés crítico em todas as modalidades de ensino na escola.

Saberes referentes à multimodalidade, contudo são raros em ambas as resenhas, assim como nos PCNs e OCEM. Nesse sentido, verificamos que há indicações de propostas de

desenvolvimento de LMC nas coleções de livros analisados, contudo, o destaque é dado a atividades que exploram recursos semióticos verbais escritos.

Além disso, um detalhe que chama a atenção nas resenhas é o destaque dado ao papel do professor com relação ao manuseio das coleções em sala de aula, principalmente, no sentido de expandir atividades, complementar tarefas, deixando a responsabilidade para uma mobilização mais consistente de saberes de LMC nas mãos do professor. Desse modo, análise dos livros demonstra uma mobilização de saberes de LMC, porém também, em certa medida, o que justifica a necessidade de complementação do professor indicada nas resenhas das coleções, principalmente com relação à multimodalidade. Destacamos, no entanto, que considerando as condições de trabalho atuais dos professores de escolas públicas (por ex. carga-horária cheia, cursos de atualização que não se encaixam nos horários), talvez, autores de livros didáticos teriam possibilidades melhores de criar e incluir atividades nos livros que explorem os mais variados saberes de LMC, ainda assim, verificamos nas resenhas apontamentos para o professor aprofundar tarefas dos livros.

Especificamente, com a análise dos livros constatamos um foco mais consistente na mobilização de saberes mais complexos e relacionados à uma perspectiva crítica no contexto de ensino médio. De um total de 71 atividades de compreensão e produção escrita, 46,5% (33) das atividades do LDM (AGA, 2010b) mobilizam saberes de LMC, enquanto que no LDF (KILLNER; AMANCIO, 2012), de 132 atividades, 38,6% (51) delas explora tais saberes. Em termos de ideologia, as mesmas categorias são enfatizadas em ambos (“visões de mundo”, “valores éticos” e “identidade”). Com relação aos raciocínios e práticas, em ambos os livros há recorrência de atividades que demandam “expressar opinião pessoal” e “relacionar texto ao contexto pessoal”. Porém, raciocínios e práticas mais complexos são mais frequentes no LDM, como “elaborar apreciações relativas a valores éticos e e/ou políticos”, em especial, cinco atividades que mobilizam raciocínios/práticas de Ação, “engajar em ações sociais”, contra apenas uma no LDF.

46,5% no LDM não chega a ser um número baixo, porém, em comparação às atividades que mobilizam saberes de LMC com foco em imagens, verificamos apenas 21,2% de 33 (aquelas que enfocam saberes de letramento crítico), ou 9,8% do total de 71 atividades das seções. No LDF, a porcentagem é menor ainda, apenas 3,8% do total de 132 atividades. Essa lacuna pode ser reflexo de orientações dos documentos político-educacionais, por exemplo, que não apresentam sugestões/orientações explícitas com relação a saberes relacionados a um olhar crítico sobre o ensino de linguagem em associação à leitura de imagens.

Esse reflexo das orientações dos documentos pode ser visto também na ênfase dos livros em habilidades de leitura, sinalizado explicitamente no capítulo de Orientações ao professor ao final do LDM (AGA, 2010b), e na predominância de propostas de LMC com foco na leitura em ambos os livros (duas seções de compreensão escrita por unidade, por exemplo).

Na terceira instância, ou seja, com relação às entrevistas com os professores, mais uma vez, verificamos que há mobilização de saberes de LMC, mas em partes. Considerando os saberes de texto/contexto que os professores marcaram como importantes ou que já exploram em aula, verificamos saberes dos níveis mais abstratos, como registro, gênero e ideologia (Quadro 7), e em relação aos raciocínios e práticas, os professores marcaram exemplos relacionados à Identificação, Reflexão e também Ação (Quadro 8). Esse resultado repercute nas questões sugeridas pelos professores em que 46,8% das atividades mobilizam saberes de LMC, apesar de nenhuma delas explorar saberes de Ação. Esse resultado é bastante positivo, demonstrando que saberes de LMC são mobilizados pelos professores de inglês das escolas públicas. Embora alguns itens das entrevistas, como as concepções dos conceitos de letramento, letramento visual e letramento crítico, demonstrem lacunas no conhecimento especializado/científico que perpassa as escolas e que o contexto, considerando infraestrutura, carga-horária da disciplina e a carga-horária lotada dos professores, talvez não seja o ideal, saberes de LMC parecem ser explorados nesse contexto, mesmo que, em alguns momentos ou para alguns professores, não seja de forma consciente.

Além disso, também nesse âmbito, segundo os professores, propostas mais frequentes de desenvolvimento de LMC na escola são realizadas a partir de atividades de leitura (apontado pelos professores, principalmente ao se referir aos últimos anos de ensino médio, considerando o ENEM), e da linguagem verbal (concepções não claras sobre o conceito de letramento visual).

Em resumo, podemos dizer que há propostas de desenvolvimento de LMC no ensino de inglês na escola. Essas propostas, no entanto, são mais frequentes no contexto de ensino médio, a partir de atividades de leitura e enfatizando recursos semióticos verbais escritos. Esse resultado reflete um ensino tradicionalmente voltado à leitura e à valorização da linguagem verbal escrita, além da falta de sistematizações de conceitos relacionados à uma perspectiva multimodal crítica de ensino a partir de um olhar contextualizado às diversas situações de comunicação que demandam uma diversidade de recursos e formas de comunicação, além da leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida dentro da área de Linguística Aplicada e fundamentada pela perspectiva da Análise Crítica de Gênero, estando alinhada ao entendimento da inexistência de um texto sem contexto. Essa relação propicia uma investigação atenta às interferências discursivas no corpo do texto ao mesmo tempo que prevê os efeitos do texto nas estruturas sociais (FAIRCLOUH, 1992a;b; 2003). Buscamos explorar essa premissa tanto com relação à pesquisa, quanto com relação ao ensino de linguagem.

Para tanto, nosso objetivo principal foi investigar como saberes de LMC são abordados em instâncias do contexto político-educacional e pedagógico, do ponto de vista da produção e do consumo de livros didáticos de inglês. Tomamos como base o conceito de LMC como um conjunto de saberes para participação bem sucedida em um repertório variado de gêneros discursivos, particularmente com consciência (Identificação e Reflexão) sobre os interesses e relações de poder que os perpassam e com ferramentas para promover transformação social (Ação) com vistas a romper representações de desigualdades, preconceitos, discriminações, exclusão social, injustiça social (aspectos da ideologia). Assim, nosso foco na pesquisa foi entender como esses princípios são abordados no contexto da escola pública, pois já sabíamos por meio da pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015) que em alguma medida a perspectiva crítica estava presente nos livros didáticos de inglês.

No contexto de produção, os resultados de nossa investigação mostraram que o conceito de LMC é gradativamente incorporado ao discurso dos documentos analisados – PCNs (BRASIL, 1998), OCEM (BRASIL, 2006) –, os quais servem como orientações para o ensino brasileiro, e ao discurso das resenhas das coleções nos Guias de livros didáticos do ensino fundamental (BRASIL, 2013b) e do ensino médio (BRASIL, 2011b), que servem como fonte de consulta para os professores sobre as coleções.

