



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

ANÁLISE DA SEÇÃO DE LEITURA DA SÉRIE *TOP NOTCH* SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Ferreira Machado Junior

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**ANÁLISE DA SEÇÃO DE LEITURA DA SÉRIE *TOP NOTCH*
SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

José Ferreira Machado Junior

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de

Mestre em Letras

Orientadora: Prof^a Dr^a Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS, Brasil

2014

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

Machado Junior, José Ferreira

Análise da seção de leitura da série Top Notch sob uma perspectiva multimodal / José Ferreira Machado Junior.- 2014.

124 p.; 30cm

Orientador: Graciela Rabuske Hendges

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2014

1. Análise do Discurso Multimodal 2. Multiletramentos
3. Letramento Crítico Multimodal I. Hendges, Graciela Rabuske II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a José Ferreira Machado Junior. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: jrlavras@yahoo.com

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ANÁLISE DA SEÇÃO DE LEITURA DA SÉRIE *TOP NOTCH* SOB UMA
PERSPECTIVA MULTIMODAL**

elaborada por
José Ferreira Machado Junior

como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Graciela Rabuske Hendges, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Medianeira Souza, Dr. (UFPE)

Luciane Ticks, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 12 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de viver nesta época, com os desafios que superei e os sucessos que alcancei ao longo da minha trajetória. Se eu lembrasse de agradecer a Deus uma vez por hora, durante o resto da minha vida, ainda assim seria insuficiente em vista de tudo o que tenho recebido sem pedir.

Agradeço aos meus pais, José Ferreira e Eva Pedrotti, que Deus chamou para junto de Si antes que esse sonho pudesse ser realizado, mas que foram exemplo de serenidade, honestidade, solidariedade e respeito ao próximo, valores que trago comigo e procuro estimular nos meus alunos.

Agradeço à minha esposa, Eliane e à minha filha, Louise, por entenderem meus momentos de reclusão para os estudos e pelo apoio incondicional.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Graciela Hendges pela paciência em ajudar alguém afastado já há quinze anos da academia a participar desse meio de excelência que é o Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e por contribuir enormemente para o estudo desenvolvido.

Agradeço à Prof^a Dr^a Luciane Ticks por suas valiosas observações por ocasião do exame de qualificação, as quais seguramente contribuíram para aperfeiçoar o estudo.

Agradeço à Prof^a Dr^a Medianeira Souza por ter prontamente aceitado o convite para a Defesa da Dissertação e cuja análise especializada certamente contribuiu para o progresso da minha pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de trabalho no Colégio Militar de Santa Maria, o “Colégio do Vagão”, pelo apoio fundamental, sem o qual minha trajetória no Mestrado teria sido muito mais difícil.

Agradeço aos meus amigos por respeitosamente me escutarem falar sobre o assunto “pós-graduação” e “multimodalidade” inúmeras vezes nesses últimos tempos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ANÁLISE DA SEÇÃO DE LEITURA DA SÉRIE *TOP NOTCH* SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

AUTOR: José Ferreira Machado Junior
ORIENTADORA: Graciela Rabuske Hendges

A presença e relevância de imagens em gêneros discursivos da comunicação contemporânea têm gerado uma preocupação crescente com a formação de leitores visualmente letrados. Dentre os gêneros multimodais destaca-se o livro didático para o ensino da língua inglesa (LDI), tipicamente rico em imagens. Entretanto, as atividades propostas nesses materiais raramente remetem à exploração da linguagem visual (GRAY, 2010). Em vista disso, neste trabalho são analisadas as seções de leitura da série de livros didáticos *Top Notch*, conjuntamente com as instruções metodológicas do Manual do professor com o objetivo de verificar em que medida a leitura de imagens dos gêneros discursivos apresentados é explorada e qual a natureza dessa leitura. Foi realizada uma análise do contexto de consumo do LDI – o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Dentro do enquadramento teórico da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008) e tendo como base analítica léxico-gramatical a Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006), foram analisadas todas as dez seções de leitura que constituem o *Top Notch* intermediário, as quais formam complexos semióticos, compostos de linguagem verbal escrita e de imagens. A análise revelou que 32,8% das atividades de leitura são oferecidas para serem abordadas multimodalmente por meio de instruções no LDI e no Manual do professor e que 67% das imagens das seções de leitura são acionadas para a leitura visual, o que aponta para o papel da imagem como portadora de significado e não como ilustração. Houve uma predominância dos significados representacionais (71%) explorados nas atividades de leitura multimodal, majoritariamente na etapa de pré-leitura, como forma de preparação para a leitura verbal. Entretanto, as atividades de leitura do *corpus* não promovem o letramento crítico multimodal por não estimularem nos alunos leitores o desenvolvimento de uma consciência crítica, que desvele as relações de poder que ocorrem por meio do gênero e a relação entre o texto e o contexto no qual ocorre. Na perspectiva dos multiletramentos, espera-se contribuir para o desenvolvimento da leitura mais ampla no sentido da compreensão dos significados representados não só na linguagem verbal escrita, mas também nas imagens em textos multimodais.

Palavras-chave: Livro didático de Inglês. Letramento crítico multimodal. Análise do Discurso Multimodal. Multiletramentos.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ANALYSIS OF THE *TOP NOTCH* READING SESSION IN A MULTIMODAL PERSPECTIVE

AUTHOR: José Ferreira Machado Junior
ADVISOR: Graciela Rabuske Hendges

The presence and relevance of images in discursive genres of contemporary communication has led to concerns about the formation of visually literate readers. Among the multimodal genres, we foreground the textbook for English learning (LDI), which is typically rich in terms of images. However, the activities suggested in such materials rarely point to the visual language exploration (GRAY, 2010). Thus, in this study, the reading sessions of the *Top Notch* English textbook series are analyzed, together with the methodological instructions of the Teacher's guide, aiming to verify to what extent the reading of the images of the discursive genres is explored and the nature of this reading. A context of genre consumption analysis was carried out in the Brazilian Military School System (SCMB). Within the theoretical framework of Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2008) and using the Grammar of Visual Design (KRESS, van LEEUWEN, 2006) as lexical-grammatical reference, all the ten reading sessions of intermediate level *Top Notch* textbook were analyzed. These reading sessions are composed of semiotic complexes assembled with verbal written language and images. The analysis showed that 32.8% of the reading activities are offered to be approached multimodally through LDI and Teacher's guide instructions and also that 67% of the images of the reading sessions are activated for visual reading, what points to the role of the image as a meaning carrier, not as an illustration. There was a predominance of representational meanings (71%) explored in the multimodal reading activities, majorly placed in the pre reading stage, as a way to prepare for the verbal reading. However, the reading activities of corpus do not promote multimodal critical literacy, once they do not stimulate on the student readers the development of critical consciousness, one which unveils the power relations that occur via the genre and also the relationship between the text and the context where it takes place. In the multiliteracies perspective, we hope to contribute for the development of a broader reading towards the comprehension of represented meanings, not only in written verbal language, but also in the images of multimodal texts.

Key words: English Textbook. Multimodal critical literacy. Multimodal Discourse Analysis. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Placa de trânsito	35
Figura 3.1 – Seção de leitura da UD 3	76
Figura 3.2 – Significados das imagens explorados nas atividades do Manual do Professor.....	88
Figura 3.3 – Significados das imagens explorados nas atividades do LDI.....	88
Figura 3.4 – Conteúdo representacional das imagens das seções de leitura	91
Figura 3.5 – Atos de imagem dos complexos semióticos.....	95
Figura 3.6 – Valor da informação dos elementos visuais	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Títulos das seções de leitura que constituem o <i>corpus</i>	57
Quadro 2.2 – Perguntas sobre o papel do gênero no seu contexto	58
Quadro 3.1 – Elementos linguísticos que fazem referência explícita às imagens das seções de leitura	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Quantitativo de imagens por UD.....	77
Tabela 3.2 – Referência às imagens nas UD: comparação entre o Manual do professor e o LDI	81
Tabela 3.3 – Total de atividades de leitura no LDI analisado	81
Tabela 3.4 – Quantitativo de atividades com referência às imagens: comparação entre o Manual do professor e o LDI	82
Tabela 3.5 – Tipo de referência – explícita ou implícita às imagens no Manual do professor e no LDI.....	82
Tabela 3.6 – Quantitativo de imagens exploradas nas seções de leitura.....	83

LISTA DE SIGLAS

ACG	Análise Crítica de Gênero
LV	Letramento Visual
ADM	Análise do Discurso Multimodal
GDV	Gramática do Design Visual
LDI	Livro Didático de Inglês
UD	Unidade Didática
LEM	Língua Estrangeira Moderna
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
PSD	Plano de Sequência Didática
SEAN	Sistema Ensino Aprendizagem por Níveis
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	17
1.1 Análise Crítica de Gênero	17
1.2 Multiletramentos	20
1.2.1 Multiculturalidade e Multimodalidade	22
1.2.2 Letramento Visual	26
1.3 Gramática Sistêmico Funcional	30
1.3.1 Metafunção ideacional	31
1.3.2 Metafunção interpessoal	32
1.3.3 Metafunção textual	33
1.4 Análise do Discurso Multimodal	33
1.4.1 Gramática do Design Visual	36
1.4.1.1 Significados representacionais	37
1.4.1.2 Significados interativos	38
1.4.1.3 Significados composicionais	40
1.5 O gênero livro didático	41
1.5.1 Estudos prévios sobre LDI como gênero discursivo	42
1.5.2 Conjunto de gêneros	45
1.5.3 Leitura em LDI	46
1.5.4 A série <i>Top Notch</i>	50
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	55
2.1 Seleção do corpus	56
2.2 Procedimentos analíticos	57
2.2.1 Análise contextual	57
2.2.2 Análise textual	58
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	61
3.1 Análise contextual	61
3.1.1 Análise do contexto do gênero no Sistema Colégio Militar do Brasil	62
3.1.2 Análise contextual do Manual do professor e do site da editora Pearson/Longman	69
3.2 Análise textual	74
3.2.1 Em que medida as imagens são exploradas no LDI	75
3.2.2 Como as imagens são abordadas no LDI	87
3.2.2.1 Significados representacionais	89
3.2.2.2 Significados interativos	92
3.2.2.3 Significados composicionais	95
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

O uso de livros didáticos para a aprendizagem de inglês é uma realidade no Brasil, tanto no contexto da escola pública, quanto de instituições privadas, escolas e cursos livres de idiomas. Parte da minha carreira profissional incluiu o trabalho nas duas esferas do ensino e a adoção de livros didáticos, em especial no contexto do Colégio Militar de Santa Maria, onde atuo desde 1998. Apesar do reconhecido apelo visual desses materiais (GRAY, 2010), na literatura em Linguística Aplicada a função, o uso e a natureza das imagens em livros didáticos para o ensino de língua inglesa ainda carecem de pesquisas mais aprofundadas. Nesse sentido, faz-se necessária uma análise que considere a imagem nesse gênero do discurso sob uma perspectiva multimodal crítica.

Conforme relata Motta-Roth (2008, p. 351), análises que privilegiam o conceito de gêneros discursivos surgem no Brasil no final dos anos 90 e início dos 2000, com uma forte referência ao trabalho de Mikhail Bakhtin (1992, apud MOTTA-ROTH, 2008) e a análise do discurso crítica de Norman Fairclough (1992, 1999, 2003 apud MOTTA-ROTH, 2008). Essa perspectiva crítica sobre o discurso é um elemento socialmente e politicamente importante nos estudos linguísticos contemporâneos (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003 apud MOTTA-ROTH, 2008, p. 344).

Motta-Roth (2008, p. 351) citando Bhatia (2004, p.11) destaca que na fase mais recente dos estudos de gêneros discursivos escritos enfatiza-se a contextualização do discurso e os aspectos externos da construção dos gêneros. Para a autora (2008), há uma necessidade de que as análises contemporâneas considerem as “condições de produção, distribuição e consumo do texto”, relacionando os textos que circulam na sociedade com o momento histórico. Para dar conta dessa necessidade, Motta-Roth (2008) propõe o termo Análise Crítica de Gênero como denominador de um enquadramento teórico e metodológico que encapsula tal abordagem, conforme detalhado no Capítulo 1 desta dissertação.

O cenário atual é caracterizado pela multiplicação de gêneros em que as imagens desempenham um papel cada vez mais central (UNSWORTH, 2001; KRESS, van LEEUWEN, 2006; CATTO, HENDGES, 2010). As imagens permitem,

do mesmo modo que a linguagem verbal das palavras, representações particulares da experiência humana (KRESS, van LEEUWEN, 2006).

Novas ferramentas metodológicas e tecnológicas têm contribuído para o desenvolvimento de análises de gênero com foco em imagens. Contemporaneamente, a Análise do Discurso Multimodal surge como uma nova perspectiva teórico-metodológica que contribui para expandir a visão até recentemente adotada em pesquisas sobre gêneros discursivos, cujo foco analítico restringia-se principalmente à análise da linguagem verbal escrita (HENDGES, 2008, p. 107). Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 4), a Análise do Discurso Multimodal leva em conta que as imagens não são universalmente entendidas e transparentes e, sim, culturalmente específicas. Por outro lado, os autores (2006, p. 14) salientam que a globalização exige que as especificidades culturais dos efeitos retóricos, epistemológicos, sociais e semióticos da comunicação visual sejam entendidas em qualquer lugar, já que entidades semióticas aparecem e são 'consumidas' em qualquer lugar. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 14) argumentam que questionar sobre o papel cada vez maior da comunicação visual em materiais didáticos usados em sala de aula é uma preocupação atual, no sentido da escolha de que tipos de mapas, tabelas, diagramas, imagens e formas de layout serão mais efetivos para a aprendizagem.

Um dos gêneros onde o aspecto multimodal é fundamental e carece de pesquisas é o Livro Didático de Inglês (doravante LDI), que não raro corresponde à única fonte de consulta e de leitura de professores e de alunos (SOUZA, 1995, p. 114; PINTO, PESSOA, 2009, p. 79). Dentre as atividades típicas de um LDI, estão as atividades de compreensão escrita, que abordam a leitura de textos escritos (em oposição a textos orais). Essas atividades de leitura são frequentemente apresentadas na forma de gêneros multimodais recontextualizados¹, configurados em complexos multimodais formados por linguagem verbal e imagens. Nesse sentido, a leitura visual das imagens (SERAFINI, 2014) que compõem esses complexos semióticos precisa ser explorada criticamente em atividades de leitura que explorem o letramento visual, uma vez que as imagens são igualmente dotadas de significados e não aproveitar esse potencial pode significar uma leitura

¹ Quando um texto de um determinado gênero passa a integrar outro gênero. Por exemplo, um guia de hotéis que é reproduzido em uma seção de leitura com fins pedagógicos. Bakhtin (1997) denomina os gêneros que foram recontextualizados "primários", que passam a integrar gêneros mais complexos, chamados de "secundários".

incompleta. Esses significados, quando abordados nas atividades de leitura, podem contribuir para a formação da consciência crítica do leitor (FREIRE, 1985, apud CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001), por meio do estímulo ao letramento crítico multimodal.

Entretanto, as atividades de compreensão textual propostas em LDI, segundo Grigoletto (1999, p. 87), “raramente levam a reflexões críticas” por parte do leitor ao confiná-lo apenas à decodificação de conteúdo inscrito no texto, uma vez que as atividades de leitura sugerem tarefas de reconhecimento de informações factuais. Segundo a autora (1999, p. 83), perde-se aí uma ótima oportunidade de usar exercícios de compreensão para estimular o raciocínio e o pensamento crítico, assim como habilidades argumentativas, em suma, o incentivo ao debate e ao questionamento da realidade.

Assim, uma postura crítica do professor que utiliza o LDI nos dias atuais é necessária, no sentido de complementar as atividades do LDI. De acordo com Coracini (1999), muitas vezes a escolha do LDI a ser usado não ocorre com base em uma análise criteriosa em função do grupo dos alunos, pois comumente é uma opção imposta pela própria instituição, por motivos alheios aos objetivos educacionais. Em locais onde essa escolha leva em conta a opinião do professor, esse pode passar a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto e a repensar/reavaliar os instrumentos (no caso particular dessa pesquisa, o LDI) que são usados no seu cotidiano de ensino e, com isso, afastar-se de velhos “rótulos” dentre os quais, o de mero cliente e consumidor de pesquisas e de materiais didáticos (TICKS, 2005, p. 17).

Tendo em vista a importância a formação de leitores críticos, por um lado, e a crescente presença de imagens nos textos da contemporaneidade, e nos LDI em particular, neste estudo destacamos a importância da formação de leitores críticos da(s) imagem(ns). A leitura visual, ou letramento visual, faz parte dos saberes que constituem os multiletramentos. Segundo Rojo (2012, p. 13), citando Cazden et al. (1996), o termo “multiletramentos” abrange os dois aspectos que caracterizam a comunicação contemporânea: a multiculturalidade, que é típica da globalização e a multimodalidade dos textos que medeiam a comunicação nesse contexto.

Percebe-se então a relevância de pesquisas linguísticas sobre o discurso multimodal dos LDI, lugar no qual essa pesquisa se inscreve. De igual maneira, este

estudo espera contribuir para uma pedagogia de multiletramentos (KALANTZIS, COPE, 2000), com foco na leitura multimodal crítica e questionadora.

A pesquisa visa a responder às seguintes perguntas:

- Em que medida as atividades de leitura presentes em LDI contemplam a leitura visual? Caso contemplem, qual (quais) significado(s) da imagem é (são) abordado(s) (representacional, interativo e/ou composicional)?
- Em que medida as atividades de leitura ensinam o letramento crítico multimodal?

Para tanto, o objetivo central dessa pesquisa é verificar em que medida e como as imagens são exploradas nas atividades das seções de leitura do LDI *TOP NOTCH 2* (apresentado na seção 1.5.4), tendo como referência teórico-metodológica a Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006) dentro do âmbito da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008). Espera-se que os resultados desta pesquisa ofereçam aos usuários de LDI – professores e alunos – subsídios para o processo de leitura multimodal de cunho crítico, que leva em conta não somente a linguagem verbal escrita, mas, sobretudo, as diversas semioses que tipicamente compõem os LDI. O texto deste estudo está organizado em quatro capítulos, além da Introdução. No Capítulo 1, denominado Revisão da Literatura, pontuo conceitos e marcos teóricos basilares para a pesquisa que a vinculam à Linha de Pesquisa “Linguagem no Contexto Social”, do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. No Capítulo 2, Metodologia, descrevo o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados para a análise. No Capítulo 3, Análise dos Dados e Discussão, apresento os resultados e uma discussão dos mesmos. Por fim, no Capítulo 4, Considerações Finais, discuto algumas particularidades dos dados para depois apresentar sugestões para a expansão da pesquisa nessa área e de futuras contribuições para a Análise do Discurso Multimodal.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, reviso referenciais teóricos embaixadores da Análise Crítica de Gênero (doravante ACG): Sócio-retórica, Análise Crítica do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional e Análise do Discurso Multimodal. Discuto conceitos centrais como linguagem como gênero, multiletramentos, leitura em língua estrangeira e letramento visual, que fundamentam a análise do LDI objeto de estudo desta pesquisa. Início pela ACG (seção 1.1), destacando, com base em Motta-Roth (2008), o traçado histórico da pesquisa sobre gêneros discursivos no Brasil nos últimos anos. Na seção 1.2 enfoco conceitos e princípios associados à pedagogia dos multiletramentos, que envolve o letramento visual crítico, tendo em vista que em última instância, este trabalho busca contribuir para esse campo do conhecimento. A contribuição que a Gramática Sistêmico-Funcional aporta para a análise dos elementos linguísticos do texto é abordada na seção 1.3. Na seção 1.4, discorro sobre a Análise do Discurso Multimodal, em especial a Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) como ferramenta para a análise das imagens da pesquisa. Por fim, na seção 1.5, abordo questões relativas ao LDI como um gênero discursivo multimodal.

1.1 Análise Crítica de Gênero

Motta-Roth (2008) concebe a ACG como uma “teoria mestiça” (Motta-Roth, 2008, p. 368), que congrega pelo menos quatro tradições teórico-metodológicas: 1. perspectiva sociológica ou sócio-histórica de Mikhail Bakhtin (1929/1995 apud MOTTA-ROTH, 2008); 2. sócio-retórica (representada por MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990; BHATIA, 1993 apud MOTTA-ROTH, 2008), 3. Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH 1989 apud MOTTA-ROTH, 2008), e 4. Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, HASAN, 1985/1989; HALLIDAY, 1994; MARTIN, 1985/1989, 1992 apud MOTTA-ROTH, 2008).

Cada uma dessas tradições agrega conceitos e princípios metodológicos às outras de forma a se complementarem em um todo que possibilita o estudo sistematizado da linguagem em suas diferentes dimensões. Isso provavelmente é viabilizado porque,

[a]pesar das diferenças, esses autores guardam um ponto comum: a análise de textos, em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais, em contextos culturais específicos. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 343).

Em outras palavras, esses autores compartilham uma visão de linguagem como gênero. Gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados (cf.: Bakhtin, 1952-1953/1992 a; b), usados para fins específicos em um dado grupo social. São processos sociais que levam a convenções e expectativas reconhecíveis e compartilhadas (cf.: Grabe 2002: 250)” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 351).

A complexidade desse conceito demanda uma combinação de teorias. A combinação das quatro tradições teóricas que dão origem a ACG, nas palavras de Motta-Roth,

oferece um arcabouço teórico rico que permite: a) a descrição dos atos de fala (a ação comunicativa) realizados num texto representativo de um gênero, b) a identificação dos expoentes linguísticos que realizam esses atos e que fazem referência aos contextos de situação e de cultura que definem o gênero, e c) a interpretação do(s) discurso(s) que permeia(m) o texto e que constituem as relações e tensões sociais num dado evento discursivo (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375).

Essas três etapas analíticas, dentro da perspectiva da ACG, consideram duas dimensões de pesquisa: texto e contexto. Quanto à ordem metodológica para a análise crítica da linguagem como gênero, Motta-Roth (2008), citando Bakhtin (1929/1995), afirma que pode se originar no “contexto social, passar pelos gêneros e chegar às formas gramaticais”, uma análise a partir das macroestruturas para as microestruturas, realizada pela Análise de Gênero padrão, segundo Swales (2004, apud MOTTA-ROTH, 2008, p. 356). Uma ordem inversa, examinando “primeiro o texto, sem uma preocupação com observação direta do contexto” é a realizada pela AG textual (MOTTA-ROTH, 2008, p. 356). São, segundo a autora (2008, p. 357), estudos de gênero que se concentram “primeiramente na análise dos elementos linguísticos em si e incluem comentários acerca das culturas que produziram os textos, porém somente com função ilustrativa”. A fim de situar estudos que enfocam

primeiro o contexto, Motta-Roth (2008) cita como exemplo a Textografia de Swales e também a ACG, que combina a Análise Crítica do Discurso com a Análise de Gênero. A autora (MOTTA-ROTH, 2008, p. 359) ressalta a relevância do contexto e enfatiza a reciprocidade com o texto, pois “os resultados obtidos na análise do contexto contribuem para a análise do texto e vice-versa”. A ACG, conforme Motta-Roth (2008, p. 362), considera primeiramente as “condições de produção, distribuição e consumo do texto e o momento histórico para então observar o texto a fim de interpretar a prática social da qual esse texto faz parte”. Trata-se de explorar e entender o contexto e ir em direção ao texto, na busca de sentido.

Para Meurer (2000, p. 160) é preciso aprender a “buscar pistas nos textos que conduzam à percepção da relação dialética entre linguagem e práticas sociais.” Há, portanto, a necessidade de uma base analítica para dar conta dos significados dos recursos linguísticos, dessas pistas dentro dos textos que refletem essas práticas sociais. Nesse sentido, Motta-Roth (2008, p. 375), afirma que para realizar uma descrição e posterior interpretação das práticas discursivas, a ACG, além de incorporar o quadro teórico da Análise de Gênero e da Análise Crítica do Discurso, lança mão da Gramática Sistêmico-Funcional como ferramenta analítica para a identificação de expoentes linguísticos que fazem referência a contextos de situação e de cultura que definem o gênero. A autora (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375) afirma que o arcabouço teórico supracitado favorece ainda a descrição dos atos de fala dentro de um gênero e a interpretação dos discursos subjacentes ao texto.

Outro aporte teórico-metodológico para a concretização desse estudo é a análise do contexto de situação e de cultura (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004). Motta-Roth (2006, p. 147) atribui ao gênero o papel de estruturador da cultura, por ser uma atividade que se constitui na linguagem, em um dado contexto de situação, que produz papeis para os participantes envolvidos e, por seu caráter recorrente, estrutura a cultura. O contexto de cultura, a seu turno, é perpassado por discursos e ideologias diversas (MOTTA-ROTH, 2006, p. 148-149). Na fase atual dos estudos de gêneros escritos enfatiza-se a contextualização do discurso e os aspectos externos da construção dos gêneros (BHATIA, 2004, p. 11 apud MOTTA-ROTH, 2008, p. 344). Tal premissa é compartilhada por Motta-Roth (2008, p. 351), que afirma haver uma necessidade de que as análises contemporâneas considerem as “condições de produção, distribuição e consumo do texto”, e enfoquem os textos que circulam na sociedade, historicamente situados.

Neste trabalho, portanto, a ACG é usada como aparato teórico metodológico porque a descrição, identificação e interpretação da linguagem – conforme citadas anteriormente nas palavras de Motta-Roth (2008, p. 375), são entendidas aqui como essenciais para o estudo da linguagem como gênero, conceito central que embasa o trabalho, pois oferecem ferramentas para a descrição da linguagem em um extremo, e para a interpretação da linguagem no contexto no outro extremo.

Além desse conceito, considerando que este trabalho investiga se e como a leitura multimodal é explorada em LDI, são centrais também os conceitos de multimodalidade, multiletramentos, leitura em língua estrangeira e letramento visual. A ACG também dá conta desses conceitos, inclusive os de multimodalidade e de letramento visual, abrangidos sob o guarda-chuva da Linguística Sistêmico-Funcional, uma das quatro tradições fundadoras da ACG, a qual engloba, segundo nosso entendimento, a Análise do Discurso Multimodal, cuja ferramenta central é a Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006), derivada da Gramática Sistêmico-Funcional.

A seguir, discorro sobre os multiletramentos, dentro da perspectiva da ACG.

1.2 Multiletramentos

O olhar sobre os gêneros discursivos sob a perspectiva da ACG possibilita, então, o ensino da linguagem pertinente com a perspectiva dos multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KALANTZIS, COPE, 2000). A pedagogia dos multiletramentos surgiu após um encontro na cidade de Nova Londres, EUA, onde um manifesto publicado pelo então denominado “Grupo de Nova Londres” (The New London Group) afirmava a necessidade de a escola propor uma pedagogia que atentasse pra os letramentos diversos que surgiam na sociedade contemporânea (CAZDEN et al., 1996, p. 60) e, sobretudo, que levasse em conta as diferentes culturas já presentes em uma sala de aula globalizada e marcada por intolerância na convivência (ROJO, 2012, p. 12). Cazden et al. argumentam que

[...] a multiplicidade de canais de comunicação e um diversidade cultural e linguística cada vez maior no mundo hoje requerem uma visão muito mais ampla do que a retratada pelas abordagens tradicionais baseadas na

linguagem. [...] multiletramentos [...] superam as limitações de abordagens tradicionais pela ênfase de que saber como negociar as múltiplas diferenças culturais e linguísticas na nossa sociedade é central para a pragmática das vidas do trabalho, cívicas e privadas dos alunos (CAZDEN et al., 1996, p.60, tradução nossa).

Para Cazden et al. (1996, p. 60), os dois objetivos da aprendizagem sobre o letramento são o acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, que está sempre em evolução, e o incentivo ao engajamento crítico necessário para os alunos projetarem seus próprios futuros e serem bem sucedidos em termos de empregabilidade.

Para fundamentarem as bases dessa nova pedagogia, Cazden et al. (1996, p. 61) descrevem a forma tradicional de letramento, que significava ler e escrever por meio de formas padrão e oficiais de uma linguagem nacional e que ficava restrita a uma visão de linguagem monolingual, monocultural e controlada pelo governo. Segundo Rojo (2012, p. 13), citando o Grupo de Nova Londres, “multiletramentos” foi o termo encontrado por abranger os dois aspectos que instigaram os autores, a multiculturalidade que é típica da globalização e a multimodalidade dos textos que medeiam a comunicação nesse contexto.

Em vista desse caráter multicultural da sociedade contemporânea, Rojo (2012, p. 13) ressalta a importância de não se abordar cultura dicotomicamente como tradicionalmente ouvimos falar de cultura erudita/popular, central/marginal ou canônica/de massa, onde currículos se propõem a *ensinar* à grande massa o conteúdo erudito do cânone (grifo da autora). Cazden et al. (1996, p. 63) observaram nos países onde moravam (que têm inglês como língua oficial) que aquilo que os alunos precisavam aprender estava em processo de mudança e que o ponto central dessa mudança era o fato de que já não havia mais um único e canônico tipo de inglês que poderia ou deveria ser ensinado. Segundo os autores (1996, p. 63), os meios de comunicação em constante mudança e as diferenças culturais implicavam mudanças radicais na pedagogia do letramento tradicional.

A seguir, discorro sobre os dois pilares que fundamentam a adoção de uma pedagogia para os multiletramentos, segundo Cazden et al. (1996): a multiculturalidade e a multimodalidade.