A análise dos PCNs (BRASIL, 1998) e das OCEM (BRASIL, 2006) demonstrou que, embora ambos proponham desenvolvimento de LMC, há indicações mais frequentes para mobilização de LMC nas OCEM, que orienta o ensino médio, com 38% dos indícios encontrados relacionados à ideologia, 11% nos PCNs. Em termos de raciocínios e práticas, o foco das OCEM está em letramento crítico, enquanto que nos PCNs está no processamento cognitivo, com indicações sobre um trabalho com as imagens não sistematizado em ambos os documentos. O saberes de LMC, conforme esses documentos, seria proposto, principalmente, com base na leitura.

As resenhas das coleções nos Guias de livros didáticos do ensino fundamental (BRASIL, 2013b) e do ensino médio (BRASIL, 2011b) sugerem indícios similares aos documentos político-educacionais. Segundo a análise das resenhas, o desenvolvimento de LMC nos livros se dá por meio da leitura em ambas as coleções, sendo que elementos do texto relacionados ao nível da ideologia e raciocínios e práticas de Identificação e Reflexão são explorados principalmente na coleção do ensino médio, e, de maneira tímida, sugere princípios de Ação que poderiam ser explorados na referida coleção.

Esses documentos são parte do contexto dos livros e orientam, de certa forma seu uso em sala de aula, assim, a proposta de desenvolvimento de LMC presente nos documentos parece repercutir nos livros didáticos. Nos dois livros analisados (KILLNER; AMANCIO; 2012; AGA, 2010b), há indícios de desenvolvimento de saberes de LMC, principalmente por meio da leitura. O LDM, contudo, parece ter propostas mais consistentes nesse sentido, tanto em termos de desenvolvimento de uma consciência crítica com relação aos recursos semióticos verbais escritos quanto com relação aos recursos semióticos visuais estáticos, embora este último seja menos frequente. No LDM em comparação com o LDF, há uma porcentagem total maior de atividades (46,5%, contra 38,6% do LDF) que exploram saberes de LMC. Em termos de categorias da ideologia, atividades de ambos os livros exploram “visões de mundo”, “valores” e “identidade” e também raciocínios e práticas relacionados a “expressar opinião pessoal” e “relacionar texto ao contexto pessoal”. Contudo, as atividades do LDM variam também para saberes mais abstratos/complexos como “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” (ideologia), e incluem possibilidades de engajamento (Ação) mais frequentes.

Em termos de contexto de consumo dos livros didáticos, nos referimos aos professores entrevistados. Em relação ao desenvolvimento de LMC na prática de sala de aula, os resultados das entrevistas indicam que há propostas nesse sentido, principalmente por meio de aulas de compreensão escrita que se valem do livro didático adotado na escola e/ou de materiais extras. As entrevistas com professores sugerem uma abordagem crítica às aulas em termos de saberes relacionados ao texto com relação ao seu contexto (no nível da ideologia) e a raciocínios e práticas de Identificação e Reflexão, principalmente quanto ao texto verbal. Os professores indicam, ao abordar concepções, que trabalham em aula com questões sobre “opiniões” e “reflexão”, contudo, ao sugerir questões sobre os textos propostos nas entrevistas, eles exploram saberes de Identificação e Reflexão mais complexos, como “problematizações” e “representação de atores sociais” (ideologia), embora não proponham Ações. As imagens parecem servir mais como apoio para o entendimento do assunto ou para iniciar o texto do que como elementos indispensáveis ao significado ou objetivo geral de determinado texto. Apesar

de os professores, muitas vezes, não fazerem distinção entre as duas modalidades, fundamental e médio, aqueles que o fizeram, enfatizam um foco maior de propostas de LMC no ensino médio.

Em resumo, o conceito de LMC é explorado nas três instâncias investigadas, tanto na modalidade do ensino fundamental, quanto na modalidade do ensino médio. Os indícios do desenvolvimento desse conceito indicam, contudo, que é no ensino médio que uma perspectiva crítica é enfatizada, com um foco mais frequente em propostas que mobilizam saberes sobre o texto em relação ao seu caráter ideológico, e em raciocínios e práticas que propiciam o desenvolvimento de uma conscientização (Identificação e Reflexão) e, também, de propostas de Ação, embora não tão frequentes. Percebemos que essa proposta crítica se estende de maneira tímida para saberes relacionados ao caráter multimodal da linguagem. O desenvolvimento de LMC nessas instâncias é previsto principalmente em aulas de leitura.

Nesse sentido, além desse resultado evidenciar o desenvolvimento de LMC no contexto de ensino de inglês, também indica lacunas em termos das diferenças entre as modalidades estudadas, ensino fundamental e médio. Mesmo que haja uma diferença entre a complexidade dos diferentes saberes, entendemos que uma perspectiva crítica deveria perpassar o ensino considerando os diferentes níveis e modalidades, no sentido de “equipar” estudantes para uma participação informada em sociedade, mobilizando LMC. Além disso, a referência tímida ao caráter multimodal/visual da linguagem também aponta para a necessidade de mais estudos nesse sentido, a fim de uma conscientização sobre o papel das imagens nos textos e representações de posições ideológicas (VAN LEEUWEN, 2005; GRAY, 2010) que podem perpetuar desigualdades sociais e relações de poder por meio desses recursos.

Outro apontamento a ser feito é o foco na compreensão escrita em todas as instâncias, explicitamente destacada nos documentos, no LDM e na fala dos professores. Os resultados evidenciam que, embora haja propostas, como nas OCEM (BRASIL, 2006), sobre a possibilidade de expandir a noção de habilidades isoladas, considerando os diversos usos da linguagem em contextos situados, todas as instâncias investigadas enfocam a compreensão escrita. Destacamos a necessidade de refletir sobre propostas de ensino que considerem esses diferentes usos da linguagem, considerando as finalidades do ensino, do contexto da turma, como, por exemplo, seguindo uma proposta de “pedagogias” como apontado por Kalantzis, Cope (2012), contribuindo, assim, para um ensino contextualizado com vistas a munir estudantes, por meio da linguagem, para participar de maneira informada das situações de comunicação.

Dentre as limitações deste estudo, destacamos, por exemplo, a ênfase dada às seções de compreensão escrita e de produção escrita; outras seções podem ser analisadas em estudos futuros a fim de um entendimento do livro considerando outras propostas de desenvolvimento de LMC, contudo compreendemos ser necessário primar pelo nível de aprofundamento em detrimento à abrangência da análise neste estudo. Outra limitação foi o enfoque dado ao nível da ideologia, em detrimento aos outros níveis da linguagem e aos outros momentos de LMC (decodificação e processamento cognitivo), algo que tem justificativa muito semelhante à anterior. Não pretendemos ignorar questões sobre os diferentes níveis da linguagem (fonologia, grafologia e gráfico, semântica e pragmática, registro e gênero) nem os diversos raciocínios e práticas relacionados à decodificação e processamento cognitivo, pelo contrário, entendemos que, assim como previsto na ACG (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2018a; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), e também como apontado por Luke (2014), a necessidade de equilibrar o desenvolvimento de conhecimentos sobre estruturas linguísticas em combinação ao caráter discursivo da linguagem, munindo estudantes para o acesso às práticas sociais reconhecidas e contribuindo para um ensino com vistas a transformações sociais por meio da linguagem. Entretanto, tendo em vista as lacunas que os estudos precedentes apontaram em relação à mobilização de saberes de LMC, considerando principalmente a perspectiva crítica, entendemos ser este o grande avanço desta tese, pois conseguimos minimamente apontar materialmente como o LMC vem sendo desenvolvido em termos do que definimos como contexto neste estudo.

Para finalizar, destacamos que nossa proposta de sistematização de LMC pode ser entendida como uma tentativa de contribuir para o ensino de inglês em uma perspectiva multimodal e crítica. Contudo, entendemos que o conceito de LMC é recente e ressaltamos a necessidade de mais cruzamentos em relação aos resultados encontrados, em termos de mais pesquisas sobre o tópico, em termos de um olhar crítico, mas também multimodal ao ensino. Promover o desenvolvimento de LMC na escola contribui para diversas questões, dentre as quais, podemos citar problematizar representações naturalizadas, dar voz e acesso a diferentes sujeitos e identidades, promover o acesso a informações de discursos dominantes, contribuindo para um empoderamento do estudante ao usar a língua.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219 – 231, 2006.
- AGA, G. *Upgrade your English 1*. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010a.
- AGA, G. *Upgrade your English 3*. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010b.
- AJAYI, L. Critical multimodal literacy: how Nigerian female students critique texts and reconstruct unequal social structures. *Journal of Literacy Research*. v. 47, n. 2, p. 216-244. 2015.
- AJAYI, L. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English Language Learning. *TESOL Journal*. v. 6, p. 16-35, 2012.
- AL-ALI, M. N. Religious affiliations and masculine power in Jordanian wedding invitation genre. *Discourse & Society*. v. 17. p. 691-714, 2006.
- ARNT, J. T. *Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos*. 2018. 218p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- BARTON, E. Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Text Works. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). *What Writing Does and How It Does It: An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 57-82, 2004.
- BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- BEVILAQUA, R. Popularização da ciência na revista *Nova Escola*: a commodificação do discurso sobre ensino de inglês. 2015. 220p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *SAGE Publications* (Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC). v. 8. n. 3. p. 245-258. 2009.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. *Design for learning*. v. 3. p. 10-29. 2010.
- BHATIA, V. K. *Worlds of Written Discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

BRASIL. MEC/SEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

BRASIL. MEC/SEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

BRASIL. MEC/SEC. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. v. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: FAE, 2010.

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: FAE, 2011b.

BRASIL. MEC/SEB/SECADI/SETEC/CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: FAE, 2013b.

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: FAE, 2014a.

BRASIL. MEC/SEF. SIMAD/Sistema do Material Didático: Distribuição. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC/SEF, 2014. Disponível em: <www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>. Acesso em: 14 abril 2014b.

BRASIL. MEC/SEF. *Sobre o Livro Didático*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: FNDE, 2016a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 16 abril 2016.

BRASIL. MEC/SESu. *Portal Idiomas sem Fronteiras*. 2016b. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. MEC/SESu. Portal Idiomas sem Fronteiras - Inglês. *O programa*. 2016c. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/o-programa>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. MEC. Fundação CAPES. *Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira*. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. INEP. *Antes da prova: conheça o ENEM*. 2018. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#conheca-o-enem>. Acesso em 22 dez. 2018.

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 5 jan. 2019.

BUNZEN, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Considerações sobre análise crítica do discurso, extensões pedagógicas e representações de gênero. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Orgs.) *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Methodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 99 – 119, 2014.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. 1996.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.) *Análise Crítica do Discurso. Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão-SC: Editora Unisul. v. 4. n. esp., p. 1-225. 2004.

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.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. v. 1, 2014.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 13, p. 193-217, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>> Acesso em: 13 set. 2014.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEN, A.; MACHIN, D. The local and the global in the visual design of a Chinese women's lifestyle magazine: a multimodal critical discourse approach. *Visual communication*, v. 13, n. 3, p. 287-30,. 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, p. 3 – 8, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*. v. 4, n. 3, p. 164 – 195, 2009.

COTS, J. M. Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*. v. 6, n. 4, p. 336-345, 2006.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. New York: Oxford University Press. 2007.

DUARTE, T. V. *The representation of culture in an English textbook from PNLD*. 2015. 20f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO MARIA ROCHA. *Supervisão dos Cursos Técnicos*. Santa Maria, 2018. Disponível em: <<http://www.mariarocha.org.br/escola.php>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: *Critical Language Awareness*. New York: Longman, p. 1 – 30, 1992a.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press. 1992b.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman. [1989]2001.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 1 ed. London: SAGE, p. 121-138, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.

FELICIA, O. Discursive strategies in Nigeria's 2015 Facebook campaign discourse. *Discourse & Society*. v. 29, n. 5, p. 471–494, 2018.

FERNANDES, F.; CORDEIRO, S. A História das gravuras e sua relação com os livros didáticos de línguas. *REVISTA HELB*, n. 3, 2009.

FERREIRA, S. N.; HEBERLE, V. M. Text linguistics and critical discourse analysis: a multimodal analysis of a magazine advertisement. *Ilha do Desterro*, n. 64, p. 111-113, Jan/jun de 2013.

FIGUEIREDO, D. C. A análise crítica do discurso na sala de aula: uma proposta de aplicação pedagógica. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLIAR-CABRAL, L. (Org.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 165-182, 2008.

FLOREK, C. S. *Uma análise crítica de gênero de resumos acadêmicos gráficos*. 2015. 238p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FLOREK, C. S. *Um resumo acadêmico gráfico vale mais do que mil palavras: análise crítica de um resumo acadêmico multimodal*. 2018. 255p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FLOREK, C. S.; HENDGES, G. R. Graphical Abstracts: outra forma de resumir a produção científica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2012, Rio Grande. *Anais do II Seminário Internacional de Educação em Ciências*, Rio Grande. 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GRAY, J. *The construction of English*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 1. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Arnold, 2014.

HEBERLE, V. M. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras (UFRJ)*. n. 27 – dez. 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viane.pdf>.

HEBERLE, V. M.; MORGADO, M. Discussing the representation of immigrants: An integrated view from SFL, CDA and Multimodality. *International Journal of Language Studies*, v. 10, p. 57-78, 2016.

HEMAIS, B. J. W. *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HENDGES, G. R. Gramática da imagem: modalidades semióticas não-verbais em artigos acadêmicos de linguística. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.) *Linguagem Cultura e Sociedade*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, p. 23 -38, 2006.

HENDGES, G. R. *Mapeando a evolução do gênero resumo acadêmico (abstract) em diferentes contextos disciplinares: questões de multiletramento*. Projeto de pesquisa, Registro GAP/CAL nº 026231. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

HENDGES, G. R. *Análise Crítica de Gêneros e implicações para os multiletramentos*. Projeto de pesquisa, Registro GAP/CAL n° 031609. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012a.

HENDGES, G. R. *Uma análise crítica de gênero de artigos acadêmicos audiovisuais: implicações para o multiletramento no contexto acadêmico*. Projeto de pesquisa. Edital N° 025 /2012 PIBIC/CNPq/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2012b.