1.2.1 Multiculturalidade e multimodalidade

O papel das escolas vem mudando, conforme Cazden et al. (1996, p. 68), a diversidade cultural e linguística têm sido assuntos centrais, o que causa uma mudança no significado de letramento. Diversidade *de verdade*, para os autores (1996, p. 69), diz respeito a diferentes discursos, linguagens e estilos e promove ganhos para a reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações. Em outras palavras, diversidade efetivamente promove o pensamento crítico.

Os autores (1996, p. 69) contrapõem essa diversidade real, verdadeira, em relação a uma versão “simbólica”² da diversidade, a criação de componentes étnicos ou culturalmente diferentes para explorar determinados nichos de mercado. Tal versão simbólica não pode, segundo os autores (1996, p. 69), encobrir conflitos reais de interesse e de poder.

Conforme Cope e Kalantzis (1995 apud CAZDEN et al., 1996, p. 69), em vez de padrões nacionais e de uma cultura unificada, diferenças são organizadas ativamente e negociadas de modo a se complementarem umas às outras, dando às pessoas a chance de expandirem culturalmente seus repertórios linguísticos e culturais, a fim de que obtenham acesso a uma gama maior de recursos institucionais e culturais.

Segundo Cazden, et al. (1996, p. 72), o ensino institucionalizado tradicionalmente “disciplinava ou habilitava pessoas para o mundo do trabalho industrial e tinha a função de produzir homogeneidade a partir das diferenças”. Contemporaneamente, processos de aprendizagem sob a ótica multicultural devem “recrutar diferentes subjetividades que os alunos trazem consigo e usá-las como um recurso para o aprendizagem (CAZDEN et al., 1996, p. 72)”.

Paralelamente à pluralidade cultural existente hoje em dia na sala de aula (CAZDEN et al., 1996; ROJO 2012, p. 19) ressalta-se o aspecto multimodal (ou multissemiótico) da comunicação atual, que se realiza por meio de textos compostos de modos semióticos (semioses, linguagens) diferentes e que requer do aluno capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um desses modos semióticos para fazer significar. Conforme Rojo (2012, p. 21), são necessárias novas

² No original: *tokenistic*.

práticas de produção, indo além das ferramentas tradicionais, como a escrita e a tipografia, e utilizando ferramentas de vídeo, áudio, tratamento da imagem, edição e diagramação. A autora (2012, p. 21) ressalta ainda como uma prática a ser adotada na perspectiva dos multiletramentos, a análise crítica por parte do receptor do texto. Congruentes com o cenário atual da produção de texto colaborativo online³, Rojo argumenta que os estudos sobre multiletramentos são convergentes em alguns aspectos quanto às características dessa pedagogia:

[...] eles são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Ensinar inglês por meio do LDI situado nesse contexto coloca para o professor um desafio de se apropriar dessas novas ferramentas e desse novo paradigma de ensinar. Segundo Guimarães e Dias, adotar uma abordagem que visa o desenvolvimento dos multiletramentos exige do professor que passe a oferecer

[...] múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem. (GUIMARÃES, DIAS, 2002, p. 23).

Para Dias (2012, p. 862-863), o professor deve mudar o seu agir pedagógico no sentido de desenvolver no aluno as características de uma pessoa multiletrada da era digital, que precisa combinar um conhecimento multicultural associado aos comportamentos adequados esperados nos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro.

Para realizar esse tipo de leitura com um olhar crítico, Rojo (2012, p. 28-30) afirma que o trabalho da escola deve ser baseado nos quatro movimentos pedagógicos propostos pelo Grupo de Nova Londres:

*prática situada*⁴, [...] projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais

³ Por meio de ferramentas como a *Wikipedia*, o *Twitter* ou o *Facebook* que, segundo Rojo (2012, p. 24), exigem a colaboração na produção de conteúdo, algo que vai além da simples interação.

⁴ No original: *Situated Practice*.

(públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos); *instrução aberta*⁵, [...] análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção, [por meio de] critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem para entender os conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes coleções culturais e seus valores; [...] *enquadramento dos letramentos críticos*⁶, que buscam interpretar os conceitos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando à produção de uma *prática transformada*⁷, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign)⁸ (CAZDEN et al., 1996, p. 83).

O papel da escola é fundamental no sentido de ofertar oportunidades por meio das quais os alunos possam se inserir em uma sociedade permeada por gêneros multimodais cada vez mais populares, como é o caso dos gêneros disponíveis na Internet, por exemplo. A participação ativa do aluno nesses gêneros, não apenas como consumidor, mas também como produtor, deve ser fomentada por uma prática escolar que inclui as ferramentas de produção colaborativa da Internet de modo a instrumentalizar o aluno a “ler” os complexos semióticos presentes nesses gêneros com um olhar que desnaturaliza significados apresentados como senso comum, ou seja, um olhar crítico e questionador.

Em relação ao letramento crítico do texto digital, Unsworth afirma que

[...] a leitura crítica de estruturas retóricas digitais necessita de uma capacidade de ‘tornar estranho’ ou problematizar a aparente ‘naturalidade’ ou ‘invisibilidade’ das escolhas retóricas que os designers/autores fizeram, questionando porque certos links e justaposições são incluídas e de imaginar conexões de um tipo similar que poderia ser feita, mas não foi (UNSWORTH, 2001, p. 13, tradução nossa).

Ainda sobre a definição de letramento crítico, Unsworth (2001, p. 14), com base em trabalhos de perspectivas teóricas diversas⁹, afirma que esse tipo de leitura se difere da “decodificação rotineira de informação textual e da participação complacente nas práticas textuais estabelecidas e institucionalizadas de uma dada cultura”. Essa atitude crítica da leitura permite que se percebam mudanças no discurso relacionadas a mudanças na sociedade. Nesse sentido, Bakhtin (1997)

⁵ No original: *Overt Instruction*.

⁶ No original: *Critical Framing*. A autora (ROJO, 2012, p. 30) acrescenta ao termo original o elemento “letramentos”

⁷ No original: *Transformed Practice*.

⁸ Nesse estudo, usamos os termos referentes aos quatro movimentos pedagógicos que foram traduzidos por Rojo (2012, p. 28-30).

⁹ Letramento como reconhecimento (recognition literacy), como reprodução (reproduction literacy) e como reflexão (reflection literacy) (UNSWORTH, 2001, p.14).

afirma que os gêneros refletem todas as mudanças que transcorrem na vida social, comparando-os a “correias de transmissão”, ligando a história da sociedade e a história da linguagem, onde uma mudança em um eixo implica em uma mudança no outro. Essa relação entre a sociedade e a linguagem e a necessidade de se ler com um olhar crítico é reforçada por Meurer, que afirma que

ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (MEURER, 2000, p. 159-160).

Para Dias (2012, p. 865), que argumenta que textos não são neutros, ler criticamente significa entender os propósitos e as intenções autorais dos textos, e considerar o poder da linguagem na atual sociedade, onde textos podem ter interpretações múltiplas.

Já Kalantzis e Cope (2000, p. 247) ressaltam a importância do contexto social e cultural na interpretação do texto ao afirmarem que os alunos devem “se afastar do que estão estudando e observar o texto criticamente em relação ao seu contexto.” Isso pode ser feito, de acordo com Kalantzis e Cope (2000, p. 247), por meio de questões contextuais ou ideológicas tais como: “Como esses significados se encaixam em um mundo maior de significado?” e “Aos interesses de quem esses significados estão inclinados a servir?”. Os autores (2000, p. 247) também sugerem outros questionamentos para a identificação da relação entre os significados locais (do texto) em conexão com significados globais (contexto), como por exemplo: “Qual é a função imediata do Design?¹⁰ O que ele está fazendo? Para/por/em nome de quem? E por quê?” “Qual é a estrutura e o contexto imediato do Design?” “Qual é o contexto sociocultural mais amplo?”. Essa última pergunta se refere não somente à cultura e a sociedade, mas também à história, à política e, sobretudo, aos valores daquela sociedade.

Similarmente, significados locais e globais podem ser explicados pelas variáveis do contexto de situação e pelo contexto de cultura (MARTIN, 1985/1989, 1992), assim como no nível mais extremo da estratificação dos planos comunicativos, o do discurso e da ideologia (MARTIN, 1992; HENDGES, 2005).

¹⁰ Kalantzis e Cope (2000) optam pelo termo *Design*, significando qualquer atividade semiótica, de acordo com a pedagogia dos multiletramentos.

Os significados oriundos de imagens podem ser acessados se o leitor estiver ciente de que as imagens são portadoras de significados. Nos dias de hoje, o processo de extrair sentido de imagens torna-se cada vez mais essencial, em vista de uma sociedade multicultural e globalizada e que é permeada por canais de comunicação multissemióticos.

Nesse sentido, o interesse pelo letramento visual se justifica a fim de preparar o leitor para se apropriar dos diversos gêneros multimodais, a fim de não apenas consumir, mas também, produzir esses gêneros. Na subseção a seguir, discorro sobre estudos que abordam o letramento visual de textos multimodais contemporâneos, que são típicos de LDI.

1.2.2 Letramento Visual

Serafini (2014, p. 22-23) faz um levantamento a respeito das definições de diversos teóricos sobre o Letramento Visual, porém ressalta que ainda não há um consenso sobre o assunto. O autor cita John Debes (1968 apud SERAFINI, 2014, p. 21) como o responsável por cunhar o termo e conceituá-lo como “um conjunto de estratégias e habilidades que uma pessoa precisa para produzir sentido a partir de imagens”. Conforme Serafini (2014, p. 22), as definições mais antigas enfocavam a habilidade de “decodificar, interpretar, criar, questionar, desafiar e avaliar textos com imagens, assim como palavras”. O autor (2014, p. 22-23, tradução nossa) cita Avgerinou (2009) por haver identificado pontos de convergência entre diversas teorias que têm abordado o tema, definindo o letramento visual como

[...] a) uma habilidade cognitiva conjugada com o domínio afetivo; b) como uma competência; c) como a habilidade de ler e escrever (codificar e decodificar) comunicação visual; d) como uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida, d) habilidades que não são isoladas de outras habilidades sensoriais e e) que incorporam teorias de vários campos de estudo.

Numa tentativa de sintetizar as diversas definições, Serafini (2014, p. 23, tradução nossa) declara que ser visualmente letrado

é um processo social e cognitivo [...] que muda conforme o tempo e o contexto e requer das pessoas que atuem flexivelmente em um conjunto de

práticas sociais para extrair sentido de imagens e arranjos multimodais. [...] requer a habilidade de trabalhar com uma variedade de modalidades, o que inclui fotografia, pinturas, esculturas, diagramas, filmes e não somente a linguagem escrita.

Serafini (2014, p. 23) destaca ainda a importância do contexto de uso da linguagem (verbal, visual) e também as diferentes perspectivas teóricas (que o autor denomina “lentes”) por meio das quais os complexos semióticos são considerados, tais como a perspectiva feminista, crítica, sociocultural, política, histórica e estética. Importa saber de qual ponto de vista, portanto, que “lentes” usamos para a leitura de um complexo semiótico.

Ler a palavra e a imagem implica no reconhecimento da noção de que os significados de palavras e imagens são “diferentes em função dos contextos em que aparecem (LEMKE, 2010, p. 456).” Para Lemke, (2010, p.462), os significados constantes em um dado complexo semiótico são sempre “mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente”.

Assim, as habilidades de leitura da linguagem verbal e da imagem, por assim dizer, não devem ser ensinadas separadamente uma da outra, nem separadas do contexto onde são usadas, pois, citando o conceito de leitura de Paulo Freire (FREIRE, MACEDO, 1987 apud DESCARDECI, 2002, p. 20), antes de lermos as palavras, já somos capazes de ler o mundo, um mundo que se apresenta para nós por meio de imagens, cores, movimento, gestos, sabores, e que não pode ser descrito apenas por palavras. A fim de exemplificar a necessidade da exploração integrada de diferentes modalidades, Lemke (2010, p. 462) se remete às primeiras formas de comunicação usadas por crianças que

integram articulações vocais com gestos motores amplos; elas aprendem, apenas gradualmente, a diferenciar gestos de desenho e desenho de gestos, entendendo-os como sistemas independentes para a construção de significados. Elas estão perfeitamente prontas para aprender letramentos multimidiáticos integrados bem desde o princípio, e é claro que elas o fazem: elas aprendem a ler livros de imagens enquanto conversam com adultos e brincam com objetos parecidos com as imagens nos livros.

Em alguma medida, podemos afirmar que a leitura visual é a forma natural de se ler o mundo e que, à medida que a criança desenvolve a leitura do texto verbal ao se iniciar no mundo das letras, esse letramento visual de mundo recebe o acréscimo da leitura e da escrita verbais. Ocupando um lugar de destaque no contexto escolar, a escrita “tem sido uma das realizações mais essenciais da cultura ocidental”, bem

como “uma das metas essenciais da educação” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 17).

Para Paes de Barros e Costa (2012, p. 42), o LV deve ser considerado como a

capacidade de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam, tomando todos os componentes de significação como construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão.

Para as autoras (2012, p. 42), em virtude da presença massiva de imagens no cotidiano do leitor, em múltiplas dimensões, existe uma necessidade de uma postura reflexiva por parte da escola, no sentido de promover o ensino e a aprendizagem que se voltem para os multiletramentos, incluindo aí o LV, seus modos de representação e suas interações.

Entretanto, em seu trabalho sobre gêneros multimodais recontextualizados em livros didáticos de português, as autoras (2012, p. 47-48) observam que a ocorrência de gêneros multimodais nesse contexto é parte de uma proposta pedagógica que ainda não contempla o LV, considerando todas as suas especificidades. Essa ocorrência, segundo Paes de Barros e Costa (2012, p. 47-48), se dá em resposta à recomendação constante no edital do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM¹¹ (BRASIL, 2008, p. 16-17), que sugere o uso de ilustrações que “auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto”. Trata-se, portanto, de uma estratégia para o cumprimento de um critério de avaliação do PNLEM, o que não necessariamente enseja a leitura visual dos gêneros multimodais no sentido de produzir significado a partir das imagens.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 17) ressaltam que a despeito da importância que textos multimodais representam na sociedade contemporânea, as habilidades de ler e de produzir textos multimodais não são ensinadas nas escolas. O processo educacional forma “analfabetos visuais” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 17), ao excluir essas novas habilidades comunicativas, que demandam o LV, dentre outros letramentos. Somente por meio desse tipo de letramento que o leitor pode perceber que o texto verbal e a(s) imagem(ns) que formam determinado complexo semiótico

¹¹ O catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio contém a síntese das obras de Português avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007, para serem escolhidas pelos professores como material de apoio à prática pedagógica para utilização a partir de 2009.

podem apresentar “conjuntos de significados diferentes” e até mesmo contraditórios (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 20).

A preocupação maior da escola deve ser, nas palavras de Lemke (2010, p. 462), o modo como vários letramentos e tradições culturais combinam diferentes modos semióticos para construir significados que, segundo o autor, são sempre “mais do que a soma do que cada parte pode significar em separado.”

Nessa pesquisa, o letramento visual é investigado em um livro didático de inglês, mais especificamente na seção de leitura, que é composta por gêneros multimodais recontextualizados. Nesse caso, o LDI absorve outros gêneros, que deixam de pertencer a uma comunicação espontânea e perdem a relação imediata com a realidade, como por exemplo, um guia sobre hotéis¹². Ao ser recontextualizado no LDI, o guia já não é mais destinado a um turista que busca informações sobre hospedagens uma vez que passa a ser integrante de um complexo semiótico acompanhado de atividades de leitura. O guia deixa de ser um enunciado completo para fazer parte do LDI, que adquire o status de enunciado.

Entendido dessa forma, o LDI é um dos “elos na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 319) entre os produtores/escritores do material didático e os consumidores primários (professores, coordenadores de curso) e secundários (alunos, leitores) (GRAY, 2010, p. 19). É na composição desse “elo” (o LDI como enunciado), por meio da linguagem verbal e das imagens das seções de leitura que reside o mote dessa pesquisa. O contexto de cultura onde esse gênero ocorre, por meio da análise do contexto mais amplo (MOTTA-ROTH, 2006) também é considerado nesse estudo.

Desenvolver o letramento visual acarreta ler o complexo semiótico em todos os níveis/estratos de significação do plano comunicativo, desde a realização do texto no nível léxico-gramatical, por meio do ferramental metodológico da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004) e da Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006), no que tange aos outros modos semióticos, até a camada mais externa da Ideologia subjacente ao Discurso. Assim, vale ressaltar que não basta apenas decodificar e analisar o texto verbal e a(s) imagem(ns), mas, sobretudo, confrontar esse complexo semiótico com o pano de fundo do contexto onde ele ocorre, no sentido de desvelar significados naturalizados

¹² Figura 3.1 da seção 3.2 - Análise textual

pela comunidade de prática daquele gênero em que alguns significados são favorecidos em detrimento de outros.

A seguir, reviso alguns pressupostos teóricos acerca da Gramática Sistêmico-Funcional a fim de situar a base teórico-metodológica para a análise dos recursos linguísticos que realizam os gêneros discursivos.

1.3 Gramática Sistêmico-Funcional

Nesse estudo, adoto a Gramática Sistêmico-Funcional como ferramenta teórico-metodológica para as análises dos elementos verbais das atividades de leitura das seções de leitura do gênero LDI. A Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004) é embasada na teoria sistêmica, que pressupõe que a gramática de uma língua é representada na forma de redes de sistemas e não na forma de um inventário de estruturas. Uma língua, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 23) é “um recurso para a produção de significado e o significado reside em padrões sistêmicos de escolha.” Em outras palavras, falar uma língua é fazer escolhas. Segundo os autores (2004, p.24, tradução nossa)

usamos a língua para entender nossas experiências e para desenvolver nossas interações com outras pessoas. Isso significa que a gramática tem que ser a interface com o que acontece fora da língua: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos. Mas ao mesmo tempo ela tem que organizar a interpretação da experiência e a simulação de processos sociais, a fim de que eles possam ser transformados em palavras.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 29-30) sugerem que as duas funções básicas da língua em nossa relação com o mundo são “entender a nossa experiência e representar nossas relações sociais”. Segundo os autores (2004, p. 29-30, tradução nossa), a língua realiza três metafunções ao mesmo tempo, chamadas pelos autores de ideacional, interpessoal e textual, pois a língua

[...] dá significado à experiência humana [...] fornece uma teoria da experiência humana [...] também é representativa: representa nossas relações pessoais e sociais [...] é, ao mesmo tempo, interativa e pessoal”.

A construção do texto, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 30), ainda apresenta uma terceira função, chamada de “capacitadora” ou “facilitadora”, uma vez que as outras duas metafunções dela dependem para a elaboração da sequência do discurso, para a organização do fluxo discursivo e para a criação de coesão e continuidade, a chamada metafunção textual. Sendo assim, as metafunções constroem as representações da nossa experiência no mundo, pressupõem a existência de participantes interativos e organizam o fluxo do discurso, criando coesão e continuidade. A seguir, essas três estruturas que expressam a organização semântica da oração serão pormenorizadas.

1.3.1 Metafunção ideacional

A construção da experiência humana se dá por meio da metafunção ideacional, realizada no Sistema de Transitividade, por meio de três elementos: processos, participantes e circunstâncias. Os processos são seis tipos, três deles são considerados como principais ou primários: processos materiais, processos mentais e processos relacionais e outros três, processos de fronteira, uma vez que se constituem no limiar entre os três primeiros processos: processos comportamentais, verbais e existenciais (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004).

O participante e o processo configuram o centro experiencial da oração e as circunstâncias são responsáveis por aumentar esse centro de alguma maneira, por meio de elementos circunstanciais de tempo, espaço, causa, modo ou mesmo de outros tipos. O participante é um elemento inerente ao processo, já as circunstâncias, por terem esse caráter periférico, não estão diretamente envolvidas (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 170-176).

Os participantes dos seis tipos de processo recebem os nomes de Ator e Meta (processo material), Experienciador e Fenômeno (processo mental), Portador e Atributo, Identificado e Identificador (processo relacional), Comportante e Comportamento (processo comportamental), Dizente, Receptor, Verbiagem e Alvo (processo verbal) e Existente (processo existencial) (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 180-256).

1.3.2 Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal pressupõe a organização do significado como uma troca entre participantes interativos, entre um falante ou escritor e uma audiência. Durante o ato de fala “o falante adota para si um ato de fala no discurso e, ao fazê-lo, atribui ao seu interlocutor um papel social complementar que o falante espera que o interlocutor adote” (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 106). O principal sistema gramatical que realiza a metafunção interpessoal é o Modo oracional. Essa oração se organiza em torno de um Sujeito, que é a garantia dessa troca, o elemento que o falante “responsabiliza pela validade daquilo que está sendo dito” (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004 p. 59).

Conforme os autores (2004, p. 107), os tipos mais fundamentais de atos de fala são: a) oferta (dar) e b) demanda (solicitar). Dar equivale a “convidar para receber” sob a forma de declarações ou ofertas e solicitar equivale a “convidar para dar”, sob a forma de perguntas ou comandos. A natureza do “produto” que está sendo trocado se divide em: a) bens e serviços e b) informação. Quando a linguagem está sendo usada para a troca de informação, ela se configura uma proposição; quando está sendo usada para troca de bens e serviços, recebe o nome de proposta (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 110-111). Essas duas variáveis definem as quatro funções primárias de fala: a) oferta, b) comando, c) declaração e d) pergunta, que são relacionadas a uma série de respostas desejadas, ou seja, aceitação da oferta, a execução do comando, o reconhecimento da declaração e a resposta à pergunta (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 108).

Além disso, contribuem léxico-gramaticalmente para a realização dos significados interpessoais os sistemas de polaridade e modalidade. A polaridade representa a oposição entre o positivo e o negativo, a modalidade revela o julgamento do falante ou o pedido de julgamento ao ouvinte (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004, p. 143.). O sistema de modalidade, segundo os autores (2004, p. 147), constrói “uma região de incerteza entre o ‘sim’ e o ‘não’.”

1.3.3 Metafunção textual

A terceira linha de significado da oração é representada pela metafunção textual, que, segundo Halliday e Mathiessen (2004, p. 64) “dá à oração o seu caráter de mensagem.” A estrutura que comporta essa linha de significado é chamada pelos autores (2004, p. 64) de estrutura temática. Essa estrutura é composta pelo elemento que “serve como ponto de partida da mensagem”, o Tema, que “localiza e orienta a oração dentro do seu contexto” (HALLIDAY, MATHIESEN, 2004 p. 64), e pelo restante da mensagem, a parte na qual “o Tema se desenvolve”, que é denominado de Rema.

A Linguística Sistêmico-Funcional, na qual a Gramática Sistêmico-Funcional se insere como ferramenta teórico-metodológica para o tratamento dos recursos linguísticos verbais, ainda abrange os estudos sobre multimodalidade e letramento visual, que enfocam o papel desempenhado pelas imagens nos gêneros discursivos, conceitos esses que são fundamentais para o desenvolvimento da Análise do Discurso Multimodal. Na subseção seguinte, realizo um apanhado de estudos prévios que contemplam a Análise do Discurso Multimodal realizadas sob a ótica da ACG.

1.4 Análise do Discurso Multimodal

Essa pesquisa tem como objetivo verificar sob o enfoque da ACG em que medida as atividades das seções de leitura de um LDI promovem (ensejam) o letramento multimodal. Para tanto, destaco uma das ferramentas abrangidas pela ACG, a Análise do Discurso Multimodal (ADM), tendo em vista a proposta sistematizadora dessa abordagem para o estudo da multimodalidade em gêneros como o LDI. A pesquisa pautada por uma análise crítica dos significados construídos pelas imagens em livros didáticos ainda é insipiente no Brasil, o que justifica esse estudo. LDI são exemplares de gênero tipicamente apresentados na forma de linguagem verbal e imagens, com apelos visuais atraentes e alto padrão de design e produção (RICHARDS, 2002, p. 26 apud RAMOS, 2009, p. 178-179).

Durante as últimas três décadas, a modalidade escrita, tradicionalmente tida como a mais importante e, por vezes, como a única portadora do significado, tem dado espaço para um papel cada vez maior da imagem (KRESS, 2010, p. 46). O atual momento histórico é marcado pela multiplicação de gêneros em que as imagens desempenham um papel cada vez mais central (UNSWORTH, 2001; KRESS, van LEEUWEN, 2006 apud CATTO, HENDGES, 2010, p. 195). Sobre isso, Kress e van Leeuwen (2006, p. 14) afirmam que “questionar sobre o papel cada vez maior da comunicação visual em materiais didáticos usados em sala de aula” é uma preocupação atual, no sentido da escolha de que “tipos de mapas, tabelas, diagramas, imagens e formas de layout serão mais efetivos para a aprendizagem”. Nesse cenário, novas ferramentas metodológicas e tecnológicas têm contribuído para o desenvolvimento de análises de gênero com enfoques diferenciados. Contemporaneamente, a Análise do Discurso Multimodal surge como uma nova perspectiva teórico-metodológica que contribui para a expansão da visão até recentemente adotada em pesquisas sobre gêneros, cujo ponto de vista restringia-se principalmente à análise da linguagem verbal escrita (HENDGES, 2008, p. 101-102). Assim, à ACG é acrescida a perspectiva da ADM, a qual aporta para os estudos de gênero uma visão mais ampla dos significados construídos a partir de imagens, pois “discurso verbal e não verbal frequentemente realizam significados diferentes e até mesmo contrastantes” (VAN LEEUWEN, 2004, p. 15).

O LDI pesquisado apresenta, além da linguagem verbal e imagens, passagens gravadas com discurso oral, seja em áudio ou em vídeo¹³. Sobre as limitações da linguagem falada ou escrita, Kress (2010, p. 15) afirma que há domínios que estão além do alcance da linguagem verbal, onde ela se torna insuficiente e onde outros modos são necessários para realizar o trabalho conceitual/semiótico.

Kress (2010, p. 1) também argumenta que a multimodalidade deve ser considerada como o “estado normal da comunicação humana”. Para exemplificar esse pressuposto, o autor (2010, p. 1-2) toma como exemplo uma placa de trânsito. A imagem usada nessa dissertação (Figura 1.1), entretanto, não corresponde à usada no livro de Kress (2010), trata-se de uma adaptação com significados

¹³ Por questões de recorte da pesquisa, o conteúdo veiculado na forma de áudio e audiovisual, o que incluiria a análise da linguagem corporal, não foi analisado nesse estudo. Conforme o detalhamento na Metodologia (Capítulo 2), o trabalho foi desenvolvido somente sobre as seções de leitura do LDI em questão.

semelhantes.¹⁴ O autor (KRESS, 2010) a classifica como um signo composto de três modos semióticos: escrita, imagem e cor. Para Kress (2010, p. 1), o signo em questão agrega esses três modos de linguagem de acordo com o seguinte argumento: a imagem *mostra* o que levaria tempo demais para *ler*, a escrita *dá nome* às coisas que seriam difíceis de *mostrar* e, por último, a cor vermelha *ressalta* aspectos específicos da mensagem como um todo (grifo do autor).



Figura 1.1 - Placa de trânsito

Para exemplificarmos os pressupostos de Kress (2010, p. 1-2) acerca da aptidão de cada modo semiótico na Figura 1.1, podemos sugerir uma troca entre os modos. Se, em vez de usar a imagem para representar cavaleiro e cavalo, usássemos a escrita, a placa da Figura 1.1 teria uma frase do tipo: “[...] por aqui passam pessoas andando a cavalo.” Ou também, se trocássemos o texto escrito da placa por uma imagem, esta teria de representar um carro andando devagar (*please, drive slowly*). E, por último, se optássemos por não usar a cor vermelha e no lugar usássemos a escrita, teríamos que escrever a palavra “Atenção!” ou “Cuidado!”, o que aumentaria a quantidade de texto escrito para ser lido enquanto estamos dirigindo e em movimento, já que se trata de uma placa de trânsito direcionada a motoristas, o que dificultaria ou impossibilitaria a execução da leitura e a função da placa não seria atingida.

Com base no exposto acima, podemos observar como diferentes modos semióticos atuam em conjunto para compor um gênero discursivo tipicamente multimodal, no caso, uma placa de trânsito.

¹⁴ Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/82/Road-sign-horse.jpg/170px-Road-sign-horse.jpg> Acesso em 10/06/2013

A análise das imagens que compõem complexos semióticos apresentados por gêneros discursivos multimodais, tais como os que se encontram recontextualizados em LDI, é instrumentalizada pela Gramática do Design Visual, uma ferramenta que torna acessíveis os significados oriundos das imagens e cuja relevância é abordada na subseção a seguir.

1.4.1 Gramática do Design Visual

Para dar conta de complexos semióticos presentes no LDI, utilizo a Gramática do Design Visual, que contribuiu para descrever significados implícitos de imagens. Essa gramática tem sido amplamente usada por pesquisadores em ADM em virtude de seu aporte teórico-metodológico sistemático para a análise de imagens estáticas com potencial de expansão para outros modos semióticos (CATTO, 2012, p. 24). Hendges (2007, p. 5) salienta a importância da GDV por desvelar e tornar analiticamente acessíveis os significados derivados de imagens.

Sobre a opção do termo gramática para a GDV, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 1, tradução nossa) comentam que

Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como palavras se combinam em orações, sentenças e textos, então a nossa gramática 'visual' descreverá o modo pelo qual os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em 'proposições' visuais de maior ou menor complexidade e extensão.