HENDGES, G. R. *Análise crítica da multimodalidade: ciência da linguagem para os multiletramentos*. Projeto de pesquisa, Registro GAP/CAL n° 046194. Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HENDGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada*. 1. ed. Florianópolis: Insular, p. 241-274, 2013.

HENDGES, G. R.; SANTOS, K. S.; COMARETTO, P. T. A Análise do Discurso Multimodal no Contexto Brasileiro. In: SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS, 2013, Santa Maria. *Caderno de Resumos SAL 2013*, 2013.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*. v. 4, n. 2, p. 225 -242, 2013.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

JORGE, S; HEBERLE, V. M. Uma análise crítica do discurso de um folder bancário. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. 01ed.Bauru: EDUSC, v. 01, p. 177-198, 2002.

JØRGENSEN, M.; PHILLIPS, L. Critical Discourse Analysis. In: *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications Ltda., p. 50 – 95, 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. United States of America: Cambridge University Press, New York. 2012.

KALANTZIS, M. et al. *Literacies* (2 Ed.). Cambridge University Press, Cambridge, 2016.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do Whatsapp. CINTED-UFRGS. *Novas Tecnologias na Educação*. v. 13 n. 2, p.dez., 2015.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. G. *Vontade de saber inglês: 9º ano*. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2012.

KOLLER, V. ‘Not just a colour’: pink as a gender and sexuality marker in visual communication. *Visual Communication*. v. 7, n. 4, p. 395–423, 2008.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potential of new forms of text. In: SNYDER, I. *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, p. 53-79, 1997.

KRESS, G. Genres and the multimodal production of 'Scientificness'. In: JEWITT, C.; KRESS, G.; (Orgs.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, p. 1-18, 2003.

KRESS, G.; JEWITT, C. Introduction. In: JEWITT, C.; KRESS, G.; (Orgs.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, p. 1-18, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. *O livro didático de língua inglesa: uma abordagem multimodal*. 2012, 53f. Trabalho final de pós-graduação (Especialização em Linguagem e Representação). Centro Universitário Franciscano: Santa Maria. 2012.

KUMMER, D. A. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *New literacies*. 3. ed. New York/Berkshire: McGraw Hill/Open University, 2011.

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

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2. p. 455-479, 2010.

LIMA, D. C. (ORG). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, p. 19-31, 2014.

MACHADO JUNIOR, J. F. M. *Análise da seção de leitura da série Top Notch sob uma perspectiva multimodal*. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2014.

MAGALHÃES, C. M. Capítulo 1: A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, C. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, p. 15-30, 2001.

MAGALHÃES, C. M. A Critical Discourse Analysis Approach to News Discourses and Social Practices on Race in Brazil. *D.E.L.T.A.* v. 22, n. 2, p. 275-301, 2006.

MAGALHÃES, C. M. Discurso e raça. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 113-142, 2008.

MALLINSON, C.; BREWSTER, Z. W. 'Blacks and bubbas': Stereotypes, ideology, and categorization processes in restaurant servers' discourse. *Discourse & Society*. n. 16, p. 787-807, 2005.

MARQUES, P. M. *O papel das imagens em notícias de popularização da ciência*. 2013, 19f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

MARQUES, P. M. *Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência*. 2015, 130f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Eds.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, p.17-29, 2002.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. Especial, p. 133-157, 2004.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 81-106, 2005.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 175–196, 2011.

MILANI, V. *Textual and compositional meanings in audiovisual research articles: a multimodal analysis*. 2014, 34f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2014.

MILANI, V. *Relações intersemióticas em artigos audiovisuais de protocolo de pesquisa de biologia*. 2017, 154f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2017.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. v. 70, p. 157-78, 1984.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação*. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, Mimeo. 2005.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 13-43, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira da modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 15-38, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como

língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. 1. ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, v. 01, p. 191-201, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria, RS: Editora do PPGL, p. 243-272, 2008b.

MOTTA-ROTH, D. Sistemas de gênero e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. *Revista Gragoatá*, n. 28, p. 153-174, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 153-174, 2011.

MOTTA-ROTH, D. *Portal WEBENGLISH - Universidade Federal de Santa Maria: Projeto institucional de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. Projeto de Extensão GAP/CAL (nº 033098 / 2012)*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

MOTTA-ROTH, D. *Práticas de escritura na universidade: Sanção social sobre (co)autoria em práticas discursivas acadêmicas*. In: II CONGRESO INTERNACIONAL ALES, 10., 2018, Brasília. II Congreso... Chile: ALES, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/congresoales2018/?__tn__=kCH-R&eid=ARDSMS4-CRWhrensGJZoQYzPaS1APMw8OEepxdnGUNwMQanTx9hBysHjR65T9gIE7JdbMvammxpKRZS7&hc_ref=ART4Zu3kkr6Uu6rXygpp8-UA8G6bvDwruafcSij0la-zcVHIFiZfkI-75TL2Oryn3g4>. Acesso em: 23 out. 2018.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, p.319-349, jul./dez. 2009.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

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.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Science Popularization: Interdiscursivity among Science, Pedagogy, and Journalism / Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. *Bakhtiniana*, n. 11, v. 2, p. 171-194, 2016.

MOZZAQUATRO, L. B.; HENDGES, G. R. A organização visual em pôsteres acadêmicos: uma proposta de análise. In: Seminário Internacional em Letras - Língua e Literatura na (Pós-) Modernidade, v. 2. 2012, Santa Maria. *Anais XII Seminário Internacional em Letras*. Unifra, 2012.

NASCIMENTO, R. G. *Research genres and multiliteracies: channelling the audience's gaze in powerpoint presentations*. 2012, 231f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina. 2012.

NASCIMENTO, R. G. *Palestra de abertura do Projeto de Extensão "EnglishNet: Estudos e ações colaborativas para o ensino de língua inglesa"*. In: Projeto de Extensão EnglishNet. Instituto Federal Farroupilha *Campus Alegrete*. 2018.

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

O'HALLORAN, K. L. Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual Communication*, v. 7, n. 4, p. 443-75, 2008.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*. v.33, n.2, p. 1-16. 2010.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 79-97, 2009.

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). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 143-161, 2013.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.173-198, 2009.

ROCHA, C. H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: XII CONAELL – Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários. 2014, Sinop-MT. *Anais Eletrônicos do XII CONAELL – Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários*. UNEMAT, p. 6-18, 2014.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: _____ (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*, p. 13-29, 2015.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, p. 1-8, 2004.

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

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2012.

ROYCE, T. Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal discourse analysis. In: ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. *New directions in the analysis of multimodal discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 63-109, 2007.

SALBEGO; N.; HEBERLE, V. M.; BALEN, M. G. S. da S. A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. *Calidoscópico*. v. 13, n. 1, p. 5-13, 2015.

SARMENTO, S.; LAMBERTS D. H. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SCHERER, A. S. *Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica*. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra. 2012.

SILVA, T. C. *Mood and modality in audiovisual research articles*. 2013, 16f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

SILVA, T. C. *Interação 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.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto. 7. ed. 2017.

SOUZA, M. M. *Systemic Functional Grammar as a tool in critical genre analysis: ideational meanings in audiovisual research articles*. 2013, 21f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies. *Current Issues in Comparative Education*. v. 5. n. 2. p. 77-91, 2003.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n.1, p.117-156, 2013.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas. v. 48. n. 2, p. 295-315, Jul./Dez. 2009.

TOMITCH, L. M. B. (Ed.) Critical Reading. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, SC, n. 38, Jan/Jun. 2000.

TRIVISIOLO, V. S. *O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública*. 2017, 139f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017.

TURNER, G.; MILLS, S.; VAN DER BOM, I.; COFFEY-GLOVER, L.; PATERSON, L. L.; JONES, L. Opposition as victimhood in newspaper debates about same-sex marriage. *Discourse & Society*. v. 29, n. 2, p. 180–197, 2017.

UNSWORTH, L. Changing dimensions in school literacies. In: UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Berkshire, QL: Open University Press, p. 7-20, 2001.

VAN LEEUWEN, T. Genre. In: _____. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, p. 117-138, 2005.

VAN LEEUWEN, T. The visual representation of Social Actors. In: _____. *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, p. 136-148. 2008.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University, 1992.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

WODAK, R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. In: *Discursive Pragmatics*. John Benjamins Publishing Company, p. 50-70, 2011.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In: *Methods for critical discourse analysis*. 2. ed. London: SAGE, 2009.
Disponível em: http://www.sagepub.com/upm-data/24615_01_Wodak_Ch_01.pdf.

ANEXO A - ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS ANALISADOS CLASSIFICADOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO NÍVEL DA IDEOLOGIA.

Categorias ideologia	Exemplos*	
	*As atividades em rosa demandam a observação das imagens dos textos para serem respondidas.	
	Exemplos do LDF (KILLNER; AMANCIO, 2012)	Exemplos do LDM (AGA, 2010b)
- pontos de vista, visões de mundo	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you think camping is a good idea? • Would you like to try it? Justify your answer. • When camping would you prefer to sleep in a tent or in a cabin? Why? • Do you know any scouting group in your country? • Can you mention a technology that people used in the past, but don't use anymore? • If you had to use some of the vintage technologies, how would you feel? • Do you have any idea for an invention that would change your life? • Have you ever thought of studying abroad? If you had this opportunity, where would you go? • In your opinion, which are the benefits of studying abroad? Consider the alternatives below and check the one(s) you agree with. • You can learn about the culture of another country. • You can talk to native speakers of the language you're learning. • You can meet different people. • You can visit new places. • In your opinion, are these measures necessary? Why? • How did you like the story? • Discuss with your classmates. Besides road signs, what do people need to know in order to get a driver license? How should a person behave on the road? • What's your opinion about the use of computers during classes? • Do you know someone who has a learning disability? • In your opinion, are self-help books really helpful? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião em relação à atitude dos alunos? • Baseado nas informações acima, analise o comportamento dos alunos da imagem 8. • Como você reage às situações que lhe causam estresse? • Você concorda com a opinião de Simone Beauvoir? Justifique sua resposta. • Você gostaria de ter o seu próprio negócio? Por quê? / Por que não? • Você sabe quais os principais motivos pelos quais uma empresa abre falência? • Você acha importante ler? Por quê? Por que não? • Na sua opinião, quais são os motivos que contribuem para o declínio do hábito de leitura entre os jovens brasileiros? • Você costuma manter hábitos preventivos no seu cotidiano • De que maneira você acha que a escola poderia contribuir para informar a comunidade a respeito de epidemias e formas de evitá-las? • Você acha que a lei acima contribui de forma efetiva para que as pessoas com necessidades especiais tenham igualdade de condições no mercado de trabalho? Por que? • Por que o consumo de alimentos industrializados vem aumentando nas últimas décadas? • Você e sua família têm o hábito de sentar-se à mesa para as refeições? A comida é preparada em casa? <p>Complementar Se quiser ampliar a atividade, você pode: a) pedir aos alunos que deem exemplos de outros contextos nos quais as pessoas não agem com ética; b) exemplificar outras situações e pedir</p>

	<ul style="list-style-type: none"> In your opinion, is the text about learning disabilities free of “doctor speak”? <p>Complementar Peça aos alunos que leiam o boxe disposto no final dessa seção e converse com eles sobre o significado da expressão <i>Necessity is the mother of invention</i>. Pergunte-lhes o que eles imaginam que essa expressão significa e em que situações elas acham que ela pode ser usada. Caso eles não conheçam a expressão, explique-lhes que ela é usada para dizer que, quando é preciso fazer algo, as pessoas encontram meios para fazê-lo. Em outras palavras, a mensagem dessa expressão é: se você realmente precisa fazer alguma coisa, pensará em uma maneira de alcançar seu objetivo.</p>	<p>aos alunos que se posicionem em relação a elas. (Você pode levantar situações polêmicas, como passageiros jovens não se levantarem para ceder seus lugares a pessoas idosas nos meios de transporte, motoristas jovens e saudáveis estacionarem os carros em vagas de estacionamento reservadas a deficientes físicos e idosos, pessoas usarem o telefone celular durante aulas, palestras, reuniões, etc)</p> <p>Promova uma discussão na qual os alunos são chamados efetivamente a exercer autonomia de seu conhecimento de forma reflexiva e crítica. Estimule os alunos a buscar soluções para essas situações com base nos saberes trazidos pela vida.</p> <p>Complementar Antes de iniciar a leitura do texto, ative o conhecimento prévio dos alunos, pergunte a eles o que sabem sobre o vírus H1N1 (gripe suína). Incentive-os a refletir sobre o tema abordado e a trazê-lo para sua vida social, encorajando-os a se posicionar sobre o assunto. Neste momento, é fundamental dar voz aos alunos, levando-os à compreensão de que as diversas opiniões são parte da construção do significado do texto.</p>
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Now, imagine you are at the summer camping program presented above and you have a lot of news to tell your family and friends. Today is Thursday. Write them a letter telling them about the things you did so far and the things you are still going to do. Don't forget to tell them the information below. <ul style="list-style-type: none"> - What your trip is like. - The activities you've done so far at the camp. - The new friends you've made. - What are your favorite things at the camp? - What things you miss most from home. - What will be your next activities. <p>Don't forget to mention the place, date, address and greetings in your letter.</p> <ul style="list-style-type: none"> Observe the objects below. In your opinion, are they modern or old technologies? Pair up with a classmate, read his/her opinion article and answer the questions below. 	<p>Produção escrita In pairs, write a paragraph giving your opinion about the following sentence. “Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people.”</p>

	<p>a. Do you agree with your classmate's arguments? Why?</p> <p>b. Did your classmate's opinion article change your point of view on this issue?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Now, imagine you have the chance to help that person by giving her some friendly advice. Write a short response to it. • Get together with a classmate and discuss. <p>b. Do both of you agree on the most important road rules? Did your classmate write any rule that you think is not so important?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Now you are going to write a letter to the editor of the newspaper article presented in the section Reading Moment 1. In the letter you can give your point of view on the issue. The notes you've made in the Conversation Moment may help you organize your opinions and ideas on the subject. • Get together with your classmates and compare your letters to the editor. <ul style="list-style-type: none"> a. Do you have the same point of view? <ul style="list-style-type: none"> • Do you agree with your classmate's explanation of the issue? Would you change something in it? • In your opinion, is the advice that your classmate has given adequate? Would you add anything to it? 	
- valores éticos	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have you ever felt disrespected for any reason? • Do you treat people in the same way you would like to be treated? • The story of Uaica, who helped the boy that used to bully him, gives us a message. What is this message? <p>- We should always have a kind heart toward people.</p> <p>- There is no good in helping people.</p> <p>- When we have a power, we should use it only for ourselves.</p>	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Look at the Picture. What's the relation between the sentence on the board and the picture itself? - Por que os alunos têm essa atitude? - Que outras atitudes do cotidiano se assemelham àquela expressa pelos alunos na página 8?
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Go back to the text on page 52 and read the testimonials again. Choose one of them and think about it. What would you do if you were in his/her shoes? 	