A GDV herda da Gramática Sistêmico-Funcional o plano teórico-metodológico estruturado em categorias de análise, abordando as três metafunções da linguagem (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004): ideacional, interpessoal e textual, que na GDV recebem o nome de representacional, interativa e composicional, respectivamente.

Citando Halliday (1985), os autores (2006, p. 15, tradução nossa) afirmam que

[...] qualquer modo semiótico compreende uma função **ideacional**, de representar o 'mundo à nossa volta e dentro de nós', também uma função **interpessoal**, de representar interações sociais como relações sociais e também a função **textual**, [...] textos apresentam um 'mundo textual' coerente, onde elementos do texto são coerentes entre si e onde o texto é coerente com seu ambiente relevante.

A seguir, sintetizo como os autores (2006) discorrem sobre os três significados visuais que correspondem às categorias de análise que são usadas nesse estudo.

1.4.1.1 Significados representacionais

Significados representacionais (ideacionais) dizem respeito à capacidade que qualquer modo semiótico tem de representar aspectos do mundo do modo como é experimentado por humanos, de representar objetos e suas relações com o mundo (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 42). Segundo os autores (2006, p. 47-48), há dois tipos de participantes envolvidos em qualquer ato comunicativo: os participantes interativos, ou seja, quem escreve e quem lê o texto (ou quem fala e quem escuta, quem produz imagem e quem a vê), e os participantes representados, aqueles que constituem o assunto da comunicação, o objeto ou a pessoa sendo representada na/pela fala ou na/pela imagem.

A representação pode ser narrativa por meio de processos de ação, de reação, de fala, mentais e de conversão. Representações conceituais se subdividem em classificatórias, analíticas e simbólicas. Os participantes representados de cada processo são: Ator e Meta (processos narrativos de ação), Reagente e Fenômeno (processos narrativos de reação), Dizente e Experienciador (processos de fala e mentais), Ator e Meta (processos de conversão), Superordenado e Subordinado (processos classificatórios), Portador e Atributo Possessivo (processos analíticos) e Portador e Atributo Simbólico (processos simbólicos) (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 59-106).

Por circunstâncias, entendem-se participantes secundários opcionais, que se relacionam com os participantes principais, porém não por meio de vetores. São participantes que poderiam ser excluídos sem prejuízo para a narrativa principal (por mais que sua exclusão cause alguma perda de informação). Podem ser circunstâncias locativas (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 72), quando indicam onde a narrativa se desenrola, correspondem ao segundo plano (em geral fora de foco, no caso de fotografias), com os participantes em primeiro plano; circunstâncias de meio, quando representam as ferramentas utilizadas em processos de ação

(geralmente correspondem aos vetores) e circunstâncias de acompanhamento, quando dois (ou mais) participantes se encontram juntos, porém não são ligados por vetores.

1.4.1.2 Significados interativos

Significados interativos (interpessoais), segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 114), dizem respeito à capacidade que qualquer modo semiótico tem de projetar as relações entre o produtor de um signo, ou de um complexo de signos e o receptor ou o reproduzidor daquele signo, ou seja, de representar relações sociais entre ambos participantes. Esses significados se realizam pela interação entre o produtor da imagem e o leitor/observador. Imagens nessa perspectiva envolvem dois tipos de participantes: participantes representados – aquilo que é mostrado nas imagens – e participantes interativos – as pessoas que se comunicam por meio das imagens (produtores e leitores/observadores). Imagens projetam três tipos de relação entre esses participantes: a) relações entre os participantes representados (em uma determinada cena com personagens, por exemplo); b) relações entre os participantes interativos e os representados (como, por exemplo, a atitude do participante representado em relação ao participante interativo) e c) relações entre os participantes interativos (aquilo que esses participantes fazem um para (com) o outro, por meio de imagens) (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 114). Significados interativos estruturam-se em categorias de contato, distância social e atitude.

Quando se trata de imagens onde os participantes representados olham diretamente para o leitor/observador, cria-se aí um contato imaginário, uma forma visual de endereçamento, constituindo um “ato de imagem” (2006, p. 117), quando o produtor da imagem a utiliza para fazer algo para (com) o leitor/observador. Por esse motivo, esse ato é denominado de demanda, termo oriundo da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004) onde o “olhar do participante representado requer algo do leitor/observador, que ele entre em algum tipo de relação imaginária” (2006, p. 117). Já em outras imagens, é o leitor/observador que é o sujeito do olhar, uma vez que os participantes representados não o observam diretamente e sim são alvos do seu escrutínio. Esse tipo de ato de imagem foi

denominado de oferta, “pois oferece os participantes representados para o olhar do leitor/observador (2006, p. 119)”.

O enquadramento da imagem pode sugerir as relações sociais entre o leitor/observador e os participantes representados, tal como essas relações acontecem na experiência diária em nosso ambiente. Três distâncias sociais podem ser realizadas, com respectivos graus de envolvimento: íntimo (pessoal), social e impessoal que se relacionam respectivamente com três tamanhos de enquadramento: o *close* (mostrando o rosto e ombros do participante), a distância média, ou social (*medium shot*, mostrando o corpo todo) e a distância pública (*long shot*, onde se pode observar o participante rodeado por outros participantes) (2006, p. 124-5). No *close*, o participante representado é configurado como em uma interação direta com o leitor. Na distância média, pode-se observar a totalidade do participante representado, e o leitor/observador está ao alcance. Já na distância pública, há uma “barreira invisível” entre o participante representado e o leitor/observador, como se o participante representado fosse um “objeto em exibição em uma vitrine” (2006, p. 128).

As imagens podem igualmente expressar relações de poder por meio do ângulo vertical, desde três perspectivas: poder do observador, poder da representação e igualdade. Se o participante representado é visto a partir de um ângulo alto, a relação entre os participantes interativos e os representados fornece poder maior ao participante interativo (leitor/observador). Se o participante representado é visto de um ângulo baixo, o contrário ocorre: maior poder é dado para o participante representado sobre o participante interativo e, por último, se a imagem está na linha do olhar, não há diferença de poder entre os participantes (2006, p. 140). Em termos de objetividade, a orientação das imagens pode ser para a ação e para o conhecimento. Imagens científicas, tais como mapas, tabelas, gráficos, etc. transmitem uma atitude *objetiva*, por meio de ângulos frontais (o ângulo de máximo envolvimento), com orientação para a ação, significando “assim é que se faz algo, assim é como algo funciona,” ou ângulos altos (ângulo de maior poder), orientado para o conhecimento objetivo, teórico (2006, p. 144-5).

A credibilidade das mensagens é uma questão de suma importância em comunicação. Do mesmo modo, em termos visuais, o conceito de modalidade é essencial, pois “imagens representam pessoas, lugares e coisas como se fossem reais”. O julgamento acerca da modalidade é “social e depende do que é

considerado real” em um dado grupo social (KRESS, van LEEUWEN, 2006 p. 156). Assim, as imagens que tem a modalidade mais alta correspondem ao padrão de imagem fotográfica colorida e são vistas como “naturalísticas”. Se algum aspecto da imagem for aumentado ou diminuído, a modalidade diminui (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 159).

1.4.1.3 Significados composicionais

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 43), qualquer modo semiótico precisa ter a capacidade de formar textos ou complexos semióticos que apresentem coerência interna entre si e externa com o contexto no/para o qual foi produzido. Arranjos composicionais diferentes permitem a realização de significados textuais diferentes, no sentido de que expressam o modo pelo qual os elementos representacionais e interativos se relacionam uns aos outros, “integrando-se em um todo de significado” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 176). Estruturam-se visualmente em termos de valor da informação, saliência e enquadramento.

O valor da informação relaciona-se com a localização dos elementos em diferentes regiões do complexo semiótico: Dado/Novo (esquerda/direita), Ideal/Real (topo/base) e Centro/Margens, o que atribui aos participantes representados valores informacionais distintos (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 177). Elementos localizados à direita parecem significar “a informação chave”, aquilo que o leitor deve prestar atenção mais detalhadamente, o conteúdo ainda não visto, o *Novo*. Já elementos situados à esquerda, são apresentados como aquilo “já visto”, o *Dado*, algo que se assume que o leitor já saiba (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p 180). Em relação às regiões base e topo, o elemento que é representado na parte superior do complexo é apresentado como *Ideal*, como “uma essência idealizada e generalizada da informação” e de modo mais saliente, enquanto que aquilo que é situado na base se apresenta como *Real*, realizando “informação mais específica ou mais prática” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 186-7). Quanto às regiões centro/margem, o elemento representado no meio do complexo semiótico é considerado o “núcleo da informação” e é denominado *Centro*. Esse elemento é rodeado de elementos dependentes, denominados *Margens* e que são “idênticos ou pelo menos similares

entre si”, em um complexo semiótico onde não há uma impressão de divisão entre as regiões Dado/Novo e/ou Ideal/Real (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 196).

Os elementos de um dado complexo semiótico se estruturam em diferentes graus de saliência, o que pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, atribuindo assim a um elemento em particular mais atenção do que a outros (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 201). Esse aspecto pode ser realizado por uma interação complexa, envolvendo fatores como tamanho, contraste, perspectiva, etc.

Enquadramento é o terceiro fator na composição de complexos semióticos e se realiza pela conexão (ou não) entre os elementos que são representados juntos formando um único item de informação (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 203-4).

Retomando o argumento de Kress (2010, p. 1) de que a multimodalidade é “o estado normal da comunicação humana”, percebe-se a relevância de se analisar o discurso sob uma ótica multimodal no sentido de que é no mínimo ingênuo pensar que os significados presentes em complexos semióticos tais como os que compõem LDI provenham somente do texto verbal escrito, numa perspectiva que parece ser a atual, que encara os recursos visuais como meramente ilustrativos e desprovidos de significados.

Na próxima subseção, realizo um apanhado de estudos contemporâneos a respeito de livros didáticos.

1.5 O gênero livro didático

Nesta seção, abordo alguns estudos prévios sobre livros didáticos, a fim de situar a presente pesquisa (subseção 1.5.1) e de entender o livro didático de Inglês (LDI) como um gênero discursivo que é parte de um conjunto de gêneros e é composto por gêneros recontextualizados (subseção 1.5.2). A seguir, faço um levantamento de estudos sobre leitura em LDI (subseção 1.5.3) e, por último, apresento o detalhamento do *corpus* dessa pesquisa, ou seja, as seções de leitura da série de LDI *Top Notch* (subseção 1.5.4).

1.5.1 Estudos prévios sobre LDI como gênero discursivo

O interesse em pesquisar o livro didático se dá pela importância que esse gênero discursivo tem tido para a prática docente ao longo das últimas décadas. Nos dias atuais, há uma crescente demanda por sujeitos letrados que estejam preparados para uma vida cidadã e protagonista. O livro didático, nesse contexto, surge como um elemento construtor de letramentos múltiplos (FERNANDES, 2009, p. 709) em especial, no caso do livro didático de inglês, pelo fato de se tratar da principal fonte de consulta (muitas vezes a única) dos alunos e professor (SOUZA, 1995; ROJO, BATISTA, 2003; PINTO, PESSOA, 2009). O caráter de construtor de multiletramentos é ressaltado pelo guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD ¹⁵ (BRASIL, 2011, p.11), que dentre os critérios principais para a avaliação do LDI estão a seleção dos textos verbais e de outros modos semióticos e também o contato com a diversidade de gêneros a fim de garantir “variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira” (BRASIL, 2011, p.11).

A abordagem didática de gêneros em LDI é um dos argumentos defendidos por Ticks (2005, p. 38), que destaca a importância de se adotar uma concepção de linguagem que inicie no trabalho com gêneros discursivos, a fim de incrementar o preparo de materiais didáticos. A autora (2005, p. 18) também enfatiza que o conhecimento acerca dos recursos linguísticos e visuais que compõem esses gêneros “contribui para revelar ideologias e valores a eles subjacentes”, o que fomenta a leitura visual, objeto desse estudo. Tais premissas são congruentes com o que afirma Fernandes (2009, p.711), que argumenta que os LDI proporcionam uma “pluralidade de gêneros de diferentes esferas de circulação” e oferecem ao aluno a oportunidade de perceber questões sociais, culturais e históricas subjacentes a determinado gênero.

¹⁵ O guia de livros didáticos do PNLD reúne resenhas de dez coleções de livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (três de espanhol e sete de inglês), aprovadas pelo Ministério de Educação para o uso em escolas públicas. O guia traz os resultados do processo de análise que considerou os três volumes consumíveis do livro do aluno, os correspondentes Manuais do Professor e os respectivos CDs em áudio. Essa avaliação foi realizada por professores da educação básica e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país.

Sobre a autoridade do LDI tanto para o professor quanto para a escola, Souza (1995, p. 120) afirma que o LDI representa o “conhecimento que deve ser aprendido” e como o “ensino deve ser processado”, pois se essa autoridade não for respeitada, corre-se o risco de “provocar ‘lacunas’ na formação do aluno”. Essa autoridade é denominada por Souza (1995, apud XAVIER, SOUZA, 2008, p. 66) como “processo da dinâmica de *transmissão* do conhecimento mediado pelo LDI” (grifo meu). Transmissão do conhecimento soa como algo bem distante de uma leitura crítica, que enseje a cidadania e o protagonismo, como exige a atual sociedade multicultural, multissemiótica e multi-tecnológica (FERNANDES, 2009, p. 709-711).

Por outro lado, para Xavier e Souza (2008, p. 68), o LDI pode se caracterizar como uma fonte inspiradora para a elaboração de novas atividades ou como um guia da prática pedagógica. As autoras (2008, p. 68), entretanto, ressaltam o “grande perigo [...] de o LDI transformar-se em catecismo, naquilo que deve ser aprendido, substituindo a própria realidade do aluno.” Porém, a contestação do conteúdo pedagógico do LDI por parte tanto do professor quanto do aluno costuma ser difícil (DENDRINOS, 1992, apud GRAY, 2010, p. 7). De acordo com Coracini (1999, p. 19), o conteúdo e o método do livro didático costumam ser supervalorizados, em detrimento do reconhecimento do público-alvo e do motivo pelo qual se aprende inglês, que, segundo a autora, parece ser a preparação para viver (temporariamente ou não) no país da língua-alvo. Por esse motivo, perdem-se oportunidades de se desenvolver no aluno o raciocínio, o pensamento crítico e habilidades argumentativas.

Outro aspecto inerente ao LDI (e problemático) é seu emprego em contextos diferentes daquele no qual foi produzido. Quanto à questão de LDI frequentemente serem produzidos para o mercado mundial, Celani (2005, p. 20 apud RAMOS, 2009, p. 177) ressalta que os chamados LDI globais

[...] dificilmente podem levar em conta necessidades locais e devem, portanto, ser submetidos a um questionamento crítico, do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para se chegar a uma compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica.

Esse pressuposto é compartilhado por Gray (2010, p. 3), quando discorre sobre o mercado lucrativo do LDI global¹⁶ e, sobretudo, quando considera problemática a ausência nesse tipo de material de uma preocupação em relação aos contextos sociais, educacionais e geográficos onde são efetivamente utilizados. Contextos de uso diferentes acarretam conseqüentemente a questão da pronúncia a ser privilegiada (ou não) em LDI. Sobre os sotaques representados nos LDI globais, Gray (2010, p. 3) ressalta que professores que ensinam inglês como uma língua internacional¹⁷ consideram “complicada” a representação fonológica do inglês por meio do privilégio de alguns sotaques apenas, em detrimento de outros.

LDI, segundo Gray (2010, p. 3) “não são somente ‘artefatos curriculares’, mas também são artefatos culturais” que buscam representar o inglês “de maneiras altamente seletivas.” Discorrendo a respeito do conteúdo cultural no LDI, Gray (2010, p. 11) afirma que todas as práticas representacionais são essencialmente culturais, uma visão expandida de cultura que, segundo o autor (2010, p. 11), é concomitante com outra *virada* epistemológica, a então chamada virada cultural nas ciências sociais (grifo do autor). A fim de conceituar cultura, Gray (2010, p. 12), citando Malinowski (1944), afirma que a cultura é “um ambiente secundário, onde seres humanos dão significados às suas experiências vividas.” Gray (2010, p. 18-19) salienta que é essencial saber o modo como os consumidores do LDI, ou seja, o professor ou o aluno, interpretam as construções particulares de realidade apresentadas nos LDI, por exemplo, no que diz respeito a representações estereotipadas, sexistas, etc. As questões postas são as seguintes: “Deve-se ensinar cultura? Que cultura ensinar? Como ensiná-la?” (HOLLIDAY, 1994, p. 125-126 apud GRAY, 2010, p.17).

Dentro da ótica da multiculturalidade, essas questões são fundamentais por apontarem para uma visão que reconhece a diversidade linguística e cultural da comunicação contemporânea e que não atribui superioridade a uma cultura ou a uma variedade linguística. O modo como essa diversidade é abordada nos LDI por meio da linguagem verbal e das imagens deve ser objeto de atenção por parte do professor, no sentido de estimular nos alunos o contraste entre o que está sendo representado e o contexto de cultura onde o aluno está inserido. Se a cultura

¹⁶ No original: *global textbook*.

¹⁷ EIL: *English as an International Language* ou também ELF: *English as a Lingua Franca*, disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/International_English e http://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_lingua_franca

representada (no LDI global) em certa medida reflete as ideologias que permeiam o discurso e projeta um determinado papel social para o leitor (MOTTA_ROTH, 2006, p. 148), faz-se necessário que essa cultura seja discutida em sala.

Ainda sobre o conteúdo cultural dos LDI, Gray (2010, p. 26) afirma que o LDI se configura como um “conjunto de práticas representacionais nas quais o inglês é articulado a discursos particulares que buscam construí-lo de um modo particular.” Esse pressuposto estabelece as bases para a análise dos significados construídos nas seções de leitura que compõem o *corpus* deste estudo. A seguir, discorro sobre o LDI como gênero discursivo que pertence a um conjunto de gêneros.

1.5.2 Conjunto de gêneros

Nessa seção, procuro situar o *corpus* desse estudo como um gênero que é parte de um conjunto de gêneros do Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB¹⁸ e como um gênero didático escolar, composto por outros gêneros discursivos recontextualizados (e, muitas vezes, adaptados), que são trabalhados em atividades didáticas pelos alunos, visando à aprendizagem do conteúdo léxico-gramatical previsto para cada unidade.

Partindo de algumas premissas de Devitt (2004, p. 13-14), quando afirma que gêneros “ajudam as pessoas a realizarem coisas nos seus mundos” e também que gêneros [...] “são ações retóricas que operam quando as pessoas interagem umas com as outras com algum propósito” e da perspectiva dialógica do livro didático como um exemplar de gênero do discurso na ótica de Bakhtin (1997), dotado de composição e estilo próprio, o LDI *Top Notch* é um exemplar de gênero usado para auxiliar na aprendizagem de inglês, mediante a interação entre os alunos com o propósito de desenvolver o idioma. O LDI representa um enunciado completo, que foi pensado/escrito/editado (por um autor/editor, ou mais de um) em vista de um interlocutor (o professor e/ou os alunos) por meio de um intuito discursivo. Nos seus estudos sobre gêneros institucionalizados, Devitt (2004, p. 39) ressalta a importância

¹⁸ O SCMB é um dos subsistemas de ensino do Exército e tem a seu cargo ministrar a educação básica, nos níveis fundamental (6º a 9º ano) e médio.

de se conhecer o conjunto de gêneros¹⁹ de uma dada comunidade discursiva, afirmando que as comunidades são definidas pelos seus objetivos, valores e identidades em comum. Semelhantemente, O SCMB tem um repertório de gêneros que se interlaçam numa relação dialógica de intertextualidade (BAKHTIN, 1997). O LDI pesquisado é parte desse conjunto de gêneros do SCMB, o qual configura uma comunidade de prática (DEVITT, 2004) ou uma esfera de atividade (BAKHTIN, 1997), daí a importância de se abordar esse gênero como integrante de um conjunto de gêneros.

Na Análise do contexto do gênero no Sistema Colégio Militar do Brasil, subseção 3.1.1, faço um breve relato de como se organiza o conjunto de gêneros do qual faz parte o LDI desse estudo. Na próxima subseção, abordo alguns pressupostos a respeito da leitura em livros didáticos de inglês.

1.5.3 Leitura em LDI.

Quando usamos a Internet, assistimos TV, caminhamos na rua, “lemos” o tempo todo, entretanto geralmente não classificamos esse ato como leitura, que parece que tem a ver somente com leitura de livros, jornais ou revistas. Do mesmo modo, ao usarmos um LDI, lemos diversos tipos de textos verbais e/ou imagem(s) e ouvimos trechos gravados, entretanto, raramente associamos essa atividade à leitura.

O processo de ler está mudando, a prova disso é a maneira cada vez menos linear de lermos textos online, por exemplo. Nesse modo contemporâneo de leitura, o ato de ler passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor. A “completude da informação pode apenas existir na mente do leitor”, uma vez que, no caso específico do texto digital, o ato de ler perpassa vários conteúdos “escolhidos pelo leitor em uma trajetória individual” (BRASIL, 2006, p. 106). Esse modo de ler seletivamente em certa medida influencia a leitura de complexos semióticos, como os presentes em LDI.

¹⁹ Ou um repertório de gêneros, nos termos de Bakhtin (1997).

Uma proposta de leitura por meio da abordagem por gêneros a ser desenvolvida a partir de um LDI e congruente com a perspectiva dos multiletramentos compreende a leitura em todos os níveis, desde realização linguística no nível da léxico-gramática até a camada mais externa do discurso; uma leitura que parte do texto em direção ao contexto e vice-versa, no sentido de desenvolver a consciência crítica no leitor.

Esse ato de ler criticamente é congruente com uma visão de leitura voltada para o letramento crítico, proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7), que argumentam que o significado deve ser entendido “dentro de um contexto sócio-histórico de relações de poder”. Em alguma medida podemos afirmar que a cada encontro com complexos semióticos compostos por texto verbal e imagem(ns), estamos diante de uma mensagem a serviço de seus produtores, expressando tacitamente a sua ideologia, já que, segundo Meurer (2000, p. 169), a ideologia “perpassa nossas práticas discursivas e sociais”.

O significado, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7) não pode ser visto como “o produto ou a intenção de um autor,” uma vez que o autor não fala em seu nome e sim em nome da classe à qual pertence. Os professores que se dedicam a ensinar dentro da perspectiva do letramento crítico devem, segundo os autores (2001, p. 8), atentar para a questão da representação e sugerem algumas perguntas propostas por Morgan (1997, p. 1-2 apud CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 8, tradução nossa) que podem ser feitas sobre os textos (aqui entendidos como verbais e as imagens) no sentido de aprofundar o letramento crítico:

Quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura em particular em uma determinada época? Como leitores são convocados a concordarem com a ideologia que permeia os textos? Que interesses são favorecidos pelas representações e leituras dos textos? Quando textos são injustos em seus efeitos, como esses textos poderiam ser construídos visando à promoção da igualdade?

Quando se trata do trabalho com LDI (um gênero tipicamente multimodal), podemos agregar a esses questionamentos, outros voltados para a questão da representação de participantes nas imagens, como por exemplo: Em que medida a representação étnica é compatível com aquela apontada pela realidade populacional brasileira? Que gênero social é mais frequentemente representado? Quem é tornado invisível, omitido? Que contextos sociais são favorecidos?

Para sintetizar os objetivos do letramento crítico, os autores citam Paulo Freire (FREIRE, 1985, apud CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p. 9): o “desenvolvimento de uma consciência crítica”, “um compromisso com a justiça e a igualdade”, no sentido de tornar o leitor do texto “um ator contra situações de opressão”, que busca “reconstruir suas identidades e realidades sociopolíticas” por meio de processos de “construção de significados e de suas ações”. Ao não se ver representado em um dado texto, ou observar que a representação não condiz com a sua realidade, o leitor crítico pode buscar meios para mudar essa realidade.

Nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), encontramos sobre o letramento crítico algumas pistas quanto ao processo de leitura que parece mais adequado para a formação do ato de ler contextualizado e crítico, o que deve ser o objetivo em LDI. Segundo essas diretrizes de ensino (BRASIL, 2006, p. 117), “o conhecimento é ideológico, pois se baseia em regras discursivas de cada comunidade”. A realidade “não pode ser capturada pela linguagem, já que não há um conhecimento definitivo sobre a realidade”. Ela precisa ser “compreendida em um contexto localizado”. A respeito da questão da autoria, nessas diretrizes temos que os “significados são sempre múltiplos, contestáveis e construídos histórica e culturalmente, tendo como pano de fundo as relações de poder”. Todos esses fatores contribuem para “o desenvolvimento de uma consciência crítica no ato de ler”.

Castro (2012, p. 202-203) ressalta o importante papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 2000a) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no sentido de sugerir uma nova abordagem sobre o ato de ler que visa entender a leitura em Língua Estrangeira (LE) enquanto prática social e de interação, que contribui para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania e fomentar o pensamento crítico.

Entretanto, o ato de ler em Língua Estrangeira frequentemente ainda remete apenas a crenças como o ensino instrumental de LE, o trabalho com técnicas de leitura (*skimming*, *scanning*, etc.) à busca de informações, a tradução linear buscando significados “dados” intencionalmente pelo autor e também como a leitura sendo prejudicial ao desenvolvimento das outras habilidades comunicativas, como a produção escrita, a compreensão auditiva e a produção oral (CASTRO, 2012, p. 198). Essas crenças dependem, segundo Castro (2012, p. 198-199) do contexto de ensino, da linha metodológica e filosófica adotada pela instituição de ensino ou até

mesmo da formação do docente. No caso do LDI deste estudo, as técnicas do *skimming* e *scanning* são sugeridas para o trabalho com a leitura, que é voltada para a decodificação e para a busca do significado já presente no texto, realizado pela intenção do autor por meio de fatos (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p.7).

Segundo Wallace (2004, p. 10) quando estamos lendo um texto, a fim de economizar tempo, nem sempre lemos todas as palavras. Por vezes, usamos as técnicas do *skimming* e a do *scanning*. Para o autor (2004, p.10), ao realizarmos o *skimming*, lemos o texto rapidamente para termos uma impressão geral e quando realizamos o *scanning*, estamos procurando alguma informação específica que sabemos ou suspeitamos que esteja no texto.

Tílio (2012, p. 2) afirma que “a habilidade de leitura é a mais fácil de ser ensinada na atual realidade da escola pública brasileira”, daí a necessidade de uma maior ênfase nessa competência. Citando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN LE (BRASIL, 1998), Tílio (2012, p. 7) reforça essa ênfase na leitura por ser uma habilidade que alcançaria uma maior parcela da população brasileira, que não viaja ao exterior, mas que utiliza a Internet, um grande depósito do conhecimento que é veiculado em inglês e, também, pelo fato de que o inglês costuma fazer parte dos requisitos de acesso tanto ao ensino superior como ao nível de pós-graduação.

Para o autor (TÍLIO, 2012, p. 7), o ato de ler envolve diversas capacidades simultâneas além da decodificação, tais como o reconhecimento, a compreensão, a interpretação e a transposição social, ou seja, o leitor precisa reconhecer o código linguístico, “traduzi-lo”, entender a mensagem e problematizá-la e transpô-la para a vida social (grifo do autor). Segundo Tílio, (2012, p. 7), “leitores diferentes têm competências diferentes em cada um desses estágios” e que o “desempenho melhor em uma habilidade pode compensar um desempenho fraco em outra” e ainda que “a ausência total de alguma dessas competências certamente dificulta o processo de leitura”, ou seja, uma visão de leitura que se vale da decodificação, porém indicativa de uma aproximação maior com a relação com o contexto social do leitor.

Dias (2009, p. 209), ao estabelecer critérios para a avaliação de livros didáticos de LE, ressalta a importância da utilização de textos autênticos e do trabalho com gêneros discursivos, por meio dos quais o aluno pode “ativar seus conhecimentos prévios sobre gêneros em sua língua materna” e também se valer de “recursos não verbais para a compreensão da leitura e para a vivência de interações

sociais reais”. Entretanto, o acionamento de “recursos não verbais” *per se* não garante que os significados presentes nas imagens sejam explorados e usados para o desenvolvimento do letramento crítico.

Outro fator que contribui para a motivação para a leitura em LE é o tópico do texto. Em uma pesquisa com alunos de inglês de escolas públicas, particulares e de um curso de idiomas, Xavier e Souza (2008, p. 83) verificaram que os textos que mais atraem a atenção dos alunos para a prática da leitura são aqueles classificados como “informativos e atuais, podendo versar sobre aspectos da cultura dos países de língua inglesa ou sobre questões relacionadas à faixa etária, no caso a adolescência”. Os autores (2008, p. 83) também salientam que os alunos sentem a necessidade de se “abordar a leitura por meio de diferentes gêneros textuais, tais como músicas, diálogos, artigos de jornais e histórias em quadrinhos”, uma tentativa de trazer o contexto de cultura dos alunos para a prática de leitura em sala, de modo a estimular os alunos a debaterem questões culturais.

Ainda sobre a questão do assunto do texto, Tílio (2006, p. 3) aborda os tópicos e contextos culturais em uma amostra de LDI, bem como suas atividades de leitura. Para o autor (2006, p. 3) os tópicos e os contextos são os “pilares” da construção da identidade social proposta pelo LDI, pois revelam a “visão de mundo” adotada pelo material didático, assim como as atividades de leitura que se seguem “dão maior ou menor liberdade” para o leitor expressar-se e também pelo ponto de vista da leitura como processo de ensino, em que medida se trata de “uma forma de agir no mundo” ou meramente um “exercício de tirar do texto”.

Saber avaliar e adaptar, caso necessário, atividades de leitura tendo como referência os tópicos e contextos culturais, no sentido de estimular uma leitura emancipadora e crítica parece ser uma habilidade bastante pertinente para o professor de línguas. Na subseção a seguir, apresento as características do LDI pesquisado de forma a localizar o *corpus* desse estudo.

1.5.4 A série *Top Notch*

A série de LDI denominada *Top Notch* (SASLOW, ASCHER, 2011), em sua segunda edição, é publicada pela editora Pearson e é voltada para mercado global

de ensino de inglês como língua estrangeira. O caráter global de LDI tem se mostrado problemático devido a questões relacionadas à representação do inglês e quanto à questão do contexto de cultura a ser abordado (GRAY, 2010).

De acordo com os autores (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Tiv), *Top Notch* é “um curso comunicativo para preparar jovens adultos e adultos para uma ‘interação bem sucedida e confiante’ com falantes nativos e não nativos de inglês.” Ao afirmarem que o LDI é um curso comunicativo, os autores (2011) o apresentam como seguindo a abordagem comunicativa.

Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 23) discorrem sobre os alguns pressupostos da abordagem comunicativa, em especial sobre as mudanças no âmbito da sala de aula e nos papéis desempenhados por professores e alunos, a partir do final da década de 1970. Os autores (2000, p. 23) citam o “trabalho em pares ou em pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas”, centrando o ensino no aluno, uma organização do trabalho em sala que surgiu do “descontentamento causado por métodos estruturalistas”.

Uma atividade comunicativa é, segundo os autores (2000, p. 26), “qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação real”. Os autores (2000, p. 26) fazem uma distinção entre atividade comunicativa e um exercício linguístico para a prática do idioma por meio do exemplo a seguir:

[...] se durante a aula, o professor pede ao aluno para abrir a janela, essa interação torna-se uma atividade comunicativa se as circunstâncias genuinamente garantem o pedido. Mas quando o propósito da frase é praticar como fazer pedidos, usando a forma imperativa, trata-se de um exercício linguístico dentro do curso e não de uma atividade comunicativa num sentido estrito.

O LDI *Top Notch 2* se correlaciona em nível pré-intermediário com escores da *International Standards and Tests* (IST), que produz o reconhecido teste TOEFL, também com o nível A2/Level 1, do *Common European Framework* (CEF) e equivale ao escore de 3.0/4.0 dos *Cambridge Exams IELTS* e ao PET, também da *Cambridge Exams* (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Tiv). Trata-se de uma coleção composta de seis volumes, assim denominados: *Fundamentals*, *Top Notch 1*, *Top Notch 2*, *Top Notch 3*, *Summit 1* e *Summit 2*. O primeiro volume, *Fundamentals*, é composto de 14 unidades didáticas (UDs), já os outros volumes são divididos cada um em dez UD. Cada UD é dividida em 4 seções, ou *Lessons*, precedidas de uma seção introdutória

– *Preview*, mais uma revisão - *Review*. No caso desta pesquisa, a seção analisada corresponde à terceira ou à quarta *Lesson* de cada UD do LDI *Top Notch 2*, denominada *Reading*.

Em relação às atividades de leitura, segundo os autores (2011, p. Tvi), há uma “ênfase em estratégias de leitura”, que incluem habilidades como “entender o significado do contexto”, “distinguir ideias principais e detalhes”, “comparar e contrastar”, “determinar pontos de vista”, “tirar conclusões”, “parafrasear” e “resumir”, que procuram “enriquecer os alunos enquanto aprendizes e comunicadores”. Saslow e Ascher (2011, p. Txii) ainda sugerem como estratégias para a leitura o *skimming*, uma leitura rápida sem atenção a detalhes, o *scanning*, onde o aluno busca informações específicas e o *focusing on the context*, onde é sugerido que o aluno busque o significado de alguma palavra desconhecida nas imediações onde ela ocorre, dentro do próprio texto. Percebe-se que Saslow e Ascher (2011, p. Tx) entendem contexto como presente no próprio texto (co-texto) e não fora desse, ou seja, na prática social onde o aluno está inserido. Trata-se de uma visão de contexto problemática, pois, segundo Motta-Roth (2006, p. 501) é com base no contexto que se escolhe “o que e como se diz e escreve”. Desconsiderar a relação texto-contexto social pode tornar a leitura incompleta.

Os autores (2011, p. Txii) ressaltam também a chamada “razão input/tarefa”, segundo a qual se um texto é “relativamente difícil”, as atividades de compreensão devem ser mais fáceis e receptivas. Se um texto é mais fácil, as atividades podem ser mais complexas, produtivas e inferenciais e devem requerer “mais pensamento crítico”. Sendo assim, qualquer texto pode ser utilizado em qualquer nível, desde que essa razão seja levada em conta. Entretanto, os autores não explicam que critério é usado para definir o nível de dificuldade do texto. Na visão de gênero, esse critério é definido pelo grau de familiaridade do leitor com determinado contexto/texto. No caso do LDI, o fato de ser produzido para ser consumido em todo o mundo, torna-se complicada a previsão do que pode ser ou não familiar ao leitor projetado, em vista da diversidade de contextos onde é utilizado.

As seções de leitura – *Reading* – começam com um objetivo comunicativo e uma atividade de pré-leitura e terminam com uma atividade do tipo diário reflexivo – *Now you can* – onde os alunos “demonstram ter alcançado aquele objetivo inicial”.

Os autores (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Txxiv) sugerem como uma “dica de ensino” ou uma “técnica de pré-leitura” deixar os alunos explorarem as imagens,

fotos, cabeçalhos ou tabelas, mas não fazem referências a essas tarefas como sendo uma leitura multimodal. As atividades de leitura foram, segundo Saslow e Ascher (2011, p. Txxv), desenvolvidas para “ir além da compreensão simples de fatos” e para estimular os alunos a “reconhecerem pontos de vista”, “fazerem inferências”, e desenvolverem o “pensamento crítico”. A atividade que encerra a seção de leitura - *Now you can* - é tipicamente composta de pesquisas, questionários e anotações feitas pelos alunos para ajudá-los a organizar as suas ideias e preparar o que eles vão dizer na discussão final da seção.

No capítulo a seguir, Metodologia, explico como foi feita a seleção do *corpus* desse estudo e como foi realizada a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o *corpus* e sua caracterização, os critérios utilizados para sua escolha e os procedimentos de análise dos dados.

Neste estudo, os dados contextuais e textuais foram interpretados dentro da ótica da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2005/2006, 2008). Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, com dados quantitativos, pois, de acordo com Marcuzzo (2006, p. 23), essa seria uma maneira adequada para o tratamento dos dados. Assim, dados quantitativos foram selecionados e organizados em gráficos e tabelas a fim de servirem de base para uma interpretação qualitativa sob a ótica da ACG.

Sobre a relevância do estudo do contexto, Motta-Roth (2006, p. 146), citando o trabalho de Swales (1998, 2004), afirma que, contemporaneamente nas pesquisas sobre gêneros, tem havido uma tendência em “ampliar o foco do texto como ‘produto’ até o texto em seu contexto”, como um “processo de interlocução.” A autora (2006, p. 155) ressalta ainda a crescente referência conjunta de gênero e de contexto nos trabalhos de Fairclough (1995, 1992, 1999, 2003), o que denota a importância dessa variável em estudos sobre gêneros na atualidade.

Para o desenvolvimento do presente estudo realizei as seguintes ações: 1) seleção do *corpus*; 2) coleta de informações contextuais nos documentos que regem o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil, nas instruções metodológicas do Manual do professor e no site da editora do LDI; 3) análise dos dados contextuais; 4) análise textual, com o levantamento dos índices linguísticos verbais e das imagens do *corpus*; 5) tabulação dos dados; e 6) interpretação dos dados obtidos sob o pano de fundo do contexto. Os resultados de ambos os procedimentos de análise contextual e textual serão discutidos em conjunto ao longo do capítulo Análise dos Dados e Discussão.

O capítulo está dividido em duas seções. Na seção 2.1, relato como foi feita a seleção do *corpus* e faço uma descrição das seções de leitura do LDI analisado. Na seção 2.2, apresento os procedimentos adotados para realizar a análise do contexto e dos textos.

2.1 Seleção do *corpus*

O *corpus* da presente pesquisa é composto de 10 seções de leitura do LDI denominado *Top Notch 2* (SASLOW, ASCHER, 2011), da editora Pearson/Longman conjuntamente com as instruções do Manual do professor. Esse LDI é utilizado para o ensino de inglês no Sistema Colégio Militar do Brasil, correspondendo aos níveis Intermediário A e Intermediário B, em geral direcionado ao 1º e do 2º ano do EM. O LDI *Top Notch 2* pertence a uma série composta por dois volumes que o antecedem, *Top Notch Fundamentals* e *Top Notch 1* e dois volumes posteriores, *Top Notch 3* e *Summit*. A fim de favorecer um nível de detalhamento maior da análise desse estudo, optei por utilizar somente o LDI *Top Notch 2*.

As seções de leitura são compostas por duas páginas²⁰ e apresentam um texto multimodal, acompanhado de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O critério adotado para a seleção das seções de leitura foi a existência de uma referência explícita ao ato de ler que, no caso desse estudo, foi o elemento linguístico *Reading*, presente em todas as unidades didáticas (UD) selecionadas. O LDI pesquisado é composto de 10 UD's, numeradas de 1 a 10 e divididas em 4 partes chamadas de *Lessons*, além de uma seção introdutória – *Preview* – e uma de encerramento – *Review*. Em cada UD, tipicamente a seção *Reading* corresponde à terceira ou a quarta *Lesson* e foi, portanto, selecionada para a pesquisa, o que totalizou as 10 *Lessons* que compõem o *corpus* desse estudo.

A escolha do *corpus* dessa pesquisa se justifica pelos seguintes motivos: a) a relevância do gênero livro didático para o ensino de Inglês, b) a escassez de pesquisas que abordam o LDI em uma análise do discurso multimodal, c) o alcance do LDI pesquisado em nível nacional, por fazer parte do currículo do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sendo usado por milhares de alunos dos Colégios Militares espalhados por todo o país, e d) por eu ser professor civil de inglês do SCMB e coordenador do nível Intermediário B, podendo vir a contribuir ativamente no processo decisório para a adoção (ou não) de materiais didáticos para o uso em sala de aula, por meio de reuniões periódicas do Conselho de Ensino dos Colégios Militares²¹.

²⁰ Exemplo de seção de leitura encontra-se na Análise Textual, subseção 3.2.

²¹ Sobre os Conselhos de Ensino do SCMB, ver nota na subseção 3.1.1.

O Quadro 2.1 apresenta os títulos das seções de leitura do *corpus*.

Unidade Didática	Título da seção de leitura	Nº de páginas
1	<i>Discuss gestures and customs</i>	2
2	<i>Discuss effects of violence on viewers</i>	2
3	<i>Choose a hotel</i>	2
4	<i>Discuss good and bad driving</i>	2
5	<i>Discuss ways to improve appearance</i>	2
6	<i>Discuss lifestyle changes</i>	2
7	<i>Discuss personality and its origin</i>	2
8	<i>Talk about artistic talent</i>	2
9	<i>Discuss the impact of the Internet</i>	2
10	<i>Discuss acts of kindness and honesty</i>	2

Quadro 2.1: Títulos das seções de leitura que constituem o *corpus*

Na próxima subseção, apresento o detalhamento dos procedimentos por meio dos quais o *corpus* foi analisado.

2.2 Procedimentos analíticos

2.2.1 Análise contextual

Foi feita uma análise do contexto de uso do gênero do qual o *corpus* faz parte. Esse levantamento foi realizado com base no material de apoio disponibilizado pela editora Pearson/Longman para o trabalho em sala de aula no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), em especial o Manual do professor e também no site da editora. Essa análise contextual também inclui também os documentos do SCMB que fazem parte do mesmo conjunto de gêneros do LDI, como por exemplo, as diretrizes da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA²²) sobre o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN)²³.

²² A DEPA é responsável pelo planejamento, coordenação, controle, supervisão e avaliação da condução do processo de ensino-aprendizagem da educação básica (EF e EM) no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), bem como coopera nas atividades didático-pedagógicas na Fundação Osório. Disponível em: http://www.depa.ensino.eb.br/pag_estrutura.htm. Acesso em: 06 de maio de 2013.

Para realizar a análise contextual, tomei como base alguns “procedimentos investigativos orientados para o contexto”, adaptados de Motta-Roth (2006, p. 156), quais sejam: “Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber a sua função” e “Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto”.

A fim de organizar e levantar dados sobre o papel do gênero no caso do presente estudo, do LDI no seu contexto, adotei como referência algumas perguntas sugeridas por Motta-Roth (2006, p. 158), conforme o Quadro 2.2.

1. Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?
2. Com que frequência as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?
3. O que se realiza por meio do texto? Que valores/ideias são propostos? Quem escreve/fala para quem?
4. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?
5. Qual (is) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i. e. Por que leem ou escrevem?
6. Que resultados são pretendidos/causados?
7. Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? Quão ritualizado é o gênero?
8. Como é distribuído o acesso ao gênero e os papéis dos participantes?
9. Há diferenciação clara entre os que sempre produzem o texto e os que o consomem? Existe um contraste entre participantes mais e menos experientes no gênero?
10. Como se aprende a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?
11. Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

Quadro 2.2 - Perguntas sobre o papel do gênero no seu contexto

Os dados levantados a partir dessa análise foram usados para ajudar a interpretar e explicar os dados da análise textual, cujos procedimentos são descritos a seguir.

2.2.2 Análise textual

Foi feito um mapeamento da presença de imagens nas seções de leitura para estabelecer em que medida e como estão vinculadas aos textos, assim como para verificar em que medida e como as imagens são exploradas e descrever a função ou

²³ O SEAN do Sistema Colégio Militar do Brasil organiza o currículo de Inglês e permite, por exemplo, que um aluno que tenha reprovado o ano escolar em alguma disciplina, mas que tenha sido aprovado no nível de inglês, seja promovido ao nível subsequente, sem prejuízo para o aprendizado do idioma. Mais detalhes sobre o SEAN são ofertados na Análise contextual – seção 3.1.

o papel das imagens em cada gênero para futuras explorações em atividades de leitura.

De modo a delimitar este estudo, somente fotografias e desenhos foram considerados, excluindo-se da análise símbolos, ícones, barras e outros elementos associados ao layout do LDI e não ao(s) gênero(s) discursivo(s) abordado(s) na seção de leitura.

Para o mapeamento das atividades das seções de leitura do LDI e da medida em que consideram as imagens dos gêneros explorados nas seções de leitura foram usados como ponto de partida os critérios de Kummer (2012, p.19): a) referência explícita à imagem por meio de elementos linguísticos como *image*, *photo* e *illustration* e b) referência implícita²⁴ à imagem identificada por meio da resposta sugerida pelo Manual do professor, quando se espera que a resposta seja dada com base na observação das imagens.

Uma vez mapeadas e quantificadas as atividades que fazem referência às imagens, o próximo passo foi descrever e discutir a natureza dessa referência em termos dos três tipos de significado propostos para a linguagem verbal (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004) e estendidos às imagens por Kress e van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006).

O argumento a respeito dos três tipos de significados visuais enfocados nas atividades de leitura é reforçado por três categorias, cada uma se relacionando com um tipo de significado. As categorias de análise dos significados visuais são detalhadas na subseção 3.2.2 da Análise Textual e compreendem o **conteúdo representacional** dos significados representacionais, os **atos de imagem** dos significados interativos e o **valor da informação** dos significados composicionais.

Finalmente, os dados textuais são quantificados e interpretados à luz da ACG e dos multiletramentos e relacionados aos dados da Análise Contextual. No capítulo a seguir, apresento um detalhamento dos dados obtidos acompanhado da interpretação dos resultados.

²⁴ Exemplo de referência implícita encontra-se no Exemplo #3 da subseção 3.2.1

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, apresento os resultados da pesquisa e faço uma análise dos dados tendo como pano de fundo o contexto no qual está inserido o *corpus* desse estudo. Assim, este capítulo inicia com uma breve introdução para recapitular as etapas da análise da pesquisa. A seguir, na seção 3.1, discorro sobre os resultados da análise contextual. Por fim, na seção 3.2, apresento os dados obtidos na análise textual, bem como uma interpretação dos resultados obtidos nas duas etapas, relacionando-os.

Após a seleção do *corpus* para a pesquisa, realizada por meio de critérios explanados no Capítulo 2 (as seções de leitura de um LDI), foi feito um levantamento de dados contextuais, tanto no Manual do professor desse LDI e no site da editora que publica o material, quanto no conjunto de gêneros ao qual o LDI pertence, no caso, alguns gêneros do Sistema Colégio Militar do Brasil, a fim de elaborar o entorno contextual do *corpus*. Posteriormente, essas informações contextuais foram analisadas juntamente com os dados obtidos a partir da análise textual do *corpus*, que foram classificados e tabulados. As informações resultantes foram interpretadas sob a ótica da literatura prévia sobre o assunto.

3.1 Análise contextual

Uma vez que uma situação discursiva não acontece “em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço (MOTTA-ROTH, 2005, p. 191),” faz-se necessário realizar uma análise do contexto em que o *corpus* dessa pesquisa se encontra inserido.

Assim, para elaborar esse pano de fundo contextual, utilizei como base alguns questionamentos (Quadro 2.2) sugeridos por Motta-Roth (2006, p. 158) citados anteriormente no Capítulo 2, que resultaram nos dados da seção 3.1.1. Paralelamente, teço alguns comentários com base na minha experiência como professor de inglês do Sistema Colégio Militar do Brasil há mais de 15 anos.

3.1.1 Análise do contexto do gênero no Sistema Colégio Militar do Brasil

As perguntas do Quadro 2.2 acerca do papel do gênero no seu contexto de uso são indicadas entre parênteses precedendo o trecho onde são discutidas.

A instituição de ensino Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é composto por doze colégios militares espalhados pelo Brasil, além da Fundação Osório, e é subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). No SCMB, o ensino de inglês é realizado por meio do livro didático “*Top Notch*”, desde o 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. O currículo de inglês do SCMB é organizado dentro de um sistema denominado Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis, SEAN. De acordo com esse sistema, os alunos têm aulas pelo método comunicativo e são agrupados em turmas de até 20 alunos, sendo a média ideal de 16. Com um grupo reduzido, espera-se ser possível abordar mais apropriadamente as quatro habilidades comunicativas: a escuta, a fala, a leitura e a escrita, que são avaliadas por meio de testes escritos, orais e auditivos.

Pelo SEAN, a progressão se dá, como o nome já diz, de acordo com o nível de inglês: iniciante, correspondente ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF), básico, correspondente ao 8º e 9º anos do EF e intermediário, que equivale ao 1º e 2º anos do Ensino Médio (EM).

No terceiro ano, os alunos utilizam material didático específico visando à preparação para o vestibular e concursos voltados à carreira militar. O *corpus* dessa pesquisa é uma delimitação do conteúdo do livro didático *Top Notch 2*, destinado ao 1º e 2º ano do Ensino médio, no nível intermediário.

(*Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?*) O gênero do qual faz parte o *corpus* desse estudo – o LDI – é de extrema relevância para o contexto do Sistema Colégio Militar do Brasil, uma vez que, nesse Sistema, o ensino de LEM nos doze colégios militares é necessariamente mediado pelo uso de um LDI. Não é facultado ao professor, ou a qualquer dos Colégios Militares, a opção por não adotar um LDI e por produzir o seu próprio material, como, por exemplo, uma apostila didática, ou mesmo adotar um LDI que não aquele escolhido por em reuniões do Conselho de Ensino da DEPA, que ocorre em média a cada quatro anos.

(*O que se realiza por meio do texto?*) Depreende-se, portanto, que o gênero pesquisado é compulsório para a instauração da prática social, no caso, a aprendizagem de inglês, conforme o que as Normas para o Planejamento e a Conduta do Ensino do SCMB (NPCE) preconizam: “[...] os livros didáticos adotados nos Colégios Militares são padronizados, uma exigência a mais do Sistema” (BRASIL, 2000b, p. 29).

(*Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?*) Os participantes dessa prática compreendem o professor e o aluno, que usam um livro didático que foi selecionado por professores representantes de cada Colégio Militar durante o Conselho de Ensino da DEPA. O professor utiliza o gênero para a preparação e execução de suas aulas e os alunos o utilizam para a aprendizagem de inglês.

(*Com que frequência as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?*) A participação nesse gênero acontece semanalmente, durante as aulas de inglês e no contraturno, quando exercícios podem ser realizados além das aulas. (*Quem escreve/fala para quem?*) O autor do gênero é a editora Pearson/Longman, produtora do material didático, o qual, assim como todo livro didático, tem como alvo dois públicos, primário e secundário (GRAY, 2010, p. 19): por público primário, entende-se o professor e a escola que seleciona o material e público secundário, o aluno, nesse caso, o aluno do ensino fundamental e médio do SCMB. A interação mediada pelo LDI se dá em três momentos: a) entre a editora e os professores responsáveis pela escolha do LDI (público primário), b) entre o professor e os alunos e c) entre os alunos que participam da aula.

(*Qual (is) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i. e. Por que leem ou escrevem?*) O objetivo principal da utilização do gênero é a aprendizagem de inglês no SCMB, por meio do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* (escuta, fala, leitura e escrita, respectivamente), dentro do Sistema de Ensino-Aprendizagem por Níveis - SEAN (BRASIL, 2013, p. 24), citado anteriormente no Capítulo 2. No contexto do SCMB, essas habilidades compõem uma nota, denominada “avaliação parcial” (AP), que tem peso 10,0 e é distribuída de acordo com o que se segue: *reading/writing*: 4,0 pontos, *listening*: 3,0 e *speaking*: 3,0 pontos. Observa-se a importância da leitura (*reading*) dada pelo SCMB ao atribuir grau maior para essa habilidade, conjuntamente com a habilidade da escrita (*writing*).

Como objetivo paralelo, pode-se citar o alcance de grau correspondente à aprovação no nível do SEAN e, conseqüentemente, na série do Colégio Militar. As aulas preconizadas pelo SEAN são ministradas em inglês, duas vezes por semana, num total de três tempos (períodos) de 45 minutos, para grupos de alunos que variam entre 10 e 20 integrantes. Especificamente a respeito da habilidade de leitura em LE, também são ofertados livros paradidáticos em inglês da mesma editora (BRASIL, 2013, p. 24), igualmente integrando o conjunto de gêneros do SCMB. Esses livros são utilizados pelos alunos em uma atividade didática denominada “*Reading Program*”, onde a leitura de livros é estimulada por meio de atividades desenvolvidas e pensadas pelos alunos e que integram o uso de filmes, letras de música, teatro, produção de curtas (vídeos), poesia, resenhas, etc., com conteúdo relacionado ao livro paradidático lido durante aquele semestre.

(Há diferenciação clara entre os que sempre produzem o texto e os que o consomem?) Existe uma diferenciação clara entre o papel dos produtores do gênero e o dos consumidores. Os produtores do gênero são os autores do LDI e os editores da editora Pearson/Longman e seu papel consiste em oferecer um LDI que tem sido utilizado pelo SCMB desde o ano letivo de 2009. O consumidor primário – professores e Colégio Militar – possui poder decisório quanto à adoção desse LDI pelo SCMB, por meio dos Conselhos de Ensino da DEPA. Já o consumidor secundário – os alunos – consome o LDI e não participa desse processo de escolha. A seguir, teço alguns comentários sobre o conjunto de gêneros do Sistema Colégio Militar do Brasil, do qual o LDI faz parte.

Antes de o ano letivo começar, os alunos e seus pais têm acesso à agenda da disciplina e à listagem de livros didáticos e paradidáticos previstos. Durante as aulas, os alunos utilizam o LDI em sala na aprendizagem de inglês. A cada bimestre, há pelo menos três avaliações que verificam o conteúdo aprendido a partir do LDI, quais sejam: uma avaliação escrita, uma avaliação auditiva e um teste oral, que compõem uma nota bimestral de avaliação continuada chamada Avaliação Parcial. Ao fim de cada bimestre, ocorrem as Avaliações de Estudo, provas escritas com todo o conteúdo do LDI trabalhado no bimestre. Após o fim do bimestre, ocorrem as Avaliações Parciais de Recuperação – APRs. Todas as avaliações citadas acima possuem formato e estilo específico, determinados por regulamentos internos, tais

como as Normas Internas para a Avaliação Educacional do SCMB²⁵ e estão previstas em um conjunto de atividades denominado Plano de Sequência Didática - PSD²⁶, ou o currículo previsto para Língua Estrangeira Moderna – (LEM – Inglês), no âmbito do SCMB. Ainda há outros gêneros discursivos e que se relacionam com LDI dessa pesquisa, mas que por questões de delimitação não serão mencionados.

O LDI pesquisado atende ao requisitado no PNLD (2011, p. 11) quanto à diversidade de gêneros abordados didaticamente, pois apresenta uma variedade de gêneros discursivos, por exemplo, folhetos de viagem, reportagens, cartas, colunas de aconselhamento. Além desses gêneros que são recontextualizados de outros contextos (midiático) para dentro do contexto do LDI, o LDI também traz outros gêneros, mais específicos do contexto escolar, por exemplo, relatos, anotações, debates orais, entrevistas, pesquisas de opinião. A participação nesses gêneros é sugerida pelo LDI em atividades e efetivamente trabalhados pelos alunos com um propósito comunicativo em sala de aula, por meio de interações presenciais, com trocas de turno e com uma finalidade pedagógica autêntica de comunicação.

(Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? Quão ritualizado é o gênero?) Com base na minha experiência como professor do SCMB, tenho observado que os critérios usados para a escolha do LDI durante o Conselho de Ensino da DEPA incluem a variedade de gêneros, mas não unicamente. Esses critérios não se encontram regulamentados e se baseiam em uma análise prévia dos LDI oferecidos por editoras (nacionais e internacionais) interessadas em fornecer materiais didáticos para o SCMB, anterior ao Conselho de Ensino da DEPA.

Uma vez adotado pelo SCMB, o material didático somente será revisto ou trocado depois de uma nova revisão curricular, em um novo Conselho de Ensino. Nessa análise, os professores de inglês de todos os Colégios Militares realizam reuniões onde os LDI são avaliados quanto a seu conteúdo e visão de linguagem.

²⁵Disponível em:

[http://www.colegiodovagao.com.br/images/stories/arquivos_pdf/legislacao/normas/NIAE2010 .pdf](http://www.colegiodovagao.com.br/images/stories/arquivos_pdf/legislacao/normas/NIAE2010.pdf)

²⁶ O Plano de Sequência Didática de Inglês do SCMB foi atualizado na última revisão curricular em 18/09/2009 após o encontro de um Conselho de Ensino de LEM, realizado pela DEPA na cidade do Rio de Janeiro, onde representantes de todos os CM se reuniram para avaliar o sistema de ensino de LEM, os procedimentos, materiais didáticos e para rever planejamentos. Como preparação para esse evento, professores de LE e coordenadores avaliaram diversos materiais didáticos de editoras diferentes. A periodicidade desse Conselho de Ensino varia de 4 a 6 anos, em média. Esse documento chamava-se Plano de Disciplina (PLADIS) até a ocasião do encontro do Conselho de Ensino de LEM.

Essa perspectiva sobre a linguagem leva em conta alguns fatores contextuais, como por exemplo: a) no SEAN, estão previstas avaliações orais (BRASIL, 2010, p. 10), b) o material didático deve ser “compatível” com o ensino por níveis (e não focado exclusivamente no ensino de gramática ou preparatório para concursos, como vestibulares e ENEM, por exemplo) (BRASIL, 2012a, p. 28), e c) as quatro habilidades devem ser abordadas, com ênfase nas habilidades de *Listening* e de *Speaking* nos níveis mais avançados do SEAN (no caso os níveis correspondentes ao EM, que utilizam o LDI dessa pesquisa) (BRASIL, 2012a, p. 28). Em que pese essa ênfase nas habilidades de *Listening* e *Speaking*, estas também demandam letramento multimodal, assim, ainda que a opção neste estudo tenha sido pelas seções de leitura e, portanto, que ressalta a habilidade de *Reading* (leitura em língua inglesa), entendemos que os resultados deste possam ser estendidos e, portanto, relevantes, para as demais seções do LDI analisado.

A esses aspectos que influenciam o processo decisório pela escolha do LDI do SCMB se somam as diretrizes do Ensino por Competências do Ministério da Defesa (BRASIL, 2012a), por meio do Plano de Sequências Didáticas (PSD), que vem sendo implementado desde 2013 e que prevê que

na perspectiva de uso da linguagem enquanto ferramenta de comunicação e interação social, o ensino de inglês deve promover o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando as competências sociolinguística, gramatical, discursiva e estratégica, visando formar cidadãos capazes de usar a língua para o estabelecimento de relações interpessoais e profissionais em um mundo globalizado, ampliando assim o seu acesso à ciência, à tecnologia e ao conhecimento cultural, assim como, o ensino da língua inglesa no SCMB deve, à luz da interdisciplinaridade, desenvolver competências e habilidades que favoreçam a autonomia e a capacidade dos discentes de solucionar problemas e agir no mundo (BRASIL, 2012a, p. 01).