- identidade	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you respect other people's culture? • A great aspect of Brazilian diversity is its culture. In each part of the country we can find this diversity in art, literature, tradition, etc. One of these is the indigenous culture. Do you know anything about it? • Read the text briefly and answer. What is the origin of the myth on page 48? • Read this excerpt again: "(...) successful people such as Walt Disney, Alexander Graham Bell, and Winston Churchill all had learning disabilities (...)". In your opinion... • Despite this diagnosis they had a successful life. • They should not have tried to follow their dreams after the diagnosis. • They _____ <p>- When you are not feeling OK or you have any problem, what do you do?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I ask for somebody's advice. • I read books and articles about the issue. • I send a question to a magazine or newspaper advisor. <p>- Has any book ever helped you in a difficult situation?</p>	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez você já esteve diante de uma situação causadora de grande estresse? Como lidou com ela? - Você já tomou alguma atitude em algum momento de estresse da qual se arrependeu? Como você contornou o problema? - Você acha importante os jovens conhecerem a cultura de seu país? - Você se preocupa com sua alimentação? Como?
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's your time to give information! Imagine a foreigner is coming to your school and he/she doesn't know the road rules in Brazil. It's your task to provide him/her with the most important road rules to drive safely in your country. <p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> • Research the basic road rules in Brazil. • Choose some road rules that you think are very important. • Organize them in topics. • Decorate the page with pictures related to the issue if you want. <ul style="list-style-type: none"> • It's time to write the biography of your favorite Paralympic athlete. The text can be shown to your classmates, so they will know more about the athlete you chose. 	

	<p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choose a Paralympic athlete. - Do some research about his/her life. - Decide what facts you are going to mention. - Organize it in order of the events. - Mention future intentions that this athlete might have, if possible. <p>Write the following information about the athlete you chose. Name, Date of birth, Athlete since, Medals won.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What was the most difficult situation you've gone through in your life? How did you overcome it? 	
- representação de atores sociais	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the text below from the back cover of The feelings book, by Lynda Madison, and answer the questions. <ol style="list-style-type: none"> a. Who's the book for? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você acha que a mulher deve participar ativamente da estrutura social? (p. 39) • Quais foram as conquistas sociais femininas no mercado de trabalho ao longo das últimas décadas do século XX? • Você concorda com o artigo a respeito de como os jovens atuais gastam seu dinheiro? • Você tem conhecimento de alguma pessoa com necessidades especiais que tenha tido dificuldade para conseguir colocação no mercado de trabalho?
		<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • What kind of advice would you give the women? Write a short note to each.
- agência	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you think people with a learning disability are capable of learning? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que podemos e devemos fazer para sermos mais éticos em nosso dia a dia? • As mulheres de sua família trabalham fora? Que tipo de cargo elas ocupam? • Você conhece pessoas empreendedoras cujos negócios foram bem-sucedidos? Que tipo de negócio essas pessoas tiveram? <p>Complementar Elabore com os professores de Língua Portuguesa, Biologia e Artes uma campanha para informar a escola e a comunidade sobre formas de prevenir a gripe.</p>

		Incentive os alunos a produzir cartazes com informações e desenhos. Se for possível, promova uma pequena encenação com alunos voluntários. Essa encenação pode ser apresentada inicialmente para a turma e posteriormente para os demais alunos da escola e para a comunidade
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Now it's your turn. Imagine you are the writer of an advice column at the school newspaper. Think about the issues you've discussed in the section Conversation Moment and write down a short text advising people in how to overcome that problem. - Remember to give an explanation about this issue and why it may occur. - List some advice to solve this problem. - Use the space below to make notes and write your final production on another sheet of paper. 	
- naturalizações	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • In your opinion, are these items really important? Justify your answer. • Do you think that the electronic devices that surround us nowadays make our lives easier? Why? • Do you think that in the future we will still need the technologies we use nowadays? • Do you think all learning disabilities cases are diagnosed? 	
- intertextualidade e interdiscursividade	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • If you had to give safety tips about your country to a foreigner, what would you say? What information in the text would you change? Would you add any other information? Discuss with a classmate and, after that, write down some notes. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exchange your letter with your classmates. In your opinion, is your classmate having fun at the camp? • It's time to give your opinion! Suppose you had the opportunity to post an article for The New York Times giving your opinion on this issue. What would you write? <p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decide if you agree or not with Lawrence Summers' position. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Use strong arguments to support your position. • If necessary, search for data in newspapers and/or the internet to support your point in your notebook. 	
Relações de poder		Compreensão escrita <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, quais são os motivos que contribuem para o declínio do hábito de leitura entre os jovens brasileiros?
	Produção escrita <ul style="list-style-type: none"> • Read the introduction of an online debate and answer the questions related to it. Who is Lawrence Summers? Why is his opinion relevant? 	
Hegemonia		Compreensão escrita <ul style="list-style-type: none"> • O que mais você acha que poderia ser feito pelos governantes para proporcionar maiores condições de trabalho, locomoção e educação para as pessoas com necessidades especiais?

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base nos livros didáticos analisados (KILLNER; AMANCIO, 2012; AGA, 2010b).

ANEXO B – ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS ANALISADOS CLASSIFICADOS DE ACORDO COM OS TIPOS DE RACIOCÍNIOS E PRÁTICAS.

		Tipos de raciocínios e práticas	Exemplos*	
			LDF	LDM
Letramento crítico	Ação	Engajar em ações sociais;	*As atividades em rosa demandam a observação das imagens dos textos para serem respondidas.	
				<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> O que mais você acha que poderia ser feito pelos governantes para proporcionar maiores condições de trabalho, locomoção e educação para as pessoas com necessidades especiais? (potencial) <p>Complementar</p> <p>Elabore com os professores de Língua Portuguesa, Biologia e Artes uma campanha para informar a escola e a comunidade sobre formas de prevenir a gripe. Incentive os alunos a produzir cartazes com informações e desenhos.</p> <p>Se for possível, promova uma pequena encenação com alunos voluntários. Essa encenação pode ser apresentada inicialmente para a turma e posteriormente para os demais alunos da escola e para a comunidade.</p>
			<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> If you had to give safety tips about your country to a foreigner, what would you say? What information in the text would you change? Would you add any other information? Discuss with a classmate and, after that, write down some notes. 	
		Aplicar o conhecimento de forma inovadora;	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> It's time to give your opinion! Suppose you had the opportunity to post an article for The New York Times giving your opinion on this issue. What would you write? <p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> Decide if you agree or not with Lawrence Summers' position. Use strong arguments to support your position. If necessary, search for data in newspapers and/or the internet to support your point in your notebook. 	

Reflexão	<p>Problematizar significados/representações expressos nos textos ou situações, considerando outras representações/visões de mundo possíveis;</p>	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • In your opinion, are these items really important? Justify your answer. • Do you treat people in the same way you would like to be treated? • Do you respect other people's culture? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você acha que a lei acima contribui de forma efetiva para que as pessoas com necessidades especiais tenham igualdade de condições no mercado de trabalho? Por que? • O que podemos e devemos fazer para sermos mais éticos em nosso dia a dia? • Baseado nas informações acima, analise o comportamento dos alunos da imagem 8.
		<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Now, imagine you have the chance to help that person by giving her some friendly advice. Write a short response to it. 	
	<p>Intertextualizar (produção), levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar;</p>	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • If you had to give safety tips about your country to a foreigner, what would you say? What information in the text would you change? Would you add any other information? Discuss with a classmate and, after that, write down some notes. 	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • In pairs, write a paragraph giving your opinion about the following sentence. "Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people."
<p>Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos;</p>		<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Look at the Picture. What's the relation between the sentence on the board and the picture itself? - Que outras atitudes do cotidiano se assemelham àquela expressa pelos alunos na página 8? - Você acha que a mulher deve participar ativamente da estrutura social? - Você concorda com a opinião de Simone Beauvoir? Justifique sua resposta. - Você concorda com o artigo a respeito de como os jovens atuais gastam seu dinheiro? <p>Complementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se quiser ampliar a atividade, você pode: 	

		<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you agree with your classmate's arguments? Why? - Did your classmate's opinion article change your point of view on this issue? - Get together with a classmate and discuss. <p>b. Do both of you agree on the most important road rules? Did your classmate write any rule that you think is not so important?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Get together with your classmates and compare your letters to the editor. <p>a. Do you have the same point of view?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you agree with your classmate's explanation of the issue? Would you change something in it? 	<p>a) pedir aos alunos que deem exemplos de outros contextos nos quais as pessoas não agem com ética; b) exemplificar outras situações e pedir aos alunos que se posicionem em relação a elas. (Você pode levantar situações polêmicas, como passageiros jovens não se levantarem para ceder seus lugares a pessoas idosas nos meios de transporte, motoristas jovens e saudáveis estacionarem os carros em vagas de estacionamento reservadas a deficientes físicos e idosos, pessoas usarem o telefone celular durante aulas, palestras, reuniões, etc)</p> <p>Promova uma discussão na qual os alunos são chamados efetivamente a exercer autonomia de seu conhecimento de forma reflexiva e crítica.</p> <p>Estimule os alunos a buscar soluções para essas situações com base nos saberes trazidos pela vida.</p>
	<p>Comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;</p>	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's your time to give information! Imagine a foreigner is coming to your school and he/she doesn't know the road rules in Brazil. It's your task to provide him/her with the most important road rules to drive safely in your country. <p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Research the basic road rules in Brazil. - Choose some road rules that you think are very important. - Organize them in topics. 	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • What kind of advice would you give the women? Write a short note to each.

	<ul style="list-style-type: none"> - Decorate the page with pictures related to the issue if you - Now you are going to write a letter to the editor of the newspaper article presented in the section Reading Moment 1. In the letter you can give your point of view on the issue. The notes you've made in the Conversation Moment may help you organize your opinions and ideas on the subject. • It's time to write the biography of your favorite Paralympic athlete. The text can be shown to your classmates, so they will know more about the athlete you chose. <p>Before production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choose a Paralympic athlete. - Do some research about his/her life. - Decide what facts you are going to mention. - Organize it in order of the events. - Mention future intentions that this athlete might have, if possible. <p>Write the following information about the athlete you chose. Name, Date of birth, Athlete since, Medals won.</p>	
Recuperar contexto do texto;	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Read the following information about KidsHealth. b. In your opinion, is the text about learning disabilities free of "doctor speak"? <p>Read the text below from the back cover of The feelings book, by Lynda Madison, and answer the questions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Who's the book for? 	
Recuperar contexto do texto;	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Now, imagine you are at the summer camping program presented above and you have a lot of news to tell your family and friends. Today is Thursday. Write them a letter telling them about the things you did so far and the things you are still going to do. Don't forget to tell them the information below. <ul style="list-style-type: none"> - What your trip is like. - The activities you've done so far at the camp. - The new friends you've made. 	

		<ul style="list-style-type: none"> - What are your favorite things at the camp? - What things you miss most from home. - What will be your next activities. <p>Don't forget to mention the place, date, address and greetings in your letter.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the introduction of an online debate and answer the questions related to it. <p>a. Who is Lawrence Summers? Why is his opinion relevant?</p>	
	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas;	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - How did you like the story? 	
	Expressar suas opiniões pessoais;	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exchange your letter with your classmates. In your opinion, is your classmate having fun at the camp? <p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you think camping is a good idea? - Would you like to try it? Justify your answer. - When camping would you prefer to sleep in a tent or in a cabin? Why? - Do you know any scouting group in your country? - Do you think that the electronic devices that surround us nowadays make our lives easier? Why? - Do you think that in the future we will still need the technologies we use nowadays? - Do you have any idea for an invention that would change your life? - Have you ever thought of studying abroad? If you had this opportunity, where would you go? - In your opinion, which are the benefits of studying abroad? Consider the alternatives below and check the one(s) you agree with. - You can learn about the culture of another country. - You can talk to native speakers of the language you're learning. - You can meet different people. - You can visit new places. - In your opinion, are these measures necessary? Why? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que os alunos têm essa atitude? - Qual é a sua opinião em relação à atitude dos alunos? <p>Quais foram as conquistas sociais femininas no mercado de trabalho ao longo das últimas décadas do século XX?</p> <p>Você sabe quais os principais motivos pelos quais uma empresa abre falência?</p> <p>Você acha importante ler? Por quê? Por que não?</p> <p>Você acha importante os jovens conhecerem a cultura de seu país?</p> <p>Na sua opinião, quais são os motivos que contribuem para o declínio do hábito de leitura entre os jovens brasileiros?</p> <p>Por que o consumo de alimentos industrializados vem aumentando nas últimas décadas?</p> <p>Complementar</p> <p>- Antes de iniciar a leitura do texto, ative o conhecimento prévio dos alunos, pergunte a eles o que sabem sobre o vírus H1N1 (gripe suína).</p> <p>Incentive-os a refletir sobre o tema abordado e a trazê-lo para sua vida social, encorajando-os a se posicionar sobre o assunto.</p>

- The story of Uaica, who helped the boy that used to bully him, gives us a message. What is this message?
- We should always have a kind heart toward people.
- There is no good in helping people.
- When we have a power, we should use it only for ourselves.
- Discuss with your classmates. Besides road signs, what do people need to know in order to get a driver license? How should a person behave on the road?
- What's your opinion about the use of computers during classes?
- Do you think people with a learning disability are capable of learning?
- Do you think all learning disabilities cases are diagnosed?
- Read this excerpt again: "(...) successful people such as Walt Disney, Alexander Graham Bell, and Winston Churchill all had learning disabilities (...)". In your opinion...
- Despite this diagnosis they had a successful life.
- They should not have tried to follow their dreams after the diagnosis.
- They _____
- When you are not feeling OK or you have any problem, what do you do?
 - I ask for somebody's advice.
 - I read books and articles about the issue.
 - I send a question to a magazine or newspaper advisor.
- Has any book ever helped you in a difficult situation?
- In your opinion, are self-help books really helpful?