Essas diretrizes do PSD ainda se referem à abordagem por meio de gêneros e o letramento visual, expressando uma “preocupação com a leitura de textos diversos e multissemióticos”, que atendem à “demanda da inserção de textos de gêneros e formas variadas no ensino de língua estrangeira” (BRASIL, 2012a, p. 02). Salienta-se nesse documento o “trabalho permanente de leitura nos diferentes gêneros discursivos”, por meio do estudo das “características que evidenciem o pertencimento de um texto a determinado gênero discursivo, assim como a sua relação com textos/discursos anteriores” (BRASIL, 2012a, p. 02-03), uma relação que é congruente com a visão dialógica de Bakhtin (1997), bem como o

reconhecimento da “função e uso social” do texto em LEM, uma visão de linguagem coerente com a Linha de Pesquisa na qual esse estudo se inscreve. Sugere-se ainda que sejam ofertados aos alunos “diversos gêneros discursivos”, como por exemplo, livros, jornais, revistas, canções e poemas em língua inglesa e também “gêneros digitais, seus recursos e função social” visando o “trabalho permanente de produção textual nos diferentes gêneros discursivos” (BRASIL, 2012a, p. 03), ou seja, uma proposta pedagógica e metodológica que evidencia o estudo da linguagem por meio de gêneros, suas características, sua relação dialógica com outros textos e também o trabalho com a produção de exemplares dos gêneros estudados.

Após essa análise local (nos Colégios Militares), que leva em conta os preceitos constantes do PSD, os representantes de cada Colégio Militar se reúnem no Conselho de Ensino da DEPA. Durante esse conselho, ocorrem debates sobre o assunto e, ao final, é feita uma votação para escolher o LDI que será utilizado por todo o SCMB durante aproximadamente quatro ou cinco anos, cumprindo o que prevê as NPCE/SCMB, onde consta que a “seleção do livro didático deve assegurar sua reutilização pelos demais dependentes da família militar por mais três anos” (BRASIL, 2000b, p. 29).

Considerando que esta pesquisa busca analisar em que medida e como o letramento multimodal é contemplado no *corpus* coletado no LDI *Top Notch* do qual o *corpus* faz parte, foi observado que essa perspectiva está prevista não só no enfoque pedagógico e metodológico dos PSD como também na descrição de habilidades e competências a serem atingidas pelos alunos do Sistema, um detalhamento que igualmente consta desse documento.

Entre as habilidades propostas no referido PSD que remetem à leitura visual ainda constam

“reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” e “compreender que [...] a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não verbais” (BRASIL, 2012a, p. 06-07).

Além desses dados que evidenciam a inclusão do letramento multimodal como meta do ensino no SCMB, foram também coletados dados sobre o tema dos multiletramentos, uma vez que a leitura visual se inscreve dentro desse tema. Assim,

o levantamento contextual incluiu uma busca sobre o assunto na documentação sobre o ensino dentro do SCMB, a qual apontou para a recência da questão nesse sistema.

O tema “multiletramentos” aparece em dois momentos: a) na recomendação de um curso oferecido pela DEPA denominado “curso de especialização em Língua Portuguesa com ênfase nos multiletramentos” (BRASIL, 2012b, p. 07), destinado a capacitar os docentes civis e militares em todas as áreas do magistério, psicologia e pedagogia e b) O tema faz parte de um dos objetivos fixados pela DEPA para implementar o referencial teórico da “Educação orientada por competências e habilidades”, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que referencia os principais instrumentos educacionais de avaliação e acompanhamento em larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil que subsidia o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse objetivo que inclui os multiletramentos no âmbito do SCMB é:

desenvolver a capacitação do corpo permanente dos Colégios Militares de modo a estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes (BRASIL, 2013, p. 73).

(Existe um contraste entre participantes mais e menos experientes no gênero?) Entre os novos participantes do gênero e aqueles com mais tempo de contato com o LDI, há um contraste significativo entre os usuários novatos e os experientes do gênero, tanto em termos de consumidores primários, quanto secundários. Se, por um lado, professores experientes se sentem mais à vontade para adaptar o gênero às necessidades locais, professores iniciantes não costumam desafiar “a autoridade do livro didático” (GRAY, 2010, p. 7). Essa adaptação do conteúdo do LDI é sugerida na documentação pesquisada (PSD/LEM/SCMB) por meio da contextualização do gênero. Segundo esses documentos, os professores do SCMB (consumidores primários) devem estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas (52 no total), dentre as quais:

a) ler e produzir textos, [...] percebendo contextos de uso, bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais; b) saber distinguir a norma padrão de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas; e c) ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados aos seus contextos em língua inglesa, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas (BRASIL, 2012a, p.5);

Quanto a alunos experientes e novatos (consumidores secundários), o contraste só ocorre entre os alunos novos no SCMB, que em geral encontram um pouco de dificuldade quanto ao ensino pelo método comunicativo preconizado pelo SEAN, em relação aos alunos oriundos do próprio sistema, já acostumados com a abordagem comunicativa.

(*Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?*) As características principais de uma interação bem sucedida nesse gênero compreendem o desenvolvimento das habilidades comunicativas correspondentes ao nível do aluno e a obtenção de grau para a aprovação na disciplina.

A seguir, descrevo o contexto do Manual do professor (*Teacher's Edition and Lesson Planner*) e do site da editora Pearson/Longman no que diz respeito ao letramento multimodal.

3.1.2 Análise contextual do Manual do professor e do site da editora Pearson/Longman

Ainda como entorno contextual do *corpus* da pesquisa, foi considerado e analisado o Manual do professor (SASLOW, ASCHER, 2011), que é disponibilizado pela editora Pearson/Longman, mais especificamente, a seção inicial, denominada "*Methods Handbook*", bem como o site da editora Pearson/Longman.

Na seção "*Methods Handbook*" do Manual do professor, os autores explicam a metodologia de ensino comunicativo do LDI, assim como a avaliação do progresso dos alunos e a descrição de como abordar as diferentes seções (*Lessons*) de cada unidade didática (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Tiii-Txxiv). Essa seção precede a seção "*Lesson Planner*", que detalha as atividades do LDI (por meio de instruções) e que será descrita e analisada na seção 3.2, como parte da Análise Textual, uma vez

que foi observado que, no contexto de uso do SCMB, o Manual do professor é usado para o planejamento de aulas e durante as aulas concomitantemente com o próprio LDI.

Foi feito um levantamento da visão de linguagem adotada pela editora e proposta para o trabalho em sala com o LDI, bem como a questão do letramento multimodal, uma vez que esse estudo em LDI se pauta pela abordagem do ensino de línguas por meio de gêneros e em uma perspectiva que considera o papel desempenhado pelas imagens dos complexos semióticos, típicos desse gênero escolar.

No Manual, temos a indicação de que o LDI *Top Notch 2* é parte de um curso de “Inglês comunicativo para adultos e jovens adultos” (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Tiv) e que objetiva fazer com que os alunos sejam capazes de entender, falar, ler e escrever inglês, com fluência e confiança, por meio de objetivos comunicativos claros (2011, p. Tv), uma proposta pautada pelas quatro habilidades linguísticas e que se alinha com o método comunicativo. Segundo os autores (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Tv), dois terços dos falantes de inglês no mundo não são falantes nativos, por esse motivo, esse material procura integrar diferentes sotaques, enfatizando o que chamam de “fluência cultural”, uma vez que o inglês se configura como a “principal língua de comunicação global”. Em vista disso, embora exista uma prioridade do sotaque americano nas gravações em áudio e vídeo (por meio de personagens e na narração das atividades, por exemplo), outras nacionalidades são representadas falando inglês como língua oficial (britânicos, indianos, australianos, etc.), ou como língua franca (brasileiros, coreanos, árabes, etc.), como forma de preparar o aluno para interagir com falantes nativos e não nativos. Entretanto, todo o material que deve ser utilizado por alunos como forma de prática oral é gravado em inglês americano padrão (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Txix). Esse aspecto da multiculturalidade (quanto à questão da representação fonética do inglês) é congruente com Gray (2010, p.49) que argumenta que a aprendizagem de inglês

pode ser vista não simplesmente como a aquisição de uma variedade em particular do código, mas também como o desenvolvimento de habilidades necessárias para ‘decodificar’ as variedades e formas empregadas por um dado interlocutor (grifo do autor).

Fazem parte do conjunto de gêneros do LDI, o CD-ROM com o próprio LDI em formato digital, e, para o professor, livros com atividades extras fotocopiáveis e de avaliações que, por uma questão de delimitação da pesquisa, não foram incluídos nesse estudo.

Em relação à leitura multimodal e, mais especificamente, à leitura visual, enfatizadas no presente estudo, foram investigadas as instruções sobre o processo de leitura em língua estrangeira sugeridas pelos autores no Manual do professor, no sentido de verificar em que medida e como contemplam as imagens das seções de leitura. Todas as seções do LDI pesquisado apresentam complexos semióticos formados por texto verbal e por uma (ou mais) imagem(ns). Para o trabalho com o texto, há atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Há também, atividades de produção oral e escrita, que são baseadas no assunto trabalhado no texto multimodal. Essas atividades de pós-leitura situam-se no final de cada seção de leitura e, por abordarem a habilidade oral e a escrita, não foram incluídas nesse estudo.

No que se refere às sugestões sobre o processo de leitura em língua estrangeira indicadas no Manual, os autores (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Txi) enfatizam a utilização de atividades de pré-leitura, a fim de “estimular o interesse dos alunos” ao acessar “conhecimento prévio” que eles possam ter sobre o assunto.

Sobre esses estágios a serem abordados para leitura de textos, Wallace (1996, p.71 apud SOUZA, ALVES, 2012, p. 204) afirma que a leitura em LE pode ser desenvolvida por meio de procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Durante a pré-leitura, verificam-se as “opiniões do leitor” sobre o texto a ser lido. Na fase da leitura, uma “primeira análise da estrutura, títulos, subtítulos, imagens, tipo de texto e autor” é feita. A pós-leitura é o momento em que “há discussão sobre as formas possíveis de (re)escrever o texto.” No Manual do professor, observa-se que as seções de leitura do *corpus* são organizadas de acordo com esses estágios, porém diferem quanto aos procedimentos a serem realizados em cada um. Segundo Saslow e Ascher (2011, p. Txxiv), as atividades de pré-leitura (*Before You Read*) visam preparar o aluno em termos de vocabulário e/ou conhecimento prévio, as atividades de leitura (*Reading*) procuram estimular a discussão sobre o tópico, bem como a compreensão e o pensamento crítico e as atividades de pós-leitura (*Now You Can*) fazem parte de um diário reflexivo, onde os alunos organizam suas ideias por meio da escrita para discutir oralmente sobre o assunto da leitura. A reprodução

do gênero da seção de leitura pelo aluno não é mencionada como objetivo da leitura, uma perspectiva problemática que posiciona o leitor somente como receptor do gênero.

Outra maneira de aumentar a expectativa sobre a passagem a ser lida, segundo os autores (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Txi), é a identificação do gênero do texto (uma reportagem de revista, uma página da internet, um anúncio, uma série de cartas, etc.), embora no Manual não haja uma referência ao exemplar de texto como sendo “gênero”, que é referido como a “fonte” do texto (SASLOW, ASCHER, 2011, p. Txi). Os autores parecem sugerir a identificação do gênero como forma de prever a função do texto que se encontra recontextualizado nas seções de leitura do LDI. Essa tarefa de identificação do gênero do texto, embora implicitamente, demanda do aluno uma leitura multimodal, atentando para questões como layout geral (colunas, títulos e subtítulos), presença ou não de imagens. Esses gêneros recontextualizados foram adaptados a partir de exemplares autênticos para, segundo os autores, evitar “frustrar” os alunos (SASLOW, ASCHER, 2001, p. Txxv). Quando o gênero é recontextualizado, podem ocorrer mudanças no contexto de situação daquele exemplar. No caso de uma reportagem de revista sobre obesidade recontextualizada em um LDI, o Campo do assunto, o seu conteúdo ideacional pode ser o mesmo, porém podem ocorrer, por exemplo, mudanças nas Relações, uma vez que o leitor presumido do gênero em seu contexto original pode não ser o mesmo e no Modo, pois escolhas léxico-gramaticais podem ser alteradas. Parece problemática uma adaptação nesse sentido, uma vez que a configuração multimodal pode ser afetada e o aluno pode ser privado do contato de fato com um exemplar original do gênero que está estudando. Em alguma medida, os gêneros “adaptados” podem não preparar os alunos para lerem e produzirem esse gênero no seu cotidiano.

Segundo os autores, as atividades de leitura em geral buscam promover o “reconhecimento de diferentes pontos de vista”, o “pensamento crítico” e a “inferência” e não somente constroem a compreensão, mas também servem como ponto de partida para a discussão (2011 p.Txxv). Entretanto, essa discussão proposta não parece ir além das fronteiras do texto em si, uma vez que o contexto social no qual o gênero se insere não é levado em consideração, tampouco as condições de produção e de consumo de um exemplar daquele gênero

recontextualizado na seção de leitura. O “pensamento crítico” propagado pelos autores não necessariamente envolve o letramento crítico.

Uma abordagem de leitura em LDI que explore os diversos modos de significação por meio dos multiletramentos deve envolver o letramento crítico, para permitir que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2008, p.585). Entretanto, com base no tipo de atividades sugeridas no Manual do professor, não há menção de se desenvolver o letramento crítico dos alunos, que promove um modo de “ver o mundo e as palavras como um ato de transformação social”, um mundo cujas representações são desnaturalizadas e o leitor é instado a analisar o texto em busca dos interesses que uma dada representação favorece/desfavorece, e também a não apenas ler criticamente, mas a se tornar um ator para transformar a sociedade e suas desigualdades (CERVETTI, PARDALIS, DAMICO, 2001). O letramento multimodal, que abrange o letramento crítico, corre o risco de ser explorado apenas parcialmente, uma vez que no contexto do SCMB, o LDI é usado a partir do planejamento feito no Manual do professor, o qual não cita o letramento crítico, que envolve não apenas uma análise no nível léxico-gramatical e semântico, mas também no nível do discurso e da ideologia.

Na análise contextual do Manual do professor, tanto as atividades de leitura como as de pós-leitura não preconizam a leitura multimodal dos complexos semióticos presentes em todas as seções de leitura. Conforme citado anteriormente, somente ao discorrerem sobre atividades de pré-leitura os autores recomendam que as imagens sejam consideradas. Em um momento, essa sugestão ocorre implicitamente (no caso da identificação do gênero) e, posteriormente, de modo explícito, por meio de recursos remissivos como fotos, tabelas, etc.

Por último, o site do *Top Notch* foi analisado em busca de informações que dessem conta da visão de linguagem adotada no material didático assim como informações acerca do letramento multimodal. Repetindo o que já foi descrito no Manual do professor, os autores afirmam que o LDI enfatiza “habilidades de leitura e de escuta” e prepara os alunos para se comunicarem em inglês com falantes nativos e não nativos, situação denominada pelos autores de “fluência cultural”. Quanto à questão das imagens no LDI no site, os autores afirmam que “foram incluídas fotos e arte novos para reforçar o vocabulário alvo e pontos chave do aprendizagem”. Essa menção à inclusão de novos conteúdos visuais se encontra na parte denominada

“*You asked, we listened*”, que lista modificações realizadas no *Top Notch* (que é uma segunda edição) após o feedback de professores usuários (consumidores primários, com poder de influenciar, decidir, etc.) de diversas partes do mundo, com sugestões que incluem, por exemplo, o “novo layout para tornar os objetivos da aprendizagem mais explícitos”, etc. O levantamento no site não encontrou referências quanto à abordagem para o ensino do idioma por meio de gêneros, o que reflete a visão adotada no LDI, onde o termo “fonte” do texto (na qual o aluno pode se basear para reconhecer o assunto para a seção de leitura) é o que parece ser o conceito dos autores sobre a noção de gênero e que diverge da abordagem de gênero adotada nessa pesquisa.

A seguir, apresento a análise textual do *corpus* acompanhada da interpretação dos resultados obtidos.

3.2 Análise textual

Para realizar o levantamento dos dados a partir da análise textual (do objeto de estudo dessa pesquisa), optei por analisar tanto o LDI que é usado pelo aluno quanto o Manual do professor, pois na prática do SCMB, o Manual do professor é usado no planejamento pedagógico e na ação docente em sala de aula. O Manual do professor, chamado em inglês de “*Teacher’s Edition and Lesson Planner*” (Edição do professor e Planejamento de aulas) é usado de acordo com essa perspectiva no SCMB, portanto, não poderia ficar de fora de uma análise textual, dada a sua importância para a atividade docente. Vasconcelos (2012), em sua pesquisa sobre a representação da mulher em LDI, utiliza como *corpus* uma amostra de LDI publicados por autores brasileiros, mais especificamente as orientações contidas nos manuais para o professor, por entender que nesse locus é possível verificar se a abordagem multimodal é ensejada.

Assim, os resultados da análise textual se referem ao LDI e ao Manual e serão analisados e comparados conforme o objetivo dessa pesquisa, ou seja: verificar em que medida e como as imagens são exploradas nas atividades das seções de leitura. Os resultados permitirão identificar quais aspectos das imagens

são explorados (por exemplo, função retórica, tipos de significados explorados: representacionais, interpessoais e/ou textuais).

Na apresentação dos dados e discussão dos resultados, os termos **unidades didáticas** (UDs) e **seções de leitura** serão usados indistintamente, ainda que no LDI se refiram a coisas distintas, ou seja, para cada UD há somente uma seção de leitura.

A seguir, apresento os resultados dessa etapa da pesquisa.

3.2.1 Em que medida as imagens são exploradas no LDI

Primeiramente, foi feito um mapeamento no **Manual do professor** e no **LDI** para verificar a existência de imagens acompanhando o texto verbal nas atividades de leitura. Esse levantamento mostrou que todas as dez seções de leitura apresentam imagens junto ao texto verbal. Um exemplo de uma seção de leitura pode ser visualizado na Figura 3.1. As quatro imagens da UD 3 foram colocadas em destaque com uma borda na cor vermelha.

Uma vez verificada a **presença de imagens** nas seções de leitura, as mesmas foram contabilizadas e a **quantidade de imagens** por seção de leitura obtida é apresentada na Tabela 3.1.

UD	Presença de imagem	Quantidade de imagens
1	+	8
2	+	2
3	+	4
4	+	9
5	+	4
6	+	3
7	+	4
8	+	2
9	+	3
10	+	7
Totais	100%	46

Tabela 3.1 - Quantitativo de imagens por UD

Todas as seções de leitura contêm imagens, o que permitiu a análise da interação entre texto verbal e imagens em todas as UD's. Conforme detalhado no capítulo da Metodologia, para dar conta do objetivo de verificar em que medida e como as imagens são exploradas nas atividades das seções de leitura, adotei procedimentos analíticos propostos por Kummer (2012, p. 19), sobre as possíveis formas de referência à imagem apresentadas em atividades didáticas, quais sejam: a) referência explícita à imagem na atividade por meio de elementos linguísticos como *image*, *photo*, *illustration* e b) referência implícita à imagem: quando não há elemento linguístico explícito na atividade que leve o aluno a analisar/ler a imagem, mas a resposta à atividade demanda que a imagem seja analisada/lida. Na referência explícita, o produtor do gênero indica que o leitor deve usar a imagem para realizar a atividade (Exemplo #2, página 79), na referência implícita, a imagem pode ou deve ser utilizada (Exemplo #3, página 80).

Em alguns casos, conforme também observado por Kummer (2012), o Manual do professor deixa claro que a resposta deve ser buscada na imagem.

O levantamento dos elementos linguísticos alusivos às imagens, de modo explícito, (KUMMER, 2012, p.19) tanto no **LDI** como no **Manual**, resultou nos termos, ou recursos remissivos (SILVA, 2012, p. 80) expostos no Quadro 3.1.

gestures map films picture(s)	the artist photo(s) this (picture)
--	---

Quadro 3.1 - Elementos linguísticos que fazem referência explícita às imagens das seções de leitura

Esses recursos remissivos são elementos linguísticos verbais que constam das atividades de leitura do *corpus* e que fazem a ligação entre a atividade e a imagem, sugerindo que a leitura visual precisa ser realizada para dar conta da tarefa proposta na atividade.

Quando o autor do LDI lança mão desses recursos remissivos, ele indica que a imagem deve ser levada em conta para a leitura multimodal, ainda que no *corpus* não conste essa nomenclatura. Essa referência indica que a resposta esperada para a atividade em questão deve ser embasada também na imagem e não somente na linguagem verbal do texto da seção. A análise da imagem, por vezes, é fundamental para a obtenção da resposta esperada, pois essa depende totalmente da imagem, como no Exemplo #1, que ilustra uma atividade da UD 1.

Exemplo #1

BEFORE YOU READ

Pair work Discuss which hand gestures people use in your country for the expressions below. Are there any other gestures you can think of that people often use?



a



b



c



d



e



f

"Come with me."

"There he is."

"Six."

Exemplo#1 – UD1: *Before you read - Pair work: Discuss which hand **gestures** people use in your country for the expressions below. Are there any other **gestures** you can think of that people often use?* (Antes de ler – Trabalho em pares: Discuta quais gestos de mão as pessoas usam no seu país para as expressões abaixo. Há outros gestos que você lembre que as pessoas usam com frequência?)

No Exemplo #1, para realizar a atividade, deve-se necessariamente fazer a leitura da imagem, uma vez que o aluno deve optar por um gesto de cada par apresentado na atividade e relacioná-lo com o texto verbal abaixo das imagens.

Portanto, referência **explícita** significa que há um recurso remissivo no texto verbal da atividade que se refere à imagem e referência **implícita** significa que não há esse recurso, porém a resposta à atividade ou instrução só pode ser obtida mediante a observação da imagem, como se pode observar no Exemplo #2 (retirado do Manual do professor) e no Exemplo #3 (retirado do LDI), respectivamente.

Exemplo #2

READING 3:12 



Write a letter to Dr. Weiss:
The Daily Mail
1601 Carroll Mews
Munysville, NY 10544

Cosmetic surgery—QA

for everyone?

Some people consider cosmetic surgery no more serious than visiting a spa or a salon. But others say, "I think I'll pass." They're aware that cosmetic surgery is, in fact, surgery, and surgery should never be taken lightly. Cosmetic surgeons have made great progress in repairing injuries and damage from burns. But more and more, people with the necessary financial resources have chosen cosmetic surgery to improve appearance. Fitness editor Dr. Gail Weiss answers readers' questions about cosmetic surgery.

BEFORE cosmetic surgery	AFTER cosmetic surgery
	

Exemplo #2 – UD5: Referência **explícita** - Give the students two minutes to look at the **photos** and title of the article. Have students look at the “before” and “after” **photos**. Ask how is the “after” **photo** different? (Dê aos alunos dois minutos para olhar as fotos e o título do artigo. Peça-os para olhar as fotos do “antes” e do “depois”. Pergunte como a foto do “depois” ficou diferente?).

Exemplo #3

NOW YOU CAN Discuss acts of kindness and honesty

A Notepadding Answer the questions about each situation.

Situation: The cashier undercharges you.



What could you do?

What should you do?

What would you do?

What would most people do?

Exemplo #3 – UD10: Referência **implícita** – A- *Notepadding* Answer the questions about each situation. (Anotações – Responda as perguntas sobre cada situação.)

No Exemplo #3, para realizar a atividade, o leitor é levado a ler o complexo semiótico formado pela oração e pela imagem que apresentam a situação: *The cashier undercharges you* (O caixa te cobra menos). A imagem permite que o leitor obtenha informações não disponíveis no texto verbal, como por exemplo, o gênero social e a idade dos participantes representados e a quantidade de dinheiro que a caixa (de um supermercado ou de uma loja) está cobrando a menos e com isso involuntariamente favorecendo o comprador. O aluno deve responder sobre o que poderia fazer, deveria fazer, faria e sobre o que a maioria das pessoas faria se confrontadas com essa situação.

A Tabela 3.2 mostra que no Manual do professor, 90% das seções de leitura contém uma atividade (ou mais) com referência explícita ou implícita às imagens, enquanto que no LDI esse percentual fica em 70%. No Manual, apenas a UD 9 não possui nenhuma atividade de leitura que se refiram à imagem. No LDI, 3 UDs (UD 7, 8 e 9) não apresentam nenhuma atividade de leitura visual. Os dados sobre o tipo de referência, se explícita ou implícita, são apresentados posteriormente na Tabela 3.5.

A Tabela 3.3 traz a quantidade de atividades de leitura de cada UD. Nas 10 UDs do *corpus* há 70 atividades de leitura, que foram analisadas para atender um dos objetivos dessa pesquisa, ou seja, verificar em que medida as atividades de leitura presentes em LDI contemplam a leitura visual.

UD	Referência à imagem – Manual	Referência à imagem – LDI
1	+	+
2	+	+
3	+	+
4	+	+
5	+	+
6	+	+
7	+	-
8	+	-
9	-	-
10	+	+
Total	90%	70%

Tabela 3.2 – Referência às imagens nas UDs: comparação entre o Manual do professor e o LDI

UD	Número de atividades por seção de leitura
1	7
2	7
3	7
4	8
5	6
6	8
7	7
8	7
9	6
10	7
Total	70

Tabela 3.3 – Total de atividades de leitura no LDI analisado

Na Tabela 3.4, pode-se observar que dentre as 70 atividades de leitura do *corpus* no Manual do professor, há 14 (20%) atividades que fazem referência às imagens, já o LDI apresenta 9 (12,8%) atividades que fazem referência às imagens. Pode-se observar que o Manual do professor oferece mais atividades com leitura visual que o LDI, o que reforça a conclusão que a leitura das imagens depende da aceitação do professor em seguir as orientações do Manual. É necessário ressaltar que as atividades que constam do LDI sob a forma de um enunciado único, no Manual do professor se subdividem em várias instruções de como abordar o exercício. Sendo assim, o levantamento apontou que para desenvolver as 23 atividades há, na realidade, 30 instruções de como a atividade deve ser abordada. Desse total, 20 aparecem no Manual do professor na forma de procedimentos didáticos e 10 no LDI na forma de atividades de leitura.

	Total de atividades de leitura	Atividades com referência às imagens	
		n	%
Manual do Professor	70	14	20%
LDI	70	9	12,8%

Tabela 3.4 – Quantitativo de atividades com referência às imagens: comparação entre o Manual do professor e o LDI

As atividades que demandam a leitura visual no *corpus* se realizam por meio de recursos remissivos (referência explícita) ou não (referência implícita). No Manual, 13 atividades e 3 no LDI são propostas por meio de referência explícita e 1 atividade no Manual e 6 atividades no LDI por meio de referência implícita (Tabela 3.5).

	Referência explícita	Referência implícita	Total
Manual do professor	13	1	14
LDI	3	6	9

Tabela 3.5 – Tipo de referência – explícita ou implícita às imagens no Manual do professor e no LDI

A Tabela 3.6 apresenta a quantidade de imagens do *corpus* e a percentagem de imagens que são abordadas nas atividades das seções de leitura, tanto no Manual do professor, como no LDI. Há casos em que todas as imagens presentes na seção de leitura são utilizadas para a leitura visual (como, por exemplo, nas UD 2 e 5 - Tabela 3.6). Na maioria das UD (1, 2, 4, 5, 6, e 10), a taxa de imagens exploradas nas atividades fica acima dos 60%. Já em outras UD, essa taxa é menor (UD 8 – 50%, UD 3 e 7 – 25% cada), ou nula (UD 9 – 0%).

UD	Quantidade de imagens das seções de leitura	Quantidade de imagens exploradas na leitura	
		n	%
1	8	6	75%
2	2	2	100%
3	4	1	25%
4	9	8	88,8%
5	4	4	100%
6	3	2	66,6%
7	4	1	25%
8	2	1	50%
9	3	0	0%
10	7	6	85,7%
Total	46	31	67%

Tabela 3.6 – Quantitativo de imagens exploradas nas seções de leitura

Em certa medida, não parece adequado afirmar que as imagens desempenham majoritariamente um papel ilustrativo nesse estudo, ou seja, de acompanhar o texto verbal, uma vez que o percentual de imagens exploradas para a leitura é alto: 67%. Entretanto, quando se considera a quantidade de atividades que leitura demandam a leitura das imagens, o percentual é baixo, apenas 12,8% no LDI e no máximo 20% no Manual do professor (Tabela 3.4).

Um exemplo de imagens que cumprem papel ilustrativo encontra-se na UD 3 (Figura 3.1), que trata de hospedagem. Há 4 imagens, 3 das quais representam hotéis em um guia, além daquela referenciada pelo elemento linguístico *map*, um mapa da cidade onde os estabelecimentos se localizam. Em relação às 3 imagens de hotéis, não há referências explícitas nem implícitas a elas, seja no LDI, seja no Manual do professor, para que a leitura visual dessas imagens ocorra. As informações que são necessárias para resolver as atividades estão todas no texto verbal.

A atividade que faz referência à imagem apresenta o recurso remissivo *map*, indicando a leitura visual do mapa. A opção pelo uso das 3 imagens dos hotéis parece ser de finalidade ilustrativa. Uma razão para o uso dessas imagens no LDI pode residir na tentativa de representar o gênero recontextualizado, um guia de hotéis, que além das informações típicas, como preço, endereço, características das acomodações, pode se valer de imagens representando os hotéis a fim de despertar

o interesse no leitor em utilizar os seus serviços. Por outro lado, o mapa onde se podem localizar os hotéis no centro de Manhattan foi incluído para ser explorado na atividade, uma vez que sem esse recurso visual, a atividade não pode ser realizada. Mapas são tipicamente usados por meio de leitura multimodal. Um mapa que fosse baseado exclusivamente na linguagem verbal ofereceria uma descrição detalhada do terreno (ao exemplo do que ocorre em um cartório de registro de imóveis, onde a localização se baseia em limites geográficos) e não cumpriria o que parece ser a função típica de um mapa, que é facilitar a localização espacial de pontos específicos em uma dada região/ambiente. Quando os autores do LDI sugerem a leitura da imagem, eles o fazem majoritariamente por meio de recursos remissivos explícitos, indicando que a imagem deve ser considerada para a realização da atividade de leitura (Tabela 3.5). A menor quantidade de referências implícitas parece indicar que as imagens foram inseridas nas seções de leitura como ilustrações, possivelmente numa tentativa de recontextualizar o gênero, ou seja, a referência implícita às imagens como portadoras de conteúdo não resultou da intenção inicial dos autores, conforme se pode observar no Exemplo #4.

Exemplo #4

A Complete the chart with three films or television shows you know. Rate the level of violence from 0 to 3, with 3 being the most violent.



Title	Medium	Level of Violence
<i>Gangs of New York</i>	film	3

0 = not violent, 1 = somewhat violent, 2 = violent, 3 = ultra violent

Exemplo #4 - Atividade com referência implícita

No Exemplo #4 da UD 2, a referência implícita à imagem do filme *Gangs of New York* (Gangues de Nova York, classificado como nível 3, ou “ultra violento”, no exemplo oferecido na atividade), serve para o leitor se basear e completar a atividade com outros filmes ou programas de TV de acordo com o grau de violência. O exemplo do filme tanto em linguagem verbal, como na imagem, favorece a elaboração de um ranking pessoal em termos de violência na mídia de massas. Entretanto, apesar de a imagem não receber referências explícitas nessa atividade, ela pode ser explorada pelo aluno para realizar a atividade.

Dentre as atividades do Manual do professor que fazem referência à imagem, na UD 7 foi mapeada a atividade *Explore your ideas* (Exemplo #5), por meio do recurso remissivo *pictures*. No Manual, sugere-se que o professor peça para os alunos descreverem a imagem (buscando significados representacionais), como atividade de “aquecimento” (*warm-up*) para a leitura, o que configura uma atividade de leitura que depende do professor para que a leitura multimodal seja enfatizada.

Exemplo #5

BEFORE YOU READ

Explore your ideas In what way does a parent's behavior affect a child's development?

READING 4:10

Personality: from Nature or Nurture?

What is personality? Many people define personality as a person's usual manner or style of behavior. These patterns of behavior tend to be predictable throughout a

Exemplo #5 – UD 7:

Manual do professor - *For a warm up, have students look at the **picture** and describe what they see.* (Como aquecimento, peça aos alunos para olhar para a figura e descrever o que eles veem.)

LDI - *Explore your ideas In what way does a parent's behavior affect a child's development?* (De que modo o comportamento de um pai ou uma mãe afeta o desenvolvimento de uma criança?)

Como se pode observar no Exemplo #5, a instrução do LDI não explora a imagem, pois se trata de um questionamento de caráter genérico sobre a relação entre o comportamento dos pais e o desenvolvimento dos filhos. Caso o professor

não utilize o Manual para a preparação de suas aulas (como *Lesson Planner*), essa atividade pode vir a não ser realizada com a contribuição da leitura visual.

Em 5 atividades de leitura, existem referências às imagens por meio de recursos remissivos tanto no LDI como no Manual, como a atividade *Pair work* da UD 3 no Exemplo #6. Nessa atividade, o recurso remissivo *map* foi utilizado no Manual do professor e no LDI para a referência à imagem. O Exemplo #6 mostra como o recurso remissivo foi utilizado, tanto no Manual do Professor como no LDI para a exploração da imagem.

Exemplo #6

NOW YOU CAN Choose a hotel

A Frame your ideas What's important to you in choosing a hotel? Rate the following factors on a scale of 1 to 5.

	not important				very important
	1	2	3	4	5
price	1	2	3	4	5
room size	1	2	3	4	5
cleanliness	1	2	3	4	5
location	1	2	3	4	5
service	1	2	3	4	5
amenities	1	2	3	4	5
atmosphere	1	2	3	4	5

B Pair work Find each of the hotels from the Reading on the map. Discuss the advantages and disadvantages of each. Then choose a hotel.

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 34 to use in the Pair Work. For example: "If you're looking for..."

"The Casablanca Hotel sounds like it has a lot of atmosphere. It's inexpensive and the location is good."

Exemplo #6 – UD3:

Manual do professor - *Have students work in pairs to locate the hotels on the map and circle them.* (Peça aos alunos para trabalhar em pares e localizar os hotéis no mapa e circulá-los)

LDI – *Pair work* - *Find each of the hotels from the Reading on the map. Discuss the advantages and disadvantages of each. Then choose a hotel.* (Encontre cada um dos hotéis da leitura no mapa. Discuta as vantagens e desvantagens de cada um. Então, escolha um hotel.)

Finalizando essa seção, retomamos os dados contextuais e textuais a fim de tecer algumas considerações. Em que pese o fato de que no contexto do SCMB os multiletramentos já sejam uma realidade (BRASIL, 2012b, 2013), ainda que

insipiente e, somado aos dados dos documentos de ensino que regem a aprendizagem de inglês e que sugerem que aspectos não verbais sejam levados em conta (BRASIL, 2008, 2011) e que os gêneros do discurso sejam abordados não só para a leitura, mas também para a produção (BRASIL, 2012a), os dados textuais do LDI apontam para uma direção diferente. As atividades das seções de leitura muito pouco promovem o letramento visual, uma vez que o percentual de atividades que exploram as imagens não ultrapassa 20%, ainda que, quantitativamente, a maioria das imagens das seções de leitura seja explorada para a leitura visual: 67%. A maior porcentagem dessas atividades que exploram a leitura visual está no Manual do professor, que no contexto do SCMB é utilizado para a preparação das aulas. O Plano de Sequências Didáticas (BRASIL, 2012a), que vem sendo implementado e que prevê a abordagem por meio de gêneros multimodais, também pode ensejar que o LDI seja explorado sob essa perspectiva.

3.2.2 Como as imagens são abordadas no LDI

Paralelamente ao objetivo de verificar em que medida as atividades de leitura presentes em LDI contemplam a leitura visual, este trabalho buscou verificar **como** as imagens são exploradas nas atividades das seções de leitura. Para tal, definiu-se que os aspectos analisados são os três tipos de significados produzidos semioticamente – **representacionais**, **interativos** e **composicionais** – propostos na Gramática do Design Visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006), ou seja, analisou-se quais desses significados são abordados por aquelas atividades que fazem referência às imagens - discutidas na seção anterior - seja no Manual do professor seja no LDI. Portanto, serão consideradas para esta etapa da análise 23 atividades do Manual do Professor e do LDI.

Retomando a discussão do capítulo de revisão da literatura (subseção 1.4.1), os significados **representacionais** se referem à capacidade que um dado modo semiótico tem de representar aspectos do mundo (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 42), os **interativos**, à projeção das relações entre o produtor de um signo e o receptor (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 114), e os **composicionais** se referem à capacidade de formar textos ou complexos semióticos com coerência interna entre si

e externa com o contexto no/para o qual foi produzido (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 43).

As instruções para leitura visual foram analisadas e classificadas entre significados representacionais, interativos e composicionais, a fim de propor qual(is) significado(s) é(são) mais enfatizado(s) em cada instrução. Os resultados desse levantamento do **Manual do professor** são apresentados na Figura 3.2.

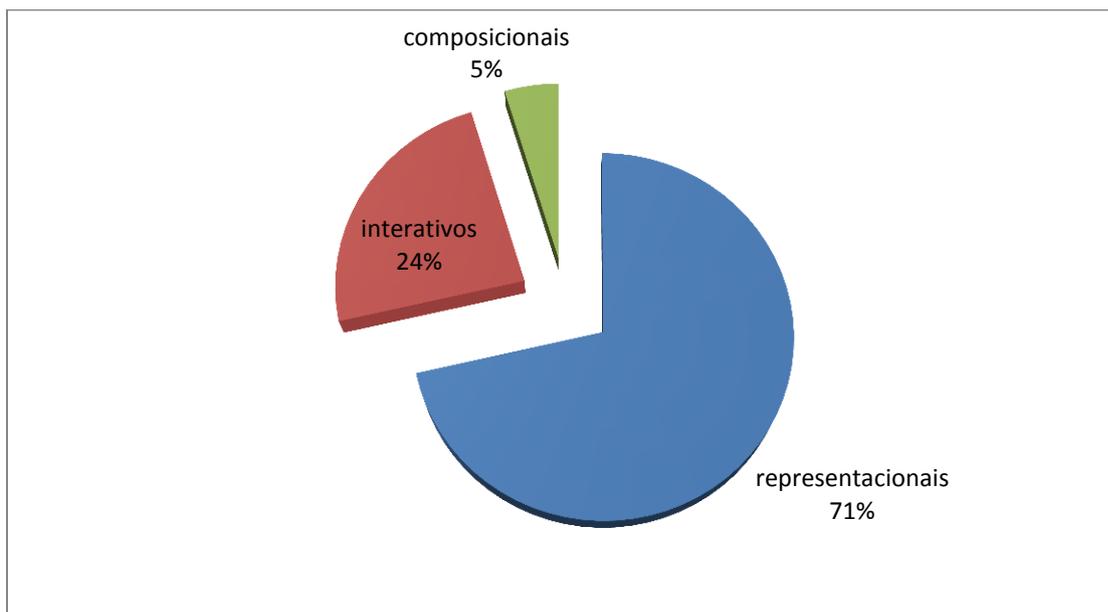


Figura 3.2 – Significados das imagens explorados nas atividades do Manual do Professor

Já os resultados do levantamento realizado no **LDI** podem ser observados na Figura 3.3.

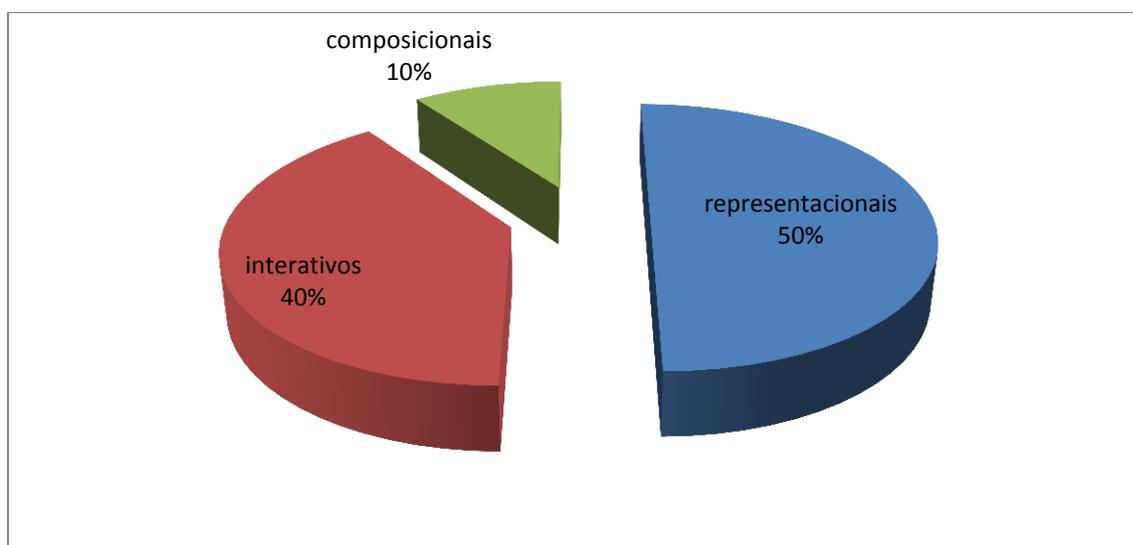


Figura 3.3 - Significados das imagens explorados nas atividades do LDI

Nas subseções que seguem, o procedimento de classificação das atividades em relação ao tipo de significados visuais que abordam é descrito e discutido com detalhes, começando pelo tipo de significado mais frequentemente explorado: os representacionais.

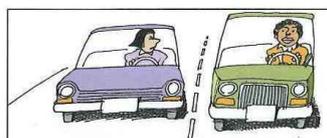
3.2.2.1 Significados representacionais

Os significados representacionais foram identificados por meio das atividades do LDI ou as instruções do Manual do Professor que faziam menção ao conteúdo ideacional das imagens, os participantes e as circunstâncias, por meio de referências explícitas ou implícitas, conforme o Exemplo #7.

Exemplo #7

BEFORE YOU READ

A ^{2:30}  **Vocabulary** • *Aggressive driving behavior* Read and listen. Then listen again and repeat.



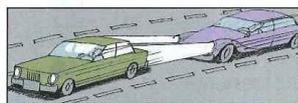
stare



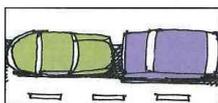
gesture



honk



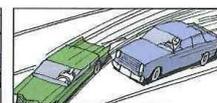
flash your lights



tailgate



weave through traffic



cut someone off

B Warm-up Which of the aggressive driving behaviors bother you the most? Which behaviors are the most dangerous? Why?

Exemplo #7 – UD4:

Manual do Professor - *Tell the students to look at the **pictures** and ask: Are these good examples of good driving behavior? What kind of behavior is it? (“Diga para os alunos olharem as figuras e pergunte: Esses são exemplos de boa direção? Que tipo de comportamento é?”)*

O professor pede aos alunos para analisarem o comportamento dos participantes das imagens e responderem duas atividades com imagens associadas a texto verbal que contribuem para a produção de significado. Na atividade *Before you read – Vocabulary*, pode-se observar que as imagens desempenham o papel de mostrar o que levaria tempo (ou léxico) demais para entender (KRESS, 2010, p. 1).

Portanto, no caso do processo material *tailgate*, por exemplo, o desenho de um carro em movimento perigosamente próximo do carro da frente substitui a explicação do significado desse processo em inglês, que poderia ser algo como: *tailgating is the situation when you are driving your car and the car behind yours is too close, to the point of causing an accident...*” (*Tailgating* é a situação quando você está dirigindo o seu carro e o carro atrás do seu está perto demais, ao ponto de causar um acidente)

De outro modo, sem lançar mão das imagens, o produtor do texto teria que incluir uma definição extensa e inteligível o bastante para todos os elementos linguísticos da atividade que visa levantar conhecimento prévio sobre o assunto do texto, por meio do foco no vocabulário específico.

Pode-se observar uma predominância da metafunção **representacional**, com 71% das ocorrências, no caso da análise do Manual e 50% no LDI. Isso parece indicar que os autores utilizaram a imagem para explicar o significado de alguns termos do texto verbal, por meio dos participantes representados nas imagens e dos processos que eles desenvolvem. Algo semelhante em termos de linguagem verbal seria fornecer uma lista de palavras novas (ou “chave”) antes de iniciar a leitura de um texto, porém nesse caso com o uso de imagens, possivelmente a fim de tornar acessível ao leitor algumas ideias e conceitos que aparecerão no texto verbal, mas que potencialmente podem ser fora do conhecimento do aluno.

Após o cômputo do total de imagens presentes nas seções de leitura do *corpus*, foi feita uma distribuição dessas em relação ao seu **conteúdo representacional**, ao **ato de imagem** (*image act*), bem como quanto ao **valor da informação** dos elementos visuais. Os dados do conteúdo representacional podem ser conferidos na Figura 3.4.

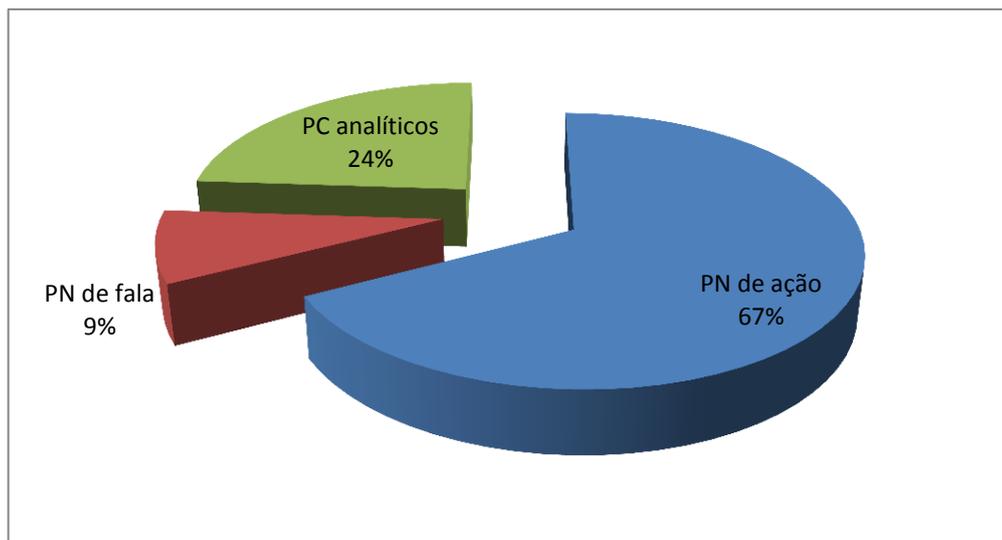


Figura 3.4 - Conteúdo representacional das imagens das seções de leitura

As representações oferecidas nas imagens presentes nas seções de leitura se distribuíram entre **processos narrativos de ação**, com 67% das imagens, **processos conceituais analíticos**, com 24% e **processos narrativos de fala**, com quatro ocorrências (9%). Os processos narrativos de ação (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 63) são encontrados em textos visuais que apresentam ações e acontecimentos em desenvolvimento com a presença inerente de um vetor (que pode ser uma linha oblíqua e diagonal) que emana de (ou se mescla com) um Ator - um participante representado, que geralmente, em imagens, tem maior saliência. Os processos conceituais analíticos apresentam participantes que têm entre si uma relação de parte – todo, onde um participante é denominado *Portador* e é composto de partes (os outros participantes) denominadas *Atributos Possessivos* (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 87). Um complexo semiótico realizado por meio de um processo analítico “serve para identificar um Portador” e possibilita ao leitor/observador “examinar os Atributos Possessivos desse Portador (2006, p. 89)”. Já quanto aos processos narrativos de fala (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 68), as ocorrências se realizam quando há vetores formados por balões de fala ou de pensamento.

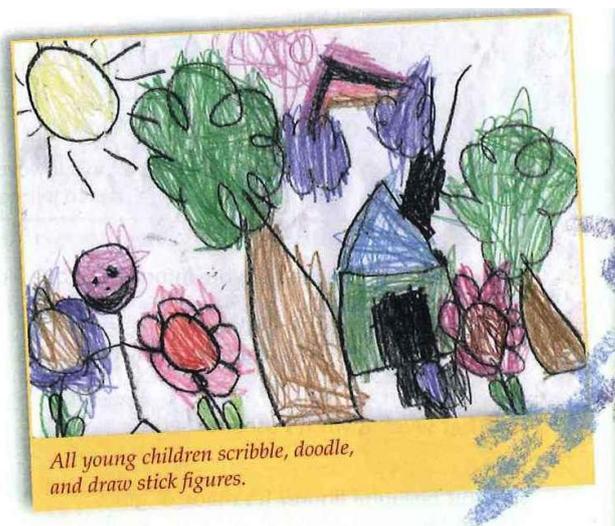
Conforme a Figura 3.4, observa-se que os autores/produtores do LDI pesquisado optaram, de modo intencional ou não, pelo uso predominante de imagens representando ações, seguido de imagens que representam portadores e seus atributos. Pode-se sugerir que a intenção dos autores/produtores foi a de

representar ações e processos presentes no texto verbal por meio de imagens a fim de favorecer a leitura do texto verbal. Em menor medida, pode-se afirmar que as imagens foram utilizadas como meio para a **representação de portadores e seus atributos** que estão presentes no texto verbal. Esses resultados são congruentes com o que apontou a Análise Contextual no site da Editora do LDI, que indica que imagens novas na segunda edição do LDI foram incluídas a fim de reforçar o “vocabulário alvo”. As ocorrências de processos narrativos de fala compreendem quatro balões de fala que acompanham participantes representados que se comunicam com o leitor (participante interativo) dando suas opiniões sobre suas personalidades (UD7) e sobre benefícios e problemas sobre computadores e a Internet (UD9).

3.2.2.2 Significados interativos

Os significados interativos foram localizados nas atividades de leitura onde as imagens foram usadas para criar um ponto de contato entre os participantes interativos, ou seja, o(s) produtor(es) das imagens (que não estão presentes no ato comunicativo intermediado pelo LDI) e o leitor. Essa interação pode ser observada no Exemplo #8.

Exemplo #8



*All young children scribble, doodle,
and draw stick figures.*

Exemplo #8 – UD8:

Manual do Professor - a) Ask: *What is the **picture** of?* (“Pergunte: Do que é esta figura?”) b) Ask: *What age do you think the artist was?* (“Pergunte: Que idade você acha que o artista tem?”)

A pergunta a) remete ao conteúdo ideacional da imagem e a pergunta b) cria uma relação entre o “artista” que desenhou a imagem e o leitor. As ocorrências de significados **interativos** totalizaram 24% das instruções do Manual e 40% do LDI. No Exemplo #9, podemos observar o conteúdo ideacional da imagem associado à interação (o contato sugerido) entre os participantes interativos, por meio de uma atividade de leitura, onde o produtor interpela diretamente o leitor em uma pergunta sobre a imagem.

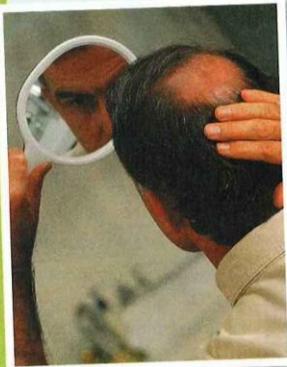
Exemplo #9

A Frame your ideas Take the opinion survey about ways to improve appearance.

How far would you go to improve your appearance?

Would you try...

	definitely	maybe	probably not	absolutely not!
diet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercise?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
massage?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
creams and lotions?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hair removal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hair restoration?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
makeup?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facials?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
face-lifts?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liposuction?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chemical peels?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Exemplo #9 - UD 6:

Manual do Professor - a) *To introduce the questionnaire, have the students look at the **photo**. Ask: *What's this man's problem?* (“Para apresentar o questionário, peça para os alunos olharem a foto. Pergunte: Qual é o problema desse homem?”). b) *Say: Imagine this is your problem. What will you do?* (“Diga: Imagine que esse é o seu problema [que é a calvície e que somente é percebida ao se olhar a foto]: O que você vai fazer?”).*

LDI – c) *How far would you go to improve your appearance? Would you try... hair restoration?* (Até onde você iria para melhorar a sua aparência? Você tentaria... restauração capilar?).

No caso da instrução a), espera-se que o leitor leia a imagem em busca de significado **representacional**. A resposta esperada no Manual é: *He's losing his hair. He's becoming bald.* (“Ele está perdendo o cabelo. Ele está ficando careca.” [Só se pode dar essa resposta se olharmos a foto]).

A instrução b) remete ao significado **interativo** da imagem, pois interpela diretamente o leitor: Aqui, a imagem serve como ponto de contato entre produtor e leitor do texto, que encontra na imagem o ponto de partida para sua resposta. A resposta esperada no Manual é: *Use a hair cream, get a head massage, try hair restoration* (“Usar um creme de cabelo, fazer uma massagem capilar, tentar implante de cabelo.”).

Por meio da imagem, o leitor pode se colocar no lugar do participante representado (por exemplo, analisando o grau de calvície em que esse participante se encontra) e então elaborar a sua resposta com base nessa situação. Sem a imagem, a pergunta seria somente baseada no conteúdo verbal da mensagem, o que deixaria para o leitor a tarefa de imaginar o quão calvo se estaria (totalmente calvo, parcialmente, etc.) para então responder com base na sua ideia mental do grau de calvície. A instrução c) é abordada por meio dos significados composicionais e é detalhada posteriormente na subseção 3.2.2.3.

As imagens foram distribuídas conforme o **ato de imagem** (*image act*). Os atos de imagem se relacionam com significados **interativos**, na categoria **contato**. Trata-se de um contato entre os participantes representados e o leitor/observador (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 117). Quando o produtor da imagem a utiliza para fazer algo para (com) o leitor/observador, esse ato é denominado de **demanda**, em outras imagens, onde é o leitor/observador que é o sujeito do olhar, uma vez que os participantes representados não o observam diretamente e sim são alvos do seu escrutínio, esse ato de imagem é denominado de **oferta**, “pois oferece os participantes representados para o olhar do leitor/observador (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 119)”. O levantamento quantitativo dos atos de imagem sugeridos pelas imagens das seções de leitura resultou na Figura 3.5.

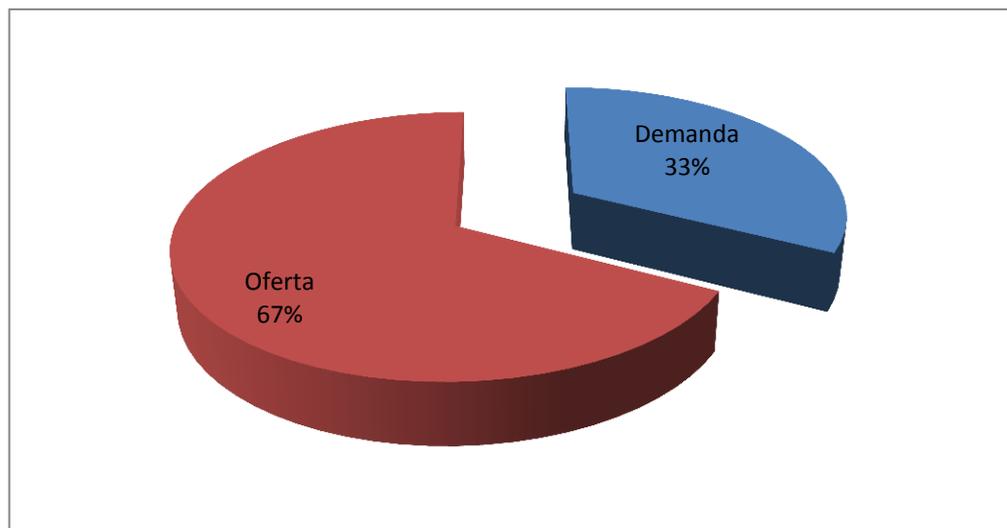


Figura 3.5 – Atos de imagem dos complexos semióticos

Os dados resultaram em 67% de imagens representando **oferta** e 33% **demanda**. Pode-se concluir que os autores utilizaram as imagens de maneira a ofertar ao leitor imagens para serem examinadas e observadas em maior medida que para interpelarem o leitor para fazer algo ou entrar em um contato imaginário com o leitor do gênero.

3.2.2.3 Significados composicionais

Os significados **composicionais** (10% no LDI e 5% no Manual) se referem à pergunta do questionário sobre aparência física no Exemplo #9, letra c), onde a imagem atua como elemento *Dado*, trazendo o participante calvo, e a pergunta sobre o que fazer no caso da calvície transita entre o *Dado* (a imagem) e termina com o elemento *Novo* (na parte que se refere ao implante capilar). As imagens presentes nas seções de leitura do *corpus* foram classificadas em relação ao **valor da informação** dos elementos visuais, cujos resultados encontram-se expressos na Figura 3.6.

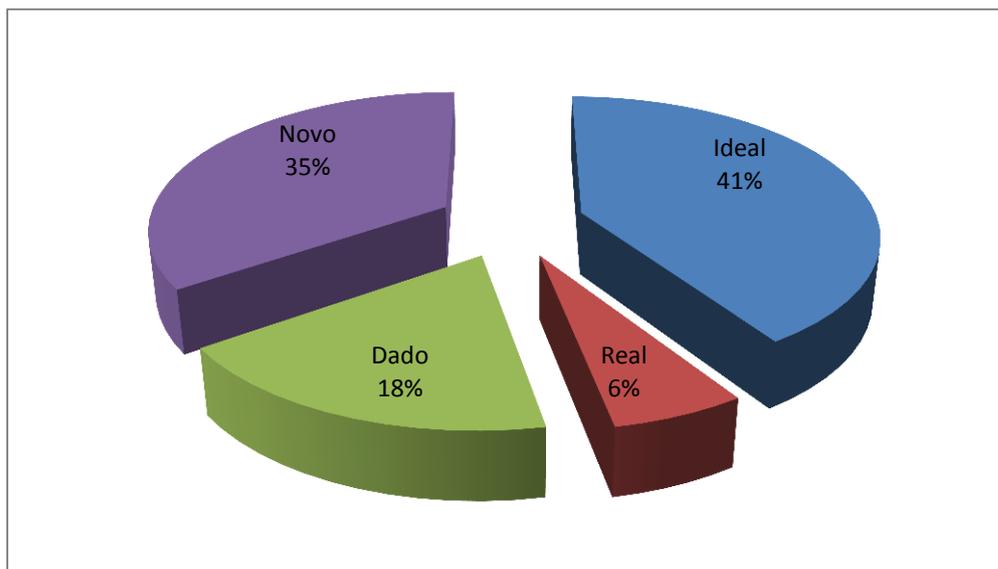


Figura 3.6 – Valor da informação dos elementos visuais

O **valor da informação** relaciona-se com a localização dos elementos em diferentes regiões do complexo semiótico: Dado/Novo (esquerda/direita), Ideal/Real (topo/base) e Centro/Margens, o que atribui aos participantes representados valores informacionais distintos (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 177). As imagens desse estudo ocupam majoritariamente as regiões do **Ideal** e do **Novo**. Desse modo, pode-se afirmar que as imagens desse estudo são mais frequentemente posicionadas como algo que apresenta a essência da informação, algo generalizado (Ideal), bem como algo que merece atenção, uma novidade (Novo), como é característico dessas duas regiões do complexo semiótico.