Produção escrita

- Observe the objects below. In your opinion, are they modern or old technologies?
- Go back to the text on page 52 and read the testimonials again. Choose one of them and think about it. What would you do if you were in his/her shoes?
- What was the most difficult situation you've gone through in your life? How did you overcome it?

Neste momento, é fundamental dar voz aos alunos, levando-os à compreensão de que as diversas opiniões são parte da construção do significado do texto.

			<ul style="list-style-type: none"> • In your opinion, is the advice that your classmate has given adequate? Would you add anything to it? 	
	Perceber relações de interdiscursividade;			
	Perceber relações de intertextualidade;			
Identificação	Relacionar texto e contexto pessoal;	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can you mention a technology that people used in the past, but don't use anymore? • If you had to use some of the vintage technologies, how would you feel? <p>Complementar Peça aos alunos que leiam o boxe disposto no final dessa seção e converse com eles sobre o significado da expressão <i>Necessity is the mother of invention</i>. Pergunte-lhes o que eles imaginam que essa expressão significa e em que situações elas acham que ela pode ser usada. Caso eles não conheçam a expressão, explique-lhes que ela é usada para dizer que, quando é preciso fazer algo, as pessoas encontram meios para fazê-lo. Em outras palavras, a mensagem dessa expressão é: se você realmente precisa fazer alguma coisa, pensará em uma maneira de alcançar seu objetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have you ever felt disrespected for any reason? • A great aspect of Brazilian diversity is its culture. In each part of the country we can find this diversity in art, literature, tradition, etc. One of these is the indigenous culture. Do you know anything about it? • Read the text briefly and answer. What is the origin of the myth on page 48? • Do you know someone who has a learning disability? 	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguma vez você já esteve diante de uma situação causadora de grande estresse? Como lidou com ela? • Você já tomou alguma atitude em algum momento de estresse da qual se arrependeu? Como você contornou o problema? • Como você reage às situações que lhe causam estresse? • As mulheres de sua família trabalham fora? Que tipo de cargo elas ocupam? • Você gostaria de ter o seu próprio negócio? Por quê? / Por que não? • Você conhece pessoas empreendedoras cujos negócios foram bem-sucedidos? Que tipo de negócio essas pessoas tiveram? • Você costuma manter hábitos preventivos no seu cotidiano? • De que maneira você acha que a escola poderia contribuir para informar a comunidade a respeito de epidemias e formas de evita-las? • Você tem conhecimento de alguma pessoa com necessidades especiais que tenha tido dificuldade para conseguir colocação no mercado de trabalho? • Você e sua família têm o hábito de sentar-se à mesa para as refeições? A comida é preparada em casa? • Você se preocupa com sua alimentação? Como? 	
	Definir finalidades e metas da atividade de leitura ou escrita;	<p>Compreensão escrita</p> <p>Produção escrita</p>	<p>Compreensão escrita</p>	

			<ul style="list-style-type: none">• Now it's your turn. Imagine you are the writer of an advice column at the school newspaper. Think about the issues you've discussed in the section Conversation Moment and write down a short text advising people in how to overcome that problem.- Remember to give an explanation about this issue and why it may occur.- List some advice to solve this problem.- Use the space below to make notes and write your final production on another sheet of paper.	
--	--	--	---	--

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base nos livros didáticos analisados (KILLNER; AMANCIO, 2012; AGA, 2010b).

ANEXO C - QUESTÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES.

	Texto 1		Texto 2
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Com base no texto verbal e visual, qualquer pessoa concordaria que trabalhar no ambiente do Texto 1 seria uma experiência boa? • Você acha que uma mulher negra compartilharia da mesma ideia que o participante do Texto 1? Por que? (Escrito)	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Por que o homem pergunta “where are you from?” • O que a resposta “Earth” indica? • Qual o assunto principal abordado na charge? • O que você acha que aconteceu com essas pessoas que estavam no barco? (Escrito)
P4	<p>Observar a imagem, o que as pessoas estão fazendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • a fonte, de onde • que local as pessoas estão • No texto escrito, observar cognatos • inferências sobre alguma palavra • tradução de toda a frase <p>é também fazer uma leitura crítica, é se realmente o que está acontecendo, o que foi escrito, o que foi, dito realmente se cumpre na imagem.</p> (Oral)	P 10	<ul style="list-style-type: none"> • Em vista do que está acontecendo atualmente com os imigrantes, por que as pessoas do bote não responderam exatamente de onde eram? • Na sua opinião, que pergunta o marinheiro do navio deveria fazer para ter uma resposta mais exata? (Escrito)
P6	<ul style="list-style-type: none"> • Observe a imagem, será que a imagem está de acordo como a mensagem escrita. O que você pensa sobre isso? • Elementos gramaticais - futuro • Uma pergunta sobre a questão preconceito • - Você vivencia isso no seu dia? De que forma? • - no Brasil, você acha que isso ocorre? e no mundo? (Oral)	P 11	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha da imigração do nosso país? É diferente dos demais países? • O que significa o comportamento desses seres? (é formal, informal, sobre o que estão conversando?) (Escrito)
P8	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de texto e em que espaço ele pode ser veiculado? • Qual a temática do texto? • Qual o objetivo desse texto? • É um texto formal ou informal? • Por que a temática desse texto é importante? • Trabalhar em um lugar onde sua raça idade e gênero não influenciará a forma como as pessoas te tratam é importante? • Nos três diálogos que aparecem na imagem em qual vocês sugere que a conversa está ocorrendo? Discutir como elementos da imagem como estão colocados e porquê. (Escrito)		

P9	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo verbal – futuro e ing • Alguma questão sobre proximidade – preposição – in, on • Sobre apresentação – o que acontece • Todos estarem vestidos da mesma forma – uniforme? Local? Profissão? (Oral)		
P12	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de linguagem – formal/informal • Diversidade – porque todos estão vestidos iguais (Oral)		
P14	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas que estão aqui, tão bem satisfeitas? • Ser igual é normal é bom? • Léxico-gramática (Oral)		
P13	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gênero? Qual o objetivo do autor • O que podemos inferir sobre o mesmo considerando os elementos tipográficos ou extratextuais? • Qual é o contexto e os temas abordados? 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao afirmar “nobody treats you any differently just because of your age, race, or gender” seria esperado que houvesse outro tipo de tratamento se não esse? Por que? (Escrito)		<ul style="list-style-type: none"> • O que podemos inferir a partir da resposta “Earth”? • Qual seria sua resposta ao perguntar “Where are you from”
P5	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a situação de cada uma das charges? São situações formais ou informais? <ul style="list-style-type: none"> • De onde os textos foram retirados? • Aponte as diferenças entre os textos • Em relação à primeira charge, você trabalharia em um local que te diferencia por algum dos fatores citados pelo locutor? (Escrito)		