Por meio do Exemplo #9 em particular, pode-se observar como os significados representacionais, interativos e composicionais atuam em conjunto para contribuir para a leitura visual ao **representar** o problema da calvície, **interpelar** o leitor por meio da imagem e **compor** o complexo semiótico sugerindo o implante capilar como resposta à pergunta.

O objetivo dessa seção foi verificar como as atividades de leitura se referem às imagens, com base nos significados explorados em cada atividade. Houve uma predominância dos significados representacionais, o que indica que foram usados para refletir o conteúdo ideacional das imagens, possivelmente para ampliar/reforçar o significado da linguagem verbal. Em menor medida, as atividades foram usadas para interpelar o leitor por meio das imagens em seus significados interativos.

Os processos narrativos de ação ocorreram em maior número, seguidos dos processos conceituais analíticos. Ao lançarem mão de processos narrativos de ação nas imagens, pode-se afirmar que os produtores do LDI ensejaram a representação dos processos em linguagem verbal por meio da linguagem visual. Ao apresentarem processos conceituais, os produtores oferecem os participantes das imagens para serem analisados em uma relação de parte – todo, pelos leitores.

Os dados dos atos de imagem apontaram maior incidência de oferta, em relação à demanda. Os produtores das imagens as utilizam em maior medida para ofertar os participantes representados para a observação do leitor, do que para fazer algo para/com o observador. Em termos do valor da informação, percebe-se a predominância das imagens ocupando os campos do Ideal, algo que é apresentado como algo generalizado (em contraposição a informações específicas, por exemplo) e do Novo, que figura como o elemento chave do complexo semiótico e que merece mais atenção.

Percebe-se que os resultados apontam para uma leitura das imagens que depende da aceitação do professor em utilizar o Manual na preparação e execução de suas aulas, uma vez que no LDI existe uma ênfase menor na leitura visual. Nessa exploração das imagens predomina o aspecto representacional, levando em conta a imagem em seu conteúdo ideacional, reforçado pelos processos narrativos de ação.

A questão dos multiletramentos, que começa a tomar corpo no contexto de consumo do LDI, o SCMB, não é fortemente abordada, pois prevê o letramento crítico, a multiculturalidade e a multimodalidade, aspectos pouco explorados nas atividades de leitura (ou simplesmente não explorados, como é o caso da multiculturalidade).

Quanto à questão da abordagem por meio de gêneros, que já integra o contexto do SCMB, no LDI parece estar ausente, visto que os produtores não interpretam os gêneros recontextualizados como tal e sim, como “tipos de texto” e concebem o contexto como “co-texto”, presente no próprio texto e não no contexto de uso daquele gênero que está sendo oferecido para os alunos. Outra questão que merece menção é o fato de que os gêneros no LDI são ofertados para serem consumidos pelos alunos, mas sem a previsão do trabalho com a produção do gênero. Assim, depreende-se que a utilização desse LDI no SCMB depende da disposição do consumidor secundário do gênero, o professor, em adaptar as

atividades de leitura a fim de aproximá-las do que preconizam as diretrizes de ensino.

Esse estudo também visa verificar em que medida as atividades de leitura ensejam o letramento crítico multimodal. Para dar conta dessa análise, os conceitos sobre o letramento crítico foram ampliados para abarcar os significados das imagens das seções de leitura, o que explica a adição da perspectiva multimodal. Por esse motivo, somente as atividades de leitura que fazem referência às imagens foram analisadas no sentido de verificar qualitativamente em que medida ensejam o letramento crítico.

Nesse sentido, as atividades de leitura do *corpus* não parecem apresentar características do letramento crítico, uma vez que não problematizam ou “tornam estranho” representações que são oferecidas como naturais (UNSWORTH, 2001), se aproximando mais de atividades de decodificação, que visam majoritariamente revelar o conteúdo representacional das imagens. Atividades que reflitam o letramento crítico por meio de um afastamento do texto e o estabelecimento de uma relação deste com o contexto social amplo (KALANTZIS, COPE, 2000) não estão presentes, tampouco são feitos questionamentos a fim de revelar os interesses por trás dos significados (UNSWORTH, 2001), que representam ideologias (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001) e que devem ser entendidos dentro da perspectiva das relações de poder existentes na sociedade e instanciadas nas práticas discursivas. Em certa medida, pode-se afirmar que as atividades de leitura multimodais analisadas não promovem o letramento crítico multimodal, pois remetem a significados factuais, fornecidos “prontos” para a tarefa de extraí-los das imagens, não ensejando a consciência crítica, meta final do letramento crítico, na qual os alunos leem textos (e o mundo) criticamente para se tornar “atores contra situações opressoras” (Freire, 1985, apud CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).

A seguir, no Capítulo 4, teço alguns comentários sobre os resultados dessa pesquisa, relacionando o contexto do LDI com os dados do *corpus* e aponto algumas limitações desse estudo e sugestões para outros trabalhos dentro da Análise do Discurso Multimodal a ser desenvolvida em LDI.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto nas análises realizadas, conclui-se, a partir dos dados textuais que foram obtidos com o levantamento realizado no *corpus*, que as seções de leitura do LDI Top Notch apresentam uma baixa taxa de aproveitamento das imagens quando se leva em conta o número de atividades de leitura que se referem ao texto imagético. 32,8% das atividades de leitura sugeridas pelo LDI e/ou pelo Manual do professor são oferecidas para serem abordadas multimodalmente por meio de referências explícitas em sua maioria. As atividades de leitura, entretanto, são baseadas majoritariamente no texto verbal como fonte para a construção da resposta, relegando a imagem a um segundo plano.

No que se refere à presença e a quantidade de imagens, há um número considerável acompanhando o texto (46 imagens em 10 UD's, uma média de 4 imagens por seção de leitura). A maioria das imagens (67%) são acionadas para a leitura multimodal por meio das atividades de leitura. 33% das imagens, pelo fato de não serem referidas em nenhuma atividade, aparentam desempenhar um papel meramente ilustrativo. Esses resultados contrastam com o que postula Gray (2010, p.177), que afirma que há pouca evidência de que as imagens sejam consideradas na elaboração de LDI. Hill, (2003, p.176 apud GRAY, 2010, p.177) argumenta que o potencial de imagens ainda é subexplorado, pois segundo esse autor, a escolha das imagens em geral fica a cargo dos editores, a menos que haja a necessidade da inclusão de uma imagem, expressa pelo autor do LDI.

Quando comparado com o Manual do professor, o LDI pesquisado oferece um menor número de atividades que se referem às imagens, tendo 12,8% de atividades de leitura com abordagem multimodal, ao passo que o Manual do professor apresenta 20%. Entretanto, mesmo no Manual do professor, esse aspecto não é fortemente enfatizado. Percebe-se que a abordagem multimodal depende da aceitação por parte do professor das instruções do Manual quanto à leitura das imagens.

No contexto do SCMB, o Manual é visto como item indispensável para o planejamento das aulas, o que pode significar que a leitura multimodal venha a ser desenvolvida, mas quando o LDI for objeto de adaptação para cumprir parte do

currículo de uma dada instituição de ensino, essa abordagem multimodal corre o risco de não ser favorecida.

Quanto aos significados abordados nas atividades de leitura, houve uma predominância dos significados representacionais, o que parece sugerir que os autores lançam mão dos recursos visuais para representar elementos linguísticos, ideias e processos, visando à preparação para a leitura verbal. Esses resultados em certa medida são congruentes com os resultados de Ventola e Kaltenbacher (2003), que, em seu trabalho sobre o desenvolvimento de materiais didáticos em uma perspectiva sócio semiótica e do discurso, afirmam que as imagens são majoritariamente utilizadas para auxiliar os leitores a visualizar o Campo, ou seja, o conteúdo representacional e, em menor medida, para situar as Relações e o Modo de uma dada situação comunicativa. Entretanto, para os autores (2003, p. 26), a função principal das imagens é a de acompanhar o texto escrito.

No que se refere à promoção do letramento crítico, as atividades de leitura multimodais não ensejam nos alunos a consciência crítica, a questão das relações de poder presentes nas práticas discursivas e o questionamento sobre a relação com o contexto social no qual o gênero ocorre. As atividades de leitura multimodais se aproximam dos resultados encontrados por Pinto e Pessoa (2009, p.80), que apontaram para atividades de leitura enfocando a “cópia e a repetição”, mas sem ênfase no “raciocínio, no pensamento crítico e em habilidades argumentativas”. Atividades de leitura que não estimulam o questionamento e a crítica são problemáticas (GRAY, 2010, p.157) e podem apresentar ao professor um dilema, entre aceitar tacitamente o que propaga o texto e questioná-lo.

Observou-se a importância de se realizar uma análise do discurso multimodal do LDI pesquisado, no sentido de se adaptar as atividades de leitura para contemplar as imagens. Essa questão da adaptação do LDI parece ser congruente com o que apontou Richards (2002, apud RAMOS, 2009, p. 179) que avalia negativamente o uso de LDI cujas decisões instrucionais são cumpridas à risca, sem adaptações, o que pode “desabilitar” o professor, transformando-o em um “mero técnico transmissor”.

Ler criticamente um gênero multimodal passa por questões acerca do que percebemos ou não nas imagens. Sobre a percepção visual, Serafini (2014, p. 32) afirma que “vemos aquilo que notamos e o que notamos depende daquilo que entendemos.” Assim, somente prestamos atenção a elementos que conhecemos.

Para o autor (2014, p. 32), os processos perceptivos e interpretativos estão “indivisivelmente ligados”, por isso não podemos esperar que leitores de gêneros multimodais entendam o que não notaram, e, conseqüentemente para que o leitor note algo em uma imagem, é necessário que ele saiba o que está buscando, que tenha recebido o conhecimento de como desenvolver o letramento multimodal a fim de se tornar não somente um leitor, mas também um produtor do gênero.

Quanto ao papel fundamental da escola no atendimento às demandas de comunicação da sociedade contemporânea, Descardecí (2002, p. 26) afirma que os “pressupostos teóricos sobre leitura na escola atual” não atendem a essa nova perspectiva sobre o ato de ler e argumenta que não deve haver uma “ruptura entre a *fase do desenho X fase da escrita*” que, segundo a autora, ocorre tipicamente nos quatro primeiros anos de escolarização, o que contribui, de certo modo, para que o aluno passe a considerar somente o texto verbal como o *lócus* para a negociação de significados, em detrimento da imagem.

Essa nova pedagogia que inclui o letramento multimodal torna-se necessária em vista da realidade da escola atual, na qual, segundo Lemke (2010, p.461),

não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

É, portanto, dever da escola ensinar o letramento multimodal e dar aos alunos a oportunidade de conhecer as estratégias de representação, interação e de composição usadas (consciente ou inconscientemente) por produtores de complexos multimodais, para que tenham condições de produzir sentido de tais complexos de maneira crítica e transformadora, não só no papel de leitores, mas também como produtores de textos multimodais.

Nesse sentido, observa-se a importância de se realizar uma análise crítica de gênero para selecionar e/ou adaptar as seções de leitura de um livro didático de inglês tendo como pano de fundo questões sobre o letramento multimodal, pois somente assim a imagem pode ser melhor aproveitada para a discussão, a fim de ser alvo de debates que visam fomentar o desenvolvimento da consciência crítica do leitor.

Os resultados desse estudo revelam aspectos que reforçam a importância de uma abordagem sistemática de leitura multimodal em atividades do gênero livro didático de inglês. Entretanto, há uma necessidade de se ampliar o objeto de estudo a fim de se obter uma maior gama de dados quantitativos e, com isso, estimular um maior detalhamento das análises no que tange à referência que recebem as imagens utilizadas em livros didáticos.

As análises dessa pesquisa se limitaram às seções de leitura do LDI e buscou-se analisar a interação entre texto verbal e imagem. Nas outras seções do LDI, encontram-se uma grande quantidade e variedade de imagens cujos significados podem ser estudados e aprofundados. O conteúdo áudio visual (gravações e passagens em vídeo) que compõe o material de apoio também pode ser um campo fértil para o estudo da interação entre o verbal e a imagem.

Análises no sentido de verificar em que medida as imagens cumprem um papel ilustrativo (HILL, 2003, p.176 apud GRAY, 2010, p.178) e para preencher o espaço de modo atraente ainda são necessárias em *corpora* com distribuição e alcance maiores que o pesquisado, como por exemplo, os LDI que compõem o Plano Nacional do Livro Didático. A natureza da referência à imagem tampouco tem sido detalhadamente estudada, com exceção no que diz respeito à representação do inglês em LDI globais (GRAY, 2010). Há, ainda, espaço para pesquisas que abordem o conteúdo representacional de LDI que são produzidos e editados no Brasil, a fim de discutir sobre a questão de que cultura se deve representar em LDI, a do local onde se estuda o idioma, onde ele é falado ou ainda em outra situação, a que considera a realidade do inglês como língua franca, uma ferramenta de comunicação internacional, cada vez mais importante em um mundo globalizado. Análises que se dediquem a verificar quais sotaques são privilegiados (GRAY, 2010) e em que medida são inseridos no conteúdo áudio visual nos LDI produzidos especificamente para o mercado nacional ainda são um campo de pesquisa recente.

Quanto à questão ideacional dos participantes representados nos LDI produzidos no Brasil e aprovados pelo PNLD, há espaço para pesquisas que contemplem a representação das etnias que compõem a população brasileira, bem como a representação quanto à opção sexual dos participantes e suas classes sociais. Nesse estudo, as especificidades de cada gênero das seções de leitura não foram abordadas, no sentido de que determinados gêneros tipicamente são

acompanhados de imagens, ou dependem de imagens, o que limita também o alcance dessa análise.

Os resultados desse estudo contribuíram para a meu progresso acadêmico, como aluno de pós-graduação e como professor na formação continuada, e certamente repercutirão não só na minha prática docente, como na dos meus pares no Colégio Militar de Santa Maria, servindo de embasamento para a minha participação na tomada de decisões quanto à seleção de materiais didáticos que se alinhem à proposta pedagógica do SCMB.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. Campinas: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, Jul./Dez. 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000a.

BRASIL. **Normas para Planejamento e Conduta do Ensino**. Brasília: Ministério da Defesa, Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2000b.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.1: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**: PNLEM/2009/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Normas Internas para Avaliação Educacional**. Brasília: Ministério da Defesa, Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Plano de Sequências Didáticas** – Intermediário B. Área: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Defesa, Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2012a.

BRASIL. **Normas para Planejamento e Gestão Escolar**. Brasília: Ministério da Defesa, Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2012b.

BRASIL. **Plano Geral de Ensino**: PGE/CMSM/2013. Brasília: Ministério da Defesa, Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2013.

BUNZEN, C. **O ensino de gêneros em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Campinas: IEL/Unicamp, 2004.

CASTRO, A. C. R. O ensino de LE na perspectiva dos multiletramentos: um relato de experiência. In: FEITOSA, A. M. G.; ABREU, M. T. T. V.; FREIRE, F. F. (Orgs.) **Leitura e escrita**: a prática docente do Sistema Colégio Militar do Brasil na perspectiva dos Multiletramentos. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2012. p. 197-216.

CATTO, N. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho**: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Letras). 2012. 113 f. - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CATTO, N.; HENDGES, G. R. Análise de Gêneros Multimodais com Foco em Tiras em Quadrinho. **Signum**: Estudos Linguísticos, v. 13, n. 2, p. 193-217. 2010.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CELANI, M. A. A. English for all preservando o forró. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Orgs.). **Aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: UDUFV, 2005. p. 2-9.

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 (9), April, 2001. Disponível online:<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 10/01/2014.

CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. The United States of America: Southern Illinois University Press, 2004.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das letras, 2009, p. 199-234.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Belo Horizonte: **RBLA**, v. 12, n. 4, p. 861-881. 2012.

FERNANDES, M. A. Gênero discursivo e leitura no livro didático de língua portuguesa no ensino médio. **Anais do SETA**, n.3, p. 708-716, 2009.

GAMBREL, L. B. *Getting started with Sustained Silent Reading and keeping it going*. **The Reading Teacher**, v. 32, n. 3, p.328-331, 1978.

GUIMARÃES, A. M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 23-42.

GRAY, J. **The construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. P. 79-91.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M.I.C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

HENDGES, G. R. **A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective: new medium, new meanings**. PHD Project. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2005.

HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2ª ed. Santa Maria: Editora do PPGL, 2008. p.101-129.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 239-248.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London/New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. **O papel das imagens no livro didático de língua inglesa**. Monografia (Especialização em Linguagem e Representação) 2012. 48f. Centro Universitário Franciscano, Santa Maria. 2012.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 49(2), p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

MARCUZZO, P. **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MARTIN, J. E. **Factual writing**: Exploring and challenging social reality. Oxford: Oxford University Press, 1985/1989.

MARTIN, J. E. **English text**: system and structure. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of evaluation**: Appraisal in English. London: Palgrave/Macmillan, 2005.

MEURER, J. L. Aspectos do componente sociológico do ensino da linguagem. **Intercâmbio**, v. 8, p. 129-134, 1999.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Revista Aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

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, 2008.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? São Paulo: **Bakhtiniana**, vol. 7 (2), p. 38-56, 2012.

PILGREEN, J. L. **The SSR Handbook**: How to organize and manage a Sustained Silent Reading Program. Portsmouth: Boyton/Cook Publishers, 2000.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros Textuais: Professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas praticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das letras, 2009. p.79-98.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das letras, 2009. p.173-198.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

SASLOW, J.; ASCHER, A. **Top Notch**: English for Today's World 2. 2nd ed. Teacher's Edition and Lesson Planner. New York: Pearson Education, Inc., 2011.

SASLOW, J.; ASCHER, A. **Top Notch**: English for Today's World 2. 2nd ed. Student's book and workbook. New York: Pearson Education, Inc., 2011.

SERAFINI, F. **Reading the Visual: An introduction to Teaching Multimodal Literacy**. New York: Teachers College Press, 2014.

SILVA, T. S. **Irenes**: Representações sobre homossexuais idosos no contexto midiático sob a perspectiva sistêmico-funcional. 2012, 223f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SOUZA, D. M. de E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, Maria José (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995. p.119-22.

SOUZA, A. E.; ALVES, C. R. S. T. Leitura e pedagogia crítica no ensino de línguas: a articulação com o processo de formação do leitor. Santa Cruz do Sul: **Signo**, v. 37 n.63, p. 196-213, jul.-dez., 2012. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 30/01/2014.

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

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** v. 12, n. 4, 2012.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Berkshire, QL: Open University Press, 2001.

van LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SOLLORN, R. **Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

VASCONCELOS, E. M. A. **Multimodalidade e representações sociais da mulher e livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceara, Fortaleza, 2012.

VENTOLA, E. & KALTENBACHER, M. Lexicogrammar and language teaching materials : A social semiotic and discourse perspective. Artigo apresentado no **44º Seminário de Estudos Avançados**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p.1-28, 2003.

WALLACE, M. J. **Study Skills in English**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

ANEXOS

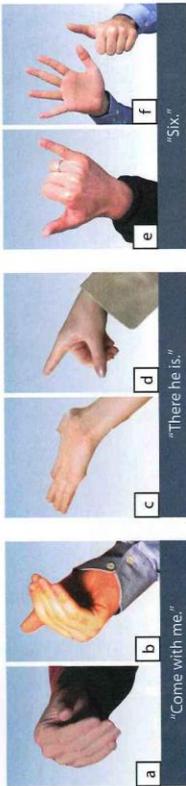
Seção de leitura da UD1

LESSON
3

GOAL Discuss gestures and customs

BEFORE YOU READ

Pair work Discuss which hand gestures people use in your country for the expressions below. Are there any other gestures you can think of that people often use?



READING

Body Talk

By Kelly Garbo

To communicate well with people of other countries, you must learn to speak well, right? Yes, but speaking isn't everything. Some experts say only thirty percent of communication comes from talking. Your gestures and other non-verbal actions matter, too.

But in different cultures, the same action can have different meanings. When you have to meet someone from a different culture, be prepared. Do you know what kind of gestures and customs are appropriate?



Source: bellonline.com

Let's look at shaking hands. North Americans like a firm handshake. But the French prefer a light, short handshake. If you shake a French person's hand the North American way, he or she may not like it. People in Eastern European countries and some Latino cultures prefer shorter handshakes, too. Hugging after shaking hands is also a common introduction there. Don't be surprised if a Brazilian gives you a hug. If you misinterpret gestures of introduction, your friendship may get off on the wrong foot!

Everyone around the world knows the "OK" hand gesture don't they? But in Spain, parts of South America, and Eastern Europe, the OK sign is considered rude. And if you go shopping in Japan, it means you'd like your change in coins instead of bills. In France, making the OK sign means "zero" or that something is worthless. So check before you use the OK sign to be sure it's OK!

Understanding even a few key gestures from different cultures can make you a better communicator. So next time you travel, try being culturally sensitive. Find out the local gesture and let your body talk.

A Identify supporting details Check the statements that are true, according to the article. Explain your answers.

- 1 Seventy percent of communication comes from non-verbal actions.
- 2 If you don't speak someone's language, it's always safe to use gestures from your own culture.
- 3 Eastern Europeans generally don't like long handshakes.
- 4 Hugging is common during introductions in Brazil.
- 5 Japanese people think the OK sign is rude.

B Relate to personal experience Discuss the questions:

Have you ever been surprised by someone's body language on TV, in the movies, or in real life? What was the non-verbal action? What do you think it meant? Why were you surprised?

On your **ActiveBook Self-Study Disc**:
Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Discuss gestures and customs

A Pair work Read the travel tips about gestures and customs around the world. Compare your own customs with those described.

Travel Tips

If you are going to be more than 15 minutes late for a party, lunch, or dinner, you should call to explain. (United States)

If someone gives you a gift, thank the person and open it right away. (Ecuador)

If you invite someone to go to a restaurant, you should always pay for the meal. (India)

If you want to get a server's attention, it's more polite to use eye contact rather than hand gestures. (Kenya)

When a visitor is leaving your home, you should walk with that person out the door. (Korea)

When greeting people, older people should always be greeted first. (Mongolia)

Before you enter someone's home, you should take off your shoes. (Ukraine)

B Notepadding With a partner, choose a topic and discuss your country's customs. Then write notes about your country on the notepad.

Topic: *showing respect for older people.*
Customs: *It's not polite to disagree with an older person.*

Topic:

Customs:

Are the rules the same for both men and women? How about for young people or older people? Explain.

- Topics**
- showing respect to older people
 - do's and don'ts for gestures
 - visiting someone's home
 - giving gifts
 - offering or refusing food
 - touching or not touching
 - (your own topic) —

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 8 to use in the Discussion. For example: "Don't be surprised if ..."

C Discussion Tell your classmates about the customs you described on your notepad. Does everyone agree?

LESSON **4** **GOAL** Discuss effects of violence on viewers

BEFORE YOU READ

Warm-up At what age do you think it's safe to permit children to see violent movies and TV shows? Explain.

READING



Can Violent Movies or TV Programs Harm Children?

programs when they were 8 years old were more likely to behave aggressively at age 18. Furthermore, as adults they were more likely to be convicted of violent crimes, such as child abuse and murder.

Studies have also demonstrated that watching violent movies and TV shows can affect children's attitudes towards violence in the world around them. Children who watch a lot of violence become less sensitive to it in the real world. If children find violence normal, they may accept more violence in society or even commit violent acts themselves.

Very often, characters in movies and on television who commit violent crimes are not sorry for their actions and don't face consequences

or punishment. When children see fictional characters like these, they learn that doing bad things is OK. For children, who are growing and developing, this is a bad message.

So what can we do? With young children, we have the power to control the TV programs and movies they watch, so we can protect them from seeing any violence at all. However, with older children it's impossible to completely prevent their exposure to violence. But we can try to limit the number of hours they spend watching it. And when children have seen a violent film or TV show, it's important to discuss it with them, to help them understand that violence is not a normal part of life.

Information source: education.pitt.edu

A Confirm content Discuss the following questions, using the information in the article. Then share your answers with the class.

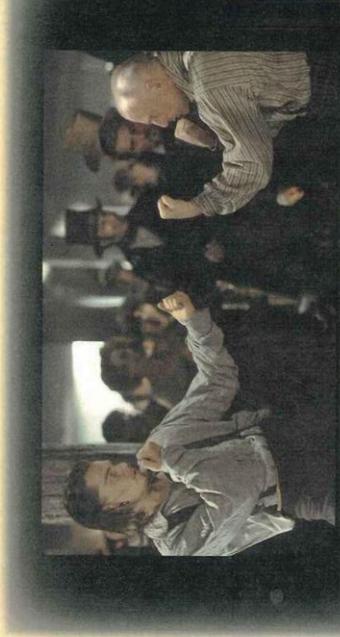
- 1 Research has found that TV and movie violence can hurt children. What are some ways that viewing violence can affect children?
- 2 What kinds of programs and movies are most harmful?
- 3 Some studies show that viewing violence can have long-term effects, lasting for many years. What are some of the effects that studies have shown?
- 4 What bad "message" can come from violent programs and movies?
- 5 What suggestions does the article make to help parents prevent the bad effects of violent TV programs and movies in very young children? In older children?

On your *ActiveBook*, Self-Study Disc: **Extra Reading Comprehension Questions**

B Evaluate ideas Do you agree with the article that "violence is not a normal part of life"? Explain your answer.

NOW YOU CAN Discuss effects of violence on viewers

A Complete the chart with three films or television shows you know. Rate the level of violence from 0 to 3, with 3 being the most violent.



Title	Medium	Level of Violence
Gangs of New York	film	3

0 = not violent, 1 = somewhat violent, 2 = violent, 3 = ultra violent

B Notepadding Write notes about the most violent film or TV show on your chart.

Should children see it? Why? / Why not?

Is it OK for adults to see it? Why? / Why not?

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 22 to use on your notepad.
For example:
"According to (the research),..."

C Discussion Discuss the effects of violence on viewers. Use the information from your notepad to help you express your ideas. Here are some questions to consider in your discussion:

- In your opinion, are there some people who should not see violent movies? If so, who?
- Is the effect of viewing violence the same in children and adults?
- Does violence encourage adults to behave aggressively?

☺☺☺ think violent movies can make people violent. They see violence and they go out and do the same thing they see in the movie. ☹☹☹

☹☹☹ agree ... ☹☹☹

☹☹☹ disagree. I feel ... ☹☹☹

LESSON 4

GOAL Choose a hotel

BEFORE YOU READ

Explore your ideas What do you think is the best way to get information about a hotel?

- by word of mouth
- from a travel guide book
- from an online hotel booking service
- from a travel agency
- other

READING 3/4

WHERE TO STAY IN NEW YORK

New York City has some of the best hotels in the world—and, believe it or not, some are not too expensive. Here are our picks for “the best of the best.”

\$\$\$ VERY EXPENSIVE | \$\$ MODERATELY PRICED | \$ BUDGET

Most Famous Hotel

The Plaza Hotel \$\$\$ Located at the southeast corner of New York’s fabulous Central Park, The Plaza is as near as it gets to the best shopping along New York’s famous Fifth Avenue. This 1907 hotel, with its beautiful fountain, is a famous location in many popular movies and books. Long the choice of the rich and famous. 4 restaurants, full-service spa and health club, concierge, car-rental desk, business center, 24-hour room service

Most Interesting Hotel

Hotel Chelsea \$\$ If you’re looking for the usual, go elsewhere. But if you’re looking for atmosphere—the New York of artists, actors, and writers—this is the place. Artists and writers live here, even today. The rooms in this 1884 Victorian hotel are simple but generally large. Everything is clean, but don’t expect new. Note: Not all rooms have air-conditioning. No laundry or room service, but the staff will take your clothes to the cleaners for you or help you order out for food. Restaurant, bell service

Best Service at a Low Price

The Broadway Inn \$ Impeccably clean and very comfortable, this hotel is a real winner. Suites can be a great deal, with sofa, microwave, mini-fridge, and lots of closet space. Located in noisy Broadway’s Theater District, the hotel is peaceful and quiet inside. Best of all are the attentive staff who work hard to make their guests happy. Note: This hotel has no elevators. 2 restaurants next door, concierge, fax, copy service

Best Health Club

The Peninsula-New York \$\$\$\$ This is really a place to see. High-tech remote-control lighting, music, TV, and air-conditioning—even in the bathrooms! As a matter of fact, these are the most beautiful hotel bathrooms in New York City. Wonderful food and a very helpful concierge desk. (“We’ll do anything guests ask, as long as it’s legal!”) And on the roof you’ll find one of the biggest and best spa and health clubs anywhere. Valet parking, 2 restaurants, business center, 24-hour room service, in-room massage

For the Budget-Minded

Hotel Pennsylvania \$ Inexpensive hotel features large clean rooms and firm beds for a good night’s sleep. No pets. Traveling with your dog or cat? Pets are welcome.

The Habitat Hotel \$ Built in 1989, offers inexpensive—but small—rooms with style. Near shopping.

The Hotel Newton \$ Even though it’s located on the Upper West Side, far from many of New York’s most popular attractions, this Source: Adapted from *Frammer’s New York City*

A Draw conclusions Write statements with ‘d better, not, or ‘d better, not and the name of a hotel from the Reading. You may include more than one hotel.

- 1 Stella Myer likes to travel, but she is 70 years old. She has some difficulty with stairs. *She’d better not stay at the.....*
- 2 On his vacations, Carl Ryan likes to stay near the Theater District.
- 3 Mark and Nancy Birdsall are traveling with their kids.
- 4 Lucy Lee loves a hotel that is very comfortable and offers a lot of services.
- 5 At home, Burt and Susan Rey are very active and they go to a gym every day. They like to continue exercising when they’re on vacation.
- 6 James Kay always travels with his dog, Louie.

B Identify supporting details Compare responses in Exercise A with a partner. If you disagree, explain why you chose a particular hotel.

On your Workbook Self Study Disc: Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Choose a hotel

A Frame your ideas What’s important to you in choosing a hotel? Rate the following factors on a scale of 1 to 5.

	not important	1	2	3	4	5	very important
price		1	2	3	4	5	
room size		1	2	3	4	5	
cleanliness		1	2	3	4	5	
location		1	2	3	4	5	
service		1	2	3	4	5	
amenities		1	2	3	4	5	
atmosphere		1	2	3	4	5	

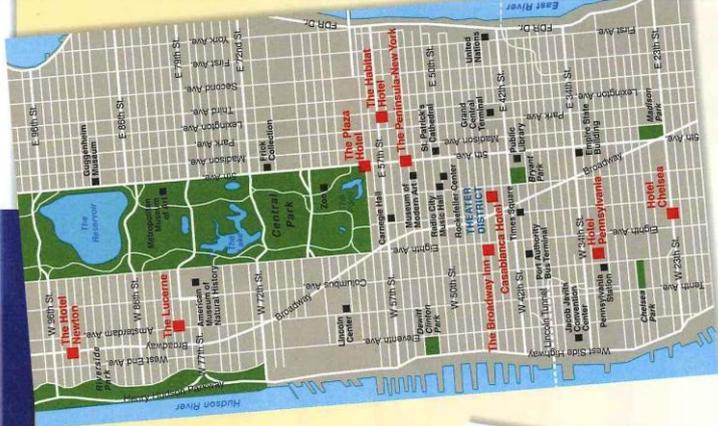
B Pair work Find each of the hotels from the Reading on the map. Discuss the advantages and disadvantages of each. Then choose a hotel.

“The Casablanca Hotel sounds like it has a lot of atmosphere. It’s inexpensive and the location is good.”

Text-matching (optional) Underline language in the Reading on page 34 to use in the Pair Work. For example: “If you’re looking for...”

C Survey and discussion Take a survey of how many classmates chose each hotel. Discuss and explain your choices.

“Most of us chose the Hotel Newton because...”



GOAL Discuss good and bad driving

LESSON 4

BEFORE YOU READ

A **Vocabulary** • Aggressive driving behavior Read and listen. Then listen again and repeat.

stare

flash your lights

tailgate

gesture

weave through traffic

honk

cut someone off

B Warm-up Which of the aggressive driving behaviors bother you the most? Which behaviors are the most dangerous? Why?

READING

Six Tips for Defensive Driving



We all know that not everyone drives well. Some people tailgate, gesture, weave through traffic, and honk—classic signs of the aggressive driving that causes one third of all car crashes. But more and more people are now talking on the phone, eating, and even watching TV as they drive—a growing cause of accidents. Although we can't control the actions of other drivers, the following defensive driving tips can help us reduce the risks caused by our own driving and the bad driving of others.

1 Slow down. Driving too fast for weather or road conditions gives you less time to react to dangers on the road ahead of you. Also, as you increase your speed, your car becomes harder to control and takes longer to come to a stop.

2 Follow the "3-second rule." The greatest chance of a collision is in front of you. Maintaining a safe following distance of three seconds behind the car in front of you will give you enough time to react if that car slows or stops suddenly.

3 Pay attention to your surroundings. Be aware of where other vehicles are and what is happening on the road. Check your rearview and side-view mirrors frequently. Before changing lanes, always look over your shoulder to check your "blind spots"—areas to the side and rear of your car that aren't visible in your mirrors.

4 Signal your intentions early. Use turn signals to let other drivers know what you're going to do before you do it. This helps other drivers understand your plans, so they can make their own defensive driving decisions.

5 Expect the unexpected. Assume that other drivers will make mistakes. Plan ahead what you will do if another driver breaks a traffic law or cuts you off. For example, don't assume that a vehicle coming to a stop sign or a red light is going to stop. Be prepared to stop your own car if necessary.

6 Don't take others' aggressive driving personally. Other people will drive badly. They're not thinking about you. If you permit them to make you angry, it can affect your own driving and lead to an accident. When other drivers show signs of aggressive driving, just slow down or pull over to let them pass.

FEATURE ARTICLE

A Understand from context Circle the correct word or phrase to complete each statement.

- 1 A person who is doing more than one activity at the same time is (multitasking / driving defensively).
- 2 Following the "3-second rule" means maintaining a safe (road condition / following distance).
- 3 Tailgating, gesturing, and honking are three examples of (inattentive / aggressive) driving.
- 4 Not paying attention is an example of (inattentive / aggressive) driving.
- 5 Collision and crash are two words that mean (danger / accident).
- 6 A part of the road that you can't see in your mirrors is called a (blind spot / lane).

B Critical thinking How can defensive driving help drivers avoid accidents? Explain your opinion, using the Vocabulary and examples from the Reading or from your own experience.

On your *ActiveBook Self-Study Disc*:
Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Discuss good and bad driving

A Pair work Complete the survey and then compare surveys with a partner. Do the same things bother you?

How does the driving behavior of others affect you?

Rate each behavior on a scale of 1 to 3.

- Tailgating to make others go faster or get out of the way
- Making rude gestures at others
- Honking excessively
- Staring angrily at other drivers
- Flashing lights to signal others to move to another lane
- Weaving in and out of traffic
- Driving too slowly
- Cutting other drivers off



1 = Doesn't bother me
2 = Annoys me
3 = Makes me very angry

Total your score.

20-24 Calm down. Don't take other people's bad driving personally. They're not thinking about you.

13-19 Stay focused. Don't allow bad drivers to distract you. Pay attention to your own driving instead.

8-12 Congratulations! You're as cool as a cucumber.

B Notepadding Make a list of good and bad driving behaviors. **C Discussion** Discuss good and bad driving. Do you think most people are good drivers? Use your notepad for support.

Good drivers	Bad drivers
pay attention	flash their lights at others

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 46 to use in the Discussion.
For example:
"If the driver of another vehicle is..."

BEFORE YOU READ

Predict Look at the photos and title of the article. What questions do you think the people will ask Dr. Weiss?

READING



Write a letter to Dr. Weiss:
The Daily Mail
London, UK
Marysville, NY 11954

Cosmetic surgery—QA for everyone?

Some people consider cosmetic surgery no more serious than visiting a spa or a salon. But others say, "I think I'll pass." They're aware that cosmetic surgery is, in fact, surgery, and surgery should never be taken lightly. Cosmetic surgeons have made great progress in repairing injuries and damage from burns. But more and more, people with the necessary financial resources have chosen cosmetic surgery to improve appearance. Fitness editor Dr. Gail Weiss answers readers' questions about cosmetic surgery.

Dear Dr. Weiss:
When I was young, I was a chocolate. I ate a lot of chocolate, but I never gained any weight. Now that I'm older, I can't eat anything without gaining weight! I've heard that liposuction is the answer to an overweight person's dreams. What's up with that?

Dawson
Gail Weiss, M.D.

Dear Dawson:
It's true that liposuction can remove fat deposits that don't respond to dieting and exercise, but it's expensive and can be dangerous. It would be a good idea to ask your doctor for some help in dieting first. Then, if you are unsuccessful, be sure to find a surgeon with a lot of experience before deciding on liposuction.

Gail Weiss, M.D.

Dear Dr. Weiss:
I'm a 24-year-old man who is already losing his hair. Dr. Weiss, I'm looking for a wife and I'm afraid no woman will want to marry a 25-year-old baldie! I need some advice.

Calvin
Information Source: cosmeticsurgery.org

BEFORE
cosmetic surgery

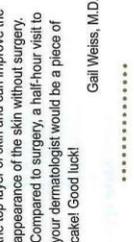


Dear Dr. Weiss:
I'm at my wits' end with my face. I have wrinkles and sun damage. I'm only 30 but I look 50. Do you think a face-lift is an option for me?

Dear Josephine:
Both men and women of all ages request this popular and effective surgery. It lifts the face and the neck in one operation and has excellent results. But this is surgery, and afterwards you will have to stay home for a number of days. It takes time to recover. And you may have to do it again after a number of years. Before you decide to have a face-lift, ask your dermatologist or a cosmetic surgeon about a chemical peel. A chemical peel removes the top layer of skin and can improve the appearance of the skin without surgery. Compared to surgery, a half-hour visit to your dermatologist would be a piece of cake! Good luck!

Gail Weiss, M.D.

AFTER
cosmetic surgery



Confirm content and apply information Complete the chart with information from the article. Then, with a partner, give your own advice for each person.

	Problem	Dr. Weiss's advice	Your advice
Dawson			
Calvin			
Cassandra			
Josephine			

On your *ActivWorkbook Self-Study Disc: Extra Reading Comprehension Questions*

NOW YOU CAN Discuss ways to improve appearance

A Frame your ideas Take the opinion survey about ways to improve appearance.

How far would you go to improve your appearance?

Would you try...



	definitely	maybe	probably not	absolutely not!
diet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercise?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
massage?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
creams and lotions?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hair removal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hair restoration?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
makeup?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facials?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
face-lifts?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liposuction?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chemical peels?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B Notepadding Choose one method you would try and one method you would NOT try. On the notepad, write advantages and disadvantages.

Method	Advantage(s)	Disadvantage(s)
I would try diet.	free, safe	It's hard to do!
Method	Advantage(s)	Disadvantage(s)

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 56 to use in the Discussion. For example: "_____ has excellent results."

C Discussion What's the best way to improve your appearance? What ways would you NOT try? Explain. Use your notepad for support.

B Summarize According to the article, why do the French stay slim while Americans gain weight? On a separate sheet of paper, write a four-sentence summary of the Reading. Then share your summary with your class.

Compared to Americans, the French stay slim because ...

C Compare and contrast In your country, do people generally stay slim easily or do they struggle with watching their weight? Are lifestyles in your country closer to those of France or the U.S., as described in the article?

“I think people here are more like people in France. They like to eat, but they don't gain weight easily.”

On your *Activework Self-Study Disc*:
Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Discuss lifestyle changes

A Frame your ideas Complete the lifestyle self-assessment.



1 Have you ever changed the way you eat in order to lose weight? ● yes ● no

If so, what have you done?

ate less food Were you successful? yes no

cut back on desserts Why or why not? Explain _____

avoided fatty foods

other (explain) _____

2 Have you ever changed the way you eat in order to avoid illness? ● yes ● no

If so, what changes have you made?

stopped eating fast foods Were you successful? yes no

started eating whole grains Why or why not? Explain _____

started eating more vegetables

other (explain) _____

3 Have you ever tried to lead a more active lifestyle? ● yes ● no

If so, what have you done?

started working out in a gym Were you successful? yes no

started running or walking Why or why not? Explain _____

started playing sports

other (explain) _____

B Class survey On the board, summarize your class's lifestyles.

C Discussion How do you think your classmates compare to most people in your country? Are they generally healthier or less healthy? What do you think people need to do to have a healthy lifestyle?

“I think my classmates are healthier than most people in this country. I think people eat too many fast foods, but most of us try not to.”

Text-mining (optional)
Underline language in the Reading on page 68 to use in the Discussion. For example: “(The French) tend to ...”

GOAL Discuss lifestyle changes

BEFORE YOU READ

Explore your ideas Do you think people's eating habits are better or worse than they used to be? Explain with examples.

READING

How Can It Be? Americans Gain Weight, While the French Stay Thin



Have you ever wondered why Americans struggle with watching their weight, while the French, who consume all that rich food—the bread, the cheese, the wine, and the heavy sauces—continue to stay thin? Now a report from Cornell University suggests a possible answer. A study of almost 300 participants from France and the U.S. provides clues about how lifestyle and decisions about eating may affect weight. Researchers concluded that the French tend to stop eating when they feel full. However, Americans tend to stop when their plate is completely empty or they have reached the end of their favorite TV show. As a matter of fact, Americans are taught from an early age to “clean their plates” because children in poorer countries “are going hungry.”

According to Dr. Joseph Mercola, who writes extensively about health issues, the French see eating as an important part of their lifestyle. They enjoy food and therefore spend a fairly long time at the table. In contrast, Americans see eating as something to do quickly as they squeeze meals between the other activities of the day. Mercola believes Americans have lost

the ability to sense when they are actually full. So they keep eating long after the French would have stopped. In addition, he points out that Americans drive their cars to huge supermarkets to buy canned and frozen foods for the week, while the French tend to shop daily, walking to small shops and farmers' markets where they have a choice of fresh fruits, vegetables, and eggs as well as high-quality meats and cheeses for each meal.

Mireille Gulliano, author of *French Women Don't Get Fat*, decided to write about the subject after discovering she had gained weight after a visit to the U.S. Rather than suggesting how to avoid food, she writes about the importance of “restraint”—knowing when to stop. Today she continues to stay slim. And she rarely goes to the gym.

Despite all these differences, new reports show that recent lifestyle changes may be affecting French eating habits. Today the rate of obesity—extreme overweight—among adults is only 6%. However, as American fast-food restaurants gain acceptance and the young turn their backs on older traditions, the obesity rate among French children has reached 17%—and is growing.



A Understand from context With a partner, use the context of the article to help you define each of the following underlined words or phrases.

- Why do Americans struggle with watching their weight?
- The French consume all that rich food.
- The French see eating as an important part of their lifestyle.
- Americans are taught from an early age to “clean their plates.”
- Americans have lost the ability to sense when they are actually full.
- Gulliano writes about the importance of restraint.
- Today she continues to stay slim.
- The rate of obesity among French children has reached 17 percent.

Sources: sciencedaily.com and mercola.com

BEFORE YOU READ

Explore your ideas In what way does a parent's behavior affect a child's development?

READING

Personality: from Nature or Nurture?

What is personality? Many people define personality as a person's usual manner or style of behavior. These patterns of behavior tend to be predictable throughout a person's lifetime. Some people are introverts; others are extroverts. Some people have easygoing personalities; they are usually cheerful and calm and able to cope with life's difficulties without much trouble. Their emotions are usually under control; they don't get extremely angry about little things. Others, at the other end of the personality spectrum, are more emotional, experiencing higher highs and lower lows. Most people's personalities, however, don't fall at the extreme ends but rather fall somewhere in-between.

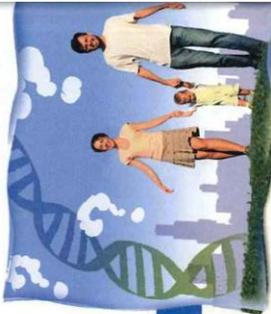
Where do we get our personality? For hundreds of years, psychologists and ordinary people have never stopped debating this fascinating question. Some people think personality develops as a result of the environment—the combination of influences that we learn from, such as our families, our culture, our friends, and our education. The people who believe this theory believe that all babies are born without a personality and that it's the environment that determines, or forms, each child's personality. This school of thought is called the "nurture school."

At the other end of the continuum we find people who believe that personality is determined by "nature,"

or the characteristics we receive, or "inherit," from our parents biologically, through their genes. These people believe that our personality is not determined by the environment, but rather by genetics, and that each baby is born with a personality.

The "nature-nurture controversy." The nature-nurture controversy is very old. Experimental psychologists have tried to discover which of these two factors, genetics or the environment, is more important in forming our personality. However, it's very difficult, if not impossible, to conduct research on real people with real lives. There's just no way to put people in a laboratory and watch them develop. For this reason, there's no scientific way to settle the nature-nurture controversy. Recently, however, most researchers have come to believe that both the environment AND the genes—nurture and nature—work together and are both important.

Even though the experts have largely discarded the idea that personality development is so black and white, the nature-nurture controversy remains a popular discussion among friends. It seems that everyone has an opinion.



B Make personal comparisons How is your personality similar to or different from those of your parents? If you have children, how are your children similar to or different from you? Use language from the Reading.

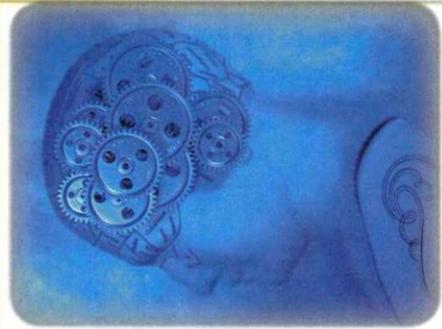
NOW YOU CAN Discuss personality and its origin

A Frame your ideas Complete the survey to find out if you are an introvert or an extrovert.

ARE YOU AN EXTROVERT OR AN INTROVERT?

Instructions: From each pair of personality traits, check one that sounds like your personality. At the end, add up your selections for each column. Then decide for yourself: Are you an introvert or an extrovert?

- | | |
|--|--|
| Extroverts tend to: | Introverts tend to: |
| 1. <input type="radio"/> enjoy being in a group. | <input type="radio"/> enjoy being alone. |
| 2. <input type="radio"/> need to interact with others. | <input type="radio"/> avoid interacting unnecessarily. |
| 3. <input type="radio"/> be active. | <input type="radio"/> be quiet. |
| 4. <input type="radio"/> be interested in events. | <input type="radio"/> be interested in feelings. |
| 5. <input type="radio"/> talk without thinking. | <input type="radio"/> think without talking. |
| 6. <input type="radio"/> be easy to understand. | <input type="radio"/> be hard to understand. |
| 7. <input type="radio"/> know many people a little. | <input type="radio"/> know few people, but well. |
| 8. <input type="radio"/> talk. | <input type="radio"/> listen. |
| 9. <input type="radio"/> seek excitement. | <input type="radio"/> seek peace. |
| 10. <input type="radio"/> express their opinions openly. | <input type="radio"/> keep their ideas to themselves. |
| Total extrovert selections <input type="text"/> | Total introvert selections <input type="text"/> |
| <input type="radio"/> I'm an extrovert. | <input type="radio"/> I'm an introvert. |
| <input type="radio"/> I'm a mixture of both! | |



B Pair work Discuss the personality traits you checked. For each, provide a real example from your life to explain your choices.



C Discussion Where do you think your personality came from, nurture or nature? Did your personality traits come from your parents' genes or did you learn to be the way you are? Explain with examples using gerunds and infinitives.

Be sure to recycle this language.

- | | |
|---|-------------------------------|
| be crazy about _____ | (never) complain about _____ |
| not care for _____ | (sometimes) worry about _____ |
| get angry / excited / happy / sad about _____ | (usually) apologize for _____ |
| be sick and tired of _____ | prefer _____ |
| be bored with _____ | be afraid of _____ |
| avoid _____ | |

A Understand vocabulary from context Match the words and phrases in the two columns.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1 genes | a a person's usual pattern of behavior |
| 2 environment | b what we feel, such as anger, love, and happiness |
| 3 emotions | c the source of traits we inherit from our parents |
| 4 the "nature school" (of thought) | d the world around us |
| 5 the "nurture school" (of thought) | e the belief that learning determines personality |
| 6 personality | f the belief that genetics determines personality |

On your Activeweb Self-Study Disc: Extra Reading Comprehension Questions

GOAL Talk about artistic talent

LESSON 3

BEFORE YOU READ

Warm-up Do you do anything artistic, such as drawing, painting, or handicrafts? Why or why not?

“I paint sometimes. I find it relaxing.”

“Actually, I’m not interested in art. I don’t really think I have any ability.”

READING

Is it talent or hard work?



When children are asked to draw or paint a picture, they are happy to oblige. And they are willing to talk about and show their creation to anyone they meet. But when adults are asked to do the same thing, they typically get nervous and refuse to even try, claiming that they have no talent.

Most adults see themselves as lacking the “artistic gene.” However, when you look at drawings made by artists when they were children, their work doesn’t differ much from the scribbles and stick figures all children draw when they are young. When Don Lipski, who makes a successful living as a professional artist, looks back at drawings that he made as a child, he doesn’t find any early evidence of his own artistic talent. “I was always making things . . . doodling and putting things together. I didn’t think of myself as a creative person. I was just doing what all kids do.”

The general belief is that artistic talent is something one is born with: a person either has talent or does not. Clearly, great artists like Michelangelo or Picasso had natural talent and possessed more artistic ability than the average person. However, one factor that isn’t often considered is the role that years of training, practice, and

hard work have played in the creation of great pieces of art. In addition, most artists are successful because they are passionate about their art—they love what they do. Their passion motivates them to continue to create—and improve their ability—day after day. While natural talent may be an advantage, hard work appears to be a necessary part of the creative process.

In the classic *Drawing on the Right Side of the Brain*, author Betty Edwards argues that while few people are born with natural artistic talent, all of us have the potential to improve our artistic ability. We just have to be willing to keep working at it. She claims that anyone can learn to use the right side of the brain, the side that governs visual skills like drawing and painting. In other words, artistic ability can be learned.

Information source: www.empirevalley.edu

A Recognize the main idea Choose the main idea of the article.

- a Artistic skill can be taught.
- b Children are better artists than adults.
- c To draw well, you have to be born with artistic talent.
- d Few people are born with artistic talent.

B Identify supporting details Read each statement. Check True or False, according to the article. Support your choice with details from the Reading.

	True	False
1 Young children generally don’t worry if they are talented or not.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Most adults think they are not talented.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 It’s easy to see which children are going to be artists when you look at their drawings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 There isn’t much difference between famous artists and other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Talent is all one needs to create great artistic work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 People who don’t have natural talent can improve their artistic skill.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C Paraphrase Read the paragraph in the Reading about *Drawing on the Right Side of the Brain* again. In your own words, restate Betty Edwards’s theory about artistic ability.

According to Betty Edwards, ...

On your Achievebook Self-Study Disc: Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Talk about artistic talent

A Frame your ideas Complete the survey. Then compare responses with a partner.

Who’s Got Talent?

1 a. Do any of your family members or friends have artistic ability? yes no

Relationship to you:

Which of the arts?

1 b. Where do you think this ability comes from?

2 Do you think you have natural artistic talent?

yes no not sure

3 Do other people think you’re talented?

yes no not sure

4 How would you rate your own artistic ability on a scale of 1 to 5?

1 POOR 2 3 AVERAGE 4 5 EXCELLENT

5 In which of the arts do you think you may have ability?

Explain.

example music singing and playing several musical instruments.

music

drawing/painting

handicrafts

acting

dancing

taking photographs

other

B Discussion Do you think people are born with artistic talent? Or is it developed through years of training, practice, and hard work?

Text-mining (optional) Underline language in the Reading on page 92 to use in the Discussion. For example: “Most adults see themselves as ...”

GOAL Discuss the impact of the Internet

BEFORE YOU READ

Warm-up What kinds of problems have you had with the Internet? What kinds of Internet problems have you heard about on the news?

READING

Hackers Steal 40 Million Credit Card Numbers
 Eleven hackers around the world were accused of stealing more than 40 million credit card numbers on the Internet. They included three people from the U.S. who are accused of hacking into the wireless networks of popular online stores.

Once inside these networks, they installed "sniffer" programs that search for customers' credit card numbers, passwords, and personal information. Credit card numbers were then sold on the Internet, allowing criminals to withdraw thousands of dollars at a time from ATMs.

Cyberbullying Leads to Teenager's Death

Megan Taylor Meier, ages 13, joined an online social networking group where she became online friends with a 16-year-old boy named Josh. Megan and Josh never communicated by phone or in person, but she enjoyed exchanging messages with him in the group.

Over time, Josh changed. He began to bully her daily—criticizing her personality and telling her what a bad person she was. Some of their communications were posted so everyone could see them. Josh's last message to her said, "The world would be a better place without you." A short time later, Megan committed suicide by hanging herself in a closet.

After her death, it was discovered that there was no "Josh." The messages came from the mother of one of Megan's classmates. The mother had been angry with Megan because she believed Megan had said some untrue things about her daughter.

Information sources: d1info.com, en.wikipedia.org, businessweek.com

A Understand from context Use the context of the articles to help you to complete each definition.

- 1 A hacker is ...
 - 2 A computer virus is ...
 - 3 A criminal is ...
 - 4 Junk e-mail is ...
 - 5 An anti-virus program is ...
 - 6 A cyberbully is ...
- a** a software program that causes problems in computers.
b a software program that tries to stop the spread of viruses.
c a person who enters computer systems without an invitation.
d a person who sends cruel and negative messages to another person online.
e an unwanted message that tries to sell you something.
f a person who breaks the law; for example, by stealing money.

B Relate to personal experience What news stories have you heard about the Internet? Do you ever worry about using the Internet? Why or why not?



Computer Virus Attacks Get Worse

"We're losing the battle against computer viruses," says David Faber, professor of computer science at Carnegie Mellon University. These viruses, which can enter computer systems through junk e-mail, have reached epidemic proportions, slowing down and sometimes shutting down computers in both large and small companies. In one year alone, they were reported to have caused \$13 billion in damage.

Companies have been trying for years to protect themselves with anti-virus programs, but criminals are creating newer, improved viruses faster than these programs can keep up.

NOW YOU CAN Discuss the impact of the Internet

A Notepadding With a partner, discuss each statement. Write at least one good change and one bad change for each.

1 The Internet has changed the way people find information.

Good changes:

Bad changes:

2 The Internet has changed the way people work in offices.

Good changes:

Bad changes:

3 The Internet has changed the way people shop.

Good changes:

Bad changes:

4 The Internet has changed the way people communicate.

Good changes:

Bad changes:

B Discussion Do you think that computers and the Internet have brought more benefits or more problems? Support your opinions with examples.



“In my opinion, there are more benefits than problems. The Internet has really changed the way we do things...”

“I think the Internet is good, but there are really too many problems. First of all, ...”

Text mining (optional)
 Underline language in the Reading on page 106 to use in the Discussion. For example: "We're losing the battle against..."



NOW YOU CAN Discuss acts of kindness and honesty

A Notepadding Answer the questions about each situation.

Situation: Someone ahead of you at a coffee bar has paid for your coffee.



- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

Situation: A blind man is crossing a street in front of you and a car is coming.



- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

Situation: You find a wallet full of cash in a restaurant.



- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

Situation: You find cash at an ATM.



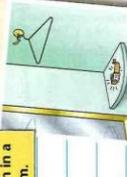
- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

Situation: The cashier undercharges you.



- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

Situation: You find a gold watch in a department store dressing room.



- What could you do?
- What should you do?
- What would you do?
- What would most people do?

B Group work Compare your notes. Would you all do the same things in these situations?

“If I found cash near an ATM, I would keep it. There would be no way to find the owner.”

Be sure to recycle this language.

If I were _____, I would _____.
It would be _____ if _____.
(I/it) have a hard time facing myself.
It would be a drop in the bucket.

GOAL Discuss acts of kindness and honesty

LESSON 4

BEFORE YOU READ

Predict Look at the headlines of the three news stories. In what way do you think the stories will be similar?

READING

5:29

Homeless Man Returns Wallet with \$900

Posted on: Monday, 17 April
SANTA ANA, Calif. - A homeless man searching through trash bins for recyclable cans found a missing wallet and returned it to its owner. Kim Bogue, who works in the city, realized that her wallet was missing last week and doubled she'd ever get back the \$900 and credit cards inside. "I prayed that night and asked God to help me," said Bogue, who was saving the money for a trip to her native Thailand.

Days later, a homeless man found the wallet wrapped in a plastic bag in the trash, where Bogue had accidentally thrown it away with her lunch. He gave it to Sherry Wesley, who works in a nearby building. "He came to me with the wad of money and said, 'This probably belongs to someone that you work with. Can you return it?'" Wesley said.

"He has a very good heart," said Bogue, who gave the man a \$100 reward. "If someone else had found it, the money would have been gone."

Information sources: cbs.com, hinduonnet.com, ap.org

A Summarize Summarize one of the articles. Close your book and tell the story in your own words.

B Interpret information Discuss each person's motives for his or her actions.

- 1 Why did Kim Bogue give the homeless man a reward?
- 2 Why did Wesley Autrey risk his life to save a stranger?
- 3 Why do you think Dalbir Singh returned the money to the passenger?

C Relate to personal experience Think of a story you have heard about someone who helped a stranger in need. Tell it to the class.



Man Risks Life to Save Another

Many people who ride a busy urban subway wonder, "What would happen if I fell off the platform and onto the tracks? What would I do?" Others wonder, "What would I do if someone else fell?"

That question was answered in a split-second decision made by "subway hero" Wesley Autrey, a fifty-year-old New York City construction worker on his way to work. Autrey jumped onto the tracks to save a fellow passenger from an oncoming New York City subway train.

The passenger, Cameron Hollopeter, 20, a film student at the New York Film Academy, had fallen between the tracks after suffering a seizure. Autrey rolled Hollopeter into a gap between the rails and covered him with his own body just as the train entered the station. Both men survived.

"I don't feel like I did something spectacular. I just saw someone who needed help," Mr. Autrey said. "I did what I felt was right."

An act of honesty by airport screener

NEW DELHI: In a display of honesty, a security agent at the Indra Gandhi International Airport handed over a small plastic bag with US \$3,000 in cash to a passenger who had completely forgotten the bag after it passed through the airport screening machine. Noticing that the bag had been left behind, Dalbir Singh made an announcement asking passengers to collect it.

Singh was given a cash reward for his honesty.